

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARCELA CORRÊA TINTI

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA
COLABORATIVA: A INCLUSÃO ESCOLAR, AS TECNOLOGIAS E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Presidente Prudente
2016

MARCELA CORRÊA TINTI

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA
COLABORATIVA: A INCLUSÃO ESCOLAR, AS TECNOLOGIAS E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

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

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processos formativos, ensino e aprendizagem.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Presidente Prudente
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

S--- Tinti, Marcela Corrêa.
Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa:
a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica. Marcela Corrêa
Tinti. - Presidente Prudente : [s.n], 2016
--- 216f. : il.

Orientador: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Desenvolvimento Profissional Docente. 2. Inclusão Escolar. 3.
Trabalho Colaborativo. 4. Espaços Digitais Abertos. I. Schlünzen, Elisa
Tomoe Moriya. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e
Tecnologia. III. Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva
colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica.

TERMO DE APROVAÇÃO

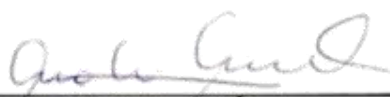


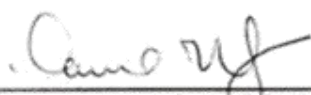
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA


PROFA. DRA. ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN
ORIENTADOR


PROFA. DRA. ADRIANA APARECIDA DE LIMA TERÇARIOL
(UNOESTE)


PROFA. DRA. ANA MARIA OSÓRIO ARAYA
(UNESP/FCT)


PROFA. DRA. DANIELLE AP. DO NASCIMENTO DOS SANTOS
(UNOESTE)


PROFA. DRA. VERA LUCIA MESSIAS FILHO CAPELLINI
(UNESP/FCT)


MARCELA CORRÊA TINTI

Presidente Prudente, 04 de abril de 2016.

RESULTADO: Aprovado

DEDICATÓRIA

Para João Pedro e Tiago, minha família, meu porto seguro, que
complementam meu olhar sobre o mundo.

Para Derci e João, amados pais, e meus queridos tios Hédio (*in
memória*) e Edvaldo (*in memória*), pela inspiração e sonhos.

AGRADECIMENTOS

Uma jornada inesperada.

Talvez fossem necessários mais conceitos para descrever o que vivi.

Pensei inúmeras vezes como apresentaria esta escrita, para transcrever os reais e sinceros sentimentos, e para agradecer de forma digna todos os que participaram da minha vida e que agregaram valor de importância às experiências. Entretanto, confesso que temi esquecer alguém, justamente aquele alguém que em um momento específico foi o diferencial.

Assim, prefiro me ausentar da formalidade e do padrão vigente de nomeações, e agradecer, da maneira que melhor encontrei, neste espaço íntimo, aquilo que realmente me pertence.

Este foi um tempo de somatórias, em que encontrei amigos, fometei colegas e formei família.

Por isso agradeço aos meus avós maternos Antônio e Maria Helena (*in memoriam*) e paternos Clério e Isaltina pelo incentivo e credibilidade inabalável durante todo o percurso e percalços. Pessoas fortes, trabalhadores do campo, simples, a quem dediquei minhas primeiras cartas escritas. A família que se formou pelo misto de cultura afrodescendente e europeia, fornecendo a mim um lar.

Indiscutivelmente agradeço a família que eu construí, o meu esposo Tiago e meu filho João Pedro, que vivenciaram comigo todo esse processo e que ainda conseguem me amar.

Aos amigos do presente, da vida cotidiana, do passado, e todos os que um dia me fizeram amar. Amar a vida, amar o ser humano, amar o futuro. As conversas e discussões, as risadas e distrações, os salgados e as cervejas.

Nas formalidades do Programa de Pós-Graduação em Educação encontrei uma oportunidade de ser professora, pesquisadora, de reinventar a maternidade; professores que contribuíram para a formação da pesquisa e com os momentos de estudo; professores que acreditaram que eu conseguiria e por quem serei eternamente grata.

Há de ser importante mencionar aquela que tem me acompanhado em todos esses anos. Que me permite ser livre, que respeitou o meu tempo (que é longo, eu confesso) e vê em mim muito mais do que eu ainda enxergo. Minha amiga e orientadora Elisa.

A dedicação e paciência, virtude máxima, dos professores que compuseram a banca examinadora desse trabalho; ao Programa de Apoio a Educação Especial (PROESP) e a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento da pesquisa.

Nosso grande medo não é o de que sejamos incapazes. Nosso maior medo é que sejamos poderosos além da medida. É nossa luz, não nossa escuridão, que mais nos amedronta. Nos perguntamos: "Quem sou eu para ser brilhante, atraente, talentoso e incrível?" Na verdade, quem é você para não ser tudo isso?...Bancar o pequeno não ajuda o mundo. Não há nada de brilhante em encolher-se para que as outras pessoas não se sintam inseguras em torno de você. E à medida que deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos às outras pessoas permissão para fazer o mesmo.

(Nelson Mandela -

Discurso de Posse – 10 de maio de 1994)

RESUMO

TINTI, Marcela Corrêa. **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologias. UNESP/FCT. Presidente Prudente, 2016.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/FCT e foi desenvolvida com apoio do Programa de Apoio a Educação Especial (Proesp) na linha de pesquisa: Processos formativos, ensino e aprendizagem. Teve por intuito analisar as contribuições de uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa, entre professores da Sala Comum (SC) de ensino e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), vivenciada em um espaço digital aberto e flexível. As ações que pautaram a pesquisa basearam-se pelos referenciais teóricos para a formação de professores, perpassando as discussões complementares sobre um espaço educacional democrático e a composição para a prática pedagógica de qualidade. Consolidada na abordagem qualitativa foi desenvolvida a partir dos pressupostos do modelo metodológico colaborativo de pesquisa-intervenção, em que desenvolvemos um curso de formação continuada e em serviço de professores, visando o desenvolvimento profissional dos docentes de um município do interior paulista. O curso compreendeu dois momentos: o primeiro momento aconteceu vinculado ao projeto “Núcleo de Ensino” e tratou das necessidades formativas dos professores do AEE para o uso de tecnologias em ambiente escolar a favor da inclusão escolar. A fim de aproximar das necessidades formativas dos participantes, por meio de encontros presenciais, foram realizadas oficinas temáticas a respeito do uso de tecnologia em ambiente educacional. A partir dos indicativos suscitados neste primeiro momento, que acenderam da realidade escolar sobre as dificuldades encontradas pelos professores do AEE em articular os trabalhos educacionais com os professores SC de ensino fomentaram o segundo momento de formação: um resultado da proposta anterior que considerou como princípio a ação colaborativa entre professores do AEE e da SC para discussão e aprofundamento de temáticas que compunham o ambiente escolar. A proposta foi estruturada a partir de encontros presenciais e virtuais, em que utilizamos ambientes digitais abertos, principalmente o Facebook e o Google Drive (GD). Os dados que compõe a pesquisa são oriundos dos questionários, das narrativas escritas dos professores, das atividades no GD e Facebook, bem como dos depoimentos e do grupo de discussão no decorrer do curso. A partir da análise, os resultados e discussão indicam aspectos sobre a propositura de cursos para o desenvolvimento profissional docente, ofertados presencial e virtualmente, que valorizem a prática cotidiana como possibilidade formativa, e que promovam a reflexão do professor durante a concepção da prática pedagógica por meio de ações colaborativas. A partir dos indicativos da pesquisa, ressaltamos como necessidade para elaboração de propostas desse tipo, considerar a realidade escolar em que os professores estão inseridos; compreender as necessidades formativas e as condições do trabalho docente. Com tudo, consideramos que a promoção do desenvolvimento profissional docente, a partir de uma perspectiva colaborativa na construção da prática pedagógica, é um movimento a favor de um olhar profundo às práticas escolares democráticas e inclusivas.

Palavras chaves: Formação em Serviço de Professores; Inclusão Escolar; Trabalho Colaborativo; Espaços Digitais Abertos; Desenvolvimento profissional docente.

RESUMO – LINGUA ESTRANGEIRA

TINTI, Marcela Correa. **Teacher professional development in a collaborative perspective: school inclusion, technologies and pedagogical practice.** Thesis (Doctorate in Education). Graduate Program in Education of the Paulista State University "Julio de Mesquita Filho" - Faculty of Science and Technology. UNESP / FCT. Presidente Prudente, in 2016.

This research is linked to the Unesp / FCT Postgraduate Program in Education and was developed with the support of the Special Education Support Program (Proesp) in the line of research: Training processes, teaching and learning. It was intended to analyze the contributions of a continuing education proposal for professional teacher development in a collaborative perspective, between teachers of the Common Room (CR) teaching and Specialized Educational Assistance (SEA), experienced in an open and flexible digital space. The actions that guided the research were based on theoretical references for a teacher education, passing as complementary discussions about a democratic educational space and a composition for a quality pedagogical practice. Consolidated in the qualitative approach was developed from the presuppositions of the collaborative methodological model of intervention research, in which it develops a course of continuous training and in service of teachers, aiming at the professional development of the teachers of a municipality of the interior of São Paulo. The course comprised two moments: the first stage involved the "Teaching Nucleus" project and addressed the teacher education needs of ESA teachers for the use of technologies in school environment in favor of school inclusion. In order to approach the course needs of the participants, through face-to-face meetings, thematic workshops were built on the use of technology in an educational environment. From the concepts of education and teachers, from elementary and high school, the knowledge acquired are as follows: Collaborative action between teachers of the ESA and the SC to discuss and deepen the themes that made up the school environment. The proposal was structured from face-to-face and virtual meetings on Facebook and Google Drive (GD). The data that make up a research come from the questionnaires, the written narratives of the teachers, the activities in the GD and Facebook, as well as the testimonies and the discussion group during the course. From the analysis, the results and discussions indicate the proposition of courses for professional teacher development, offered in person and virtually, that value a daily practice as possible formative, and also promote a reflection of the teacher during a conception of pedagogical practice. Through collaborative actions. From the research indicators, the requirements for the elaboration of study models, consider a school reality in which the teachers are inserted; Also as conditions of teaching work. Nevertheless, we consider that a promotion of professional teacher development, from a collaborative perspective in the construction of pedagogical practice, is a movement in favor of an in-depth look at democratic and inclusive school practices.

Key words: Teacher Education; School Inclusion; Collaborative Work; Open Digital Spaces; Professional Teacher Development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Atividade 03 do Grupo 2.....	115
Figura 2 Atividade 03 do Grupo 03.....	116
Figura 4 Fluxograma das Oficinas Temáticas	117
Figura 5Página Inicial do Facebook	141
Figura 6 Nuvem de Tag	143
Figura 7 Serviços Google	144
Figura 8Funcionalidade do Google Drive e associações de serviços online.....	145
Figura 9Mapa mental das relações estabelecidas durante o momento formativo	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Levantamento das Necessidades Formativas	78
Quadro 2 Processo de Formação Continuada e em Serviço Aberto.....	86
Quadro 3 Etapas do Programa de Formação	87
Quadro 4 Resumo do Perfil dos Participantes do Segundo Momento da Pesquisa.....	93
Quadro 5 As categorias de análise.....	102
Quadro 6 Recursos Tecnológicos que os professores utilizavam.....	109
Quadro 7 Síntese dos Indicativos para a composição do Primeiro Momento Formativo	112
Quadro 8 Necessidades formativas e as concepções dos professores durante o processo formativo	119
Quadro 9 Organização das Atividades do Curso.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BIOE	Banco Internacional de Objetos Educacionais
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DI	Deficiência Intelectual
E	Espaço
EPAEE	Estudante Público Alvo da Educação Especial
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologias
GD	Google Drive
HTFC	Hora de Trabalho de Formação Contínua
HTPC	Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
P	Participantes
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROGRAD	Pró Reitoria de Graduação
PISA	Programme for International Student Assessment
PROESP	Programa de Apoio a Educação Especial
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
SC	Sala Comum
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
URCA	Projeto Um Computador Pro Aluno
ONU	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO:	13
1.1 APRESENTAÇÃO	14
1.2 REFLEXÕES INICIAIS	18
1.3 EIXOS TEÓRICOS, QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA.	26
OBJETIVO GERAL	28
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	28
1.4. ESTRUTURA DA TESE	28
2 DELINEAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA	30
2.1 SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR	31
2.2 A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS	38
2.3 POSSIBILIDADES PARA ENSINAR E APRENDER.	44
2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O MUNDO CONTEMPORÂNEO.	55
2.41 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR EM SERVIÇO.	60
2.5 O USO DAS TECNOLOGIAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	66
3 CAMINHOS E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: COMO A PESQUISA SE CONSTITUIU.	75
3.1 O MÉTODO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DE DOIS MOMENTOS DE INTERVENÇÃO.	76
3.2. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA PESQUISA.	87
3.3 CONTEXTO DA PESQUISA	90
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	92
3.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	95
3.5.1 QUESTIONÁRIOS	95
3.5.2 NARRATIVAS	96
3.5.3 GRUPO DE DISCUSSÃO	97
3.6 INSTRUMENTOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	98
3.6.1 DIÁRIOS DE CAMPO	99
3.6.2 DEFINIÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO.	100
3.6. 3 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	101
4 DESENVOLVIMENTO, RESULTADOS E ANÁLISES.	103
4.1AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES.	104
4.1.1 ASPECTOS TECNOLÓGICOS: PERCEPÇÕES INICIAIS.	105
4.1.2 A FORMAÇÃO PARA LIDAR COM A DIFERENÇA	111
4.2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES: O PROCESSO REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	122
4.2.1 A SISTEMATIZAÇÃO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS E A ELABORAÇÃO DO SEGUNDO MOMENTO FORMATIVO.	123
4.2.2 A SISTEMATIZAÇÃO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS.	125
4.2.3 A ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO SEGUNDO MOMENTO FORMATIVO	128
4.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.	135

4.4. O ESPAÇO VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: AS REDES SOCIAIS E AMBIENTES DIGITAIS ABERTOS COMO ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	139
4.4.1. ESPAÇOS DIGITAIS ABERTOS: O FACEBOOK E O GOOGLE DRIVE	140
4.4.2. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NOS ESPAÇOS DIGITAIS ABERTOS	155
4.4.3. PROBLEMAS, DILEMAS, INTERCORRÊNCIAS E CONFLITOS NO DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA FORMATIVA	163
4.5. O EIXO COLABORATIVO DA PROPOSTA FORMATIVA	168
4.6 O PAPEL DA PESQUISADORA NA CONSOLIDAÇÃO DA PESQUISA	176
 5 CONSIDERAÇÃO FINAIS	180
 5.1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA E O DELINEAMENTO DA PROPOSTA	181
5.2 REFLEXÕES RECORRENTES AO AMBIENTE DE PESQUISA	186
5.3 PERSPECTIVAS FUTURAS	188
 6. REFERÊNCIAS	192
 ANEXOS	207
 APÊNDICES	208

Capítulo

1 Introdução:

Apresentação e Reflexões Iniciais.

As palavras são, na minha não tão humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia. Capazes de ferir e de curar. (J.K. Rowling, 2007).

1.1 Apresentação

Para nós, este é o fim de todas as histórias, e podemos dizer, com absoluta certeza, que todos viveram felizes para sempre. Para eles, porém, este foi apenas o começo da verdadeira história. Toda a vida deles neste mundo e todas as aventuras (...). Agora, finalmente, estavam começando o Capítulo Um da Grande História que ninguém na terra jamais leu: a história que continua eternamente e na qual cada capítulo é muito melhor do que o anterior. (C. S. Lewis, 2009).

Existem sonhos que precedem um nascimento. A construção desta trajetória mostrou-se como revelação nos sonhos maternos ainda em gestação. Em uma família em que poucos acessaram as primeiras séries escolares, fui a primeira a concluir a educação básica, a acessar e concluir um curso universitário.

É por isso que acredito que este trabalho apresenta em sua essência, os percalços das vivências de exclusão, de inclusão, de superação e dificuldade que presenciei no decorrer da minha vida, em que tomo liberdade de descrever brevemente nessa parte da escrita.

Somos formados a partir das relações que estabelecemos, das pessoas que conhecemos e dos ambientes que pertencemos. E hoje, compreendo que essas experiências, apresentadas desde a infância, auxiliou a olhar para a escola e a discutir inclusão.

A constituição do nosso espaço escolar nem sempre foi fundamentada no propósito de um espaço comum a todos. E minha primeira vivência na escola me aproximou de circunstâncias que atualmente constituem com uma as temáticas da pesquisa: a inclusão escolar. Ao sobreviver a um parto complicado e com um prognóstico clínico de sequelas neurológicas, aos dois anos de idade fui impossibilitada de ter minha primeira convivência escolar. Para a escola eu não tinha condições de estar ali. Para a escola aquele não era meu lugar.

Aos poucos fui percebendo que ser diferente, era um dos primeiros passos para excluir, em que, para ser parte de algo, para ser aceito, era necessário ser igual. Vi e vivi momentos em que a cor da pele e/ou a classe econômica foram elementos que segregavam a participação no grupo escolar. E essas experiências convergiram em uma espiral de atitudes e aprendizagens distintas, que considero compor o meu entendimento sobre sociedade.

No desenvolver das atividades de estudo e trabalho durante a adolescência, o vestibular para o curso de Pedagogia aconteceu mediante a isenção do pagamento da inscrição. Oportunidade cedida pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” à Unidade Escolar que eu frequentava; ação que configurou no início da minha vida acadêmica.

A universidade mostrou que estudar interligava vários espaços, formais e informais. A licenciatura proporcionou discutir temáticas que antes eu compreendia como pertencentes apenas a minha vida e os estudos estiveram primeiramente na compreensão da minha própria trajetória.

As atividades acadêmicas transitaram entre grupo de pesquisa, iniciação científica, aulas, e atividades voluntárias inseridas no contexto escolar sobre temática acerca da democratização do espaço escolar e da estruturação de uma escola pública com ensino de qualidade para todos: o interesse sobre os assuntos relacionados à docência aos poucos configurou um lugar de destaque.

Com o término do curso de Graduação iniciei duas atividades: o Mestrado em Educação, e a carreira como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal.

O ambiente escolar mostrou-se complexo e foi a partir das interações, percepções, aprendizagens e questionamentos sobre promover um ensino para todos, que surgiu e foi desenvolvida a pesquisa de Mestrado. Tivemos por intuito contribuir com a ação e reflexão sobre o planejamento pedagógico com uso de tecnologias e perspectivas para a inclusão escolar. Foram analisadas as propostas de Planos de Aula, disponíveis no Portal do Professor¹, a partir da discussão sobre as concepções do uso das tecnologias no Brasil e uma prática pedagógica inclusiva. Os resultados contemplaram indicadores sobre o uso das tecnologias para o planejamento pedagógico, assim como sobre a composição da estruturação de um plano de aula para todos.

As incumbências junto à pós-graduação e a atuação docente foram colocadas em xeque, pois as atividades do programa de pós-graduação exigiam tempo e as escolares também. No impasse, optei pela pós-graduação e iniciei o curso de Doutorado em Educação.

O doutoramento configurou-se como um divisor diante as exigências que compreende a concepção de uma tese, pois pensar como se apresentam as necessidades educacionais do país, tem se mostrado uma atividade complexa e dinâmica. Assim como indicar diretrizes para o desenvolvimento da educação em uma sociedade em que primam as desigualdades.

Dessa forma, discutir cientificamente sobre educação é antes de qualquer tentativa, pensar a respeito da própria trajetória. Enquanto sujeitos sociais, crescemos vinculados aos processos educacionais, e como estudantes, vivenciamos as práticas de ensino na escola.

¹ O Portal do Professor é um repositório digital e gratuito, instituído a partir do Programa Nacional de Informática na Educação, em 2008.

Por isso Gatti (2012) e Dalbosco (2014) discorrem que articular as reflexões, atitudes e temáticas às discussões pertinentes ao processo educacional são uma atividade densa, que exige compreensão sobre o desenvolvimento do ser humano que acessou a escola e as expectativas sociais desse pertencimento. Dessa maneira a ação educativa torna-se uma prática complexa e, as pesquisas educacionais, muitas vezes, frágeis.

A pluralidade de sentidos da experiência humana não pode ser concebida de uma única perspectiva nem definida de modo uniforme. Sua redução ao empírico compreendido pelo ideal de objetividade próprio ao procedimento metódico-experimental mostra-se muito limitada às pesquisas educacionais. (DALBOSCO, 2014 p.1038).

Frente aos aspectos que caracterizam a dificuldade e exigência em se estruturar a composição das pesquisas educacionais, foi necessário considerar que refletir sobre a instituição escolar brasileira é entender a escola como um campo de pesquisa amplo e enigmático, enredado a uma expectativa que excede o ato de aprender e de ensinar.

Ao encontro dessa ideia, Saviani (1994) afirma que a escola precisa proporcionar e possibilitar o acesso a um saber elaborado e científico, e para que isso aconteça é necessário organização e clareza sobre a função social e política que a escola precisa desempenhar.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. (SAVIANI, 1994, p. 18).

A partir dos pressupostos descritos, entre a escola e o olhar científico a respeito da educação, é que as discussões nesta tese aconteceram. Nada é tão pessoal que não possa ser científico, ou tão científico que não possa ser pessoal, por se tratar de campos construídos humanamente com intersecção de valores. Pesquisar em educação é também interferir na construção da própria história, uma vez que sou estudante, professora e pesquisadora.

Nesse sentido a consolidação da temática da pesquisa tem por base principalmente dois fatores: as angústias vivenciadas, em processos anteriores, enquanto professora dos anos iniciais de uma escola municipal e durante a pesquisa de mestrado, perante a elaboração da prática pedagógica sob a premissa de uma escola democrática; e do convite, a partir das necessidades formativas, de um grupo de professores sobre o uso de tecnologias a favor da inclusão escolar.

Assim, organizamos os conceitos que fundamentam a construção desse trabalho, e resgatamos as discussões teóricas que nos auxiliaram pensar sobre inclusão, tecnologias e formação de professores.

Esse processo de aprendizagem está contido nas páginas desta investigação, assim como a relação com os saberes adquiridos gradualmente durante os anos que antecederam este estudo. A partir da junção desses fatores nasceu a pesquisa que está apresentada a seguir.

1.2 Reflexões Iniciais

Estranho seria se eu não me apaixonasse por você, o seu allstar azul combina com o meu preto de cano alto. (Nando Reis, 1999).

Debruçamo-nos para compreender o desenvolvimento da educação no Brasil e nas leis e decretos encontramos, principalmente a partir do disposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), o discurso da fundamentação da escola como um espaço que favoreça o desenvolvimento pleno do estudante para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho.

Entretanto, apesar do respaldo organizacional, o contexto escolar tem indicado outro panorama, que se distancia da perspectiva da promoção do saber científico descrito por Saviani (1994), em que Pimenta et.al. (2013, p.150) destaca que:

As escolas estão fragilizadas e não conseguem ensinar tudo a todos; os educadores defrontam-se com a questão do *o que ensinar*; os professores, com o *como ensinar*; e toda sociedade ainda não tem resposta para a questão *para que ensinar*? (PIMENTA et.al. 2013, p.150) [Grifo do autor].

Mesmo que a escola tenha sido, no decorrer do tempo assunto que corrobore para a reflexão sobre o que compreende um ensino de qualidade, a educação escolar tem consigo, em sua atual composição, os mesmos elementos que fundamentaram seu início: ensino pautado em monólogos, conceitos distanciados do cotidiano, seleciona, segrega e hierarquiza o ensinar e o aprender como catalizadores de medidas ponderadas entre satisfatório e insatisfatório, e fecha-se ao conceito de autossuficiência.

Refletir sobre educação não é uma ação solitária, e foi a partir de um grupo de educadores que esta pesquisa surgiu. Um convite do grupo gestor para pensar a respeito do uso de tecnologias para a construção de práticas que favorecessem a inclusão escolar dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE). Eles ansiavam por meios que auxiliassem os estudantes a aprender, mas que os amparassem no ensinar.

Imersos em uma escola para todos, os professores do AEE relatavam sentir que a eles cabia à responsabilidade pelo ensinar e aprender, e não a Sala Comum (SC) de ensino, e enxergavam nas tecnologias uma possibilidade para superar desafios.

Na tentativa de auxiliá-los e constituir esta pesquisa, foi preciso olhar para a sociedade, educação e escola, para compreender a proposta para inclusão escolar no Brasil.

Nesse sentido, diante o leque de funções que precisa ou deveria desempenhar, a escola contemporânea está aparentemente imersa em uma crise, que segundo Di Giorgi (2002) gera a

patologização do ensino. Pimenta et.al. (2013, p.151) acrescenta que a escola tem tomado um rumo preocupante tornando-se um espaço excludente e distanciando-se de sua função principal que é emancipatória. Ao encontro dessas ideias Nóvoa (2009) complementa que:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (NÓVOA, 2009, p.13).

Frente a esses subsídios a respeito da composição da escola contemporânea que apresenta em seu escopo a complexidade para a estruturação dos conceitos e propósitos, Rodrigues (2006 p.01) salienta que, “poder-se-ia dizer que quanto mais a exclusão social efectivamente cresce, mais se fala em Inclusão”. A isso, Gatti (2013) Gomes (2010) e Mantoan (2004) acrescentam que o discurso é contemporâneo, pois a escola ainda pauta seu trabalho a partir da concepção de um estudante idealizado e que mantém uma proposta educacional que exclui tudo o que for diferente das expectativas dessa idealização.

Esses pressupostos suscitam que pensar sobre educação compreende refletir sobre os aspectos que compõem um processo amplo com diversos sujeitos em diferentes modalidades: do ensinar, do aprender e do que comporá a sociedade atual e futura.

Assim, a partir desse olhar para a sociedade, educação e escola, acreditamos que o paradigma da inclusão escolar tem se consolidado no decorrer dos anos propondo ações que garantam principalmente o acesso e permanência da pessoa com deficiência na escola regular na tentativa de não exclusão dos estudantes.

Diante disso, surge uma discussão mundial fomentada, sobretudo a partir de 1990, com propostas que versavam sobre a integração do estudante com algum tipo de deficiência ao processo de ensino e aprendizagem no espaço regular de ensino. A esse movimento, atribuímos o desenvolver legislativo atual que ampara o direito do estudante e o dever do Estado em oportunizar um espaço educativo inclusivo. (MENDES, 2006).

Nesse sentido, Santos (2014 p. 78) sintetiza que:

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). (SANTOS, 2014, p. 78).

É válido ressaltar, que outros documentos surgiram após a LDBEN 9394/96, com o intuito de complementar o desenvolvimento das ações nesse processo. Santos (2014) ressalta ainda que o processo legislativo, tem apresentado, a partir dos documentos, preocupação importante, o que nos ajuda pensar a respeito de uma educação verdadeiramente inclusiva.

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. (SANTOS, 2014, p. 78).

Entretanto, apesar da proposta legislativa vigente amparar os propósitos inclusivos, pesquisas realizadas por Garcia (2013), Kassar (2013), Braun (2012), Tartuci (2012), Gomes (2010), Pletsch (2010), evidenciam e descrevem que o processo de segregação ainda é forte e está enraizado nas escolas apresentando-se imerso as dificuldades e desafios a enfrentar.

A estas concepções, Gomes (2010) descreve que os profissionais da educação acabam por reforçar o desejo de manter o público com deficiência em espaços especializados e afastados dos espaços escolares regulares. O autor salienta ainda que, os indicativos foram observados, por meio da resistência dos professores e direções que manifestam, por meio de questionamentos e queixas, expectativas de que as pesquisas na área possam apresentar soluções mágicas de aplicação imediata para a resolução dos problemas.

Tais expectativas causam decepção e frustração no ambiente educacional, principalmente porque os professores julgam-se incapazes de dar conta dessa demanda; julgam-se despreparados e impotentes frente à realidade das propostas, a favor da inclusão escolar, da compreensão sobre a questão da deficiência, e que tal cenário é agravado pela falta de material adequado, de apoio administrativo e recursos financeiros.

Embora a Instituição Escolar pareça despreparada para o recebimento de estudantes com deficiência, Mantoan (2004) ressalta que é função da escola auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, não os punindo se não atingem os objetivos, mas auxiliando-os a alcançá-los. A autora retrata ainda que os desafios para a escola e os professores estão postos e que é necessário pensar em um projeto escolar que contribua para o desenvolvimento global do estudante, por meio de uma prática educacional para o ensino de todos, caracterizando assim a inclusão escolar.

De tal modo, acreditamos que pensar e conceber a inclusão escolar significa compreender que a inserção de pessoas com deficiência em ambiente educacional regular é o início desse processo. É contemplar que é função da escola garantir que os estudantes incluídos, e este serão todos os que se diferem de um público esperado, apreendam.

Contudo, é importante ressaltar que, se por um lado temos leis assegurando que os alunos sejam justamente atendidos, por outro, são os professores que farão valer e acontecer esse direito. São os professores que saberão o que fazer, quando fazer e como fazer a inclusão escolar. Diante dessa constatação, fica evidente a necessidade de maior aproximação entre teoria e prática, entre quem teoriza e quem pratica, entre o professor e os profissionais de apoio. (PAROLIN, 2011, p.05).

Corroboramos as ideias suscitadas por Stainback (1999) de que o processo para a inclusão escolar é difícil e permeia dois cenários: ou respeita e promove o valor da sociedade quando as escolas incluem os estudantes, e/ou valorizam o preconceito e perpetuam o conflito social quando excluem.

Nesse sentido a proposta para a inclusão escolar amplia-se sobre as questões da deficiência, pois requerem mudanças perante a compreensão e aceitabilidade do ser humano na propositura do ensino e da escola a fim de valorizar as potencialidades e habilidades de todos. Desse modo, a partir da ação da aula e da composição da prática pedagógica que os estudantes perpassarão do *status* de inseridos para pertencentes e incluídos.

Diante a esses fatores, pode-se dizer então, que a educação para todos, na perspectiva inclusiva, não se resume à matrícula, à infraestrutura e ou disponibilidade de recursos. São necessárias práticas educativas eficazes, a garantia do acesso e permanência e a aprendizagem de qualidade de todos os estudantes.

A essa discussão, Matos e Mendes (2014, p.40) enfatizam que, debater sobre inclusão precisa considerar a complexidade da diversidade na vida social. Isso significa necessariamente ultrapassar o aspecto sociocultural e praticar a dimensão ética e política. Para isso, ressaltamos a ideia de que é necessário assegurar o trato democrático e público da diversidade, em que as diferenças não poderão ser socialmente hierarquizadas, mas destacar a identidade e as diferenças dos grupos que foram historicamente excluídos para assim, desmistificar a ideia de inferioridade ao redor deles.

Desse modo, pensar sobre inclusão escolar é considerar e refletir a respeito da prática docente. Principalmente a partir de perspectivas que ultrapassem ações excludentes e que favoreçam aprendizagem. E ao refletir sobre a construção dessa escola inclusiva, e nos elementos que compõem a sociedade contemporânea, vemos nas tecnologias, não apenas uma

parte da sociedade, mas como uma proposta em potencial a contribuir com o ambiente escolar e a prática pedagógica para todos.

Nesse viés, Demo (2009) ressalta que, é necessário pensar e compreender sobre tecnologias, pois não possibilidade de se pensar na sociedade atual sem atrelar os valores que o tecnológico tem sobre a humanidade.

Nas novas tecnologias aparecem em um lado peremptório, já que não haveria como colocar a pretensão de se livrar delas. Não são apenas fato consumado, são, sobretudo parte de nossa existência atual. (DEMO, 2009, p.03).

Por isso, a partir do que descreve Demo (2009), acreditamos que, pensar sobre sociedade, escola, professor, práticas, economia, políticas, é necessariamente, pensar, sobre tecnologias. São processos intrínsecos que caracterizam o ser humano contemporâneo. As tecnologias estão presentes no cotidiano da população e estas se apresentam, a cada dia, mais indispensáveis para a sobrevivência das grandes civilizações.

Se os anos 1990 foram chamados de e-década, a atual pode ser cunhada como a-década (código aberto, sistemas abertos, padrões abertos, acessos abertos, arquivos abertos, tudo aberto). Esta tendência, agora chegando com força especial na educação superior, reafirma uma ideologia que tem sua tradição construída desde o começo da computação em rede. (MATERU, 2004, p. 05).

Nesse sentido, as tecnologias permeiam os caminhos de dentro e fora da escola. Fora da escola configuram-se como possibilidade de estudo, trabalho, entretenimento, relacionamentos, comunicação, entre outros. Dentro da escola, apresenta-se como contribuintes, especialmente a partir dos trabalhos pioneiros realizados no Brasil por Valente (1993, 1999, 2002), sobre a aprendizagem a partir do uso do computador (SCHLUNZEN, 2000), e para o ensino por meio de práticas ativas que evidenciam e promovem a ação, reflexão e construção do conhecimento pelo estudante. Assim, temos que:

A cidadania na era da informação impõe o direito de se comunicar, de armazenar, de processar informações velozmente, independente da condição social, capacidade física, visual ou auditiva, gênero, idade, raça, ideologia e religião. (SILVEIRA, 2003, p.44).

Compreendemos que, a partir de tais conceitos, a sociedade atual, tem em seu cerne, uma composição deliberadamente ativa e colaborativa. Essas possibilidades amplificaram-se principalmente diante da internet e da web 2.0, em que há disponível uma multiplicidade de ferramentas como *blogs*, *wikis*, *podcasts*, *portfólios*, *social networking*, *social bookmarking*, *photo sharing*, *Second Life*, *softwares* gratuitos, entre outros. (DEMO, 2009; MASON e RENNIE, 2008).

Estamos falando em rede, em produção colaborativa e, também, em software livre, software de código aberto, em *crowdfunding* (financiamento coletivo), em formas de licenciamento das produções culturais e científicas que avancem para muito além das restritivas leis de direito autoral (copyright) em vigor em praticamente todo o mundo. (PRETTO, 2012, p.92).

O conceito de rede compõe as propostas educacionais brasileira, em que evidenciamos iniciativas por meio de programas e projetos de Lei em nível municipal, estadual e federal, que introduziram, nas escolas, salas de informática e disponibilizaram recursos tecnológicos. Principalmente a partir do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo²), e dos projetos oriundos desse programa como o Projeto Um Computador Por Aluno (UCA³), Portal do Professor⁴ e do Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE)⁵.

A essa discussão e diante a intersecção das tecnologias com a sociedade atual, acreditamos que a razão de ser da tecnologia é a construção do conhecimento e a aprendizagem, e que as novas tecnologias fazem parte das novas alfabetizações, como ressaltam Tapscott (2012) e Demo (2009).

Novas tecnologias fazem parte de novas alfabetizações, das habilidades do século XXI, tornando-se, em particular na versão da web 2.0, parte fundamental de estratégias de aprender bem. Frente às novas tecnologias não cabem repulsa, nem encantamento, mas posição do educador: crítica e autocrítica. (DEMO, 2009, p.65).

Para isso, é necessário que aconteça a articulação dos indicativos teóricos, para a compreensão do público que acessa a escola, com as possibilidades que circundam a prática pedagógica. É a associação dessas percepções que consistirá em propostas educativas para inserção de tecnologias no ambiente escolar.

Entretanto Moraes (2012; 2006), enfatiza que embora todas as ações dos projetos implantados tivessem por objetivo promover mudança pedagógica no ensino intermediado por tecnologias, à formação de professores, vislumbrando o uso desses recursos, geralmente, acontece de maneira distanciada da problemática do ambiente escolar. Quando ofertada, acaba por se dar de maneira aligeirada e não é incorporada às atividades escolares por meio de uma

²Programa Nacional de Informática na Educação visa disponibilizar salas de informática para o ambiente educacional, desenvolvendo a partir da premissa maior outros projetos como Canal Tv Escola, Portal do Professor e o Banco Internacional de Objetos Educacionais.

³ Foi um projeto implantado com o objetivo de intensificar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos estudantes da rede pública de ensino e complementou as ações do Ministério da Educação.

⁴ O Portal do Professor é um espaço virtual, pensado para que o professor possa partilhar experiências e aprendizagens, fomentar a prática com subsídios para estudo e formação continuada, planejamentos coletivo, entre outros. Disponível em: www.portaldoprofessor.mec.gov.br/

⁵ O BIOE é um repositório gratuito com Objetos Educacionais disponibilizados para todos os níveis de ensino. Disponível em: www.objetoseducacionais2.mec.gov.br/

formação continuada, contextualizada e em serviço, limitando-se a tecnicidade das informações.

Superar as contradições e dicotomias de forma a criar uma política mais democrática para a formação de professores é um dos nossos maiores desafios. O analfabetismo já não se restringe à leitura e à crítica dos códigos escritos. [...] Alijar os professores dessa formação é aumentar ainda mais o fosso existente entre as classes, pois as camadas dirigentes certamente a terão em detrimento das demais. (MORAES, 2006, p.08).

Nesse intento, compreendemos que, a formação de professores precisa atender aos quesitos de aplicabilidade ao contexto, usabilidade do recurso e favorecimento da aprendizagem. Acreditamos que, nas ações reflexivas que permeiam o planejamento, é preciso atentar-se ao processo emancipatório que o ensino e a aprendizagem proporcionam, ou deveriam, ao indivíduo, visando por meio das práticas escolares, a inclusão escolar.

A partir das temáticas emergentes das necessidades formativas do grupo de professores sobre inclusão e o uso tecnologias, e das concepções e desafios em que se apresenta a escola atual, este estudo propôs-se a pensar a respeito da problemática em comum nessas discussões: a formação de professores e o desenvolvimento da prática pedagógica.

Um estudo que surgiu à luz da necessidade e da possibilidade de uma proposta para a formação para professores. Uma formação que pudesse abranger mais que apenas uma teorização, mas que incluísse a rotina da prática de pesquisa, elemento essencial que colabora tanto para a formação da identidade do professor, quanto para uma ação em sala de aula; que possibilitasse reflexão ao professor sobre o processo de aprendizagem dos estudantes; e que minimizasse os seus anseios.

Nesse cenário a problemática de pesquisa emergiu das necessidades formativas de um grupo de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE É um serviço da Educação Especial, e tem por objetivo promover o processo de inclusão dos EPAEE, oferecido de maneira complementar ou suplementar no contra turno escolar, em salas de recursos ou multifuncionais na escola regular, ou em instituições especializadas. Para isso organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades educacionais específicas, a fim de eliminar barreiras para a plena participação dos estudantes. (SEESP/MEC, 2008).

Esse movimento compreendeu o primeiro momento da pesquisa, composta a partir do pensar e conceber a respeito de uma proposta de formação docente em serviço, que articulasse a discussão sobre o uso de tecnologias a favor da aprendizagem dos EPAEE, e que ainda

atendesse as expectativas dos professores do AEE na tentativa de compreender o contexto escolar em que estavam inseridos.

No desenvolvimento da proposta formativa, fomos constatando outras nuances, à medida que os participantes sentiam-se mais seguros e as relações entre os sujeitos se estreitavam. Essas percepções convergiram na ampliação da proposta formativa inicial, e a partir das necessidades formativas reconhecidas, implementamos um segundo momento para a formação de professores. Este consistiu em uma proposta para o desenvolvimento profissional docente, a partir de uma ação colaborativa entre os professores da SC dos anos iniciais do ensino fundamental e os professores do AEE, articulando os conceitos da construção de uma escola para todos a partir da inclusão escolar e do uso de tecnologias para a concepção da prática pedagógica.

Com o intuito de estabelecer relação e aproximar do estado do conhecimento sobre esses aspectos, foi realizado levantamento de teses e dissertações defendidas entre 2009 e 2013 em Programas de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela Capes em que evidenciamos lacunas de pesquisas sobre a articulação das temáticas de: formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE) e professores da sala comum de ensino sob uma perspectiva colaborativa, a fim de cooperar com a inclusão escolar e o uso das tecnologias em ambiente escolar.

Entre os aspectos a considerar para consolidar uma proposta de formação continuada em serviço, temos que uma ação formativa precisa, de acordo com Pimenta (1999), transpor a composição de atualização de conteúdos e/ou suplência com o intuito de alterar da prática docente.

Para que isso aconteça, vislumbramos que um processo formativo precisa visar o desenvolvimento profissional e promover que o docente rompa com a “epistemologia da prática para epistemologia da práxis”. (PIMENTA, 2002, p. 123).

A práxis consiste no movimento simultâneo de ação e reflexão, ou seja, “a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (PIMENTA, 2002, p. 123). Assim, a práxis não é uma ação pela ação, mas sim, uma ação orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação.

Libâneo (2002) salienta que a formação continuada de professores precisa ser refletida a partir da busca de respostas a questões emergentes, desafios ocorridos pelas novas relações entre sociedade e educação, pautando-se no referencial de qualidade de ensino; o emprego da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas da pesquisa; a utilização da perspectiva sócio-interacionista na prática de ensino e de aprendizagem; e o desenvolvimento

de novas competências e habilidades que amparem e ultrapassem as perspectivas atuais, incentivando o coletivo e possibilitando discussões teóricas, práticas a partir de experiências.

Acreditamos que, tais indicativos auxiliam o docente a entender a diversidade cultural, uma vez que a proposta formativa auxilia em diminuir a distância entre o mundo do professor e o mundo do estudante, e em promover de maneira efetiva a igualdade de condições e oportunidades de escolarização a todos.

Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos. (VEIGA 2003, p. 279).

Nesse sentido, ações que promovam o desenvolvimento profissional docente tornam-se o eixo articulador entre os contextos educacionais extremamente complexos. Um professor pode assumir práticas diferentes diante de uma mesma sala, visando o sucesso do grupo, e para isso é necessário incentivar o professor a refletir e analisar sobre a elaboração da própria prática pedagógica.

A partir dessa premissa nosso interesse se voltou para os aspectos que vão ao encontro das perspectivas sobre a concepção de práticas dos professores para contribuir com a construção do conhecimento sobre a temática, auxiliando o docente em suas práticas e entendimentos sobre a realidade escolar, considerando as habilidades e dificuldades dos professores, a política pública e as propostas de formação continuada e em serviço.

Por fim, é importante enfatizar que o presente estudo defende a tese de que o desenvolvimento profissional docente acontece por meio da articulação entre a formação continuada e em serviço de professores, com as necessidades formativas dos docentes e do espaço escolar em que estão inseridos, com os pressupostos que consolidam o trabalho colaborativo e com a construção de uma prática pedagógica libertário-crítico-reflexivo.

1.3 Eixos teóricos, questões e objetivos da pesquisa.

Dessa maneira, a natureza que compõe essa investigação e os pressupostos adotados nesta pesquisa, serviram para fomentar a discussão do objeto do estudo, e por meio desta articulação, não testamos afirmações, mas pudemos auxiliar no avanço do conhecimento em torno do objeto de pesquisa.

O exame da literatura, o campo e as reflexões sobre a temática e da constituição do campo da pesquisa, assim como os pressupostos teóricos analisados, fomentaram a organização da nossa investigação, a partir de três eixos teóricos:

1- O conceito de inclusão, inserção e permanência escolar e social, parece se constituir como uma possibilidade de estar, mas não necessariamente de pertencer, e está correlacionada apenas às questões de deficiências. A ausência de discussões em âmbito escolar coopera para a mecanização do ensino, distanciando da perspectiva que compõe a inclusão escolar.

2- As tecnologias não se caracterizam apenas como ferramentas, mas apresentam-se como características da sociedade contemporânea. Assim é esperado que o desenvolvimento tecnológico contribua para a composição do espaço escolar e da prática pedagógica inclusiva.

3- A articulação entre os saberes e as necessidades formativas dos professores, características que se apresentam interligadas e são necessárias para a compreensão da realidade educacional em que estão inseridos, compõem os indicadores para o desenvolvimento profissional docente em serviço.

A partir desses pressupostos, e atentando-se às implicações desse processo, organizamos a pesquisa a partir dos seguintes questionamentos:

- Como formar professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em serviço e auxiliá-los no processo reflexivo, a respeito da inclusão escolar e da utilização de tecnologias para a prática pedagógica?
- Como promover um trabalho colaborativo entre professor do AEE e o professor da SC de ensino?
- Como os recursos tecnológicos são utilizados no cotidiano escolar? Estes recursos favorecem o processo de Inclusão Escolar?

Esses questionamentos fundamentam a pergunta de pesquisa, a saber: Como contribuir com o desenvolvimento profissional docente por meio de ações formativas em serviço, que considerem como eixo moderador, para a composição prática pedagógica e estrutura do curso o: contexto escolar, as necessidades formativas, o trabalho colaborativo e o saber docente?

Os questionamentos que fundamentam a pesquisa foram organizados nos objetivos, geral e específico, delineados a seguir:

Objetivo Geral

- Analisar as efetivas contribuições de uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa, entre professores da Sala Comum (SC) de ensino e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), vivenciada em um espaço digital aberto e flexível.

Objetivos específicos

- Identificar as necessidades formativas dos participantes da pesquisa a respeito da inclusão escolar e o uso de tecnologias;
- Analisar as perspectivas dos participantes para a sistematização da prática pedagógica perante a inclusão escolar e as tecnologias;
- Implantar uma proposta de formação continuada, para os professores do AEE e da sala regular de ensino, e as decorrências desse processo sobre as concepções do trabalho colaborativo.
- Estabelecer indicadores para o desenvolvimento profissional docente, para os professores que compõem o espaço escolar.

1.4. Estrutura da Tese

Apresentados os pressupostos que compõem nossa pesquisa, e os caminhos traçados no intuito de responder as questões e objetivos expostos, descrevemos a seguir a estrutura do trabalho.

Esta tese está organizada em cinco partes, sendo que no primeiro capítulo é apresentado um breve memorial descritivo da pesquisadora em que resgatamos as motivações para a concretização dessa pesquisa. Em seguida apresentamos algumas reflexões iniciais a respeito das temáticas que será aprofundada nos próximos capítulos bem como as questões norteadoras e os objetivos delineados.

O segundo capítulo compreende os subsídios teóricos da pesquisa, em que apresentamos a discussão e definição dos conceitos que serviram de base para desenvolvimento do estudo. Dessa maneira, compreende as temáticas que nos levaram a olhar o aspecto da necessidade de formação em serviço, primeiramente a partir da delimitação do conceito de inclusão escolar, seguida da discussão sobre a sociedade atual, seguida dos fundamentos sobre o desenvolvimento profissional docente em serviço, a partir das ideias estruturadas sobre o conceito libertário-crítico-reflexivo. Discussão que segue para a

concepção sobre a utilização de tecnologia na educação e das características necessárias para compor a escola democrática, inclusiva, tecnológica e colaborativa que almejamos.

No terceiro capítulo apresentamos à metodologia da pesquisa, em que detalhamos as definições a respeito do campo de pesquisa, a abordagem metodológica que fundamenta o estudo, os procedimentos para a coleta e seleção dos dados, os procedimentos para análise e a organização dos resultados.

No quarto capítulo apresentamos o desenvolvimento e as implicações do processo formativo com os professores. Os dados foram articulados a seis categorias. Algumas categorias estão descritas como subcategorias, em que toda análise aconteceu tendo por base os conceitos teóricos revisados. Da análise dos dados, surgiram indicadores estruturais e pedagógicos para formação em serviço de professores.

Por fim, no quinto capítulo apresentamos as considerações finais que compreende as principais conclusões do estudo e perspectivas para o desenvolvimento de futuros trabalhos. Esperamos que a leitura desse trabalho possa contribuir com o desenvolvimento de pesquisas na área da educação, e para as concepções que visem o desenvolvimento profissional docente.

Capítulo 2 Delineamento teórico da pesquisa

Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizadora, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado das coisas. (...) Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. (FREIRE, 2013, p.16).

Estruturamos neste capítulo os principais pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, com o intuito de propor uma reflexão sobre os conceitos norteadores da investigação.

Na dúbia jornada que se estabeleceu perante o estudo do objeto para conceber as perspectivas para a formação de professores, discutir sobre a inclusão escolar foi o que permitiu olhar para a escola, para os professores e para os estudantes. Foi a partir da conceituação sobre inclusão escolar que pudemos refletir características para o desenvolvimento profissional docente, composição do espaço escolar, trabalho colaborativo, uso de tecnologias e a prática pedagógica.

Nesse sentido, refletimos sobre a articulação teórica do estudo e, para contemplar o objeto da pesquisa, dividimos o capítulo em cinco partes. Na primeira e segunda parte apresentamos discussão articulada sobre o conceito de inclusão escolar, e as nossas concepções para o delineamento e construção de um espaço educativo inclusivo.

Na terceira parte apresentamos a articulação dos conceitos para a concepção da prática, a fim de delinear nossas concepções a respeito da estruturação das ações que circunstanciam a prática pedagógica docente.

Na quarta do capítulo expusemos as concepções que serviram de base para refletir e estruturar a proposta de formação continuada de professores em serviço, visando o desenvolvimento profissional docente.

Na quinta parte argumentamos sobre o conceito de tecnologia que embasam o estudo articulado a fim de elucidar a composição da sociedade contemporânea e como essas relações interferem na produção do conhecimento.

2.1 Sobre Inclusão Escolar

O pensamento sobre a inclusão escolar que permeou inicialmente as discussões e que incitaram esta pesquisa esteve entre os conceitos da deficiência, e inserção da pessoa com deficiência no ambiente educativo e social. Inegavelmente olhar sobre as deficiências substanciam as discussões políticas, sociais e educacionais no Brasil e no mundo, e direcionam no estruturar de diretrizes e propostas pedagógicas.

Mas a terminologia “inclusão” não tem sido utilizada apenas nesse intento. Rodrigues (2006) discute sobre a banalidade e uso indiscriminado da palavra, salientando que:

O termo Inclusão tem sido tão intensamente usado que se banalizou de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e sectorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc. Recentemente até o sistema bancário tem vindo a usar o termo: no Brasil uma instituição bancária lançou uma campanha sobre um “sistema bancário inclusivo” que busca captar contas de clientes iletrados. (RODRIGUES, 2006, p.02).

Quando articulamos as discussões sobre a “inclusão” com a área educacional, percebemos que a palavra nos estudos aparece geralmente relacionada aos debates que tratam dos transtornos, dificuldades de aprendizagem e da deficiência.

No Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes⁶, encontramos em seus registros 4.192 trabalhos que trazem na temática ou título a palavra “Inclusão”. Desse total, há 597 trabalhos relacionados à área Educacional, sendo 556 trabalhos somente em programas de Pós Graduação em Educação. Sobre essa temática existem 493 pesquisas desenvolvidas em nível de Mestrado Acadêmico, 101 pesquisas em nível de Doutorado e 3 em nível de Mestrado Profissional.

Entre os termos associados à palavra “inclusão” ressalta-se a palavra “inclusiva”, que aparece em destaque em 243 trabalhos relacionados à área de Educação, sendo 183 em nível de Mestrado Acadêmico e 60 em nível de Doutorado.

Ao refinarmos a busca no Portal de Periódicos da Capes⁷ e atentarmos aos últimos anos, mais especificamente entre os anos de 2009 e 2015, há 3.414 trabalhos disponíveis relacionados à área de educação e a palavra “inclusão”, em que 1.480 são artigos. Relacionados à palavra “inclusiva”, considerando o mesmo período e área temática, existem 700 trabalhos, sendo destes 508 artigos.

Nessa demanda da produção científica atual, percebemos que a temática apresenta-se como reflexo em se tentar compreender a complexidade do espaço educativo, e de suprir as emergências, dúvidas e angústias dos profissionais da educação.

Esses trabalhos sustentam a temática a partir do conceito de deficiência, em que sobressaem reflexões sobre inserção, adaptações de práticas pedagógicas, currículos, espaços escolares, linguagem, educação especial, atendimento individualizado, entre outros. Há ainda eminente nesses trabalhos, a influência sobre o aspecto da consolidação do trabalho da educação especial, que por muitos anos foi à ação com maior empenho ao ensino da Pessoa

⁶ Banco de Teses e Dissertações da Capes. <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em Agosto/2015.

⁷ O Portal de Periódicos da Capes. <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez87.periodicos.capes.gov.br/> acesso em Agosto/2015.

com Deficiência (PD). São trabalhos que evidenciam a importância de individualizantes, com ênfase em ações adaptativas ou clínicas.

Os estudos descritos apresentam-se como aspecto importante para a composição do cenário científico educacional, ao representar por características que parecem emergir do espaço escolar. Ao trazer para o campo científico as preocupações da escola, as ações de prática pedagógica tornam-se possibilidade para a construção teórica contemporânea. Essas ações auxiliam na construção histórica do conhecimento, por favorecer o desenvolvimento e o aprofundamento do estudo, a fim de compreender e refletir sobre práticas, conceitos, pessoas e espaços.

Entretanto, diante as vertentes que se firmam perante a temática Rodrigues (2006; 2015) salienta que:

Não se sabe bem o que todos estes discursos querem dizer com Inclusão e é legítimo pensar que muitos significados se ocultam por detrás de uma palavra-chave que todos usam e se tornou aparentemente tão óbvia que parece não admitir qualquer polissemia. (RODRIGUES, 2006, p.02).

Dessa maneira, o que é incluir? Quem incluir? Como incluir? Como incluir educacionalmente? O que é estar incluído? O que devemos compreender ao usar esse termo? Que ação determina estar incluído? Quais posicionamentos?

O verbo “incluir” dentro da normativa da Língua Portuguesa significa: fechar dentro de, abranger, compreender, conter; envolver, implicar; pôr ou estar dentro; inserir num ou fazer parte de um grupo. Em que “inserir” significa: estar colocado ou implantado; fazer parte de (um contexto). A palavra “inclusão” apresenta o ato ou efeito de incluir e a palavra “inclusiva” é o que inclui ou pode incluir. Nesse sentido, na tentativa de compreender seus sinônimos e empregabilidades linguísticas, a palavra “inclusão” relaciona-se mais ao aglomerado de ações e contexto, enquanto que “inclusiva” relaciona-se a prática ou ação.

Na tentativa de atribuir significado e relevância ao termo “inclusão” empregado nessa pesquisa, recorreremos ao delineamento sobre a caracterização da escola pública no Brasil. A fundamentação histórica em que a escola brasileira foi promovida, relaciona-se às propriedades de poder econômico, cerceadora da produção científica e do conhecimento a uma restrita parcela social. (GATTI, 2014; 2001; PIMENTA et.al. 2013; SAVIANI, 1994). A essas ideias, Patto (1988) em seus apontamentos sobre a produção do fracasso escolar no Brasil, discorre sobre a hegemonia do pensamento, a partir de um discurso oficial que caracteriza os processos educativos em três esferas, sendo elas:

A primeira delas, de caráter mais geral, é a predominância de seus colaboradores, de escolanovistas de primeira ou segunda geração, o que significa afirmar que predominam, do ponto de vista filosófico-político, os pressupostos do liberalismo; do ponto de vista sociológico, a teoria funcionalista de sociedade em seu talhe durkheimiano; e do ponto de vista pedagógico os princípios que nortearam o movimento da Escola Nova. (PATTO, 1988, p.73).

Dentro das perspectivas suscitadas pela autora, cabe ressaltar que a produção desenvolvida a partir da concepção da Escola Nova, principalmente defendida por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, ia ao encontro de uma ideia libertária de que, em uma sociedade capitalista poderia existir uma igualdade de oportunidades e que a escola seria o espaço para a promoção dessas oportunidades, tornando-se uma escola redentora.

Durante os processos de transição social, tais ideias fomentaram o debate por reformas políticas e educacionais que culminaram nas propostas de democracia, e consequentemente de democratização da organização do espaço escolar brasileiro. Nesse processo, o ser humano assumiu papel ativo de responsabilidade e participação, em uma maneira de co-gestão (MIZUKAMI, 2001).

Ora, acontece que existe uma diversidade enorme entre os homens não só politicamente, mas também social, cultural, econômica e religiosamente. A democracia deve então, buscar a unidade nesta diversidade, mediando a todos pelo mesmo objeto, a nova comunidade a ser instaurada. Daí que num regime autenticamente democrático devem estar incluídos todos os homens como, igualmente, deve haver lugar para todas as ideologias. Caso tal não se realize, estará acontecendo uma mitificação enganadora sob a capa da democracia. (JORGE, 1981, p.13).

Dessa maneira, dentro da prerrogativa da construção de uma sociedade com base no conceito de democracia, compreende a aceitabilidade do ser humano em suas potencialidades e individualidades. Considerando esses apontamentos, as propostas de constituição e legalidade, principalmente a oriunda após a ditadura militar no Brasil proporcionou a população – e está não se limitava mais a uma exclusiva parcela social – o direito a escola, ao ensino e ao aprender (BRASIL, 1988). Tais perspectivas romperam com um estigma operacional hierarquizado e, diante a diversidade da população a ser atendida, foi necessário pensar em inclusão.

A esse processo de democratização do espaço e ampliação ao direito à educação, somaram-se as discussões e o movimento mundial sobre educação inclusiva em um crescente consenso de que todas as crianças teriam o direito a frequentar escolas, independente de suas dificuldades e deficiências. (PACHECO, 2007; MENDES, 2006; UNESCO, 1995).

Esse movimento que aconteceu concomitante ao momento de transição no Brasil, promoveu a elaboração da nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabeleceu o direito de educação para todos, e, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) lei 9.394 de 1996 e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2003), possibilitou e priorizou que parcelas da população, anteriormente excluídas, vivenciassem a possibilidade formativa em espaço escolar comum. Tivemos instituído que:

A educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL 1988, Art.205, p.124).

Para complementar o direito estabelecido pela Constituição Federal, temos por meio da LDBEN ações que instituem e promovem o acesso e permanência escolar, por meio de ações que possibilitem igualdade para aprender e ensinar, respeitando cultura, arte, concepções pedagógicas, a garantia da gratuidade no ensino, valorização profissional, preocupação com a qualidade do ensino, entre outras (BRASIL, Art. 3º, 2013).

Nesse contexto a proposta constituinte, e as leis oriundas dela, configuram um desenho sobre o panorama educacional que culmina na disposição de um espaço público, inicialmente integralizador.

Primeiramente, diante a expansão quantitativa de vagas para o acesso da população à escola:

É verdade que, nos últimos anos, houve uma grande expansão das oportunidades de acesso à escola pública, promovendo o atendimento de quase todas as crianças no ensino fundamental. A escola pública para poucos, no passado, cedeu lugar à escola para muitos, no presente. Não há a menor dúvida de que esta expansão é um avanço democrático essencial e que, diante dela, é absurdo qualquer saudosismo em relação à situação em que apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à escola. (LEITE e DI GIORGI, 2004, p.01).

Isto porque, legalmente a organização das ideias dispostas no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), delibera ultrapassando a perspectiva da diferença, insuficiência e deficiência, versando o ambiente educacional em um espaço a favor do desenvolvimento do ser humano. Nessa discussão, a amplitude do “para todos”, trouxe ao campo educacional a perspectiva e aceitabilidade da diversidade cultural, social, sexual, religiosa e, acima de tudo humana.

Concordamos com Mantoan (2004 p.13) que enfatiza que as ações definidas em nossa Constituição (BRASIL, 1988) são um marco na defesa e no movimento a favor da inclusão

escolar, e que as questões referentes a essa “inovação” respaldam os avanços significativos para a educação escolar de pessoas com ou sem deficiência, enfatizando que:

[...] nossa atual Constituição institui como um dos princípios do ensino a *igualdade de condições de acesso e 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). Estes dispositivos já seriam suficientes para que ninguém pudesse negar a qualquer aluno o acesso à mesma sala de aula. (MANTOAN, 2004, p.13). [Grifo do autor].

Dessa maneira a Constituição é o documento, que viabiliza e universaliza a possibilidade do incluir, é a superação da categorização humana, em que, nesse sentido, pode propiciar a emancipação do indivíduo. A garantia desse direito favorece “ao homem chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...” (FREIRE, 1974a, p.42).

Isso porque é o acesso à educação propicia ao ser humano a se estabelecer como indivíduo ativo na sociedade, e reitera o saber, o conhecimento como habilidade humana, e não como favorecimento de classes.

Entretanto o acesso de uma nova população a escola apresenta outros paradigmas, e um fator a citar diante ao papel integralizador é, que diante a diversidade humana que adentrou a escola, as práticas escolares e as mediações essenciais que auxiliariam no processo de ruptura das práticas excludentes às libertárias, visando à melhoria qualitativa do ensino, ainda não aconteceram plenamente. (RODRIGUES, 2015; PIMENTA et.al 2013; PAROLIM, 2011; GOMES, 2010; NÓVOA, 2009; MANTOAN, 2004).

A organização histórica do ensino escolar, com suas vertentes conteúdistas e reprodutoras do conhecimento, ao invés de se caracterizar como um polo construtor e divulgador para novas reflexões a favor da aprendizagem de todos, vem muitas vezes, se instaurando como um crivo excludente que assola nossa sociedade (CANDAU, 2012; GOMES, 2010; ARROYO, 2001; PATTO, 1996; 1988).

As considerações da qualificação escolar como foco central nas discussões sociais é unanime e não se poderia esperar menos que isso. Como se sabe, é o ensino, em seus diferentes níveis, que tem atribuição de desenvolver ações que possam servir de base para um amplo movimento de inclusão social. Ressalta-se que esse mesmo processo, tão promissor, parece se encontrar, atualmente, atado em suas próprias contradições. (GOMES, 2010, p.23).

Nesse sentido, atualmente estamos em um cenário educacional em que “inclusão escolar” ultrapassa a perspectiva da deficiência, e compreende-se como um processo de aceitabilidade e reconhecimento de um espaço e de uma população com uma infinidade de

características, dentre elas as deficiências. Características essas que se apresentam como novidade ao espaço escolar, e que muitas vezes, testa o discurso em que a escola no Brasil se fundamentou.

Desse modo, a fim de transpor essa discussão, é necessário considerar, além de uma nova população que acessou a escola e do papel que a educação precisa assumir diante as características da sociedade atual, o conceber dos sentidos etimológicos as palavras e reflexões realizados por Rodrigues (2006) sobre a “inclusão escolar”, em que esmiúça o ideário sobre a terminologia e a ações educativas sobre a Educação Inclusiva a respeito: dos valores, da educação inclusiva para estudantes “diferentes”, para a formação de professores para a inclusão escolar, dos recursos, do currículo e da gestão da sala de aula. A essas ideias, o autor ressalta que discutir inclusão escolar é uma ação complexa e que:

Talvez o mais adequado seja pensarmos que as ideias bem feitas deverão provir de práticas corajosas, refletidas e apoiadas. Talvez estas ideias e práticas, por mais bem pensadas e feitas que sejam, não nos conduzam inexoravelmente a uma EI. Mas por certo nos vão ajudar a vê-la cada vez mais perto e desta forma promover a justiça e os direitos para todos os alunos. (RODRIGUES, 2006, p.14).

Assim, diante do exposto e com o intuito de esclarecer o sentido e empregabilidade nos termos utilizados nesta pesquisa, o conceito “inclusão escolar” refere-se à complexidade humana presente na escola. Esta população é composta por pessoas essencialmente diferentes, magníficas, com deficiência, com altas habilidades, pobres e ricas; negras, brancas, imigrantes, heterossexuais, homossexuais, religiosas, sem religião, com laudos ou sem laudos. A nós a discussão a respeito da inclusão escolar, está contida justamente na valorização das habilidades humanas, indistintamente se relacionadas apenas as pessoas com deficiência, ou as novas populações que acessaram a escola. É o pensar sobre uma escola e sobre práticas que favoreçam literalmente a todos.

Com isso temos que, inclusão escolar enquanto conceito é desafio; enquanto ação é propositura de rompimento ao estigmatizar do ser humano; enquanto possibilidade é rio fluente; enquanto vida é nascente. Inclusão é estar em fluxo. É ser diferente. É não ater-se a diferença. É ultrapassar a expectativa. É a sonoridade no silêncio. É a vida; é o momento.

Nesse sentido, com o intuito de aprofundar a discussão sobre inclusão escolar, apresentamos a seguir argumentação e indicativos a respeito da importância da composição escolar a favor de uma escola para todos.

2.2 A escola que temos e a escola que queremos

Ao observar a construção história do espaço escolar no Brasil, encontramos um ambiente singular, elaborado a partir dos princípios religiosos e dos processos colonizadores. Refletir sobre a escola foi um movimento indissociável, uma vez que tínhamos por intuito compreender as necessidades formativas dos professores e favorecer o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, a escola tornou-se o cenário pelo qual articulamos as temáticas que enredaram nosso estudo. E nesse processo ao refletir sobre escola e a sociedade contemporânea foi necessário pensar sobre inclusão escolar. Tais ações favoreceram perceber as práticas pedagógicas desenvolvidas, fatos que interligam história e realidade, para assim propor ações futuras.

Tal exercício une o sentido do objeto da pesquisa ao campo em que foi desenvolvida, em que não distanciamos o olhar da escola, mas tentamos nos assegurar justamente de aproximá-lo, para assim, compreender aquilo que realmente compõe o discurso sobre escola e educação atualmente.

Por escola, no Brasil, compreendemos a composição de um espaço organizacional, estabelecido por políticas públicas, de direito historicamente constituído e deliberado por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que, deveras avançada, nos permite enxergar o ser humano além das diferenças, e a pensar em um espaço educativo para todos.

Nossa Constituição atual é, pois, um marco na defesa da inclusão escolar e elucida muitas questões e controvérsias referentes à esta inovação, respaldando os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com e sem deficiência. (MANTOAN, 2004, p.13).

Em seu processo histórico, foi composta ideologicamente por medidas que culminaram a estruturação do espaço atual – semelhante ao anterior – e que mantinha seu embasamento sobre os conteúdos, hierarquização do ensino, e embates que culminaram na associação do papel filosófico e social da escola ligado aos conhecimentos lógico e científico, ora relacionado a um pensamento tradicional, ou aparentemente libertador de aceitação as diferenças, ou à tecnicidade e operacionalização de conceitos. (SAVIANI, 1997; MIZUKAMI, 2001).

Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá por conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana, quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e a cultural. Não se trata de mera justaposição das referidas dimensões, mas sim, aceitação de suas múltiplas implicações e relações. (MIZUKAMI, 2001, p. 01).

Nesse processo, enxergamos nas várias tentativas de melhoria educacional, ajustes, rejeições, críticas, reflexões, concepções práticas, teóricas, metodológicas, ideológicas, que corresponderam à organização espacial da escola, e as modificações e/ou permanências, renúncias e apegos, sucessos e frustrações, que decorreram destes fatores nas discussões atuais do que a escola precisa oferecer, e do que realmente a compõe. (LIBANEO, 2002; RODRIGUES, 2006; MORAES, 2006; NÓVOA, 2009; FREIRE, 2013; PIMENTA et.al, 2013; GATTI, 2014).

Frente às necessidades que surgem da sociedade, e das tentativas de se alcançar o sucesso escolar, as propostas sobre novos paradigmas, e a necessidade aparentemente eminente de se procurar por práticas inovadoras, parecem sustentar as discussões que estruturaram, e apresentam-se ainda hoje como possibilidades para os problemas de infraestrutura, pedagógicos e formativos. Entretanto, tais reflexões não são contemporâneas, e são oriundas justamente da não adequação, ou readequação as necessidades sociais, que a escola, em seu contexto maior, tem tentado.

A concepção a respeito do fracasso escolar relatado nos estudos de Patto (1988) ainda se fazem presentes, apesar das discussões da democratização do espaço educacional como possibilidade para construir uma escola para todos. (GOMES, 2010; PIMENTA et.al. 2013; SCHLUNZEN, 2015).

Evidenciamos tais fatores nos dados do *Programme for International Student Assessment* (PISA⁸) divulgados em 2013 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP⁹) que mostram as escolas brasileiras nos últimos lugares do ranking. O programa que analisa as áreas de matemática, leitura e ciências de mais de 60 países do mundo para estudantes a partir de 15 anos que concluíram a escolarização básica (Ensino Fundamental), trouxe em seus classificatórios o Brasil em 58º lugar em matemática, 55º em leitura e 59º em ciências. Nos dados dos últimos anos, especificamente a partir dos anos 2000, o Brasil apresentou melhora em relação à quantidade média de pontos de 368 no ano 2000 para uma média de 402 pontos em 2012, ocupando a 53ª posição no ranking mundial, entretanto tal “melhora” ainda não tira o país da situação de fracasso educacional.

Relacionado a essas questões, de acordo com pesquisa realizada em 2014 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há em nosso país aproximadamente 14 milhões de analfabetos absolutos acima de 15 anos de idade. Ainda segundo a fonte, cerca de

⁸ <http://www.oecd.org/pisa/>

⁹ <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>

20% da população brasileira enquadra-se na descrição de analfabeto funcional. E dados do Instituto Paulo Montenegro e da ONG Ação Educativa indicam que aproximadamente 38% dos estudantes universitários no país são analfabetos funcionais.

Os dados divulgados pelo INEP referentes à Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) realizada em 2014 com 3.294.729 de estudantes matriculados no 3º Ano do Ensino Fundamental (ano escolar referente ao término do ciclo de alfabetização escolar) das escolas públicas do país, apresentam um Brasil em que a maioria dos estudantes não conseguem ou tem dificuldades em localizar informações em textos curtos e que 1 de cada 5 estudantes só consegue ler palavras isoladas.

Em um panorama maior, 56,17% dos estudantes ao final do primeiro ciclo não conseguem ou tem dificuldades para ler e interpretar informações, e apenas 9,88% dos estudantes conseguem escrever e articular ideias a estruturação textual de maneira satisfatória, e mais de 57% da população escolar desse grupo apresentam níveis insuficientes em relação à aprendizagem matemática.

Distante do discurso esperado, e diante do que se tem sabido sobre a prática, a escola que temos sustenta um alocução de despreparo e impossibilidades (GOMES, 2010; PAROLIM, 2011).

A escola que temos aparece enredada a um espaço que favorece e enaltece a diferença, a exclusão e o fracasso escolar sob a expectativa de um sujeito ideal para a escola – um estudante, um professor, uma família, um governo – e o embate com o que de fato compõe a sociedade brasileira, faz com que os processos educativos se frustrem, e distanciem cada dia mais da essência da proposta do espaço escolar. (PATTO, 1988; LIBANEO, 2002; MANTOAN, 2004; GOMES, 2010; PIMENTA et.al.2013;).

Eu e meus colegas fomos obrigados a decorar complexas taxonomias botânicas, nomes, nomes e mais nomes... Mas nenhum professor, jamais, nos convidou a visitar o jardim botânico para conhecermos as plantas a que os nomes se referiam. Na escola se aprendem nomes, não aprendem as coisas a que eles se referem. (ALVES, 2003, p. 23).

As ideias delineadas por Alves (2003) descrevem uma escola ainda presente, que apesar das modificações na sociedade, esperam por um espaço em que o saber se quantifique.

Isso porque a escola que temos é composta por pessoas. Pessoas que compõem nossa sociedade, e que trazem a este espaço as concepções que as sustentam: uma visão elitizada sobre o direito ao aprender e o direito ao pertencer; uma fragmentação conteúdista sobre os componentes do ensino, avaliação e aprendizagem; e a culpabilização pelo status de fracasso a setores externos, como por exemplo: a família, o sistema político, as condições dos serviços,

ausência de formação continuada, o estudante, o sistema, etc. (SAVIANI, 1994; MATOAN, 2004; OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005; PIMENTA et.al., 2013; GATTI, 2014).

A miséria da educação não aparece onde ela é pior. Sua miséria se revela justamente onde ela é excelente, competente. Pois... quando é que dissemos que ela é competente? Justamente ali, onde ela consegue, com competência administrar os corpos que ela deseja transformar. E que transformação é esta que ela deseja? Quem dá a resposta de maneira mais clara e direta é Clark Kerr, presidente da Universidade de Berkeley, durante a crise estudantil que agitou no início da década de 1960. Estas são as suas palavras: “A universidade é uma fábrica para a produção de conhecimento e de técnicos a serviço das muitas burocracias da sociedade.” Coisa que Nietzsche havia percebido muito antes, o que indica que essa tendência a educação não é coisa nova. (ALVES, 2003, p. 96).

A essas ideias, os autores concordam sobre o conceito de que a escola contemporânea não se apresenta capaz de preparar os estudantes para assumir suas responsabilidades sociais, ingressarem no mundo do trabalho ou no Ensino Superior, seja em decorrência a origem humilde da massa que compõe a escola atual, seja pelas condições de oferta de trabalho e burocratização das propostas de ensino, em que as questões em torno da qualidade esbarram nos índices e prospectos que indicam a escola de “todos” como uma escola ruim.

Paro (2007) ressalta que se tem atribuído à escola outras funções além da preocupação com o ensino, um currículo e a seleção de conteúdos, e Luckesi (1993) salienta que é justamente o afastamento da essência pedagógica que favorece a perpetuação da não aprendizagem.

Ainda segundo Paro (2007, p.38) “[...] a educação escolar das massas é vista da perspectiva tradicional e conservadora de mera passagem de conhecimentos.” Entretanto é durante o processo educativo que não podemos separar de um lado conhecimento e de outra formação da personalidade do estudante, pois “enquanto se adquirem conhecimento, também se forma a personalidade e desenvolvem as habilidades sociais durante um processo de formação plena do indivíduo”. (LUCKESI 1993, p.142).

Nesse sentido, entendemos que é necessário que a proposta educacional ensine as crianças a serem elas mesmas, a tomarem consciência de si, e que ensinem a conviver e respeitar os demais.

A vida é convivência, com uma fantástica variedade de seres, seres humanos, velhos, adultos, crianças, das mais variadas raças, das mais variadas culturas, das mais variadas línguas, animais, plantas, estrelas... Conviver é viver bem em meio a essa diversidade. (ALVES, 2003, p. 14).

Nesse viés, ao considerar esses conceitos e a complexidade que enreda o espaço escolar, a escola que temos atualmente está em processo de consolidação de práticas

inclusivas. Ainda não compreende a plenitude do incluir. Não é para todos. Isso não significa que não aconteçam investimentos nas diversas áreas e setores que compõem o espaço escolar, mas, que por se tratar de uma concepção de um espaço em construção para uma diversidade humana que valorize as diferenças, ainda não se estabeleceu totalmente.

Isso porque a escola que temos apresenta em seu cerne elementos enraizados na concepção de uma escola que não era para todos, e o rompimento desses costumes e expectativas, requer tempo, pesquisa, reflexão e desprendimento.

Ao associar essas indagações sobre o espaço escolar, às discussões sobre inclusão escolar tornam-se ainda mais complexas. Nos trazem questionamentos sobre: como pensar em uma escola contemporânea que ultrapasse um espaço fragmentador de ensino para um de possibilidades para todos aquelas que o acessam? O que é necessário romper, propor ou permanecer?

Diante disso, consideramos que:

[...] existe um esforço coletivo dos pesquisadores e professores, em seus diferentes contextos institucionais locais, regionais, nacionais e internacionais, no intuito de efetivarem investigações e análises integradas do fenômeno educativo de ensinar, em equipes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. Não para delimitação de territórios, mas para significar a atividade científica que se volta para a educação como partícipe da construção de uma sociedade humana mais justa e igualitária. (PIMENTA et.al. 2013, p.146).

De tal modo, não é a descaracterização ou ausência de tentativas em melhorar a escola, o ensino e a aprendizagem, mas considerar justamente o ensino como uma possibilidade situada historicamente em seus diversos contextos e desenvolvido por sujeitos professores que o têm como especificidade profissional a atuação prioritariamente em escolas, e para isso o:

[...] compromisso é concretizar a aprendizagem para o conjunto dos sujeitos crianças, jovens, adultos, ou seja, sujeitos professores comprometidos com a formação humana emancipatória, nas sociedades desiguais. (PIMENTA et.al., 2013, p.146).

A escola que queremos apresenta-se como possibilidade de reconhecimento social, constituída democraticamente, que respeita o ser humano e que possibilita que o ser humano possa aprender os saberes científicos, humanos e sociais.

Uma escola democrática que não anula conceitos, não sublima áreas de conhecimento nem determina ou reduz as capacidades dos estudantes. A escola que queremos favorece a igualdade de oportunidades e enfatiza a importância no aprender.

A esses conceitos, é necessário articular a proposta de uma escola que reconheça o conceito de inclusão, e que desenvolva as atividades a partir do objetivo de refazer a educação escolar, segundo novos paradigmas, preceitos, ferramentas, tecnologias educacionais, entre outras necessidades que vierem aparecer.

[...] penso que escola para a democracia e para a emancipação humana é aquela que, antes de tudo, através dos conhecimentos teóricos e práticos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos.[...] Sendo assim, a tarefa das escolas fica muito clara, que é assegurar as condições para que a aprendizagem escolar se torne mais eficaz, mais sólida, mais consolidada, enquanto ferramenta para as pessoas lidarem com a vida. (LIBÂNEO, 1998, p. 19).

Para a concepção da escola que queremos, é necessário considerar ainda o planejamento do ensino, a elaboração dos planos de aulas como ações que apresentam intenções, conscientes ou não da prática educativa que se quer desenvolver, reconhecendo assim o papel político que a escola tem.

Pois, o planejamento escolar é uma ação política, um ato político-pedagógico que reflete a visão que o educador possui sobre o mundo educacional. (RAYS, 1989).

Nesse sentido, o planejamento precisa ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão. Esse processo de reflexão de acordo com Fusari (1990 p.09) deve acontecer de maneira articulada, crítica e rigorosa, caracterizando-se como uma atitude reflexiva do educador perante seu trabalho.

A essas práticas, acreditamos, na perspectiva a respeito da educação, que é necessário assumir a percepção do mundo, em que Alves (2003 p.104) enfatiza que “para se perceber um objeto, é necessário, antes de mais nada, acordar o sentido pelo qual nos apropriamos dele”.

Nesse sentido, a escola que queremos seria o campo das ideias, das perguntas, e oportunidades, sem idealizações, pois teria em sua composição maior a possibilidade da valorização das habilidades humanas. A isso, o autor complementa que:

Não existe nada mais fatal para o pensamento do que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as escolas, mas ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido. (ALVES, 2003, p.104).

Deste modo a escola que queremos, tem por premissa um espaço democrático e inclusivo, em que se baseia na concepção dos seguintes princípios:

Todas as crianças conseguem aprender; todas as crianças frequentam classes regulares adequadas a sua idade em suas escolas locais [...] recebem programas educativos adequados [...] recebem um currículo relevantes a suas necessidades, [...] participam de atividades co-curriculares e

extracurriculares, [e] beneficiam da cooperação e colaboração entre seus lares, sua escola e sua comunidade. (BRUNSWICK, 1994; POTTER E RICHLER, 1991).

Tal concepção de escola, mesmo que ainda não efetivamente presente nos dias atuais, traz em sua essência o posicionamento reflexivo e histórico, e o questionamento como base da estruturação fundamentalista da sociedade que tenta se fundir nas ações que circundam a democracia, a liberdade ao pertencer, a ser e ao escolher.

Uma sociedade que aos poucos tem assumido o papel de autoria perante as práticas sociais, e não de mera receptora, e que tem tentado atentar-se ao ser humano. Isso significa que, é tempo de se questionar e vislumbrar possibilidades educacionais que ultrapassem a perspectiva da passividade, para a promoção de sujeitos reflexivamente ativos, e que é o pensar sobre uma escola democrática e inclusiva uma possibilidade de se alcançar objetivos.

Nesse sentido, considerando o pressuposto da escola que queremos, discutiremos no tópico a seguir sobre as expectativas em torno da escola atual para a composição das práticas escolares, ações que sustentam o ensino e promovem o ensino de qualidade para os estudantes.

2.3 Possibilidades para ensinar e aprender

Associadas as concepções que permeia a inclusão escolar, a estruturação da escola que queremos e as tecnologias, o cerne que se desenhava reflexivamente cabem às aos moderadores da prática pedagógica ou educacional que vislumbramos.

Se as tessituras perpassam sobre a possibilidade de conhecer o sujeito a fim de favorecer a plenitude do desenvolvimento do ser humano e das ações que versam o desempenhar da cidadania, foi preciso pensar a respeito daquilo que compõe o moderador do espaço educativo, as práticas que transcorrem por esses espaços, e as insurgências para a percepção das práticas pedagógicas.

Por prática pedagógica, Sacristan (2006) discorre sobre atribuições dos sujeitos escolares pelas ações que desempenham anterior a ação efetiva da aula, isto é, o decorrer da ação, o refletir sobre a ação, o re-pensar a ação, o modificar a ação. Um movimento que inicia anteriormente a prática ativa em sala de aula e se finda sobre a reflexão do processo avaliativo dos estudantes.

Afirmando que o ensino e a aprendizagem, tomados na prática social, constituem o objeto da didática, Contreras (1990) estabelece entre ambos uma relação de dependência ontológica. À didática cabe “desnaturalizar” o ensino. Isso significa, em primeiro lugar, considerar o ensino e a aprendizagem que ocorrem não só na sala de aula, mas nos contextos sociais mais amplos. A compreensão do fenômeno ensino-aprendizagem não se

esgota no acontecimento aula. Em segundo lugar, é necessário que se estabeleçam seus vínculos com as decisões curriculares, com os modos como a escola se organiza, sua estrutura administrativa, a legislação, a organização espaço-tempo, as condições físicas e materiais que condicionam as práticas escolares. É preciso analisar os processos que operam na formação do conhecimento dos alunos, em situação concreta de ensino, e suas relações com o currículo explícito e/ou oculto, do qual procede o conhecimento que se ensina na escola. (PIMENTA et.al., 2013, p.143).

Para a composição da prática pedagógica, a ação do planejamento, inserido na perspectiva da escola que almejamos como ação fundamental a composição escolar, é a valorização dos conceitos e da aprendizagem, por meio do desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez, dialeticamente, transforma os sujeitos envolvidos nesse processo. (PIMENTA et.al., 2013, p.144).

Nesses termos Fusari (1989, p.10) ressalta que a ação do planejamento é um processo que abarca a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as ações e situações, o tempo todo, na permanente interação entre os educadores e o próprio educando.

Sacristan e Gómez (1998 p.272) complementam que: os processos de planejamento incluem atividades mentais para os professores enquanto as realizam, assim como quando aplicam os planos à realidade escolar, pois planejar implica tomar decisões, considerar alternativas e resolver problemas.

Para se consolidar esse processo de planejamento de ensino em uma perspectiva reflexiva que almeje o desenvolvimento notório dos estudantes a fim de corroborar com uma escola para todos, ressaltamos as ideias de Rays (1989 p.21) em que evidencia, entre os fatores a considerar sobre o planejamento, que é necessário compreender a respeito da escola e comunidade compreendem na análise do ambiente escolar e dos elementos que compõem a comunidade em que está inserida.

Torna-se fundamental conhecer: o bairro onde a escola está inserida; a entidade que mantém a escola; o sistema de administração escolar; serviços oferecidos pela e para a escola; recursos materiais, ambientais e humanos disponíveis, etc. Esses dados possibilitarão compreensão do ambiente escolar a fim de que seja possível identificar a características da comunidade escolar e dos estudantes pertencentes a este espaço e auxiliarão a subsidiar o

projeto educativo do professor a fim de que proporcione a inclusão de todos no desenvolver atividades programadas.

O autor enfatiza ainda, que a ação do planejamento permeia mais fatores, sendo estes, o retrato sociocultural do educando, a intencionalidade e objetividade da aula, a ação-reflexão-ação e a avaliação.

A complexidade para a consolidação da prática educacional corrobora com as perspectivas descritas por Freire (2013), em que seria necessária uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. Uma proposta educativa que privilegiasse o diálogo constante com o outro, e que o inclinasse a inúmeras revisões, pois para consolidar a democracia é necessário mudança. Os regimes democratas são apreensivos, flexíveis, e por isso mesmo precisam proporcionar aos sujeitos desse regime, maior flexibilidade de consciência.

Dessa maneira, Freire (2013) salienta que no clima cultural da fase de mudança, uma educação conscientizadora colaboraria para a aprendizagem da democracia. Nisso temos o imperativo de uma educação corajosa, em que é necessário libertar-se e fundamentar as práticas. Com isso temos que a teoria é aspecto necessário para composição de uma educação crítica. Teoria esta que alude sobre a imersão à realidade. Nesse sentido, a educação escolar ainda não admite uma moção teórica, pois se ausenta da comprovação, da invenção e da pesquisa. É verbosa, palavresca e não comunica.

Nesse intento, a premissa citada por Rays (1989) apresenta-se libertária ao se considerar as especificidades do retrato sociocultural do educando, trazendo ao espaço educacional a possibilidade de refletir as histórias, inquietações e aspirações do estudante. É mais que identificação ou “diagnósticos” de características, mas configura-se em um momento para a análise das contradições sociais, das características de aprendizagem e do retrato sociocultural do mundo dos estudantes, sendo a estruturação das propostas para ação educativa. (RAYS, 1989 p.23).

Mas o enredamento das propostas para a prática ultrapassa a perspectiva do contexto. É necessário ter clareza e objetividade do que ensinar. No que se refere à intenção da aula, os objetivos e os conteúdos, esta não é compreendida como uma ação estagnada, mas permanente.

O professor precisa repensar a respeito desses itens durante todo o curso. Em que, os objetivos das intervenções educativas versam a necessidade de apresentar-se sob a perspectiva de formação de um indivíduo crítico, criativo, independente, competente, que consiga

estabelecer relações, entre outras habilidades que possam ser desenvolvidas em ambiente escolar, além de proporcionar que o estudante alcance o domínio do conhecimento.

A ação do homem, sem objetivos, não constitui práxis, e sim uma ação ignorante de seu próprio conceito histórico e de sua finalidade. A base da ação planificada do ser humano (inter-relação entre a consciência do objeto proposto e projeto empreendido para alcançá-lo) implica opções de valor, métodos e objetivos. (MIZUKAMI, 2001, p.98).

A ação- reflexão-ação como parte das características das atividades da prática pedagógica favorecer o desenvolvimento dos objetivos para a aprendizagem dos conceitos a partir da maneira do estabelecimento das situações. Seriam as situações didáticas - ação-reflexão-ação (Rays, 1989. p.26) com o intuito de alcançar e exceder as expectativas a respeito dos conteúdos determinados e dos objetivos almejados.

Uma prática elaborada para que estudantes e professores, em ação conjunta, possam constituir o desafio permanente de desequilibrar os conceitos apresentados a partir de questionamentos levantados no decorrer das atividades. Um ato de conhecimento, que implica diálogo autêntico, em que “o verdadeiro diálogo une os homens na cognição de um objeto cognoscível que se antepõe entre eles”. (FREIRE, 1975, p.09).

Nesse sentido, os estudantes assumem, desde o início, a postura de sujeitos ativos e criadores, associados à ideia de pensamento-ação relacionando os processos cognitivos de aprendizagem com as relações que os sujeitos estabelecem no mundo.

O refletir sobre passado – presente – futuro – passado consistirá justamente na estrutura da avaliação. Rays (1989) discorre que nesse momento não compreende apenas ao controle de resultados ou classificação por meio de notas e conceitos, mas caracteriza-se em um envolvimento entre estudantes e professores durante todo o processo para a discussão, apresentação de dúvidas e questionamentos em função do prosseguimento dos trabalhos de maneira que se pleiteie o desenvolvimento de todos. Portanto:

A avaliação da aprendizagem não pode se preocupar somente com os aspectos intelectuais e cognitivos do processo de aprendizagem, uma vez que existem outros domínios também importantes, como é o caso das atitudes, habilidades e domínio afetivo próprio de todo ser humano e que guia a aquisição de todo e qualquer tipo de conhecimento. Para tanto o sistema de avaliação da aprendizagem deve ser PROPOSTO e não IMPOSTO, com a participação conjunta de professores e alunos, de forma direta ou indireta, conforme o caso. (RAYS, 1989, p.29).

Segundo as perspectivas de Rays (1989), o trabalho docente precisa ser respaldado por momentos que possibilitem ao professor compreender as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Em que a partir das ações pertinentes ao planejamento é possível nortear o

trabalho da ação do professor a respeito das possibilidades para intervenção no ambiente escolar em que está inserido, configurando-se, portanto como uma ação competente, consciente e crítica: o ato de planejar.

As perspectivas em torno do planejamento culminam na ação prática e diretiva da constituição da aula. Para a efetividade dessa ação, a consolidação do plano de aula culmina no direcionar das intencionalidades para a aula. O plano de ensino de acordo com Fusari (1989) é o documento que apresenta toda a síntese do processo educacional, os conteúdos de propostas de trabalho para uma área e/ou disciplina, é um instrumento norteador ao trabalho.

A esses aspectos, Sacristan e Gómez (1998, p.276) caracterizam o plano como um tempo para dar para pensar a prática, ou seja, uma possibilidade de representar a prática antes de executá-la. O desenvolvimento do plano de ensino deve apresentar um processo cíclico de investigação na ação, induzindo o professor a realizar o exercício de a reflexão anteceder a prática, observar e registrar a ação da aula e voltar a planejar as etapas seguintes a partir das novas experiências.

Dessa forma o professor perpassa a linha tênue entre a exposição de informações para a reflexão sobre a prática que influencia o ato de planejar e aplicar as futuras aulas. Sacristan e Gómez (1998, p.277) apontam que a elaboração de um plano facilita o enriquecimento profissional do professor por ser uma atividade que é o motivo da reflexão sobre a prática; orientam a ação; são recursos que aproximam progressivamente da prática concreta, da realidade dos alunos e das condições do ambiente em que trabalham; é uma atividade que proporciona segurança ao docente; e que dá continuidade a atividade enlaçando aspectos parciais do currículo, temas dispersos e atividades concretas.

Os autores elucidam ainda que:

Se os planos ou programações são antecipações da prática e não exigências burocráticas, são recursos para dar a conhecer o que se faz dentro das aulas e das escolas. Se depois de experimentados, sua realização é valorizada, serão um bom recurso para fazer uma avaliação dos processos educativos, tendo em vista a sua uma melhoria e busca de apoio, mais do que com a motivação de fiscalização. (SACRISTAN; GOMEZ, 1998, p.280).

Outra característica importante ressaltada por Fusari (1989) e que faz parte da responsabilidade teórica do professor e de seus compromissos com o ensino é a tarefa cotidiana de preparar suas aulas, implicando que ele saiba quem são seus estudantes, o que pretende alcançar com os conteúdos, como inicia e conduz diariamente as aulas, e se existe preocupação com a síntese final do que foi vivenciado.

O estudante, por sua vez, precisa perceber, sentir e compreender o processo de cada aula para que avance do “senso comum” para a “consciência filosófica”. Tais perspectivas atendem o intento da proposta da escola democrática, e favorecem a aprendizagem de todos aqueles inseridos no contexto, uma vez que a ação da prática apresenta como base fundamental a necessidade formativa dos estudantes.(FUSARI, 1989).

Ao se pensar em um plano de aula que atenda as necessidades educacionais e sociais emergentes, tendo por referência, as especificidades relacionadas ao planejamento, o plano de aula precisa conter como características: Objetivos; Conteúdos; Métodos, Tempo e Espaço; e Avaliação. (FUSARI, 1990; SACRISTAN E GÓMEZ,1998; PIMENTA et.al. 2013).

Em que os objetivos, de acordo com Bloom (1972), Fusari (1990) e Sacristan e Gómez (1998) são o termo que traduz o *para que* ensinar e aprender. Os objetivos definem a intencionalidade das ações e orientam o que se deseja alcançar. Tende a ser subdividido entre uma intenção ampla e formulações mais definidas, ou seja, objetivo geral e específico.

É necessário considerar que ao determinar um objetivo há possibilidade de se alcançar o que foi pretendido e os efeitos inesperados, sendo que em uma atividade se desenvolve a sociabilidade, a aprendizagem intelectual, atitude perante um conteúdo, disposição para continuar aprendendo, hábitos sobre o que é correto ou inadmissível e domínio de conceitos.

O professor precisa ter clareza de que o plano reflete intencionalidade e que há necessidade de estar preparado para lidar com essa multiplicidade de efeitos. De acordo com Abreu e Maseto (1985), Fusari (1990), Luckesi (1993) e Maseto (2003) a definição dos conteúdos acontece a partir da seleção de elementos do contexto da especificidade da área do saber ou da cultura, relacionando-se com a disponibilidade de tempo para o desenvolvimento da atividade.

Dessa forma, Sacristan e Gómez (1998) ressaltam que:

É preciso dividir o conteúdo no tempo escolar de acordo com a importância que se conceda a cada unidade ou tema para racionalizar o ensino do professor/a e a aprendizagem do aluno/a.(p.282).

Na organização dos conteúdos é necessário ainda, de acordo com os autores, abordar dois tipos de opções: os pontos de referência e a sequência a ser seguida. Os pontos de referência são a maneira como os conteúdos serão agrupados, enquanto que a sequência determina a ordem com que os conteúdos serão apresentados. Por meio da organização dos conteúdos podem-se considerar os grandes centros de interesse dos estudantes e dar coerência aos relatos de cultura a partir do intuito de elencar sentido intelectual e educativo.

Dentro da perspectiva da organização do trabalho pedagógico, a conceituação dos objetivos e a definição dos conteúdos compreendem na ação para a inclusão escolar. Isso porque, a ação inicial pondera as ações futuras de prática. Ou seja, o que será necessário realizar para alcançar o que foi proposto.

Portanto, a metodologia e os métodos são as ações responsáveis pela interação do estudante com o conteúdo e que traduzem “o como e com o que” ensinar e aprender, sobre a perspectiva da inclusão escolar.

Concordamos com os apontamentos de Sacristan; Gómez (1998, p.283) que indicam a necessidade do professor elaborar uma lista das atividades que podem ser utilizadas, dentro ou fora da escola, e relacione essas possibilidades com a aprendizagem, considerando os seguintes critérios: coerência de acordo com o nível e especificidade que se curse; motivação que inspire o estudante a participar do desenvolvimento da atividade proposta; a estruturação do trabalho e sua intencionalidade; o clima que promove a atividade; organização e disposição das tarefas; o papel do professor e o papel do estudante, uma vez que o papel do professor determina o desenvolvimento da atividade e do estudante delimita o processo de aprendizagem estimulado pela atividade.

Deste modo, a ação do planejamento e consolidação do plano explicitada, a partir do referencial descrito, dos conceitos definidos sobre a inclusão escolar e aproxima-se do pensamento libertário do ensino defendido por Freire (2013), em que:

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior em que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação. (p.176).

Uma consolidação de ideias que convergem a favor da aprendizagem do estudante, a partir de um ensino que valorize os conceitos científicos, sociais e humanos. Isso porque, a ação prática em sala de aula permeada pelo ato do planejamento, auxilia o docente nas perspectivas sobre reflexão-ação-reflexão e, no que se refere à inclusão escolar, abre possibilidade ao surgimento de práticas educativas que intencionam a participação de todos aqueles que pertencem à classe escolar.

Igualmente, se a metodologia é a possibilidade de participação efetiva, é no processo contido na avaliação que o representativo das ações educativas tem por intuito apresentar “como e se” aconteceu o processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação implica em escolhas de técnicas, em um momento para realizá-las e o que será objetivo da mesma, fundamentada no desenvolvimento de um pensamento descritivo, analítico e crítico. (SACRISTAN; GÓMEZ, 1998). Ou seja, avaliação é a maneira pela qual o professor procura analisar todo o desenvolvimento do processo da prática do ensino a fim de determinar a natureza e a qualidade de mudanças efetuadas no comportamento, em função dos objetivos definidos e das estratégias planejadas.

A avaliação é concebida como complexa, porque transcende qualquer tarefa de verificação, de forma recortada, de um procedimento para atribuição de notas ou conceitos. É um processo, que exige do professor, também, um conhecimento amplo das teorias psicológicas de aprendizagem, pois podem oferecer-lhe condições de efetuar um acompanhamento constante e compreensível dos avanços e dificuldades de seus alunos. Desenvolvendo competências que oportunizem estabelecer um juízo de valor e elaborar um parecer, o mais preciso e consciente possível, sobre um tema abordado como o conteúdo escolar. (OLIVEIRA, 2007, p.57).

Dessa forma o ato de planejamento e a consolidação do plano de ensino são ações que se complementam, auxiliando o professor a estruturar e refletir anteriormente a efetivação da prática pedagógica para assim modificar práticas posteriores, contribuindo para a ação-reflexão-ação da prática política social docente, e para a inclusão escolar.

Nesse panorama, é importante ressaltar, no que tange as questões sobre *o que fazer, como fazer, para que fazer*, na ação/reflexão que contempla o ensino, respeitando a subjetividade do processo de aprendizagem do estudante, que ainda há outras perspectivas sobre concepção da prática em sala de aula que intrigam os professores.

No excesso discursivo em torno da inclusão escolar, cada sujeito acaba por definir práticas ditas “inclusivas” que nem sempre estão relacionadas ao conceito de inclusão escolar defendido nesta tese.

Sobre o olhar a respeito principalmente das deficiências, sobretudo a Deficiência Intelectual (DI), defronta o status hierarquizado de que escola é o espaço responsável pela produção do conhecimento, uma vez que esse estudante apresenta um tempo diferenciado para lidar com os conhecimentos, não correspondendo aos parâmetros idealizados pela escola.

Entretanto, é válido ressaltar que, de acordo com a descrição encontrada nos documentos que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Brasil (2006), qualquer estudante pode não corresponder com os padrões estabelecidos pela escola, mas é o estudante com DI que denuncia a impossibilidade de alcançar estes padrões, não permitindo que a escola esconda a verdade, no que diz respeito ao seu aprendizado.

Essa discussão ressalta os princípios discutidos para a composição da escola brasileira, em que, na maioria das vezes, procura por soluções rápidas que possam sanar aparentemente as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, por meio de todo o tipo de adaptações: currículo, atividades, avaliações e atendimento em sala de aula que se destinam exclusivamente a pessoas com deficiência, o Estudante Público Alvo da Educação Especial (EPAEE). (MENDES, 2006; GOMES, 2010; PAROLIM, 2011;)

Dessa forma, o EPAEE inserido em escola comum ainda estaria recebendo o que seria de caráter de uma Educação Especial, principalmente quando se trata de estudantes com DI. Tais práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem “o que falta” ao estudante de uma turma.

Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades diferenciadas e formular provas diferentes para estudantes com deficiência e/ou com dificuldade de aprendizagem, o professor interfere de fora, submetendo-os ao que pressupõe que os estudantes sejam capazes de aprender. (BRASIL, 2006.p.12).

A educação é a possibilidade de abertura, do conhecer, de romper com o status do não saber. Esta contida no conceito de *sujeitos em esperança* apresentado por Freire (2013; 2002), em que esperança é a busca pela concretude, onde, na tentativa de liberdade é necessário pensar *com as* pessoas, e não *para elas*. É ultrapassar a expectativa da falsidade generosa e diretista em que os oprimidos, os renegados ou tornam-se sujeitos no processo, ou continuam “reificados”.

E o mundo não é um laboratório de anatomia nem os homens são cadáveres que devam ser estudados passivamente. O humanista científico revolucionário não pode em nome da revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua análise, da qual decorram prescrições que eles devam seguir. Isso significa deixar-se cair num dos mitos da ideologia opressora, o da absolutização da ignorância, que implica a existência de alguém que a decreta a alguém. No ato desta declaração, quem o faz, reconhecendo os outros como absolutamente ignorantes, se reconhece e à classe a que pertence como os que sabem ou que nasceram pra saber. Ao assim reconhecer-se tem nos outros o seu oposto. Os outros se fazem estranheza para ele. A sua passa a ser a palavra “verdadeira”, que impõe ou procura impor aos demais. E estes são sempre os oprimidos, roubados de sua palavra. (FREIRE, 2013 p.180)

Nesse viés, Mazzotta (1996; 2000), Mantoan (2001; 2004), Rodrigues (2006), Baptista (2011) e Prieto (2011) discutem, em diferentes posicionamentos, princípios, possibilidades e desafios para a execução de ações para a inclusão escolar, a isso, sob a perspectiva para a prática pedagógica, culminam em síntese a concordância de que toda adaptação escolar

predefinida pelo professor ensina o estudante a ser dependente, limitado, reativo, negando-lhe a oportunidade de construir conhecimentos, segundo as suas capacidades, como nos garante a BRASIL (1988) no artigo 208, V.

É ainda uma maneira de manter a velha fórmula de decidir pelo outro, de impor-lhe um padrão de normalidade, de superioridade ou de inferioridade estabelecidos por relações de poder/saber hegemônicas, que controlam de fora o que o estudante pode ou não pode ser, aprender e conhecer. E nesse sentido Mantoan (2004b p.01) discorre que contrariar uma escola que “se pauta por esses padrões conceptuais e organizacionais é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la”.

A escola, portanto, precisa ser de acordo com Schlünzen (2000 p.43), um ambiente em que o indivíduo desenvolva, “por meio de suas relações, seu lado afetivo, suas habilidades, seu cognitivo, seus valores e seu lado político-social, como um ser que busca a sua totalidade”.

A partir disso e dentro da concepção de inclusão escolar, temos que a adaptação dos conteúdos deverá ser realizada pelo próprio estudante. Isso porque é o estudante que assimila um conceito a partir daquilo que ele já conhece e a aprendizagem é um processo que pertence ao ser humano, independente de sua condição intelectual, social ou econômica.

A maneira como um sujeito aprende é mais importante que aquilo que aprende, porque facilita a aprendizagem e capacita o sujeito para continuar aprendendo permanentemente. (MÉNDEZ, 2002 p.39).

A aprendizagem terá que se fazer a partir da vivência e da realidade do estudante antes que de forma estruturada e disciplinar; valendo-se de estratégias desafiadoras como a resolução de problemas. Essa forma de conceber a aprendizagem supõe flexibilidade curricular e a ampliação dos ambientes de aprendizagem. (SCHLÜNZEN, 2000.p.43).

Contudo, sobre o processo de ensino e de aprendizagem é necessário saber que:

Nunca é demais lembrar que aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que nos enriquecem e que clareiam o nosso entendimento – essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente. Ensinar, por sua vez é um ato coletivo e homogêneo, que o professor realiza, disponibilizando a todos um mesmo conhecimento. (MANTOAN, 2004b p.05).

De tal forma, acreditamos que o que fará diferença neste processo de aprendizagem será a maneira de ensinar, a composição metodológica e didática que abraçam a proposta de

aula. Para isso Mantoan (2004b) afirma que ao invés de individualizar e adaptar o ensino para alguns estudantes, a escola precisa recriar suas práticas e mudar seu papel.

O ato de ensinar em uma perspectiva inclusiva não caberia apenas a uma ação para que o professor disponibilize conteúdos para assimilação pelos estudantes “x”, mas uma preocupação com o preparo de diversas atividades para todos, em que possam experienciar as propostas ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular.

No em torno para a composição de práticas que ultrapassem a proposta de ensino atual, o pensamento partilhado entre autores como Valente (1999), Mantoan (2004b), Nóvoa (2009), Demo (2009), Pimenta (2013), Gatti (2014) e Pretto (2014), enfatizam a necessidade de se pensar a respeito da modificação da prática pedagógica, a fim de que se alcance a inclusão escolar e a composição de uma escola igualitária.

O romper de paradigmas é o grande desafio, uma vez que esta ação implica inovações nas maneiras que professores e estudantes avaliam o processo de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, compreendemos que uma prática educacional inclusiva seria a possibilidade de trabalhar com todo o grupo provocando cooperação e colaboração entre todos, (em que *todos* compreendem os sujeitos escolares: professores, coordenadores, diretores e funcionários) e os estudantes (a família, a comunidade, o contexto), assumindo que ensinar uma turma é na verdade a possibilidade de poder trabalhar com este grupo admitindo todas as possibilidades e características específicas.

Para que o professor consiga trabalhar dentro desta perspectiva, Pacheco (2007) e Mantoan (2004b) ressaltam que é necessário apoio de todas as partes da escola (coordenação, direção, supervisão, entre outros), a partir de um modo de gestão democrática, colaborativa e participativa. É importante compreender que a liberdade de trabalho proposta dentro da perspectiva inclusiva, não exclui o fato de o professor preparar suas aulas com antecedência, (anual, mensal, bimestral ou diariamente) e de buscar novos materiais ou novas parcerias. “Ser livre para aprender e ensinar não implica numa falta de limites e regras ou ainda cair em um espontaneísmo de atuação”. (BRASIL, 2006. p.15).

O ano letivo, assim como a rotina diária de uma turma deve contemplar um tempo para planejar, outro para executar, outro para avaliar e socializar os conhecimentos aprendidos. (BRASIL, 2006.p.15). Dentro do delineamento das ideias sobre a inclusão escolar (contexto) e a prática inclusiva (ação), e considerando os ideais da escola democrática suscitados, para a elaboração do trabalho a ser realizado é indispensável e necessário que as práticas aconteçam a partir da construção de um planejamento coletivo, colaborativo,

composto por discussões livres ao início de cada aula a respeito de toda complexidade relacionada ao momento de ensino.

O trabalho colaborativo pode ser compreendido como uma possibilidade, relacionada à articulação das pessoas, recursos e saberes. Na proposta de escola democrática, a colaboração apresenta-se aos sujeitos, por meio de parcerias entre professores da sala comum, professores do AEE, coordenadores, familiares, diretores, comunidades, enfim, as pessoas que compõe e refletem sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

De tal modo o trabalho colaborativo consiste em um trabalho voluntário, com o estabelecimento de relações igualitárias, valorizadas, simétricas, com objetivos comuns e responsabilidade partilhada. (GATELY & GATELY, 2001, p.41).

Com relação à colaboração, é necessário que as escolas questionem o que fazem e planejem como podem construir uma cultura colaborativa. Entendida como

[...] uma forma de trabalhar juntos para resolver as dificuldades, planejar e desenvolver mudanças, criando uma organização que se compromete a resolver os problemas, formando uma organização de aprendizagem que utiliza o conhecimento e os recursos existentes. (DÍEZ, 2010, p. 21).

Nesse sentido, o ensino assume um objetivo comum sobre o aspecto da aprendizagem do estudante, que ultrapassa a competência desenvolvida apenas dentro da sala de aula, mas estende-se a toda unidade escolar. Isto é, por exemplo, o professor do AEE e o professor da sala comum partilham, refletem, planejam e agem a favor do objetivo que culmina na aprendizagem do estudante. (CAPELLINI; MENDES, 2007).

Essa experiência pode permitir que os estudantes participem ativamente das propostas de ensino, que se expressem sobre a pretensão para o dia, sintetizada a partir de um acordo entre professor e estudantes. Deste modo, todos participariam de todas as atividades: planejamento, execução, avaliação e socialização.

Atentando para os processos de ensino, aprendizagem e avaliação propostos, conseguiríamos assegurar o direito de ser, sendo diferente, e de incluir possibilitando que o estudante tivesse a liberdade de aprender a partir das próprias possibilidades. Nesse sentido, apresentamos a seguir nossas concepções para a construção de uma proposta formativa que tenha por premissa o desenvolvimento profissional do professor.

2.4 A formação de professores e o mundo contemporâneo.

As discussões fomentadas até o momento convergiram sobre a necessidade de se pensar a respeito do espaço educativo, e conseqüentemente a pensar a respeito do professor e

do estudante, principalmente sobre as concepções do ensino que subsidiem as necessidades da sociedade.

As rápidas transformações no mundo, no trabalho, nas tecnologias, os conceitos sobre a valorização do ser humano, os meios de informação e comunicação, discussões que incidem fortemente sobre a escola, aumentando os desafios para tornar o espaço educacional uma conquista democrática efetiva.

Nesse sentido, se fez necessário repensar a composição do espaço escolar, as transformações culturais, sociais e políticas para que possa enfrentar os desafios da sociedade atual e para a composição da ideia de escola democrática, ora discutida.

É nesse contexto, que a profissão docente enquadra-se: em necessidade de reflexão constante diante a um ambiente em mudança. Transformações que afetam diretamente o sentido e o significado de ser professor, diante as expectativas em relação à prática pedagógica, da menor valorização social, do desenvolvimento da prática pedagógica, do aumento das contradições e modismos para o exercício da docência.

Canário (2001) aponta que uma das mudanças mais significativas no que se refere à formação profissional indica a passagem de uma previsibilidade em relação ao mundo do trabalho, para outro tipo de relação marcado pela incerteza. A nova relação coloca em pauta dois elementos que formam as bases para outra relação, outrora considerada harmoniosa.

O primeiro elemento corresponde a conceber a relação entre os sistemas de formação e o sistema mercado de trabalho de acordo com um modelo de adequação. O segundo elemento corresponde a ler a articulação entre a formação e o desempenho profissional de acordo com um modelo de adaptação funcional. (CANÁRIO, 2001, p. 3).

Nesse sentido, o primeiro elemento trata às relações entre os sistemas de formação e o mundo do trabalho, e o segundo elemento a formação e o desempenho profissional. Estes elementos ainda encontrados nos projetos dos cursos de formação de professores conservam a percepção de uma formação adequada para responder de modo relativamente estável as necessidades do campo de trabalho e da ocorrência da transferência praticamente automática de obtenções realizadas durante o processo de formação, para o mundo profissional.

Entretanto Canário (2001) ressalta que é importante considerar a ideia da impossibilidade em cumprir o desígnio, a construção de uma relação estratégica entre a formação e o trabalho, em que se priorize a capacidade de desenvolver uma aprendizagem permanente que permita: aprender a identificar o que é necessário saber e aprender com a experiência; e isso modifica as relações de e para conceber o trabalho docente.

A partir dessas perspectivas, é esperado que o professor pensasse sobre os aspectos que compõem a docência, sobre o que e como compor a prática, sobre a aprendizagem dos estudantes, sobre as necessidades a partir do papel da escola, e que seja reflexivo. Zeickner (2002) discorre que, para auxiliar o desenvolvimento da prática pedagógica a fim de se alcançar uma sociedade mais justa, é necessária primeiramente a ação da reflexão.

Reflexão é uma ação do ser humano, mas a definição de professor reflexivo ultrapassa a perspectiva da caracterização humana. A ideia de Schön (1983) é oriunda da articulação dos conceitos de Dewey, Luria e Polanyi, que evidenciou a necessidade do pensar a partir de uma teoria, das experiências e durante a experiência, propondo a *epistemologia da prática*.

[...], ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. (PIMENTA, 2002, p. 20).

Ao movimento das experiências que possibilitam novas experiências, na tentativa de superação de problemas, dialogo e outras perspectivas para apropriação de teorias sobre o problema por meio da investigação corroboram com o que Schön (1983) denomina como “reflexão sobre a reflexão na ação”.

As ações abriram a possibilidade para a valorização e importância da pesquisa na ação docente, apresentando as bases para o conceito de professor pesquisador (ELLIOT, 1990; STENHOUSE 1984; 1987) e para a importância de se discutir a formação continuada e em serviço na escola.

Outro fator importante que contribui para a formação docente contemporânea em exercício é citado por Pimenta (2002, p.133) como a mudança da “epistemologia da prática para epistemologia da práxis”. Ou seja, a práxis trata do movimento simultâneo de ação e reflexão, em que “a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”, sendo assim, a práxis não é uma ação pela ação, mas sim, uma ação “orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação”.

Pressupõe tal ação docente diante a diversidade entre os contextos educacionais complexos. Um professor pode assumir práticas diferenciadas diante de uma mesma sala, visando o sucesso do grupo, e se o docente não refletir e analisar sobre a própria prática pode tornar-se um tecnocrata.

Nesse sentido, nas discussões sobre as atitudes docentes, Libâneo (2001) disserta que o professor precisa ser mediador entre estudante e conhecimento; que se deve investir na formação continua do professor em serviço, e que o docente tem que conhecer estratégias de ensinar a pensar, ensinar “aprender a aprender”.

Com isso, acreditamos que a formação inicial e continuada de professores precisa ser novamente refletida a partir da busca por respostas a questões emergentes, desafios ocorridos pelas novas relações entre sociedade e educação, partindo do referencial de qualidade de ensino; o emprego da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas da pesquisa; e o desenvolvimento de novas competências e habilidades que amparem e ultrapassem as perspectivas atuais, incentivando o coletivo e possibilitando discussões teóricas, práticas a partir de experiências. (GATTI, 2014; PIMENTA et.al 2013; LIBÂNEO,2001).

Em consonância as colocações, compreendemos ainda a necessidade de considerar as experiências cotidianas dos estudantes, e de se reconhecer que os resultados escolares dependem de vários fatores e não somente da intervenção dos professores.

Atender a diversidade cultural implica em diminuir a distância entre o mundo do professor e o mundo do estudante, e em promover de maneira efetiva a igualdade de condições e oportunidades de escolarização a todos. Ou seja, as necessidades docentes delineadas por Libâneo (2001) diante das rápidas transformações nos diferentes eixos da sociedade, recaem sobre a necessidade de uma formação inicial articulada as reais necessidades do ensino atual, e uma formação continuada no sentido de compreender e intervir no espaço escolar. Schlünzen (2015) complementa que as formações precisam ser revistas, deixando de formar os discentes para universidade e sim para a escola, onde será o seu campo de atuação.

As contribuições de Imbérnon (2001;2009;2010) para a reflexão sobre as novas necessidades para a formação de professores, abordam que o processo precisa fornecer ao professor não só conhecimentos, mas habilidades e atitudes que possibilite a formação de profissionais críticos, reflexivos, e pesquisadores, sendo a capacidade de conseguir refletir sobre a própria prática característica essencial, para que a partir desse processo de reflexão aconteça a compreensão da realidade social e do papel da docência.

Nesse viés, concebemos a necessidade de refletir sobre ações que promovam o desenvolvimento profissional docente a partir dos pressupostos que tratam a conceituação sobre a formação de professores na sociedade contemporânea. Isto significa pensar em uma formação, continua e em serviço, que trabalhe as atitudes de forma equivalente aos conteúdos,

e que permita interação no processo e desenvolvimento de aquisição de conhecimentos; e, ainda, que propicie um componente de flexibilidade à diferente realidade do professor, pois o processo de aquisição de conhecimento é complexo, adaptativo e experimental.

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Articulada a essas prerrogativas, Fiorentini (2001) enfatiza que é necessário se discutir a respeito do saber docente, pois na reflexão, ação e no consolidar das práticas é preciso compreender o que compõe ou não o saber docente.

O saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber nega-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido. Mas convém lembrar mais uma vez; só negamos algo se o conhecemos profundamente. (FIORENTINI, 2001 p.319)

Temos, portanto que os saberes necessários para ação docente são plural, temporal, de fontes variadas, e que exercem papel fundamental na prática pedagógica, e são:

[...] agregadores e factores de distinção do conhecimento profissional docente. Decorrem simultaneamente de um lógica normativa – explicitar o “saber ideal” face a função de ensinar e sua eficácia – e de uma lógica interpretativa da prática real – na medida em que se apoiam em investigação sobre as práticas docentes e experiências de formação.(ROLDÃO, 2006, p.11.).

Ao considerar que o processo de aquisição de conhecimentos do professor está ligado diretamente à prática profissional e é dependente da organização da instituição educacional que participa, é importante uma formação que valorize a prática docente como aspecto imprescindível na formação de professores e que possibilite principalmente “a superação do modelo da racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional”. (CONTRERAS 2002, p.138).

Citamos ainda aspectos importantes, destacados por Pimenta (2013; 2002; 1999), e que justificam que as práticas docentes possuem características fundamentalmente importantes, como a problematização, a intencionalidade, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas para uma didática inovadora.

Independente das compilações teóricas que enredam a temática do desenvolvimento profissional docente é importante ressaltar que, ao refletir sobre a sociedade contemporânea e

os conceitos da pesquisa, vimos à necessidade de pensar em uma proposta de formação voltada à realidade, com teorização, com a rotina da prática de pesquisa, elemento essencial que colabora tanto para a formação da identidade do professor (PIMENTA, 2002), quanto para uma futura ação em sala de aula (GATTI, 2014). O fomento de uma prática para auxiliar na reestruturação das novas concepções e que incentivasse a busca contínua por conhecimento.

Tais pressupostos sustentam a discussão, pois consideramos que o ensinar não é uma ação de transferência de informações, mas trata-se da criação de possibilidades para a construção e reconstrução do conhecimento. Ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos estudantes, criticidade, flexibilidade, ética e implica estar disponível para conhecer a realidade do estudante, e esses tipos de saberes são necessários à prática educativa. (FREIRE, 2002). Portanto, diante ao delineamento das ideias proferidas até o momento, apresentamos os conceitos que compõem nosso pensamento e que nos auxiliaram a pensar a respeito da intervenção com os professores para a promoção do desenvolvimento docente.

2.4.1 O desenvolvimento profissional do professor em serviço.

Ao refletir a respeito da inclusão escolar, das tecnologias no contexto educativo, nas perspectivas que enredam a profissão docente, uma complexa atividade apareceu: como ser professor e atender todas as expectativas, propostas e superar paradigmas? Como pensar em práticas que valorizem as diferenças que compõem a escola? Como atender aos princípios da inclusão escolar? Como se apropriar do uso das tecnologias? Como atingir os pressupostos discutidos até então?

Partimos do pressuposto de que,

Docência é ensinar a pensar. Quem sabe pensar tem mais chances de sobreviver e de ter prazer. Contribui para a qualidade de vida dos indivíduos e do país. Considero a docência o valor mais alto, mais digno. (ALVES, 1999, p. 7).

Nesse sentido, os conhecimentos que embasam a prática docente, especificamente os conhecimentos que caracterizam a realidade social, precisam estar implantados não somente como teoria a ser aprendida, mas como ação/movimentação/prática do professor como integrante do processo civilizatório e ator de mudanças integradas no universo educacional.

Carr e Kemmis (1988) e Fiorentini (2001) ressaltam que os saberes docentes são essenciais e complexos, principalmente quando se pensa a educação como práxis, pois

valorizam os conhecimentos teóricos produzidos, mas apresentam a realidade como aqueles saberes complexos produzidos a partir da reflexão do professor durante a prática docente.

[...] o professor crítico, ao privilegiar a dimensão de práxis, reelabora ou modifica os conhecimentos teóricos de que se apropria como também não considera definitivos aqueles que produz na prática. (FIORENTINI, 2001, p.325).

O professor crítico-reflexivo, além de opor-se à racionalidade técnica (CONTRERAS, 2002), pode ser considerado como um intelectual em contínuo e permanente processo de formação. É o perfil profissional que marca o avanço da postura docente, incentivando o professor à pesquisa, ao questionamento, à busca por soluções, à acumulação de argumentos, e conseqüentemente a uma nova remodelagem no que diz respeito a sua formação inicial. Ser professor é ser um profissional em constante transformação que constrói e reconstrói conhecimentos e embasamentos que o direcionarão na prática docente. (PIMENTA et.al. 2013)

(...) É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como “praticum”, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1999, p.29).

E a formação continuada de professores, sob uma perspectiva reflexiva para o desenvolvimento da atividade docente, se estabelece como possibilidade e uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Conseqüentemente das instituições escolares, a partir do pressuposto de que as escolas precisam propiciar abertura e apoio a um trabalho de formação continua dos professores.

É proposta que contraria o conceito de apenas atualização de conteúdos ou de suplência. A esses modelos denominados “capacitação”, Pimenta (1999, p.16) enfatiza que “esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente pedagógica escolar nos seus contextos”.

A nós, a formação contínua precisa assumir o papel libertador para a compreensão do ambiente a fim de favorecer o desenvolvimento intelectual do docente, e não ser interpretada como um preenchimento de lacunas da formação inicial, perdendo a caracterização para a qual foi criada.

É justamente subverter as tendências tecnocratas, em que as propostas formativas assumem, que configura as propostas para o desenvolvimento profissional docente: como um desafio. Uma vez que, socialmente a partir dos preceitos delineados por Bourdieu; Passeron

(1970 e Tardif (2005), a ação docente é tida como ação menor dentro das possibilidades da carreira, com trabalho produtivo e não intelectual, como ocupação secundária, um trabalho subordinado à essência da esfera produtiva, com um agente que produz força de trabalho, reprodução sociocultural, que necessariamente precisa ser pensamento superado.

Sob tais características, o trabalho docente não perde apenas a motivação da prática em sala de aula, mas o *status* que acompanhava a profissão antes do período de ampliação do atendimento educacional por meio da democratização do ensino, ocasionando assim, uma desvalorização aparente na ação do professor.

Tardif (2005) defende a questão do *status* na função docente, caracterizando-o com a construção de diversos fatos que compõem também a identidade docente. Analisando essa questão, o autor defende, primeiramente, a respeito do binômio – “agente da organização e ator no cotidiano” – como ponto central para o entendimento da identidade dos professores, que se dá através do conflito incessante entre “os papéis e as tarefas codificadas do professor e seu trabalho real”. (TARDIF, 2005, p.283)

Sendo o professor envolvido por vontade própria ou não há toda uma estrutura que compõem as exigências codificadas de seu trabalho:

[...] ele é sindicalizado, assalariado de uma instituição pública, agente de instrução, aplicador de programas, avaliador dos alunos segundo padrões da organização, etc. Seu trabalho é planejado, programado, controlado: tal dia a tal hora, ele deve trabalhar com tal grupo de alunos, para ensinar tal matéria durante um tempo previsto. Sua posição escolar na organização é determinada pelas regras que regem a organização do trabalho escolar. (TARDIF 2005, p.283).

O professor trabalha por meio do estabelecimento das relações humanas, tanto na esfera pedagógica quanto social, e por isso, precisa manter-se em constante desenvolvimento, realizando tarefas para além daquelas previstas em suas obrigações.

Sobre a relação do status do professor citamos a fragilização da profissão docente, que parece estar sofrendo por perder fundamentos tradicionais de trabalho, ou seja, tudo que antigamente garantia suporte, identidade e reconhecimento a profissão, como a autoridade, a religião, as culturas escolares, valores estabelecidos, entre outros, não o baseiam mais, fazendo com que os professores não se reconheçam. (GATTI, 2014; PIMENTA, 2012; TARDIF, 2005)

O *status* e a identidade da docência parecem estar ligados estreitamente ao que denominamos de trabalho feminino, já que esta função era tradicionalmente feminina, geralmente para o primário, fazendo com que o ensino carregue atributos derivados da posição das mulheres na sociedade, da cultura e do conhecimento. Para Tardif (2005 p.284) “a

posição histórica do corpo docente como corpo de executores a serviço da Igreja e do Estado está ligada a esta divisão sexual do trabalho”.

Entretanto a construção da identidade do professor deveria acontecer durante o processo formativo, proporcionando assim, uma melhor compreensão do que é pertencer ao universo educativo, suas funções e delimitações. Perante o quadro de transformações por qual passou a função do professor, e tendo esta função como prática social, temos que a identidade do docente precisa ser construída de acordo com a realidade social, e sob a leitura desta realidade social que se devem buscar o referencial necessário para moldá-la.

Nestes termos, Pimenta (1999, p.19) enfatiza que a identidade profissional do professor constrói-se “a partir da significação social da profissão: da revisão constante dos significados sociais da profissão: da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”.

Parece-nos que, se podemos falar de uma identidade profissional composta entre os professores, é porque seu trabalho é, ele próprio, composto e exige do trabalhador diferentes posturas, atitudes, habilidades e conhecimentos variáveis de acordo com suas relações com o objeto de seu trabalho, com as tecnologias, com os objetivos, os resultados, etc. (TARDIF, 2005, p.285).

A partir da identidade profissional, que iniciamos a discussão sobre a experiência docente. Para o professor, a experiência tem vários atributos, mas especialmente “a noção de verdade de sua vivência prática” na escola como professor. (Tardif, 2005, p.285).

No entanto, para nós, experiência é toda a atividade desenvolvida pelo professor, no que se refere a sua prática, mas não especificamente apenas a ela. Para se compreender o conceito de experiência, é necessário dividi-la; apontamos primeiramente o aprendizado e o domínio progressivo das diversas situações do trabalho no decorrer da prática do cotidiano do professor, a aquisição da prática de ensinar ensinando. No que diz respeito a esse tópico, essa experiência é primordial, já que os cursos de formação propõem, geralmente, que os professores inventem sua prática.

Experiência refere-se às “dimensões existenciais subjetivas do trabalho interativo” (TARDIF 2005, p. 286), em que o professor forja uma identidade partindo de algumas situações críticas ou limites. Além disso, experiência é a história de vida, é o registro de conhecimentos e saber-fazer originários do trabalho, etc.

Sendo assim, experiência do trabalho docente é ampla cobrindo vários aspectos que influenciam a vida do professor, não se restringindo a algum fato em específico, mas abordando o máximo do que influencia a vida docente, desde sua formação até sua atuação profissional e sua ideia do que é ser professor.

Tendo a realidade social bem compreendida, prática docente fundamentada, e eterna busca por conhecimento para manter-se ativamente bom no que faz, o professor dificilmente desenvolverá um trabalho marcado pela frustração no estudante, evitando assim, uma frustração em sua própria identidade.

A especificidade da formação pedagógica, tanto inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz. (HOUSSAYE, 1995, p.28).

Ao considerar o conceito de experiência, a formação continuada e em serviço do professor, o ponto de partida das ações precisa ser aquilo que os próprios professores apontam como suas necessidades de formação. (MANTOAN, 2004; NÓVOA, 2009; PIMENTA, 2012; FREIRE, 2012; GATTI, 2014).

Esse princípio se explica em função de todo o acúmulo de pesquisa nesta área, que sugere que as reformas educacionais só podem alcançar o sucesso se considerar o papel crucial docente e se levam em conta as necessidades de formação de professores.

Rodrigues e Esteves (1993) indicam que o conceito e a análise das necessidades educativas fizeram seu aparecimento e vem sendo utilizada como instrumento de planejamento de ações educacionais desde o final dos anos 60. Tem por finalidade auxiliar na estruturação e organização de processos de formação que respondessem com mais efeito às expectativas da sociedade, com a finalidade de estabelecer procedimentos mais apropriados para a formação de professores.

Nestes termos, o processo de análise das necessidades docente é considerado como etapa do processo pedagógico da formação contínua conforme orienta a formulação de objetivos e fornece subsídios para a definição de conteúdos e atividades formativas. (ALARCÃO, 2001; GHEDIN, 2002; ZEICHNER, 1993; GARCIA, 1999; CONTRERAS, 2002; GIROUX, 1998; LIBÂNEO, 2002)

[...] a análise de necessidades surge associada a um dispositivo de pesquisa, que se quer ser científica, susceptível de fornecer informação precisa para orientar e guiar a ação. (Rodrigues e Esteves, 1993, p12).

Consideramos então, que a caracterização que fomenta as práticas ao redor da formação continuada precisa permitir que o professor compreendesse o próprio ambiente em que está inserido, para intervir ao encontro das especificidades educacionais. O reconhecer do espaço auxilia o reconhecer e refletir sobre a própria prática, e no desenvolver das ações, o momento formativo surgirá como expoente à superação dos entraves decorrentes da tentativa de superação das problemáticas.

E, se não é possível o diálogo com as massas populares, antes da chegada do poder, porque falta a elas experiência do diálogo, também não lhes é possível chegar ao poder porque lhes falta igualmente experiência dele. Precisamente porque defendemos uma dinâmica permanente no processo revolucionário, entendemos que é nessa dinâmica, nas práxis das massas com a liderança revolucionária, que elas e seus líderes mais representativos aprenderão tanto o diálogo quanto o poder. Isto nos parece tão óbvio quanto dizer que um homem não aprender a nadar numa biblioteca, mas na água. (FREIRE, 2013, p.1984).

Segundo Contreras (2002), é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional (SCHÖN, 1983; 1987; 1997; 2000) com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. E para isso Giroux (1988, p. 163) afirma que o essencial para o professor é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Tornar o pedagógico mais político significa considerar a educação escolarizada sob o enfoque político, possibilitando que a escola torne-se parte do projeto social mais amplo, com o objetivo de ajudar os estudantes a se desenvolverem para que as injustiças econômicas, políticas e sociais sejam superadas. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar maneiras de ensinar que incorporem os interesses políticos de natureza emancipadora. Esse movimento implica em tratar o estudante como indivíduo crítico, capaz de problematizar o conhecimento e de utilizar o diálogo crítico, argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (FREIRE, 2013; GIROUX, 2011; 1988).

Nesse sentido constitui-se como necessidade docente: libertar (FREIRE, 2013) refletir (SCHÖN, 2000) e elaborar um posicionamento crítico (GIROUX, 2011). O saber não se consolida apenas no negar a essência teórica e transpor para as condições de ação prática (TARDIF, 2005), ou em categorizar o ideário desenvolvido por autores que evidenciam a escola como espaço importante para a formação do profissional professor (DUARTE, 2003).

O tempo que se configura está presente na tentativa de compreensão do espaço e das características da profissão docente que antecedem e acontecem na ação da sala de aula. Em que consideramos ser necessário assegurar uma formação para professores que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos estudantes em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, a das diversas linguagens, da estética, da ética e dos valores universais.

[...] a teoria não é necessariamente um luxo relacionado com a fantasia do poder intelectual. Pelo contrário, a teoria é um recurso que nos permite definir e responder a problemas à medida que vão emergindo em contextos específicos. O seu poder transformador reside na possibilidade de gerar formas de ação e não na sua capacidade de resolver problemas. A sua natureza política decorre da sua capacidade de fazer imaginar um mundo

diferente e de fazer agir de modo diferente e este é o seu principal contributo para qualquer noção viável de educação para a cidadania. (GIROUX 2005, p.135).

O sucesso dos professores, o processo formativo docente deverá estar vinculado a uma formação contínua em serviço, que propicie o avanço a outras formas de trabalho com os estudantes e que busque estimular o trabalho coletivo, colaborativo, interdisciplinar, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas específicas.

Exige ainda uma proposta que promova a participação ativa do professor no Projeto Político Pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas e com os estudantes, no compromisso com a emancipação da população. Para que uma proposta nessa magnitude se desenvolva é preciso considerar as necessidades de formação que o professor tem, e para considerar tais necessidades, é necessário conhecê-las.

Reconhecer a necessidade e oferecer subsídios para a formação continuada e em serviço para que o professor torne-se libertário-crítico-reflexivo, o qual, sendo capaz de realizar a construção e o reconhecimento de sua identidade, no domínio profissional, político e social, poderá, se comprometido para a transformação da realidade existente naquilo que esta se apresenta de maneira injusta, desigual e antidemocrática, ampliar o seu trabalho docente para além de atender às prioridades intrínsecas ao atual mundo globalizado e consolidar a favor de uma prática pedagógica emancipatória, inclusiva e democrática.

Com o intuito de argumentar sobre os aspectos e possibilidades para nos auxiliar a compor um processo formativo que valorize os professores como indivíduos ativos e construtores de conhecimento, discorreremos sobre o uso de tecnologias na sociedade contemporânea, e nas relações das tecnologias para a formação de professores.

2.5 O uso das tecnologias para a formação do professor

Discutir escola é discutir sociedade. Uma tentativa de compreender os processos, articular propostas, romper estigmas, consolidar perspectivas teóricas e desenvolver práticas. Na escola o intento de sociedade é esmiuçado à possibilidade do ensino, ao prospecto do desenvolvimento humano para consolidação da sociedade futura.

O desenvolvimento de pesquisas e o avanço tecnológico têm direcionado e influenciado a sociedade contemporânea, a relação de tempo e espaço, e as relações humanas. De fato, tais avanços impulsionam e propiciam progresso na comunicação, trocas de informações, modificando comportamentos e relacionamentos entre indivíduos.

[...] nós estamos testemunhando o nascimento de uma maneira diferente para nos organizarmos, que nos oferece oportunidades significativas para melhorarmos como nós trabalhamos, consumimos e inovamos (LEADBEATER, 2009, p. 24).

Indiscutivelmente, perante o desenvolvimento das relações sociais, no panorama educacional configura-se envolvimento de propostas e desafios que trazem à discussão: o paradigma da inclusão, a questão da qualidade de ensino e de aprendizagem, a democratização da escola pública, o desenvolvimento profissional dos professores, e o uso das tecnologias, que se apresentam como uma possibilidade para as práticas educativas, para a composição e estruturação dos espaços educativos, para as moderações da prática pedagógica e como conceito a favor da aprendizagem,

Estamos em um momento de transformação, configurado na transfiguração de conceitos, que direta ou indiretamente, modificam o ambiente e as relações que estabelecemos nele. A isso, Pretto (2012, p.9) salienta que “o mundo está se transformando quando o assunto é a produção de conhecimento e, complemento também, o fazer educação”, o que nesse viés, é necessário compreender o que constrói a ideia a respeito do conceito de tecnologias, e em como as interações por meio dela, tem modificado a sociedade, e conseqüentemente a educação. (DEMO, 2009).

Tecnologia versa justamente sobre a técnica, a arte, a cultura e o conhecimento. É o símbolo e o que faz o símbolo. No dicionário tem a definição como um estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana (por exemplo, indústria, ciência, cultura etc.). E, para nós, como conceito, configura-se como objeto, como o resultado das interações com o objeto, e mais que isso.

Preenchemos os dias com atividades e com metas que fatiam o tempo em parcelas muito precisas. Tudo precisa ser imediato, o que, muitas vezes, pode dificultar uma ação prolongada sobre o planejar e pensar, no e para o futuro. Se antes o tempo era medido por fatores relacionados a meios externos de como o ser humano enxergava e interagia com o mundo, como por exemplo, as estações do ano, as fases da lua, o vento e o sol; atualmente medimos o tempo precisamente, com exatidão de milionésimos de segundos por relógios atômicos, o que acaba regulando o tempo social.

O tempo está associado ao ser humano. É a interiorização do cronômetro, em que os sujeitos cobram o próprio tempo, em que uma pessoa acelera a outra. Uma fluidez ao tempo e na relação estabelecida com ele.

Nesse mundo, poucas coisas são predeterminadas, e menos ainda irrevogáveis. Poucas derrotas são definitivas, pouquíssimos contratempos, irreversíveis; mas nenhuma vitória é tampouco final. Para que as possibilidades continuem infinitas, nenhuma deve ser capaz de petrificar-se em realidade para sempre. (BAUMAN, 2001, p. 74).

A relação estabelecida com o tempo e o desenvolvimento tecnológico traz como aporte a simetria como possibilidade para o conhecimento. Uma relação aproximada, quase íntima, que modifica o conceito e a maneira de conhecer e olhar o conceito constantemente.

Temos com tecnologia uma relação *sui generis*. [...] Conhecimento aparece como habilidade humana capaz de insuflar pretensões para além da condição de criatura, tendo como um de seus móveis mais comuns à descoberta das novas tecnologias. Não é a toa que as eras se definem preferencialmente pelas descobertas tecnológicas (era do ferro, bronze; era da agricultura; era da produção industrial; era da informática), não raro com a sugestão materialista de que as tecnologias materiais seriam determinantes. Com efeito, há 40 mil anos, os seres humanos viviam ainda em cavernas. Entrando em cena tecnologias cada vez mais sofisticadas e efetivas, impusemos ritmos acelerados de mudança a nossa volta, atingindo velocidade estonteante ultimamente. (DEMO, 2009, p.05).

As mudanças citadas por Demo (2009) sugerem à sociedade um sentimento próximo à insatisfação constante. Uma necessidade que fomenta uma busca incansável por outras possibilidades e alternativas para lidar com as problemáticas cotidianas e científicas, competitividade, ansiedade, em avançar, possibilidades e oportunidades. (FONTES; GOMES, 2013).

Esse movimentar, associado às magnitudes que engendram a sociedade (condições geográficas, históricas, elementos físicos e tecnológicos) auxilia a moldar e ressignificar o espaço urbano e cunhar novas possibilidades, novas perspectivas. “Cada salto de complexidade de uma sociedade pelo agenciamento de uma técnica, faz emergir uma nova condição de cognição coletiva no mundo e, por sua vez, novos desejos gestados a partir desse novo referencial coletivo de pensar”. (DUARTE, 2006, p. 105). Dessa maneira “o homem constrói tecnologias que constroem o homem e seus espaços”. (DUARTE, 2006, p. 112).

Uma ação que se configura em um processo cíclico, relação estabelecida pelo teórico somada às características do tempo presente, descritas por Bauman (2001) como as infinitas possibilidades e as constantes mudanças e avanços que permitem que se deem um processo infinito, ou seja, no decorrer do tempo o homem construirá novas tecnologias que construirão novos homens e novos espaços.

Nesse sentido, o mundo atual estrutura-se como um espaço de múltiplas possibilidades, e o ser humano contemporâneo apresenta-se como um indivíduo capaz de interagir em diversos espaços, com diferentes grupos e exercer diversas atividades, de

diferentes maneiras. (FONTES; GOMES, 2013; SOUZA; JAMBEIRO, 2005; LEMOS, 2004; SANTAELLA, 2003).

O conceito de tecnologia a qual nos reportamos nesta pesquisa, está vinculado justamente a essas ações que modificam as relações humanas e consequentemente, as relações que produzem e relacionam com o aprender e o saber. E por isso é difícil pensar em escola e não pensar tecnologia. Uma vez que as tecnologias permeiam os caminhos de dentro e fora da escola. Fora da escola configuram-se como sociedade, possibilidade de estudo, trabalho, entretenimento, relacionamentos e comunicação; e dentro da escola apresentam-se na concepção de ser humano e como contribuintes a prática pedagógica, especialmente a partir dos trabalhos realizados no Brasil por Valente (1993, 1999, 2002), para o ensino e aprendizagem por meio do uso do computador.

Tais possibilidades amplificaram-se principalmente diante da internet que apresenta uma multiplicidade de ferramentas como blogs, wikis, podcasts, softwares livres, das redes sociais, e dos aparelhos *smart*, com a conectividade *wi-fi zone*, aplicativos, etc . (PRETTO, 2012; DEMO, 2009). A partir das conexões que são estabelecidas por nós, articulando textos, links, animações, sons, imagens, e sobre o pensamento a respeito do que é real e o que há potencialidade de ser, a internet ultrapassa os moldes pré-estabelecidos para o uso de tecnologias na educação (PRETTO, 2010).

Imenso potencial está sendo criado com a implementação de uma infraestrutura que viabilize maior participação de toda a sociedade – incluindo aí, obviamente, professores e estudantes em seus processos formativos, sejam eles formais, não-formais ou informais – com vistas à produção de culturas e conhecimentos. (PRETTO, 2012, p.94).

Enfatizando a ideia, Pretto (2010 p.307) afirma que as tecnologias digitais, principalmente a internet “são tratadas como meras ferramentas auxiliares do processo educacional”, mas que é necessário pensa-las como algo além da perspectiva de uma ferramenta de uso pré-definido, considerando-a como um espaço social de possibilidades.

A sociedade e a escola estão repletas de artefatos tecnológicos, em um contraste constante, entre antigo e moderno, dispositivos vazios (lousa) à dispositivos cheios (computador conectado a internet), e uma imensidão de possibilidades para compreender o ensino e a aprendizagem.

E por isso primamos nessa pesquisa pela interlocução tecnológica. A possibilidade de se pensar o ensino a partir daquilo que está contido na sociedade contemporânea, sem negar e atribuir valor de mérito a outras possibilidades que já fazem parte da conceituação do espaço escolar. Atribuímos valor ao caderno, como um dispositivo tecnológico pertinente e

importante e ao pensamento e cultura que o envolvem, assim como ao aparelho celular; utilizamos conceitos para o ensino presencial, e que enfatizem práticas virtuais; um congregar valores e ideias que são atemporais e que pertencem as gerações que se misturam e compõe esta sociedade atual, sem prerrogativas de negar a importância de nenhuma delas para a concepção do espaço escolar.

É válido ressaltar que as tecnologias atuais tendem as ações colaborativas, ativas, reflexivas que primam à autoria do ser humano como indivíduo pensante e potencialmente político, e articuladas às situações temporais, ora discutidas, que diminuem distâncias, aproximam vidas, conectam pessoas; as tecnologias, tidas como antigas, evidenciam um ser humano também contemporâneo, mas que articulava o mundo e o saber de maneira diferenciada, não tão partilhada e muito mais informativa.

Nesse contexto e concepções temos à escola, com indivíduos “atuais” (estudantes) que nascem imersos as possibilidades de mobilidade, ações colaborativas, espaços digitais e conectividade da web 2.0, e os “antigos” (professores) que precisaram demonizar seus pré-conceitos e aprender o que se apresentou como novidade. No misto converge à sociedade e a escola, em que apesar de híbridos temporais, apresentam os mesmos desejos (in)formativos.

[...] as pessoas querem oportunidades significativas para participar e contribuir, para adicionar seus pedaços de informações, pontos de vista e opiniões. Elas querem formas viáveis de compartilhar, pensar e trabalhar paralelamente com seus pares. Elas estão à procura de formas colaborativas de resolver problemas. Quando estes três se juntam – participar, compartilhar e colaborar –, se criam novos caminhos de nos organizar que são mais transparentes, baratos e menos 'de cima para baixo': estruturados, livremente associados. (LEADBEATER, 2009, p. 29).

As evoluções nas maneiras em que as interações e programação web acontecem, evidenciam a maneira como a sociedade atual se relaciona e esta estabelecida. Entretanto esse desenvolvimento é recente, ao final da década de 80, com o surgimento da *World Wide Web*, que surgiram os primeiros *websites* com o conteúdo sob formato *read-only* (somente leitura), em que os conteúdos eram gerados pelos detentores da informação e consumido pelos internautas. Era um processo com conteúdos que limitavam a interatividade.

Foi a partir da web 2.0 que tivemos a transformação da web de somente *read-only* (somente leitura) para a *read-write* (leitura e escrita) (RICHARDSON, 2005) e que aplicações como Orkut, Google Drive, Skype, Facebook, entre outras, ganharam destaque por possibilitar que os internautas consigam interagir e colaborar entre si, expressando-se de maneira online.

Segundo O'Really (2005), Romani; KunklisK (2007), a Web 2.0 marcou o desenvolvimento de como nós utilizamos a internet, ultrapassando as características de consumidores passivos de informação, para indivíduos ativos que contribuem e compartilham conteúdos online com outros indivíduos de maneira rápida e fácil.

Em outras palavras estamos na sociedade em que você é o que você compartilha. (TAPSCOTT, 2014; LEADBEATER, 2009). Em que um pensamento *hacker* (PRETTO, 2010; 2012) permeia a sociedade, e a construção deste pensamento possibilita que o conhecimento seja partilhado, conectado e modificado colaborativamente.

A construção do conhecimento coletivo e colaborativo é característica da sociedade atual, e com o aumento na comunicação e a promoção da interação entre conteúdo-usuário são características fundamentais da Web 2.0.

De acordo com Maloney (2007) as ações coletivas e colaborativas da web 2.0 complementam as práticas educacionais justamente por facilitar a construção do conhecimento compartilhado entre os estudantes. Para compreender esse conceito Pretto (2012) salienta que é necessário compreender a cultura *hacker*, que é baseada justamente nos princípios de colaboração virtual, em que o papel das tecnologias digitais é fundamental.

[...] é importante compreendermos como trabalham os hackers e, com isso, aprofundar a perspectiva de colaboração e o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação, propondo uma aproximação disso com o trabalho do professor e do pesquisador. Esse professor hacker, seguramente, desempenhará um importante papel de liderança acadêmica e política e, com isso, terá possibilidade de trabalhar com todo e qualquer material disponível. (PRETTO, 2012, p.97).

A ação colaborativa em rede para a educação percorrida por Pretto (2012) sugere que ultrapassemos a ideia de um sujeito criador para a ideia de criadores, isto é, em que todos os sujeitos integrantes a um espaço promovam e partilhem conhecimento coletivamente. O desafio é pensar a respeito do papel que o professor precisaria desempenhar, e ultrapassar as perspectivas que enrijecem a ação do professor em reprodutor de um saber.

[...] Necessário se faz, portanto, pensar no professor além da ideia de ator de processos estabelecidos fora e distante de sua realidade, e passarmos a pensar no papel do mestre como sendo o de autoria. Assim, além de atores participantes do sistema educacional, os professores (e seus alunos, obviamente) passam a ser a(u)tores dos processos e, dessa forma, passam a promover enfaticamente a criação. (PRETTO, 2012, p.97).

As ações que estruturam o trabalho colaborativo, característica da sociedade atual, estão centradas nesta discussão em que o professor como intelectual transformador articula-se comprometido com um ensino emancipatório e a criação de uma escola democrática

(GIROUX, 1997; SAVIANI, 2004), e as ações de autoria passam a ser característica reflexiva do indivíduo dentro do conjunto de ações que precisa desempenhar. (MARASCHIN, 2004).

Assim, professores fortalecidos enaltecem a produção de diferenças dentro da escola, transformando-a, essencialmente, em um espaço de criação e não de mera reprodução do conhecimento estabelecido. Nesse contexto, os materiais produzidos historicamente passam a fazer parte de todo o sistema educacional, em todos os níveis, e a rede se estabelece possibilitando novos aprendizados e novas produções. (PRETTO, 2012, p.97).

A estrutura de um trabalho colaborativo promove a perspectiva de superação dos obstáculos referente aos materiais e infraestrutura, uma vez que, o trabalho teria como eixo a produção do saber para a produção de material, e não o processo inverso.

Essa relação é importante, uma vez que não pensamos nos materiais didáticos ou educacionais como definidores dos percursos formativos, mas sim como elementos que contribuem para a construção do que denomino de ecossistema pedagógico — que será formado pela escola, com toda a comunidade escolar, envolvida com e através das redes de informação e comunicação. (PRETTO, 2012, p.97).

Dessa forma, consideramos que, toda a produção de conhecimento, científico e cultural, disponíveis na humanidade caracteriza-se com potencialidade de serem materiais didáticos a partir do momento em que o professor escolha utilizar: livros, softwares, jornais, filmes e tudo o que represente o desenvolvimento social e humano, analógico ou digital.

E diante das possibilidades atuais para a concepção de uma prática colaborativa, no contexto virtual que está disponibilizado a proposta de articulação complexa e contemporânea: a internet. Pretto (2010, p.309) indica que a internet se apresenta como um labirinto sem a existência e/ou necessidade de bússola para uma navegação segura. O autor sugere que a sociedade apropriou-se das tecnologias e as transformou, a partir das interações estabelecidas, do conceito receptor para o de construtor de ideias e conceitos.

As redes sociais se estruturam em um contexto misto de ação e passividade, ampliando-se de maneira intercontinental. Elas vêm se modificando no decorrer dos anos, reestruturando as possibilidades de conectividade, e em tempo real alimentando sítios como Facebook, Twitter, Youtube e Myspace. (DEMO, 2009).

Pretto (2010), Magrin (2011) e Canabarro; Basso (2013) indicam que as redes sociais são consideradas um espaço de comunicação, interessante e divertido, e que facilita a construção do aprendizado coletivo.

Canabarro e Basso (2013) sugerem que as redes sociais, principalmente o Facebook, ainda são pouco usadas para fins pedagógicos, geralmente focando a divulgação de escolas e alguns projetos, ou com grupos para manter o contato virtual com os estudantes fora da sala

de aula. Os autores afirmam que os usuários desta rede social geralmente não exploram o potencial do site, limitando-se a exposição de conteúdos de cunho pessoal e a relacionamentos amorosos.

Ultrapassando esta postura, pesquisas como a de Barcelos; Passerino; Behar (2011) indica que a utilização das redes sociais pode proporcionar maior autonomia entre os estudantes por tornar a relação entre estudante e professor mais horizontal, uma vez que a construção dos conceitos pode acontecer entre seus pares, incentivar a pesquisa, e a interlocução de saberes.

Com uma sociedade que se molda com novas expectativas e que refletem aquilo que é necessário, tudo ao redor se rearranja, readéqua. Nesse sentido pensar em inclusão ou tecnologias não se mostra como ciência e/ou estudo isolado, mas como parte natural do desenvolvimento social atual.

As tecnologias são ramificações do humano. Passaram de máquinas e serviços, de ferramentas e utensílios para a composição do sentido da vida contemporânea. É natural pensar em todos os setores sociais se desenvolvendo a partir das tecnologias e desenvolvendo as tecnologias para se desenvolver.

A ampliação dos conceitos e esta desmistificação faz-se necessária frente à composição da utilização de tais recursos que prezam por mobilidade, interatividade e conectividade em um ambiente em rede.

[...] articulação entre educação e cultura é básico para a perspectiva que estamos adotando, afinal, queremos um professor autor! Estas duas áreas precisam estar articuladas de forma muito intensa, e isso não se dará se continuarmos a pensar na educação como um processo industrial, numa perspectiva fordista de produção em série. Essas articulações precisam compreender que a educação, a cultura, a ciência, a tecnologia, o digital, entre tantos outros campos e áreas, são, essencialmente, elementos históricos e, como tal, ao mesmo tempo que vêm para facilitar alguns processos, criam novos obstáculos, especialmente quando trazidos como elementos vivos para a sala de aula. (PRETTO, 2012, p.100).

A composição dessa conectividade via internet, dos nós interacionais, das redes sociais, tem proporcionado pertencimento e trocas de maneira que talvez não poderíamos supor se ainda tivéssemos apreendido apenas ao conceito tecnologia como ferramenta ou máquina. (PRETTO, 2010; 2012; DEMO, 2009)

As interlocuções geradas nestas experiências, como a realizada pela IBM¹⁰ já transpõe as especificidades de hardware, software e de programação, e traz, a partir da conectividade, colaboração das redes e do partilhar em nuvem, o conceito de Computação

¹⁰ <http://www.research.ibm.com/cognitive-computing/#fbid=AXabXqMEgwI>

Cognitiva, ramificada por meio da composição e caracterização dos saberes sobre os cinco sentidos humanos, em maneira computacional, colaborando e compartilhando informações no mundo por meio de inteligência computacional.

No viés dessa pesquisa, o computador deixa de ser um grande programa, ou uma “grande calculadora” que necessita de um programador para suscitar um comando, mas passa a articular e relacionar informações de maneira autônoma, assim como indicar possibilidades para solução de problemas, melhorar as condições da existência humana, auxiliar na descrição de doenças, entre outros, de maneira on-line.

É diante do uso das tecnologias, das possibilidades em rede, que o atual cenário está composto. Em que as transfigurações simples, ou as simples transposições do real para o virtual são ineficientes, em que é necessário compreender que o virtual, o tecnológico contém toda uma sociedade, e que a escola precisa se apropriar desses saberes, não em laboratórios e momentos específicos, mas como sinônimo da composição colaborativa do conhecimento atual.

Dadas às questões abordadas neste capítulo, apresentamos a seguir a descrição do processo empírico da pesquisa, a partir da descrição do contexto, do desenvolvimento e dos participantes, assim como as etapas para o desenvolvimento metodológico da pesquisa.

Capítulo

3 Caminhos e pressupostos metodológicos: como a pesquisa se constituiu

Sim, há dois caminhos que você pode seguir, mas na longa estrada há sempre tempo de mudar o caminho que você segue. (Led Zeppelin – Stairway to Heaven, 1970.).

As trajetórias investigativas nas pesquisas se apresentam no escopo dos trabalhos a partir da definição do método. A construção dos pressupostos metodológicos, embora uma exigência formativa dos trabalhos científicos que antecede a prática de pesquisa, é descrita com maior detalhamento após a realização do processo investigativo que constrói a pesquisa, na área das ciências humanas. Quando apresentado nos projetos, o pressuposto metodológico se configura como uma possibilidade investigativa, uma “carta de intencionalidades”.

Com o término dos processos de investigação podemos realizar a descrição mais completa dos caminhos que a pesquisa tomou.

O método, embora seja uma exigência de antecipação, só pode ser descrito plenamente após a realização da trajetória investigativa. O método de um projeto de pesquisa indica a direção por onde ela caminhará, mas é somente depois do trajeto que se pode ter uma descrição mais rica e detalhada do processo de investigação. (GHEDIN E FRANCO, 2011, p. 27).

A partir dessa concepção, de que os caminhos para a elaboração dos pressupostos metodológicos se constitui a partir da coleta, seleção e análise de dados da pesquisa, apresentamos neste capítulo os caminhos que configuraram os pressupostos metodológicos desta pesquisa, com base nas decisões e escolhas, nos eixos teóricos e metodológicos, nas fontes de informação, no contexto da pesquisa, nos sujeitos, nas dificuldades, e todos os demais aspectos que configuraram a tentativa de atender os objetivos de pesquisa delineados.

Nesse sentido, inicialmente descrevemos o método utilizado, e posteriormente apresentaremos o contexto e os procedimentos de coleta, seleção e análise dos dados.

3.1 O método da pesquisa: caracterização de dois momentos de intervenção.

A pesquisa foi realizada mediante uma proposta de formação continuada e em serviço para professores, com caráter interventivo. O objeto de estudo foi consolidado durante a permanência e a aproximação ao campo do estudo que aconteceu a partir do levantamento das necessidades formativas emergentes dos ambientes escolares. Entre os anseios dos professores, se encontrava o estudo do uso de tecnologias nos ambientes educacionais, e esse foi o assunto que deu início às relações que se estabeleceram para traçar a presente pesquisa.

Nesse sentido, cumpre esclarecer inicialmente que a pesquisa aconteceu em dois momentos distintos. O primeiro momento foi vinculado a um projeto executado no âmbito do Programa Núcleo de Ensino vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Unesp (Prograd). O programa tem por finalidade apoiar projetos que envolvam a universidade e o ensino público,

por meio de ações realizadas por alunos de graduação, desenvolvendo práticas educacionais, em todas as modalidades, com o intuito de promover a melhoria do ensino.

O projeto “Formação Inicial e em Serviço de Professores para o uso de Objetos Educacionais: perspectivas de inclusão escolar em consonância com a REDE DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp)”, ao qual se articulou e permitiu que a investigação acontecesse, consistiu em uma parceria entre a Universidade Estadual Paulista (Unesp) e um Município do interior Paulista, e teve por intuito analisar o processo de formação de estudantes da graduação¹¹ e dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de formação inicial e continuada a partir de oficinas temáticas para o uso de tecnologias, no período de 10/2013 a 12/2013.

Nesse contexto, participei como uma das professoras convidadas para ministrar Oficinas temáticas aos professores do AEE. As Oficinas foram organizadas a partir de temas, com o intuito de favorecer o atendimento e a aprendizagem dos Estudantes Público alvo da Educação Especial (EPAEE). Os temas abordados foram:

- Ensino de Matemática. Responsável: Prof. José Eduardo Sorobã. Responsável: Prof. Luiz Braille. Responsável: Prof. Luiz)
- Deficiência Física. Responsável: Prof. Eliane
- As tecnologias – Concepções Gerais. Responsável: Marcela
- O Computador. Responsável: Marcela
- A internet. Responsável: Marcela
- O Programa Nacional de Tecnologia Educacional / Encerramento/ Feedback. Responsável: Marcela.

As Oficinas foram presenciais, e aconteciam no horário da Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) dos professores do AEE, as sextas-feiras de manhã, na Secretaria Municipal de Educação. Cada encontro teve participação média de 30 participantes, aconteceu quinzenalmente entre Outubro e Dezembro de 2013. O objetivo das oficinas, das quais as temáticas foram nossa responsabilidade, era apresentar, discutir, refletir e utilizar tecnologias na concepção da prática pedagógica para os atendimentos educacionais, para o desenvolvimento dos EPAEE.

¹¹ No ano de 2013 atuou como bolsista do projeto duas estudantes de cursos de licenciatura, uma do curso de matemática e outra do curso de pedagogia.

Durante a permanência no campo, no período informado acima, foram aplicados dois tipos de questionários. Elaboramos um questionário¹² que foi entregue aos participantes antes de iniciar as Oficinas, com objetivo de identificar o perfil dos professores para nos auxiliar na elaboração das oficinas temáticas; e outro modelo de questionário, um dos instrumentos que compôs o processo de avaliação do projeto Núcleo de Ensino¹³, e que eram entregues aos professores ao final de cada encontro, contendo os seguintes pontos para avaliação:

- Os índices de satisfação dos professores perante o tema abordado;
- Perceber a relação da temática estudada com a prática pedagógica;
- As dúvidas e dificuldades dos professores;
- E as expectativas formativas que os professores apresentavam.

Com base na análise realizada sobre os dados coletados nesses questionários, entre os pontos mais relevantes para a continuidade da pesquisa, podemos destacar que os professores do AEE colocaram como uma necessidade formativa, articular os momentos de formação vivenciados em conjunto com os demais professores e indivíduos que compunham o ambiente escolar e que partilhavam de dúvidas, principalmente sobre as questões relacionadas ao uso de tecnologias para os EPAEE. Outro aspecto levantado como necessidade formativa era a construção de um espaço para discutir parâmetros a respeito da inclusão escolar, que ainda era abordada com um olhar apenas sobre as deficiências.

Em suas angústias, os professores relatavam a necessidade de um momento que permitisse trocas de experiências para analisar diferentes possibilidades para pensar a escola, a rede municipal, compreender o contexto educacional em que estavam inseridos, intervir no espaço escolar, possibilidades essas que a estrutura de formação atual não proporcionava.

Dentre os relatos que comprovam essas necessidades formativas evidenciadas, destacamos os que são explicitados no Quadro 1:

Quadro 1 Levantamento das Necessidades Formativas

Primeiro Momento: elementos que constituíram a intervenção	
Descrição	Questionários Avaliativos
Objetivo	Avaliar processualmente e perceber os índices de satisfação dos professores perante o tema abordado; a relação da temática estudada com

¹² Questionário 1 (Q1) Apêndice 1

¹³ Foram utilizados 4 questionários para avaliar nossa intervenção junto aos professores. Eles serão organizados e identificados na Tese como Questionário Avaliativo (QA) seguido do número do questionário que representam. Apêndice 2.

	a prática pedagógica; as dúvidas e dificuldades; assim como as expectativas formativas que os professores apresentavam.
Contexto	Secretaria Municipal de Educação e em Escolas Municipais durante o Horário de Trabalho de Formação Continuada (HTFC). Presencial. Quinzenalmente.
Participantes	Professores do AEE – média de 30 participantes por encontro.
Período	Outubro a Dezembro 2013
Excertos	Momentos como esse são tão importantes. Precisamos que os outros professores tenham a oportunidade de momentos assim para pensar sobre a prática, a escola. (Resposta referente à Questão 4 – QA1) Aprendemos no curso a utilizar a internet de maneira articulando conteúdo pedagógico as habilidades dos alunos. Seria ótimo que esses momentos acontecessem com mais participantes da escola. (Resposta referente à Questão 4 – QA3) Espero que esta oportunidade formativa possa ser dada também para os outros, pois precisamos melhorar nossos trabalhos. (Resposta referente à Questão 4 – QA4) Preciso de tecnologias para os meus atendimentos, vou compartilhar o que aprendi aqui, estou muito feliz, pois haverá continuidade da proposta que irá proporcionar ainda mais, novos conhecimentos e na ajuda da dinâmica de sala de aula. (Resposta referente à Questão 4 – QA 4)

Fonte: Dados organizados pela autora.

Os excertos apresentados no Quadro 1 destacam que as colocações dos entrevistados dariam indícios para o que viria a constituir o que denominamos segundo momento da pesquisa. Observamos, já nesse momento, que são destacadas pelos professores as facilidades que as tecnologias e a internet podem proporcionar para o desenho de uma formação continuada e em serviço mais aberta e flexível.

Nesse momento se evidencia o caráter da construção do método de pesquisa com viés de pesquisa-intervenção, considerando que, de acordo com Rocha (2003), o desenvolvimento de uma metodologia participativa, implica em um processo em que pesquisador e pesquisados são coautores do processo de diagnóstico da situação-problema. O primeiro momento da pesquisa serviu para a construção de elementos que caracterizariam o segundo momento da pesquisa, e contou com a produção direta da situação problema em conjunto, ou seja, de maneira que pesquisador e pesquisados foram autores dos elementos constitutivos da pesquisa.

Os caminhos delineados fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa que aconteceu sob uma abordagem qualitativa, por apresentar preocupação com elementos sociais e culturais, e por estabelecer um contato direto entre pesquisador e sujeitos.

Além disso, teve o intuito de ampliar o conhecimento sobre o objeto de estudo, e lidar com dados e procedimentos descritivos (GOMES, 1992).

De acordo com Lakatos e Marconi (2004):

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc (LAKATOS e MARCONI, 2004, p.269).

Minayo (2002) complementa a ideia, ressaltando que a pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores que correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos a operações de variáveis. Acrescenta como principais características de investigação a utilização de distintos instrumentos e procedimentos de coleta de dados como: a observação, a entrevista e a análise documental.

Considerando esses pressupostos, a partir do levantamento das necessidades formativas, no que denominamos primeiro momento da pesquisa, aconteceu o segundo momento, guiado por um processo de formação que foi articulado entre os indicativos dos professores e as necessidades formativas emergentes do contexto escolar.

Nesse segundo momento, os sujeitos foram os professores do AEE, professores da sala comum e equipe gestora de ensino. A proposta de formação ganhou outro caráter e passou a ser desvinculada do Projeto Núcleo de Ensino, ocorrendo no período de 09/2014 a 12/2014.

Com base nos pressupostos estabelecidos por Rocha (2003), o segundo momento da pesquisa foi realizado a partir de uma proposta colaborativa, tendo como fio condutor a abordagem de conceitos de inclusão escolar e uso de tecnologias na concepção da prática pedagógica.

Nesse viés, a concepção da pesquisa colaborativa ocorreu devido ao fato de que a pesquisa foi centrada em valorizar os saberes docentes, para articular novos conhecimentos e auxiliar na/para a transformação na realidade dos professores por promover espaço para autoconhecimento e novas produções, como apontam: Arnal; Del Rincon; Latorre (1992), Fidalgo e Shimoura (2006), Ibiapina e Ferreira (2005 e 2007); Ibiapina; Loureiro Jr. e Brito (2007), Ibiapina. (2007, 2008, 2009), Loureiro Jr.; Ibiapina (2008), Magalhães (2000, 2003, 2004, 2007), Cabral (2009, 2012), em suas pesquisas.

A pesquisa colaborativa “associa ao mesmo tempo atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional” (DESGAGNÉ, 1998, p. 7) e contribui para mudar qualitativamente a realidade da sua atividade docente, visto que, por meio dela, o pesquisador colaborativo, ao conceber a realidade estudada como seu objeto de investigação, além de aproximar a universidade da escola e a teoria da prática, constrói conhecimentos com base em contextos reais, descrevendo, explicando e intervindo nesta realidade, o que possibilita contribuir para transformar, de forma coerente e significativa, tal realidade, já que se instaura um processo produtivo de reflexão, de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas. (CABRAL, 2012, p.01).

Participaram do segundo momento, 11 sujeitos, entre os mencionados anteriormente, quais sejam professores do AEE, da sala comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e coordenadores pedagógicos. O principal objetivo do segundo momento da pesquisa foi discutir, refletir, criticar, planejar, utilizar e intervir a respeito das questões referentes a inclusão escolar e o uso de tecnologias para a concepção da prática pedagógica inclusiva nas escolas municipais.

Para atingir esse objetivo, partindo das próprias expectativas dos sujeitos, foi realizada a estruturação de um curso de aperfeiçoamento, na modalidade mista (presencial e a distância) com duração de 60h. Inicialmente foram abertas as inscrições a todos os profissionais da área educacional (ensino e gestão), e como critérios para seleção deveria haver pares de uma mesma unidade escolar, isso é, era necessário que ao menos um professor do AEE e um professor da sala comum de ensino de uma unidade escolar participassem do curso.

Antes de estabelecer os conteúdos que seriam abordados ao longo do curso de aperfeiçoamento, presencialmente discutimos a respeito das temáticas que iriam compor os eixos moderadores.

Os eixos moderadores alavancados pela discussão presencial foram: Educação com qualidade para todos? O que é inclusão escolar? Qual o papel dos professores (AEE e sala comum) na atualidade? As tecnologias: o que é, por que, para que, como e quando utilizar?

A escolha por uma modalidade mista de formação, em que seriam propostos momentos presenciais e a distância, emergiu do grupo. Foi à possibilidade pensada para atender a necessidades dos professores participantes. Como os encontros presenciais aconteceriam uma vez por semana, o ambiente virtual correspondeu a oportunidade de aproximação do grupo, de extensão das discussões, aprofundamento teórico, estudo e construção colaborativa de conhecimento.

Após a definição da modalidade do curso e de suas características formativas, considerando os chamados eixos moderadores, houve a proposta de estabelecer as interações virtuais mediante a utilização de dois espaços: o Google Drive (GD) e a rede social Facebook.

O GD foi utilizado para compartilhamento das atividades individuais e coletivas escritas, mensagens, textos, e com a funcionalidade de um *pen drive* virtual. E o Facebook foi utilizado como ambiente virtual de aprendizagem.

É nesse momento que a pesquisa ganha forma, no sentido de garantia de movimento em direção à elaboração de uma tese, “transformando-se em um projeto que vai ganhando consistência de formas diferenciadas nas práticas coletivas (ROCHA, 2003, p. 68)”. Pois, observa-se que esse momento foi crucial para que a formação ganhasse um sentido de inovação, caracterizando-se por ser realizada mediante o próprio levantamento dos sujeitos, de que poderiam ser usados como ambientes de troca às ferramentas da web 2.0. Os dois espaços virtuais que utilizamos, tem como base ações que versam a construção colaborativa, uma vez que permitem aos usuários utilizar ativamente os recursos. Como característica da web 2.0, apresentam como eixo a possibilidade de autoria, criação e liberdade, suprimindo ações passivas para ativas de interação em rede.

Assim, o método da pesquisa desenvolveu-se a partir das perspectivas sobre a concepção das práticas dos professores e dos indivíduos que compõem o ambiente escolar, usando a tecnologia digital como um meio para a construção e compartilhamento dessas práticas.

O caráter da intervenção foi elaborado no sentido de contribuir com o desenvolvimento profissional docente, a partir de uma formação continuada em serviço e a construção do conhecimento sobre inclusão escolar e o uso de tecnologias. Por isso, o segundo momento da pesquisa, embora em formato de curso, foi um momento de formação aberto e livre, em que os docentes ganharam um espaço para expor suas práticas e concepções para a compreensão da realidade escolar, suas habilidades e dificuldades, contando com a colaboração tanto da pesquisadora, quanto dos demais sujeitos.

Vale ressaltar que, por ser um estudo do tipo qualitativo, de caráter intervencionista, nos orientamos pelas questões de pesquisa e perguntas norteadoras (TRIVIÑOS, 2009, p. 105). Estas foram:

- Como formar professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em serviço, e auxiliá-los no processo reflexivo a respeito da inclusão escolar e da utilização de tecnologias para a prática pedagógica?

- Como acontece o trabalho entre professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala comum de ensino?
- Como os recursos tecnológicos são utilizados no cotidiano escolar? Estes recursos favorecem o processo de Inclusão Escolar?

Nesse ínterim, procuramos nos nortear pelos eixos teóricos iniciais, quais sejam: Conceito de Inclusão, Tecnologias Digitais e Desenvolvimento Profissional Docente em Serviço, com o intuito de elaborar questões de pesquisa que representassem o que pretendíamos alcançar. Os eixos teóricos são as estruturas de apoio em que a pesquisa se desenvolveu, e são oriundos da teoria que compõe a estrutura básica da discussão. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Assim, ao estabelecer os pressupostos Inclusão, Tecnologias e Desenvolvimento Profissional, consideramos que serviriam para sustentar um olhar e discussão inicial sobre o objeto do estudo, e que a partir dessa articulação, não testamos afirmações, mas pudemos auxiliar no avanço do conhecimento em torno do objeto de pesquisa.

Dessa maneira são três eixos teóricos constituídos a partir da análise da literatura da área:

1- O conceito de inclusão foi abordado a partir da problemática que emergiu dos próprios sujeitos, compondo as discussões sobre deficiência, inserção e permanência escolar e social, parece se constituir como uma possibilidade de estar, mas não necessariamente de pertencer, e está correlacionado apenas às questões de deficiências. A ausência de discussões em âmbito escolar coopera para a mecanização do ensino distanciando da perspectiva que compõe a inclusão escolar. Como base para sustentação teórica desse tema foi usado os estudos de Patto, Mantoan, Gatti, Pimenta, Rodrigues, Freire e Alves:

2- As tecnologias digitais surgiram como eixo teórico da pesquisa, uma vez que foram mencionadas pelos sujeitos como características da sociedade atual, e não caracterizam-se mais como apenas ferramentas. O desenvolvimento tecnológico contribui para a composição da prática pedagógica inclusiva, e as tecnologias apresentam-se como características da sociedade contemporânea. As principais bases mencionadas por: Pretto, Schlünzen, Demo, Valente e Tapscott.

3- O desenvolvimento profissional docente emergiu como eixo teórico, uma vez que os sujeitos alavancaram a discussão sobre a necessidade de articulação entre os saberes de todos, que se apresentam interligados, para real compreensão da realidade educacional em que

estão inseridos. Os estudos de: Shön, Pimenta, Gatti, Mizukami, Valente, Pretto, Luckesi, Alves e Freire sustentaram as discussões da tese nesse sentido.

Consideramos que esses eixos teóricos foram abordados a partir da formação continuada e em serviço, emergente de problemáticas do cotidiano, dando caráter à pesquisa intervenção que aconteceu no sentido de apresentar possibilidades para reflexão, compreensão e intervenção do e no espaço escolar.

Assim, com o intuito de atender ao problema da pesquisa, a saber: Como contribuir com o desenvolvimento profissional docente por meio de ações formativas em serviço, que considerem como eixo moderador, para a composição prática e estrutura do curso, o contexto escolar, as necessidades formativas, o trabalho colaborativo e o saber docente? A partir das características do meio que possibilitaram a pesquisa, nos pautamos no modelo metodológico colaborativo de pesquisa-intervenção.

A palavra “intervenção” é compreendida nessa pesquisa como consoante ao proposto por Damiani (2012), para denominar investigações que visam planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas inovadoras.

Dessa forma, o termo “intervenção” foi usado na pesquisa como sinônimo de interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, na prática pedagógica.

Tais interferências foram planejadas e implantadas com base nos eixos teóricos da pesquisa, promovendo avanços, melhorias, além de pôr à prova esses referenciais, contribuindo para o avanço do conhecimento (DAMIANI, 2012). Nessa perspectiva, novamente cumpre ressaltar a característica de tese, uma vez que os eixos teóricos foram problematizados à luz das estratégias de coleta, seleção e análise de dados.

A proposta de intervenção insere-se no campo das pesquisas aplicadas. Segundo Tripp (2005 p.463) podemos dizer que esse é um tipo de pesquisa “realizada pelo prático, adaptada às exigências (formais) de trabalhos acadêmicos”. É um tipo de pesquisa que apresenta como característica essencial à valorização da prática profissional do professor. Isso porque permite investigar os sujeitos e suas práticas pedagógicas com o intuito de compreender os processos envolvidos dentro do ambiente escolar.

Frisamos que esse tipo de investigação apresenta importância sobre as relações estabelecidas entre pesquisador e participantes, sendo fundamental o conhecimento profundo da realidade em que os participantes da pesquisa atuavam, seus pensamentos, suas atividades, seu cotidiano, para então refletir sobre os fenômenos educativos e se, e quando necessário, construir formas de enfrentamento da realidade (COLE e KNOWLES, 1993). Essas

características foram vivenciadas tanto no primeiro quanto no segundo momento da pesquisa, por meio das discussões a respeito da constituição da prática pedagógica, identidade profissional, da escola e possibilidades de planejamento da prática pedagógica, assim como dos momentos de estudo compartilhados, construídos coletivamente a partir de questões para reflexão e das atividades práticas de intervenção no ambiente escolar. Os participantes tinham voz ativa e participavam da constituição das temáticas, a partir dos elementos que evidenciavam.

Robson (1995) caracteriza esse tipo de intervenção como “pesquisas no mundo real”, ou seja, “pesquisa sobre e com pessoas fora de um ambiente protegido de um laboratório” (DAMIANI, 2012, p.4). Além disso, Robson (1995) e Damiani (2012) destacam que esta é uma possibilidade de valorizar a prática escolar e considerar a possibilidade de ela produzir conhecimento. Nesse sentido, tanto no primeiro quanto no segundo momento da pesquisa, foi realizado intervenções como o grupo de discussão e questionários avaliativos, com o intuito de perceber os elementos do contexto escolar, e a partir deles construir as intervenções. A partir do que os professores relatavam como dificuldade ou necessidade do contexto que estavam inseridos, nós (pesquisador e participantes) trabalhamos os conceitos programáticos no curso.

A partir do processo de formação vivenciado no segundo momento da pesquisa, foi priorizada a estratégia de compreendermos e valorizarmos os saberes que os professores, como sujeitos ativos da prática escolar, constroem. Por isso, indicamos que a formação continuada apresentou-se como possibilidade para o desenvolvimento profissional, como destaca Nóvoa (1992). A compreensão do saber docente, segundo Tardif (2010, p. 16) ocorreu mediante a íntima relação com o trabalho que desenvolvem no ambiente em que atuam. Isso foi feito a partir do momento em que os professores puderam pensar e construir a prática pedagógica colaborativamente. Isso aconteceu por meio das discussões das temáticas (que foram elaboradas com base nos indicativos dos professores como necessidade formativa) e de atividades que permitiam que o professor retornasse ao espaço escolar para, por meio das atividades que realizavam no contexto, interferir e refletir. Em síntese o curso prezou por momentos reflexivos, em que situações de problemas reais eram compartilhadas e que os professores precisavam acessar as bases dos conhecimentos que já tinham associando ao que estávamos construindo, para intervir, com os outros professores, no espaço escolar.

Dessa forma, a partir da consolidação de uma pesquisa intervenção, caracterizada por um trabalho colaborativo em que pesquisador e pesquisados atuaram como parceiros para a compreensão da realidade e das necessidades formativas, os sujeitos puderam examinar

criticamente seu contexto de modo individual e coletivo no segundo momento da pesquisa, mediante aos momentos em que o contexto de cada um foi o eixo moderador para ações formativas propostas.

Nesse sentido as temáticas abrangiam a problemática em que os professores estavam inseridos, mas a resolução dos problemas aconteceu conforme os professores precisam agir. Como por exemplo, em uma das atividades com o uso de tecnologias, os professores queriam usar os computadores para trabalhar o conteúdo “ciclos da água”, mas o laboratório de informática estava inacessível. Essa ação fez com que os professores refletissem sobre outras possibilidades para realizar a atividade, e diante disso, todo o grupo foi convidado a pensar a respeito do conceito sobre o uso de tecnologias no espaço escolar. A intervenção dos professores passou de uma aula inteira no laboratório de informática para uma aula que aconteceu em outros ambientes da escola, como a cozinha, e os conteúdos, foram estudados utilizando como recurso tecnológico o refrigerador, a pia e o fogão. Quando usaram os computadores no laboratório de informática, o conceito da aula já se apresentava de maneira diferente.

Considerando esses pressupostos, o Quadro 2 resume o segundo momento que caracterizou a pesquisa:

Quadro 2 Processo de Formação Continuada e em Serviço Aberto

Segundo Momento: consolidação da intervenção	
Descrição	Curso Aperfeiçoamento 60h
Objetivo	Discutir, refletir, criticar, planejar, utilizar e intervir a respeito das questões referentes à inclusão escolar e o uso de tecnologias para a concepção da prática pedagógica inclusiva com os professores participantes.
Contexto	Secretaria Municipal de Educação e em Escolas Municipais durante o Horário de Planejamento Pedagógico Coletivo (HPTC). Presencial e virtual. Semanal.
Participantes	11 Participantes da SC e AEE
Período	Setembro a Dezembro/2014
Excertos	Foram muitos desafios, mas acredito que agora estamos mais próximos de entender a escola. (P01, A22). Precisamos sempre de momentos assim. Mas não vejo outra possibilidade de viver algo desse tipo, no sistema que temos hoje. (P10, A22). Não me senti sozinha hoje na atividade, e quando tenho dificuldade sei que posso contar com todas. Estou muito feliz. (P04, A12).

Fonte: Dados organizados pela autora.

Considerando os dados explicitados, tanto no Quadro 1, quanto no Quadro 2, bem como a descrição fundamentada do método empregado para a qualificação da pesquisa como intervenção, a seguir serão descritos: o cronograma de execução da pesquisa, o detalhamento sobre os participantes da pesquisa, o contexto de investigação e finalmente, os instrumentos de coleta, seleção e análise de dados em função dos dois momentos determinados como centrais no desenvolvimento da pesquisa.

3.2. Cronograma de Execução da Pesquisa

A presente pesquisa se preocupou em estabelecer um dialogo aberto entre a pesquisadora e os participantes, com o intuito de se contribuir para o desenvolvimento qualitativo do programa de intervenção. Assim, o curso de aperfeiçoamento proposto no segundo momento da pesquisa, partiu necessariamente do que era de interesse dos sujeitos.

A partir das dúvidas e anseios dos participantes o curso era reconfigurado. Os temas foram escolhidos a cada encontro e discutidos novamente a cada encontro, caso necessário. Esse processo estabeleceu uma relação de confiança entre os pares e garantiu o caráter de pesquisa intervenção e trabalho colaborativo empregado.

A partir dos resultados as ações eram reavaliadas e redefinidas. Assim apresentamos no Quadro 3 o delineamento das etapas para a construção do que denominamos programa de formação, e que engloba tanto os aspectos do primeiro quanto do segundo momento da pesquisa.

Quadro 3 Etapas do Programa de Formação

Etapas	Período	Identificação	Objetivo	Procedimento de coleta de dados
1	Julho – Agosto 2013	Pré-curso 1 Momento de Formação	Elaboração de materiais	Questionário
2	Outubro – Dezembro 2013	1 Momento de Formação	-Discutir aspectos práticos e teóricos, sobre Tecnologias, inclusão escolar e a realidade escolar relacionando as experiências dos indivíduos.	-Atividades individuais -Atividades coletivas -Interação e participação durante os momentos de discussão. - Propostas de Intervenção no espaço escolar
3	Janeiro – Julho	Pré-curso	-Elaboração e Aprovação	Questionário

	2014	Formação2	da proposta formativa; -Elaboração do conceito do curso	
4	Agosto – Dezembro de 2014	Formação 2	-Ampliar as discussões sobre aspectos práticos e teóricos, sobre TDIC, inclusão escolar e a realidade escolar; -Trabalho coletivo e qualidade de ensino para todos; -Elaborar e desenvolver uma experiência de ensino e aprendizagem em conjunto com os professores.	- Atividades individuais; - Atividades coletivas; - Memorial reflexivo;
5	Outubro a Dezembro de 2013/ Setembro a Dezembro de 2014	Avaliação	Avaliar as contribuições do curso	-Grupo de Discussão

Fonte: Dados organizados pela autora

O programa de formação se inicia com a coleta de dados, levantamento bibliográfico, elaboração e fundamentação do conceito base para a proposta formativa e confecção de materiais.

Nessa fase foi realizado o levantamento descritivo das necessidades formativas dos participantes, dentro do primeiro momento da pesquisa. Nesse período foi consolidado o planejamento, elaboração das atividades bem como a seleção dos materiais que serviriam como base de estudos para o programa de formação.

Ainda no caracterizado primeiro momento da pesquisa, foi realizado o procedimento para discussões reflexivas sobre o contexto escolar, discutir aspectos teóricos e relacionar com o cotidiano dos sujeitos. Para isso, foram propostas situações problemas, a fim de que os professores compartilhassem experiências favorecendo os momentos de aprendizagem com novos debates e vivências.

Após o primeiro momento da pesquisa, houve a necessidade de articulação entre a identificação das necessidades formativas e elaboração da estrutura de um curso de aperfeiçoamento que atendesse as necessidades dos professores, bem como legitimação da proposta pela Secretaria Municipal de Educação e viabilização de recursos que seriam empregados para que o curso se desenvolvesse.

Caracterizando ainda o momento em que o curso de aperfeiçoamento seria elaborado, observamos entraves que dificultaram e atrasaram a continuidade da pesquisa, em que citamos: excesso de burocracia nos trâmites junto a Secretaria de Educação, associando tempo demasiado de espera e demora em apreciação da proposta; dificuldade da equipe gestora em disponibilizar um espaço e estrutura para curso ocorresse; ausência de recursos financeiros para o custeamento para a provisão do curso, entre outros.

Após a resolução dos problemas enfrentados, foi proposta a interação entre os grupos de professores e equipes gestoras. Apesar de trabalharem no mesmo ambiente escolar, o trabalho coletivo tendia a acontecer entre os membros que compõem a mesma categoria: professores do AEE interagem com professores do AEE e professores da sala comum com os da sala comum.

Um dos motivos para esse distanciamento poderia ser os momentos previstos para a formação em serviço que acontece separando em dois grupos os professores, em dias da semana diferenciados para a reunião. Outro motivo que poderia justificar tal tendência são os horários desses professores, que acabam tendo uma carga horária diferente e em mais de uma escola por dia. Essa constatação foi realizada com base na organização da estrutura municipal. Os todos os professores do AEE participam de um momento denominado Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC). Nesse espaço participam de propostas para a formação em serviço para o AEE desenvolvidas em 6 horas/aula toda semana. Os professores da sala comum de ensino tem na incorporação das atividades profissionais apenas o HTPC, em duas horas/aula semanais, na unidade escolar que trabalham.

Independente dessas possibilidades, os sujeitos tendiam a não estabelecer relações de trabalho, ou a estabelecer relações mínimas e o trabalho que deveria ser colaborativo acabava por não acontecer. Fato esse comprovado a partir dos relatos dos professores disposto no Questionário para Inscrição no segundo momento da formação.

Assim, para a elaboração do curso de aperfeiçoamento consideramos a necessária reflexão sobre a resolução de problemas, a partir da troca de experiências e conhecimento entre esses participantes. Após todo o desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento, houve a necessidade de avaliar o programa de formação. Essa avaliação foi realizada por meio de grupo de discussão para que os sujeitos compartilhassem e avaliassem a aprendizagem e a experiência vivida, assim como interferissem com sugestões para a composição do processo formativo. Esse processo foi realizado por meio dos encontros presenciais que aconteciam semanalmente e pelas discussões virtuais estabelecidas no Facebook e GD, dentro do segundo

momento da pesquisa. Prezamos por favorecer que os sujeitos expusessem de forma clara as suas ansiedades, contribuições dos colegas, indicativos de melhoria da prática.

Dado o esclarecimento sobre a linha do tempo em que os dois momentos da pesquisa foram caracterizados, cabe a realização de um detalhamento sobre o contexto da pesquisa, descrito a seguir.

3.3 Contexto da pesquisa

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Araçatuba (ARAÇATUBA, 2010) fica estabelecido com base no inciso III do art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) o direito das pessoas com deficiências receberem atendimento educacional especializado, preferencialmente no sistema regular de ensino.

Para tanto, o Sistema Municipal de Educação de Araçatuba considera o direito à Educação comum a todas as pessoas e o direito de recebê-la sempre que possível junto as demais pessoas inseridas nas escolas regulares.

Por isso mantém, desde 2008, nas escolas municipais, nos diferentes níveis e modalidades, Salas de Recursos Multifuncionais. O município aderiu à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2007 e por isso segue suas diretrizes, as quais têm como objetivo

Assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oferta do Atendimento Educacional Especializado; formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação e articulação intersetorial na implantação das políticas públicas.

Em 2003, o referido município assinou o convênio do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, em parceria com o MEC/SEESP, cujos objetivos são “informar e sensibilizar os novos gestores e educadores dos municípios-pólos e da área de abrangência (32 municípios abrangidos) sobre a importância do Programa, além de subsidiar filosófica e tecnicamente o processo de transformação do sistema educacional brasileiro em sistema educacional inclusivo”.

A partir desse convênio, várias ações começam a ser planejadas e realizadas para tal fim. Em 2004 por meio do convênio “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)” o município começou a receber os recursos para a implantação de

SRM, contando atualmente com 28 SRM e 30 professores de educação especial efetivos da rede de ensino municipal: 28 desses professores estão atuando em SRM no atendimento educacional especializados de estudantes público alvo da educação especial e dois assumiram cargos administrativos na Secretaria de Educação (Chefia de Divisão da Educação Inclusiva e orientação pedagógica da educação inclusiva).

Em 2005, o município aderiu ao Programa do Governo Federal “Acessibilidade Arquitetônica” (para adaptação de escolas com acessibilidade física), e o Programa da Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial do MEC/SEESP, por meio da qual os 30 professores de educação especial, atuante em SRM e na gestão do desenvolvimento da educação inclusiva no município receberam a formação de especialistas.

Atualmente os 30 professores dispõem de 6 horas semanais de hora de trabalho de formação continuada que são realizadas na secretaria municipal de educação do referido município sob coordenação da Chefia e Orientação Pedagógica da Divisão da Educação Inclusiva.

No caso dos professores da classe comum e coordenadores, sujeitos que participaram do segundo momento da pesquisa, atuam em regime estatutário e por contrato por tempo determinado de trabalho, com horário para formação em serviço previsto no HTPC, coordenado pela equipe gestora de cada escola, com apoio pedagógico da Supervisão e Orientação Pedagógica da Secretária de Educação Municipal.

A partir de uma palestra realizada pela Profa Dra Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, orientadora da presente pesquisa, para os professores do AEE do município de Araçatuba no ano de 2007, no contexto do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, surgiu a parceria entre a Divisão da Educação Inclusiva com o Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API), que culminou em uma proposta formativa no âmbito do já referido Programa Núcleo de Ensino.

Nesse contexto, de 2008 até o início desta pesquisa, os seguintes indicadores estabelecem o contexto da pesquisa, originário da parceria Núcleo de Ensino: formação de 30 professores do Atendimento Educacional Especializado em serviço por meio de oficinas pedagógicas e elaboração de Objetos Educacionais nas escolas; formação de 02 professores que atuam em classes comuns do município de Araçatuba/SP. Cumpre ressaltar que, a partir da atuação da pesquisadora nos procedimentos formativos do Projeto Núcleo de Ensino, é que surgiu a motivação e experiência que caracterizaram o início desta pesquisa e, conseqüentemente, o delineamento do que denominamos primeiro momento.

O desenvolvimento do primeiro momento teve como objetivo trabalhar com os professores do AEE a respeito do uso de tecnologias no ambiente escolar. As temáticas foram organizadas a partir dos indicadores dos professores, obtidos no Q1. Para contemplar a multiplicidade de assuntos suscitados, organizamos as Oficinas por eixos temáticos, em que por meio de “situações problema” do cotidiano dos professores trabalhávamos o conceito tecnológico em conjunto e atividades práticas para intervenção no AEE. Os temas discutidos que versaram do conceito que enreda a tecnologia, perpassando por discussões a respeito das políticas públicas, pesquisas para uso do computador em sala de aula, a consolidação das propostas e projetos implantados atualmente no sistema educacional até o uso operacional do computador, softwares e internet, estava associado às possibilidades de intervenção pedagógica.

Assim, o primeiro momento teve o desenvolvimento das discussões com base em ações teóricas (pesquisas, política pública, produção teórica) mediadas por ações cotidianas (percepções dos professores, concepções de usabilidade dos recursos, dificuldades e problemas). Os professores foram incentivados a levar o que vivenciavam nas Oficinas para os atendimentos, e as atividades que realizavam, principalmente com o uso do computador, eram aplicadas no decorrer da semana. Do resultado da aplicação das atividades, os professores traziam novas dúvidas e novas expectativas.

3.4 Participantes da pesquisa

Os dados que embasam a seguinte descrição foram coletados a partir do Questionário 1 elaborado por nós e utilizado no primeiro momento e, o Questionário de Inscrição¹⁴, criado por nós a partir da ferramenta “Formulários Online” do GD e disponível online aos professores que quisessem participar do segundo momento.

Participaram do primeiro momento 30 professores que atuavam junto ao AEE de escolas públicas municipais vinculadas a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Um grupo feminino, em que todos os professores possuíam Licenciatura em Pedagogia, pós-graduação relacionada a área de Educação Especial e com experiência prática escolar relacionada a área da Educação Especial com mais de cinco anos de atuação.

O número de participantes no primeiro momento foi flutuante, ou seja, não foi fixo. Por acontecer durante o momento de HTFC, os professores, de acordo com seus horários semanais e atividades que desenvolviam durante a semana relacionadas as suas atribuições escolares, podiam cumprir esse horário participando de outras atividades escolares.

¹⁴ Apêndice 3.

Participou do curso também a equipe gestora de coordenação pedagógica que atua na secretaria Municipal de Educação com função relacionada à orientação do trabalho dos professores nas escolas municipais. A equipe gestora é formada por uma Supervisora e duas coordenadoras. Todas com formação em Pedagogia e com tempo de prática escolar maior que vinte anos entre as funções de docência relacionada à Educação Especial e ao AEE.

Foram 11¹⁵ participantes do segundo momento da pesquisa. O Quadro 4 resume o perfil geral do participantes desse segundo momento, que foi identificado a partir do Questionário de Inscrição Para manter a privacidade dos participantes e dos espaços escolares a que pertencem utilizamos siglas, identificadas da seguinte maneira: P (P1, P5, etc) para “Participantes” e E (E1, E2, etc) para determinar o “Espaço” que pertencem.

Quadro 4 Resumo do Perfil dos Participantes do Segundo Momento da Pesquisa

Participante/Idade	Formação Inicial	Cargo ou Função/ Carga horária semanal¹⁶	Local de Atuação	Tempo de serviço na função	Rede de Ensino
P1 – 27 Anos	Magistério/Licenciatura em Artes/ Licenciatura Plena em Pedagogia	Professor Sala Comum/ 42h/s	E1	5 anos	Municipal/ Estadual
P2 – 36 Anos	Licenciatura Plena em Pedagogia	Professor Sala Comum/ 30h/s	E1	5 anos	Municipal
P3 – 50 Anos	Licenciatura Plena em Educação Física	Professor Sala Comum/ 30h/s	E1	5 anos	Municipal
P4 – 32 Anos	Magistério/Licenciatura Plena em Letras/ Licenciatura Plena em Pedagogia	Professor AEE/ 44h/s	E1	6 anos	Municipal/Pri vado
P5 – 44 Anos	Magistério/Licenciatura Plena em Letras/ Licenciatura Plena em	Coordenador Pedagógico/ 40h/s	E2	7 anos	Municipal

¹⁵ O curso contou com 47 pré-inscritos. Como incentivo à administração pública municipal cedeu espaço físico e contabilizou as horas da HTPC para que fossem cumpridas com a participação no curso. Entretanto, poucas equipes gestoras das unidades escolares liberaram a ausência para que os professores participassem do processo formativo.

¹⁶ A descrição de carga horária semanal refere-se ao contrato de trabalho, uma vez que os participantes podem acumular cargos e funções em esferas públicas ou privadas.

	Pedagogia				
P6 – 25 Anos	Magistério/ Licenciatura Plena em Pedagogia	Professor Sala Comum/ 40h/s	E3	6 meses	Municipal
P7 – 58 Anos	Magistério/ Licenciatura Plena em Pedagogia	Professor AEE/ 40h/s	E3	6 anos	Municipal
P8 – 34 Anos	Licenciatura Plena em Letras/ Licenciatura Plena em Pedagogia	Professor AEE/ 40h/s	E4	5 anos	Municipal/Pri vado
P9 – 51 Anos	Magistério/ Bacharelado em Terapia Ocupacional	Orientador Pedagógico AEE/ 40h/s	E5	5 anos	Municipal
P10 – 55 Anos	Magistério/ Licenciatura Plena em Pedagogia	Orientador Pedagógico/ 40h/s	E5	2 meses	Municipal
P11 – 31 Anos	Magistério/ Licenciatura Plena em Letras/ Licenciatura Plena em Pedagogia	Orientador Pedagógico AEE/ 40h/s	E5	5 anos	Municipal

Fonte: Dados organizados pela autora.

O grupo de participantes do segundo momento tinha dedicação de 40 horas semanais nas atividades desenvolvidas na escola em que trabalham, sendo que a maioria atua em apenas uma instituição. É válido ressaltar que duas professoras apresentam como característica, além da dedicação exclusiva ao município, carga horária de 30 horas semanais, o que equivale ao desenvolvimento das funções em um período. Essa característica pode ser descrita como qualitativa para desenvolver de práticas escolares, uma vez que professor tem maior disponibilidade e envolvimento com espaço escolar.

Cabe salientar como característica geral no grupo, que todos os professores possuem Ensino Superior, porém dos 11 participantes apenas três não possuem formação em nível médio para a docência – Magistério, e 1 não é graduado em licenciatura plena.

Sobre as especificidades apresentadas no Quadro 4, é importante esclarecer o que compõe a característica “função/cargo” e que estas apresentam diferenças: função está

relacionada a uma atividade que se exerce por meio de processo seletivo, indicação, eleição, e entre nestes termos, temos 5 participantes (P5, P6, P9, P10 e P11).

O cargo, entretanto está vinculado ao concurso de efetivação pública, em que se enquadra 6 participantes (P1, P2, P3, P4, P7 e P8). Identificamos no quadro a característica cargo/função, pois entre os participantes há que assumiram as atividades por meio das duas vias.

Em termos de viabilização da pesquisa, ter traçado esse perfil contribuiu para compreendermos os aspectos sociais, o contexto e perfil dos professores, assim como particularidades para a compreensão da identidade profissional do grupo. Essas características nos auxiliaram na seleção de materiais e planejamento da ação interventiva, trazendo como base para a elaboração do curso atributos contextualizados e significativos.

Considerando a descrição detalhada dos participantes e contexto da pesquisa, finalmente serão descritos os instrumentos de coleta, seleção e análise dos dados, que deram origem aos capítulos seguintes desta tese.

3. 5 Instrumento de coleta de dados

A fim de se compreender a prática pedagógica, aspecto necessário para determinar o primeiro momento da pesquisa, foi utilizado para a coleta de dados questionários, atividades individuais e coletivas que se configuraram em narrativas escritas, e grupo de discussão.

3.5.1 Questionários

Foram utilizados dois tipos de questionário no decorrer da pesquisa. O primeiro tipo elaborado por nós, Q1 e o Questionário de Inscrição, que continham questões abertas e fechadas. O segundo tipo elaborada para o Projeto Núcleo, o QA, com questões abertas.

Utilizamos os questionários como uma possibilidade de ampliar o conhecimento sobre os sujeitos da pesquisa, definir um perfil, compreender o ambiente escolar em que estão inseridos, e estreitar as relações entre pesquisador e participantes. A utilização desse instrumento nos pareceu uma possibilidade em que se podem elencar características para contribuir na elaboração de uma proposta de formação em serviço.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses,

expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008 p.121).

Portanto, houve a necessidade de aplicar os questionários inicialmente em de cada momento formativo, em que o Q1 foi aplicado aos professores do AEE para a constituição do primeiro momento; os QA(1,2,3 e 4) foram aplicados ao fim de cada Oficina, no desenvolvimento do primeiro momento; e o Questionário de Inscrição, foi aplicado aos professores, da sala comum e AEE, que participariam do segundo momento.

3.5.2 Narrativas

As narrativas escritas foram utilizadas como uma possibilidade de compreensão da experiência humana, a fim de detectar as necessidades formativas e auxiliar no delineamento do que denominamos segundo momento da pesquisa.

Segundo Rinaldi (2009), as narrativas:

(..) apresentam-se como ferramentas capazes de permitir o acesso ao pensamento dos formadores, fixando a ação no momento em que ela ocorre e explicitando as compreensões ao sujeito, em um movimento que permite retornar a experiência. Ou seja, de modo geral estudo da narrativa é o estudo da forma com que os seres humanos experimentam o mundo. (RINALDI, 2009 p.93).

Consideramos que trabalhar com narrativas possibilita identificar e compreender as concepções dos indivíduos, atendo-se a singularidades do processo formativo. Ao encontro das ideias propostas por Rinaldi (2009 p.93), consideramos as palavras como sendo um veículo para o pensamento que existe na mente das pessoas; seus pensamentos; crenças; conhecimentos e sentimentos estão ‘contidos’ em suas palavras. É a partir das narrativas escritas que podemos perceber e compreender as relações existentes em âmbito escolar.

Para inserir as narrativas como instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa foram estabelecidos como principais instrumentos: atividades individuais, diário reflexivo, memorial reflexivo, atividades em grupo e mensagens compartilhadas. Esses instrumentos foram escolhidos por permitir perpassar por toda a construção do curso, e no caso do memorial por favorecer a leitura global do participante sobre a proposta do curso e responder as questões de pesquisa.

Assim a fim de esclarecer o propósito de utilização desses instrumentos, ressaltamos que:

- As atividades individuais: Instrumento composto por diversas atividades individuais realizadas ao longo do curso, entre elas leituras, pesquisa e análises de situações problema. Com o intuito de favorecer reflexões a respeito do papel e identidade do professor durante o curso;

- As atividades coletivas: Instrumento composto por atividades coletivas realizadas no decorrer do programa, entre elas leituras, discussões, análises de situações problema, elaboração de materiais e de atividades, planejamento pedagógico coletivo e colaborativo, elaboração de plano de aula com intervenção na escola com os estudantes; Possibilitar reflexão durante o curso sobre o papel do professor, sobre o ensino, a aprendizagem dos estudantes e o contexto escolar que estão inseridos;
- O Diário Reflexivo: Registro das experiências, das reflexões, das intervenções, anseios e dúvidas. Permitiu registrar os fatos, foi um referencial do processo reflexivo do professor. Permite que o professor retome situações vivenciadas, possibilitar reflexão sobre o papel do professor no programa, auxilia o professor a investigar a própria ação;
- O Memorial Reflexivo: Registro geral a partir de uma perspectiva geral das experiências, reflexões, intervenções anseios e dúvidas vivenciadas. Permite que o professor retome situações vivenciadas, reflita sobre o papel do professor durante o curso, auxilia o professor a investigar a própria ação;

Portanto, conforme estabelece Lacerda (2009):

Contar o que se faz, no âmbito educativo, é a forma simples e autêntica de devolver ao outro aquilo que só é possível existir de modo compartilhado. O ato educativo, por si só, atitude e postura diante da vida, precisa ser narrado, repartido, transformado em histórias de se contar. Aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê. Aprendem todos os que sabem o valor de restituir, ao outro, um saber que não resulta de pertencimentos ou apropriações, mas de envolvimento. A prática educativa passa a ser, assim, um desdobramento da prática da vida em sua cotidianidade, nos afetos que provoca, no entendimento das coisas que nos tocam. (LACERDA, 2009, p. 11).

Nesse sentido, os dados presentes nas narrativas escritas foram usados para compor os indicadores, as temáticas e as categorias para análises do trabalho, em que a partir das reflexões dos participantes pudemos, processualmente, perceber o ambiente para responder os anseios da problemática de pesquisa anunciada.

3.5.3 Grupo de Discussão

O grupo de discussão foi utilizado por permitir a compreensão dos sujeitos e a relações que estabeleciam com as temáticas discutidas no desenvolvimento da proposta formativa. Meinerz (2011 p. 486) indica que o grupo de discussão possibilita, a partir dos discursos sociais reproduzidos no coletivo, reconstruir as condições sociais e ideológicas em que se desenvolveu o fenômeno objeto da investigação. A autora indica ainda que:

O grupo de discussão, referenciado na tradição da sociologia espanhola, consiste em uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes. A entrevista aberta e o grupo de discussão apontam para algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta. Acredito que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador. (MEINERZ 2011, p.486).

Tal prática permitiu que pesquisados e pesquisadores participassem como sujeitos em um processo, teórico e historicamente construído em conjunto, favorecendo que, ao longo do processo, possam se transformar.

Isso aconteceu a partir de um espaço aberto, em que todos os participantes, pesquisadora e professores, tinham voz e liberdade de ação. Nesse sentido, o grupo de discussão ocorreu, à medida que os sujeitos partilhavam no espaço angustias e anseios, e que se sentiam aceitos socialmente. É uma construção processual, partilhada, e construída a partir do grupo, com elementos que inspirem confiança. Conforme as relações se aproximam e se desenvolvem, e os participantes sentem-se seguros, expressam-se mais, no sentido de reconhecer no espaço um sentido de aceitabilidade. Por isso os momentos privilegiavam ações problemáticas que constituíam o contexto cotidiano dos professores. Quando ouviam das experiências do outro as próprias angústias, encontravam reciprocidade e significado para aprender e discutir o assunto.

Nesse sentido, o grupo de discussão encontra-se como uma técnica dialética, isto é, a partir das percepções dos participantes no contexto e das intervenções reflexivas, que podem surgir do pesquisador ou do próprio grupo, que é construído a pesquisa e conhecimento. Acreditamos ser também uma possibilidade democrática para arquitetar a pesquisa, de valorizar os sujeitos e de compreender o real contexto em que estão inseridos.

3.6 Instrumentos de Seleção e Análise dos dados

A pesquisa tem por objetivo analisar os dados obtidos na evolução das duas fases da pesquisa. Compreendemos a análise de dados de uma pesquisa como um processo ininterrupto que compreende todo o processo de investigação (GOMES, 2006; TRIVIÑOS, 2009). Consiste no momento de, após análises sucessivas, aproximação do nosso objeto e (re)construção dos caminhos teóricos e metodológicos para que seja possível responder aos objetivos de pesquisa propostos.

A complexidade do fenômeno educativo exige rigor e criatividade por parte do pesquisador, pois é preciso perceber as trilhas que conduzam a fontes da informação, ao

considerar os objetivos da pesquisa e de se aprofundar o estudo e o conhecimento sobre a realidade investigada.

Nesse sentido, para análise dos dados que compuseram os denominados momentos da pesquisa, utilizamos o rigor contido para a percepção das “categorias de codificação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para isso, foi necessária leitura sistêmica dos dados, um método empírico, dependente da fala e da interpretação a que se dedica, a partir dos objetivos pretendidos.

A análise compreendeu um conjunto de técnicas, um leque de apetrechos: ou, com maior rigor, um único instrumento marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável ao campo de aplicação do estudo.

Além da análise sistêmica dos dados obtidos, como a pesquisa foi desenvolvida com caráter de intervenção, outros elementos foram constitutivos da seleção e análise de dados. Por esse motivo, cumpre detalhar como os dados foram selecionados e analisados, considerando os seguintes pressupostos.

3.6.1 Diários de Campo

A confecção dos diários de campo permitiu uma leitura preliminar dos dados: permitiu que a pesquisadora conhecesse o material, percebesse informações gerais que compõem o grupo, sobre o processo formativo e sobre os participantes. Por mais que houvesse uma avaliação constante durante a proposta, o afastar permitiu vislumbrar nuances e ampliar percepção acerca do grupo.

Nesse sentido, foram elaborados diários de campo no sentido de acompanhar os avanços em termos do estabelecimento das necessidades formativas e da compreensão dos aspectos inerentes ao programa de formação.

O diário de campo é um instrumento para reflexão do campo, descrito por Minayo (1993) como uma possibilidade para interpretar o contexto a partir de elementos e informações não formais. A autora ressalta que é o instrumento em que constam

(...) constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais. (MINAYO, 1993, p. 100).

O registro das informações no diário de campo em nossa pesquisa foi caracterizado de duas maneiras: anotações em campo e reflexões posteriores. As anotações em campo foram feitas no momento em que acontecia a intervenção. Como, a pedido dos professores não filmamos os encontros, anotamos nossas percepções utilizando palavras chaves, isto é, elementos, ideias ou fragmentos das ações no momento em que aconteciam.

As reflexões posteriores couberam à descrição detalhada da intervenção, que a partir das anotações in loco, revíamos o contexto, o que havia sido trabalhado, as interações e refletíamos sobre nossa prática em campo.

Autores como Hess (1996) e Minayo (2002) indicam que o diário de campo é uma técnica de registro dos pensamentos, uma pré-análise das experiências, em que ao pensar e descrever um fato ocorrido interpretamos o ambiente. Ao considerar os conceitos de Pimenta (2002) o diário de campo constitui-se como uma ação reflexiva pedagógica, metodológica e científica, por conter todas as informações extra-fonte que compõe a pesquisa e por favorecer a interlocução entre as vivências, teoria, atitudes e intervenções com o grupo.

3.6.2 – Definição do programa de formação.

Nesse momento, foi necessário realizar todo o escopo do curso de aperfeiçoamento e registrar todos os aspectos para o seu desenvolvimento, permitindo a organização dos dados brutos e estabelecimento dos critérios de identificação e classificação.

O primeiro passo foi o cadastro do curso para certificação na plataforma da Pró-reitora de Extensão Universitária (Proex), que consistiu em uma maneira de valorizar os professores participantes da pesquisa e de contribuir com a organização do trabalho pedagógico. Para isso, foi elaborado um projeto para o curso, com carga horária de 60h.

O cadastro para ofertas de curso de extensão universitária é realizado on line¹⁷ por meio de preenchimento de formulário¹⁸ em que deve constar objetivos, justificativa e todos os elementos que caracterizam a proposta do curso de extensão ofertado. Podem ser ofertados três tipos de curso, sendo de: Atualização do conhecimento; Extensão e Difusão de conhecimento, diferenciados de acordo com a composição da carga horária do curso.

O segundo passo foi acompanhar o programa de formação e registrar os dados por meio de relatório de conclusão das atividades para certificação dos participantes. O relatório é composto por dados relacionado à inscrição, dados dos participantes, desistências, faltas,

¹⁷ <http://www.proex-unesp.com.br/>

¹⁸ Anexo 1

participantes concluintes e parecer dos professores responsáveis sobre o desenvolvimento do curso. Nesse momento os objetivos precisaram ser retomados e aferidos se foram alcançados.

O cadastramento do relatório foi realizado de maneira online, por meio de formulário base disponível no site da Proex. Esses trâmites precisam ser aprovados pelo departamento pelo qual o professor orientador é responsável e por comissão específica que compõe analisa as submissões de cursos e relatórios, a fim de perceber se atendem as características pertinentes a um curso de extensão.

3.6. 3. Categorização dos dados e interpretação dos resultados

A definição a partir do produto base das categorias de análise, com reorganização do material baseado no conteúdo encontrado na etapa anterior, tendo por apoio o referencial teórico da pesquisa. As categorias emergentes nesse processo, que foram auxiliadas pelo referencial teórico de Bogdan e Biklen (1994) e foram estruturadas considerando os elementos oriundos nos materiais que compuseram os dois momentos formativos.

Os autores enfatizam que os registros podem ser palavras, tema, objeto, acontecimento ou documentos, configurando em uma técnica que consiste uma possibilidade de organização e categorização. Os recortes dos elementos, das ideias, possuem significados isolados e a análise consiste em descobrir eixos de sentido a partir da aparição, que pode indicar algum sentido para eixo analítico escolhido.

Ainda nesse contexto, a organização e interpretação dos resultados ocorreram a partir da: organização das análises, a partir das categorias, que na presente pesquisa, aconteceu a partir dos indicativos emergentes das narrativas escritas dos participantes, considerando as anotações descritivas contextualizadas contidas no diário de campo do pesquisador.

Esse processo de categorização é descrito por Bauer (2011) como uma técnica para produzir inferência, ou seja, uma maneira de relacionar nos materiais pesquisados com a teoria que consubstancia a pesquisa, com o intuito de alcançar o objetivo da investigação.

As categorias foram estabelecidas a partir dos elementos principais que normalmente são indicados pelos referenciais teóricos que tratam a respeito da temática de formação de professores e que utilizamos na tese.

As narrativas escritas em Categorias foram organizados em tabelas, seguindo as regras: homogêneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas ou pertinentes, propostas por este conjunto de técnicas. Em cada tabela os fragmentos correspondentes passaram pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido.

Este tratamento dos dados tem por finalidade classificar os diferentes elementos nas categorias estabelecidas, sendo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na fusão inicial. Vale destacar que o interesse não está na categorização do conteúdo, mas sim no que estes nos poderão inferir após serem tratados (por classificação) relativamente a outros aspectos e conceitos. Para tanto, apresentamos no Quadro 5, as teorias utilizadas para a classificação dos fragmentos contidos em cada categoria.

Quadro 5 As categorias de análise

Categoria	Referencial Teórico
As necessidades formativas dos professores	Freire, Pimenta, Schön, Tardif, Valente e Zeickner.
A construção do conhecimento dos professores: o processo reflexivo sobre a prática pedagógica Das necessidades formativas a elaboração do segundo momento formativo.	Alves, Capellini, Luckesi, Matoan, Patto e Zeickner.
A escola como espaço para a formação e desenvolvimento profissional dos professores.	Alves, Canário, Freire, Libâneo, Pimenta e Tardif.
O espaço virtual de aprendizagem: as redes sociais e ambientes digitais abertos como espaço para o desenvolvimento profissional docente.	Castell, Libâneo, Prensky, Pretto e Tampscott.
O eixo colaborativo da proposta.	Capellini, Freire, Giroux, Pimenta e Schünzen
O papel da pesquisadora na consolidação da pesquisa.	Alves, Freire, Imbernón, Luckesi, Pimenta e Vygotsky.

Fonte: Dados organizados pela autora

A categorização seguida de classificação permitiu uma codificação inicial onde os dados brutos foram transformados sistematicamente e agregados em unidades, o que nos permitiu olhar para todo o processo formativo (primeiro e segundo momento), possibilitando uma descrição das características pertinentes ao conteúdo de cada categoria.

Um processo que contribuiu para que pudéssemos realizar uma inferência, ou seja, chegar aos resultados de análise, depois dos dados terem sido organizados e tratados. Tais técnicas contribuíram para deduzirmos de forma lógica e objetiva, os conhecimentos apresentados na próxima etapa.

Capítulo

4 Desenvolvimento, Resultados e Análises.

Não é nossa função controlar todas as marés do mundo, mas sim fazer o que pudermos para socorrer os tempos em que estamos inseridos, erradicando o mal dos campos que conhecemos, para que aqueles que viverem depois tenham terra limpa para cultivar. Que tempo encontrarão não é nossa função determinar. (J.R.R.Tolkien, 1954.).

Neste capítulo apresentamos o desenvolvimento, os resultados, as discussões e as análises, considerando a experiência vivenciada durante a elaboração e execução da proposta de formação em serviço com os professores, com base nos dois momentos formativos. Isso se fez necessário, uma vez que as ideias que fomentaram o modificar das práticas na construção do curso, acabam por se estabelecer como resultados do processo, isto é, o desenvolvimento das ações só foi possível por meio de reflexão e consideração das prerrogativas do meio.

Para organização dos dados, foram estabelecidas categorias, que surgiram após análise do conjunto de atividades realizadas e descritas. Os critérios que utilizamos para analisar a estrutura elaborada da formação continuada e em serviço para os professores, teve como pressuposto teórico a concepção de escola democrática e inclusiva, bem como a necessidade de uma prática docente crítica, reflexiva e libertária.

Nesta pesquisa, o objeto de estudo foi consolidado durante a permanência no campo, e se consolidou como sendo a estruturação do curso de formação para os professores. A aproximação ao campo do estudo aconteceu a partir das necessidades formativas emergentes do ambiente escolar, relatadas pelos próprios sujeitos. Em seus questionamentos, os professores ansiavam inicialmente estudar a respeito do uso de tecnologias no ambiente educacional, e este foi o assunto de partida para o início das relações que se estabeleceram.

O estreitamento das relações entre participantes e pesquisador, fomentou um espaço de confiança em que foi possível perceber dúvidas, angústias, medos, incertezas, o que, durante o curso, favoreceu para a compreensão das necessidades formativas dos professores para a construção da metodologia de formação, cujo sentido era influenciar a prática pedagógica inclusiva. Apresentamos a seguir, o levantamento das necessidades formativas e a consolidação da proposta formativa, consolidando com os resultados e a análises desse processo.

4.1As necessidades formativas dos professores

Como relatado no capítulo dos pressupostos metodológicos, a pesquisa teve início, a partir da percepção do grupo gestor sobre o ambiente escolar, especificamente do grupo de professores do AEE. A expectativa inicial centrava-se na necessidade da aprendizagem sobre o uso de recursos tecnológicos para o auxílio do planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Nesse sentido resgatamos nessa categoria os elementos que compõe as necessidades formativas dos professores a partir de dois conceitos: os aspectos que nos aproximaram do campo e as percepções dos participantes para lidar com o contexto.

4.1.1 Aspectos tecnológicos: percepções iniciais.

O início da pesquisa que, caracteriza o primeiro momento formativo aconteceu no período de Outubro a Dezembro de 2013, mediante articulação ao Programa Núcleo de Ensino, que é vinculado a Pró-reitoria de Graduação (Prograd). Este programa tem o intuito de auxiliar o desenvolvimento de práticas educacionais com as escolas, para promover qualidade no ensino. A aproximação da pesquisa ao projeto do núcleo de Ensino se deu diante as temáticas que tinham em comum: promover o uso de tecnologias no espaço escolar.

Dessa maneira, quando chegamos ao campo da pesquisa, a problemática versava estritamente sobre o uso de tecnologia em ambiente escolar. Tínhamos por objetivo verificar e analisar se e como os professores utilizavam as tecnologias para compor a prática pedagógica, e ainda se esta prática pedagógica atendia a todos os estudantes em sala de aula.

Nesse sentido, a fim de estabelecer e estruturar da proposta de intervenção fez-se necessário verificar as necessidades formativas que os professores apresentavam. Perceber o contexto torna-se tarefa tão árdua quanto selecionar conteúdos, materiais, ou propor teorias, pois é necessário tempo, para que se estabeleça confiança entre os participantes, e para que, principalmente pudéssemos evidenciar as mudanças no decorrer do processo.

A isso, Pimenta (2013; 2002) ressalta a importância de que as propostas formativas em serviço sejam oriundas do contexto escolar, como uma problematização do meio. Entretanto, perceber uma necessidade formativa é um processo complexo, porque exige que o professor perpassasse pela composição teórica da prática à consolidação da ação da aula, para a reflexão sobre o planejado e o executado. (SCHÖN, 1983).

Para Schön (1983) e Pimenta (2002), o professor reflexivo precisa perceber o contexto, os estudantes, e articular saberes, a fim de que a prática de ensino consista na práxis. É a ação dialética de reflexão sobre a prática que possibilitará que o professor perceba a si mesmo, suas ações, suas falhas e o que é possível e necessário mudar.

Nesse sentido, perceber as verdadeiras necessidades dos professores foi o primeiro desafio da pesquisa. Isso porque, os indicativos iniciais foram fomentados a partir de uma percepção externa, dos gestores. Por mais que o grupo de orientadores vislumbraassem aspectos relacionados a uma condição para a formação de professores, apenas os docentes

poderiam indicar características reais sobre o contexto escolar, dúvidas conceituais, problemas do cotidiano, e as temáticas que ansiavam aprender.

Dessa forma, foi necessário atentar-se a todos os indicativos dos professores. Uma percepção de detalhes, conversas, anotações, para compreender o que muitas vezes, os professores não conseguiam perceber sozinhos.

Assim evidenciamos, por meio de uma verificação preliminar e em consonância com os indicativos do grupo gestor, que os professores acreditam a necessidade formativa versa em aprender a utilizar os recursos tecnológicos para compor suas aulas. Entretanto ressaltaram que não utilizavam os recursos com frequência, não somente por não saber, mas porque sentiam-se inseguros e despreparados.

Gostaria de aprender a utilizar melhor o computador, porque acredito que meu aluno vai aprender mais se eu utilizar esse recurso. Mas não uso o computador sempre, e quando uso é apenas o notebook porque os da escola nem sempre funcionam as coisas que eu sei usar¹⁹. (PAEE1²⁰, Q1²¹).

É difícil usar o computador. Nem sempre temos suporte técnico, ou o que fazemos no AEE fica só lá, porque o professor da sala comum não tem os mesmos recursos. (PAEE4, Q1).

Eu não consigo baixar e instalar arquivos no computador. Tenho medo de perder meus dados, de que o computador quebre e eu perca tudo. (PAEE6, Q1)

Acho que o computador é mais para diversão, uso mais quando quero fazer alguma coisa diferenciada. Não dá pra depender deles porque se quebrarem ou acontecer alguma coisa, não quero ser a responsável. (PAEE10, Q1).

Gostaria muito de aprender a baixar e instalar arquivos, e de pesquisar na internet. Não sei usar direito e por isso às vezes nem tento. (PAEE19, Q1).

Com base nos indicativos, percebemos nas narrativas escritas dos professores, declarações que remetem a insegurança, angústias, incertezas e dificuldades que os professores sentiam ao utilizar tecnologias no ambiente escolar. Esses indicativos relacionam-se a discussão teórica a respeito do desenvolvimento das sociedades tecnológicas, e os impactos desse processo nos setores que compõem a sociedade, principalmente na educação.

Com o passar dos anos a sociedade modificou-se cada vez mais rápido, principalmente perante o progresso tecnológico, em que tecnologia e sociedade transformam-se ao interagir. (PRETTO, 2012). A essa ideia, autores como Tapscott (2009), Farris, R., Chong, F. & Dunning, D.(2002) Palfrey, J. and Gasser, U. (2008) e Alch, M. (2000) discutem que, entre as

¹⁹ A experiências em itálico apresentadas no texto, são recortes dos depoimentos dos participantes da pesquisa.

²⁰ Para diferenciar os participantes dos dois momentos utilizaremos para os professores do AEE a sigla PAEE que significa: Participante do AEE.

²¹ Os instrumentos cujos depoimentos dos participantes foram extraídos, serão identificados por meio de siglas iniciais, Questionário (Q) e Atividades (A).

diversas características que influenciam o desenvolvimento de uma sociedade, as tecnologias são um dos maiores. Essa relação corrobora e modifica relações humanas, neurológicas, de comunicação, interação, política, economia e ciência. Cada geração teve um “gatilho motivador” tecnológico, um direcionador que provocou uma revolução dos costumes e maneiras de se viver em sociedade.

Nesse sentido Tapscott (2010) argumenta que foi necessário que se tivesse um ato revolucionário que mobilizasse o desenvolvimento da sociedade, o que faz com que cada geração apresente características que remetem ao pensamento e identidade da população da época. Esse movimento remete a três grandes gerações, iniciando por uma sociedade muito fechada, denominada de “Agrarian Age”, com o conhecimento concentrado a nobreza e a religião, para uma Geração Industrial, com ideias a favor do desenvolvimento da ciência, das universidades, da comunicação, abrindo-se para a geração atual, que para o autor não se trata da geração da informação, mas sim da “Age of Networked Intelligence”, a Era da inteligência em rede.

A partir desses indícios, das gerações mais recentes especificamente a partir de 1960 que compõem a Era da Inteligência em rede, temos de acordo com Prensky (2001; 2005) as gerações X, Y, Z e Alpha na nossa sociedade atual. Estas gerações, apesar de coexistirem, apresentam princípios, habilidades e interesses que diferem muito, em um curto espaço de tempo.

Para clarificar as ideias, atualmente temos uma sociedade composta por imigrantes digitais e nativos digitais. (PRENSKY, 2005; 2001). Isso significa que, os nativos digitais – geração Y – apresentam maior familiaridade, autonomia e facilidade em utilizar recursos tecnológicos e digitais, enquanto os imigrantes – gerações X e anteriores – não apenas sentem maior dificuldade em lidar com tecnologia, mas insegurança, medo e ansiedade. Toda inovação causa medo, e o aprender, o novo nem sempre acontece naturalmente.

Ao observar os participantes de nossa pesquisa, identificamos que a faixa etária que compreende as professoras do AEE as caracteriza como parte da geração X. Esta geração apesar de tecnológica, não é digital. Atualmente elas precisam coabitar com uma tecnologia mais recente, o que exige maior desprendimento, versatilidade e disponibilidade.

Entre as inseguranças relatadas e percebidas dos participantes do primeiro momento para o uso de tecnologias, citamos: medo em danificar os aparelhos, medo de perder dados, ausência de autonomia, dificuldade para pesquisa, necessidade de informação, passivos, receptores, dificuldade de criação, medo de errar.

Essas características são naturais e esperadas, uma vez que a geração dos PAEE é de imigrantes digitais. Isto significa que, a todo o momento, eles procurem nos recursos atuais características que remetam a tecnologias que lhes são contemporâneas, pois estas proporcionam segurança e estabilidade. Nos dias atuais a concepção de sociedade é estabelecida no agir em rede, e passamos de uso passivo (web 1.0) das tecnologias para o atuar ativo (web 2.0), maneira que atualmente difunde ciência, informação e conhecimento via internet.

Isso significa que a apesar do interesse das professoras em utilizar as tecnologias, a resistência e dificuldade para compreender e usar a tecnologia na escola torna-se uma ação justificável, uma vez que, segundo Tapscott (2014) e Prensky (2010; 2009; 2005) a geração dos nossos participantes apresenta interesse, mas tem resistência e não tem autonomia suficiente para transitar sozinhos em rede.

Essa angustia perante a dificuldade dos professores em perceber a usabilidade das tecnologias para compor o espaço escolar remonta estudos, em que Valente (2003) questionava justamente a respeito das necessidades técnicas e pedagógicas para o uso do computador – e de outras tecnologias - na escola, ressaltando o paradigma para a formação de professores.

As novas tecnologias usadas na educação – que já estão ficando velhas! – deverão receber um novo incentivo com a possibilidade de junção de diferentes mídias em um só artefato: TV, vídeo, computador, Internet. Estamos assistindo ao nascimento da tecnologia digital, que poderá ter um impacto ainda maior no processo ensino-aprendizagem. Será uma outra revolução que os educadores terão de enfrentar sem ter digerido totalmente o que as novas tecnologias têm para oferecer. E a questão fundamental é recorrente: sem o conhecimento técnico será possível implantar soluções pedagógicas inovadoras e vice-versa; sem o pedagógico os recursos técnicos disponíveis serão adequadamente utilizados?(VALENTE, 2003, p.23).

Nesse sentido, observando as características gerais que corresponde aos participantes dessa pesquisa, temos que o uso de tecnologias será, por um bom tempo, aspecto da necessidade formativa do imigrante digital, do professor. Isso porque, a renovação constante dos recursos tecnológicos se apresenta como um desafio, e sobrepõem desafios anteriores. Esse fator ressalta a importância da formação em serviço que ultrapasse a linguagem estritamente técnica, para cursos que ressaltem a associação dos saberes técnicos aos pedagógicos, e que favoreça o meio.

Dessa maneira, com o intuito de conhecer melhor as necessidades formativas dos professores, buscamos verificar por meio do Q1 quais recursos de tecnologia os professores

utilizavam em seu cotidiano, quais recursos sentiam-se seguros em utilizar, e quais gostariam de aprender.

Quadro 6 Recursos Tecnológicos que os professores utilizavam

	Recursos Tecnológicos que os professores sabiam utilizar	Recursos Tecnológicos que os professores utilizavam	Recursos Tecnológicos que utilizavam para preparar/aulas	Frequência
Celular	80%	100%	-----	-----
Televisão	100%	100%	-----	-----
Computador	40%	80%	30%	Uma ou duas vezes por semana
Internet	30%	70%	30%	Uma ou duas vezes por semana
DVD	50%	30%	-----	-----
Bluray	1%	1%	-----	-----

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador.

Vemos no Quadro 6 que os professores indicaram que o único recurso tecnológico que todos consideraram saber utilizar foi à televisão. A televisão é um recurso midiático e informativo de ampla inserção em nossa sociedade, tornando-se um dos principais meios de entretenimento, diversão e acesso a cultura. É um recurso contemporâneo, mas de inserção tecnológica relacionada à geração X.

Os professores indicaram saber sobre o uso, em ordem decrescente, do celular, DVD, computador, internet e *bluray*. Mesmo sem considerar saber utilizar alguns recursos, o professor utiliza a maior parte em seu cotidiano, como é o caso do computador, em que 30% dos professores indicaram utilizar o computador e internet como recurso tecnológico para compor suas aulas.

Considerando esse fator, os professores ao serem indagados sobre o uso de tecnologias no ambiente escolar, indicaram que uma das maiores dificuldades e expectativas de aprendizagem era ausência de conhecimento específico sobre o uso da máquina.

Sempre que vou utilizar o computador, alguma coisa acontece, não funciona direito. E aí, não sei o que fazer. Já perdi aulas inteiras tentando fazer funcionar o computador. (PAEE6, Q1).

Quero aprender baixar coisas e fazer funcionar os jogos, tecnologias em geral. Mas sempre que baixo alguma coisa, não consigo instalar. (PAEE25, Q1).

Eu até mexo no computador, mas queria explorar mais, usar melhor o power point para minhas aulas, e o Excel não sei usar nada dele. (PAEE20, Q1).

Uso o básico de tudo, e as vezes percebo que poderia fazer tudo melhor e mais rápido. Quero aprender a fazer cartões, convites e as minhas atividades no computador. (PAEE21, Q1).

Nas narrativas escritas os professores evidenciavam querer saber os aspectos técnicos de utilização do recurso tecnológico. No Q1 os PAEE indicaram ter expectativa em aprender sobre o funcionamento de *hardware*, *software*, internet, ferramentas básicas do pacote *office*, aplicativos e por temáticas que versavam sobre a utilização técnica do computador. Nessas expectativas o termo “tecnologias em geral” apareceu com grande evidência, e percebemos durante o curso que estava relacionado ao uso do computador.

A associação do termo “tecnologia” apenas para o computador nos indica mais do que um conteúdo específico a ser trabalhado, mas a percepção conceitual que fomentava o ambiente escolar desses professores: trabalhar com tecnologia não é apenas trabalhar com o computador. Durante o processo inicial, o termo tecnologia, a partir dos conhecimentos dos professores, foi utilizado como sinônimo da utilização de recursos computacionais, e gradativamente foi expandido.

O computador, não apenas apareceu nos dados do Q1 como único recurso relacionado diretamente a utilização de tecnologia na escola, mas, como uma grande dificuldade a ser superada.

Percebemos a partir das narrativas dos professores que, associavam o saber específico como o único saber necessário a ser adquirido. Essa discussão sobre o papel das tecnologias na educação não é recente, e Valente (1997; 1999; 2001) em seus estudos destaca a importância de se pensar na formação de professores para o uso das tecnologias como uma possibilidade de que, os docentes, possam favorecer a aprendizagem do estudante. Dessa maneira, o computador, enquanto máquina, não é suficiente para a promoção do ensino e da aprendizagem, e os cursos para professores precisavam relacionar o aprender e o ensinar por meio de recursos tecnológicos e de práticas que inovem o ambiente escolar.

Assim, além dos conhecimentos técnicos é importante que o professor conheça as facilidades de cada tecnologia, para ultrapassar as perspectivas técnicas e para associar as concepções pedagógicas ao uso do recurso. (VALENTE, 2003). Com isso, o saber do professor torna-se um moderador importante da prática pedagógica, assim como para a consolidação da formação em serviço e para o desenvolvimento profissional. Isso porque,

favorece que os conceitos cotidianos relacionem-se com conceitos científicos, estabelecendo por meio de uma proposta sistematizada de ensino, o aprender durante a ação da prática.

Esses indícios correspondem às concepções para a aprendizagem, a partir dos estudos de Freire, que se fundamentou na inter-relação dos saberes, cotidianos e científicos, a favor de uma aprendizagem conceitual, com significado e contextualizada. Para Freire (2013) o saber científico não pode ser aprisionado e fragmentado, e o saber cotidiano precisa ser valorizado e resgatado para o espaço escolar, a fim de auxiliar o estudante a perceber o mundo, a partir dos dois saberes.

Valente (2003) ressalta a importância sobre o conhecimento do professor a respeito das tecnologias, enfatizando que

O educador deve conhecer o que cada uma dessas facilidades tecnológicas tem a oferecer e como pode ser explorada em diferentes situações educacionais. Em uma determinada situação, a TV pode ser mais apropriada do que o computador. Mesmo com relação ao computador, existem diferentes aplicações que podem ser exploradas, dependendo do que está sendo estudado ou dos objetivos que o professor pretende atingir. (VALENTE, 2003, p. 23).

Igualmente compreendemos que, essas características esclarecem o perfil dos participantes do primeiro momento, que tem anseio em aprender a utilizar principalmente o computador e que apresenta como base dos conhecimentos adquiridos as características que compõe a geração X. Dessa maneira, pensando nas articulações reflexivas para o uso do recurso tecnológico, para o desenvolvimento do primeiro momento da pesquisa, tomamos como base o seguinte questionamento: Por que especificamente, você professor, quer aprender a usar tecnologia?

Pois é necessário pensar a respeito do uso que se dá das tecnologias na educação, para que elas não percam o significado e potencialidades. A essas ideias Pretto (2012) indica que refletir a respeito das tecnologias é justamente considerar que o mundo contemporâneo é tecnológico. A esse conceito associamos o computador e todo o recurso, com hardware ou não, como resultado da ação eminente das pesquisas e da interação entre tecnologia e ser humano.

4.1.2 A formação para lidar com a diferença

Conhecer os conhecimentos é assumir que ele abrange competências, habilidades, e atitudes dos participantes. (TARDIF, 2005; ZEICKNER, 2002; 2008). Perceber as necessidades formativas é compreender o contexto e intervir no meio na tentativa de auxiliar

o professor a refletir sobre a prática educacional. (PIMENTA, 1999; ZEICKNER, 2002; 2008).

Assim prezamos pela relação do saber do professor, isto é, a relação entre as variadas fontes que constituem o saber docente. Ela compreende a formação inicial, científica, as experiências que compõem o exercício profissional, e o saberes cotidianos.

Nesta relação, confronta-se teoria e prática, concepções e valores, um movimento que dá espaço ao real, e nele estão contidas as possibilidades para questionar e superar indagações do contexto. A partir do desenvolvimento das temáticas nas oficinas, sistematizamos com base nos questionários (Q1), e dos nossos registros sobre o contexto, o que se estabeleceu por: conhecimentos, necessidades e expectativas dos professores. o primeiro momento formativo em que apresentamos no Quadro 7.

Quadro 7 Síntese dos Indicativos para a composição do Primeiro Momento Formativo

Conhecimentos	Necessidades formativas	Expectativas
Os professores apresentavam conhecimento base sobre a utilização de recursos como televisão, celular e recursos que utilizavam no cotidiano.	Os professores ansiavam aprender utilizar recursos tecnológicos, pois acreditavam que essa prática favoreceria a aprendizagem dos EPAEE.	Os professores gostariam de aprender a utilizar o computador para compor a prática de ensino e as atividades para os EPAEE.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

O primeiro momento formativo foi construído a partir dos indicativos do Quadro 7, em que consideramos os conhecimentos, as necessidades formativas e as expectativas de aprendizagem dos professores, assim como as mudanças que se estabeleceriam no decorrer das interações.

Prezando a colaboração constante entre professores e pesquisadora para a construção da proposta, o desenvolvimento do primeiro momento aconteceu por meio de Oficinas Temáticas. Essas oficinas foram construídas e reelaboradas a partir do que os docentes sugeriram como dificuldade e/ou o que gostariam de aprender, discutir ou aprofundar. Ao final de cada encontro, a partir dos questionários (QA), das discussões eram elencadas e do registro da pesquisadora as temáticas de interesse e sistematizadas novas oficinas.

Para a edificação das oficinas consideramos o fato de que o processo de aquisição de conhecimentos por parte do professor está ligado diretamente consolidação da prática

profissional, ação que codependente da organização escolar que o professor pertence. Por isso prezamos por valorizar a prática docente como aspecto imprescindível na formação de professores. (FREIRE, 2013; PIMENTA, 1999; FIORENTINI, 2001).

As oficinas aconteceram presencialmente, com duração de 5 horas/aula e com média de trinta participantes por encontro, em que abordamos:

- Tema 1: As Tecnologias – Concepções gerais.

O que são? – Abordamos aquilo que os docentes compreendem por tecnologias e o que contempla a sociedade tecnológica e digital; o que e como utilizam no cotidiano; o que, como e se utilizam na escola; o que sabem dos recursos técnicos; o que compreendem a respeito das Políticas para o uso das tecnologias em ambiente escolar e o que compõe a realidade escolar.

Para que servem? – Tratamos a partir das concepções dos docentes para o uso das tecnologias das possibilidades e impossibilidades na realidade escolar; apresentamos e discutimos sobre pesquisas e intervenções que utilizaram tecnologias e os resultados dessas práticas; e as expectativas, a partir do que prevê a Política Nacional, sobre a utilização desses recursos para a prática docente e para a aprendizagem escolar.

Atividade²²: Escolher um recurso tecnológico que considera saber utilizar (recuso livre) e elaborar (grupo) uma apresentação para explanar as expectativas pessoais para as oficinas.

- Tema 2: O Computador

Breve histórico e contextualização com o ambiente escolar; as pesquisas de Papert (1985) e Valente (1993) sobre utilização da máquina e do software LOGO e a prática pedagógica para a utilização desse recurso; os diferentes tipos de máquinas disponíveis hoje, para que servem e como melhor utilizá-las; as ferramentas básicas que compõe o sistema operacional multitarefas Windows; as ferramentas para acessibilidade e os pacotes de programas mais utilizados neste sistema, como o pacote Office, além de programas para edição de imagens, vídeos e músicas, e softwares compactadores.

Atividade: Escolher um recurso do computador (do Office, das ferramentas, livre) e elaborar uma atividade para um dos momentos do AEE durante a semana.

²² Trataremos as atividades do primeiro momento como Atividade Tema (AT), seguida de número correspondente à temática da oficina.

- Tema 3: A Internet

Breve histórico e contextualização ao ambiente escolar, as ferramentas de busca, as redes sociais, utilização de recursos on-line sem a necessidade de download de programas e arquivos; baixar, instalar e executar arquivos e programas, assim como *plug in*, se necessário, para a utilização de um software.

Atividade: Elaboração de um Objeto de Aprendizagem e aplicação durante a semana com o estudante na sala multifuncional.

- Tema 4: O Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO

A concepção, o que prevê e porque foi elaborado esse programa; o que os professores conhecem e utilizam desse programa; os projetos para o professor: o Canal Tv Escola, o Banco Internacional de Objetos Educacionais e o Portal do Professor; a utilização desses espaços, as ferramentas disponíveis em cada espaço, as possibilidades e as dificuldades para a utilização desses recursos.

Atividade: Em grupos e considerando as características de cada escola e estudante atendido no AEE, os professores planejaram um momento inclusivo na escola para o EPAEE. Dos recursos que utilizamos, puderam escolher qualquer um, e precisavam envolver o professor da SC no trabalho.

Os professores se organizaram em grupos para o desenvolvimento das atividades. Cada oficina temática iniciava-se a partir de uma situação problema, elencada no encontro anterior (QA), era discutida e praticada (com os colegas e na escola). Com as atividades e as interações, a curiosidade em explorar os materiais evidenciavam nossas temáticas para compor as oficinas. E os professores começaram a elaborar atividades com o uso do computador, como poder observar nas AT3 do grupo 2 e 3, representados na Figura1 e 2

Figura 1 Atividade 03 do Grupo 2²³



Fonte: Atividade elaborada pelos professores participantes para a atividade.

Na Figura 1 vemos três situações cotidianas, organizadas de maneira cronologia que ilustram um menino ao acordar e ir pra escola. Foi uma atividade realizada no editor de texto, em imagens de uso livre que as professoras acharam na internet. Foi uma atividade utilizada para se trabalhar rotina com um EPAEE. Um dos estudantes estava com dificuldade em estabelecer ações cotidianas, e as professoras ao apropriar-se do recurso vislumbraram a oportunidade de auxiliar o estudante.

Na Figura 2 apresentamos um jogo elaborado pelas professoras do grupo 3. Elas associaram a temática que estavam trabalhando com os estudantes na semana, e elaboraram jogos para ensinar os conceitos de matemática.

²³ Como os professores puderam utilizar recursos livres, foram realizados vídeos, animações, confecção de material impresso, entre outros. Todos os materiais, atividades e propostas de aula ficaram disponíveis aos professores do AEE para uso coletivo.

Figura 2 Atividade 03 do Grupo 03

81	42	7	45	25	72
24	9	30	81	15	35
18	40	0	6	32	20
21	56	10	12	45	16
48	14	54	27	8	28
49	36	35	5	63	64

REGRAS:

1. Cada aluno recebe 20 fichas de cores diferentes (eu uso tampinhas de refrigerantes).
2. O primeiro a jogar escolhe dois números do tabuleiro menor e cobre com um marcador transparente (eu uso tampinhas de sorvete)
3. Em seguida calculam, dizendo em voz alta, o produto dos números

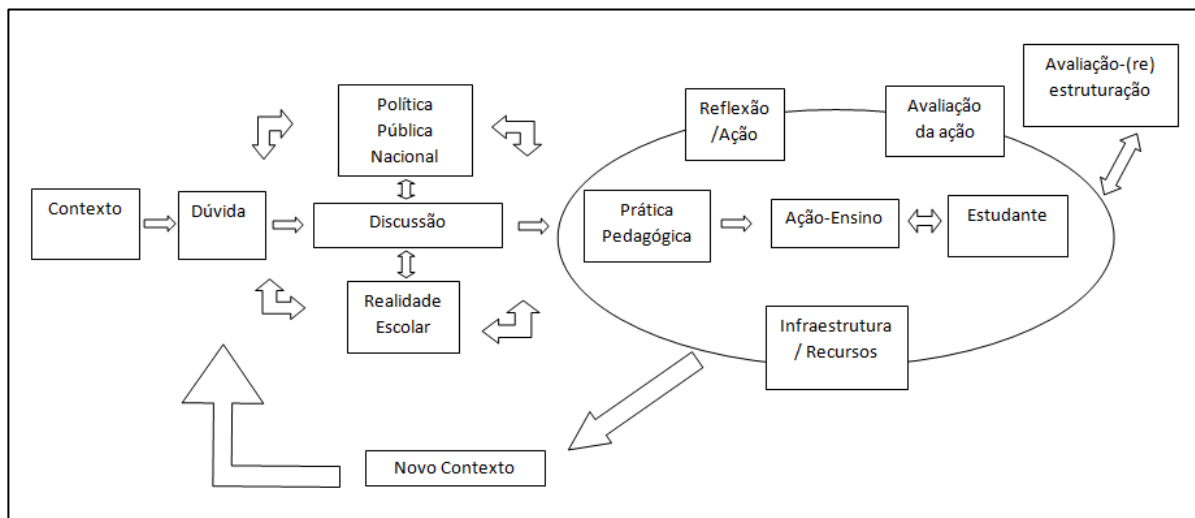
Fonte: Atividade elaborada pelos professores participantes para a atividade.

As atividades nos mostram que conforme as professoras adquiriram os conceitos técnicos, construíam possibilidades pedagógicas para utilizar no espaço escolar. Consideramos essas ações essenciais para a construção do conhecimento. Prezávamos por uma proposta que fosse voltada a realidade, que abrangesse mais que teorização, e que incluísse a “rotina” da prática de pesquisa, o que de acordo com Pimenta (2013), Freire (2013), Nóvoa (2009), Sacristan (2006) é elemento essencial para a formação da identidade do professor, quanto para uma futura ação em sala de aula;

Elaboramos, no desenvolvimento do primeiro momento, a intencionalidade de ultrapassar a perspectiva da utilização de recursos adaptados, para que os professores do AEE auxiliassem os estudantes do processo de aprendizagem, e fossem ao encontro das expectativas que minimizassem as inseguranças docentes.

A fim de exemplificar o contexto realizado, apresentamos na Figura 3, o fluxograma da oficina das oficinas.

Figura 3 Fluxograma das Oficinas Temáticas



Fonte: Imagem organizada pela autora

As atividades consistiram no conhecimento técnico do recurso com uma prática pedagógica, e os professores aplicavam as atividades durante a semana nos atendimentos. De acordo com Pimenta (2005) uma proposta formativa que privilegia a participação como sujeitos ativos no processo formativo, dentro do viés colaborativo, favorece que os professores ultrapassem a perspectiva técnica de aplicação de modelos prontos, para ação reflexiva de compreensão da realidade escolar.

Entendemos que a atividade docente é ligada à ação educativa mais ampla que ocorre na sociedade que é o ensinar. Na sua acepção corrente, é definida como uma atividade prática. O professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor. Dado que não se trata de formá-lo como reprodutor de modelos práticos dominantes, mas capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social humano, por isso cumpre investigar qual a contribuição que a didática pode dar nessa formação. (PIMENTA, 2005, p.524).

Junto com os professores, valorizamos a utilização e reconhecimento das ferramentas disponibilizadas pelo contexto escolar, a disponibilidade de recursos tecnológicos, e das perspectivas que apresentavam diante ao uso do recurso com intencionalidade de que o estudante aprenda.

Construí os jogos essa semana, peguei a ideia, coloquei o aluno pra me ajudar a pesquisar as imagens que ele queria na internet, outras os desenhamos, imprimir e ele levou pra casa. Achei muito bom isso tudo, e bem simples, quero aprender mais sobre criar coisas. (PAEE12, QA3).

As concepções pedagógicas foram trabalhadas com os conceitos de cunho tecnológico, isto é, a partir da reflexão da realidade escolar, das dificuldades em utilizar recursos específicos, das cobranças, e até do medo e das frustrações por não corresponder à utilização dos recursos enviados pelo Ministério da Educação.

Hoje os professores relataram que a maioria dos materiais que foi enviado pro município eles não conseguiam utilizar, pois as vezes chega o programa mas não vem a licença, outras vezes os computadores do município não comportavam a configuração do programa, ou o programa é tão complicado de usar que todos acabam por abandonar. (Diário de campo, 06/11/2013).

Assim, para desenvolver das atividades, consideramos a ideia de Libâneo (1998), de que os momentos de formação continuada precisam favorecer que os professores participem de uma ação reflexiva. Nessas percepções, durante e após a concepção da prática, os professores tem a possibilidade de contextualizar e/ou reformular as atividades, considerando as propostas e a teoria a fim de se compreender o ambiente escolar que vivencia.

Para isso, consideramos a proposta de um movimento espiral, que traz os princípios do meio/contexto e do trabalho colaborativo como eixo articulador. Assim sob os nuances descritos por Freire (2013) sobre a importância do saber nas articulações sociais libertárias, iniciando os encontros do contexto (verdadeiro, bom e/ou ruim), para a dúvida, transitando sobre as proposições acerca da Política Pública, até as concepções da prática pedagógica perpassando pelos momentos da concepção da aula, do acompanhamento do estudante, e as possibilidades encontradas na escola, como mostramos na Figura 3.

Durante o vivenciar no curso, outros indicativos foram percebidos. Quando confrontados as temáticas de inclusão e aprendizagem do EPAEE por meio das tecnologias, os professores suscitaram a dificuldade de articulação dos trabalhos e continuidade da prática pedagógica do atendimento especializado, pela ausência de articulação entre as práticas da Sala Comum (SC) de ensino e do AEE, experienciado na AT4.

Como indicativos durante o processo formativo surgiram como indicativos dos professores: ausência de propostas para a formação continuada e em serviço dos professores da SC e de momentos de articulação e preparo da prática que colaborasse para um trabalho conjunto entre professores do AEE e SC; ausência de propostas formativas em nível municipal que amparasse o professor da SC; problemas com os laboratórios de informática; desconhecimento sobre o papel e responsabilidade do AEE; o distanciamento do conceito de inclusão e a promoção de uma prática que se assemelhava a Educação Especial.

Dessa maneira, a fim de se ilustrar o que se estabeleceu durante o processo das oficinas, apresentamos no Quadro 08, uma sistematização longitudinal a partir das concepções dos professores, sobre o que eles indicavam como uma necessidade a respeito do uso de tecnologias no ambiente escolar. Organizamos o quadro a partir da síntese das narrativas dos professores nos questionários, e dos indicativos no diário de campo do pesquisador. No decorrer do processo, a síntese nos permitiu visualizar as concepções dos professores nos diferentes momentos da seguinte maneira

Quadro 8 Necessidades formativas e as concepções dos professores durante o processo formativo

Início do processo	Os professores ansiavam aprender utilizar recursos tecnológicos, pois acreditavam essa prática favoreceria a aprendizagem dos EPAEE. Tinham medo e insegurança diante a utilização de recursos tecnológicos no ambiente escolar. Tinham dificuldade em utilizar os recursos tecnológicos da “era digital”. Visualizavam o computador como único recurso tecnológico com potencialidades para o ensino e para aprendizagem. Acreditavam que a tecnologia poderia sanar todas as dificuldades (ensino e aprendizagem) do espaço escolar.
No decorrer do processo	Os professores ansiavam por possibilidades de ensino que utilizassem melhor os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas que trabalhavam. Viam a necessidade de associar os conhecimentos técnicos a respeito dos recursos com uma proposta pedagógica. Identificavam as necessidades do espaço escolar. Tentavam aproximar os conhecimentos específicos sobre as deficiências e as possibilidades de cada estudante atendido com os recursos que eram apreendidos.
No fim do processo	Os professores ansiavam por momentos em que poderiam discutir a respeito do espaço escolar, de trocar experiências e de intervir coletivamente com os professores da Sala Comum de ensino. Acreditavam que os processos de trocas entre os sujeitos poderiam ser fundamentais para a inclusão escolar dos EPAEE, uma possibilidade de aprender com os demais professores, e uma possibilidade para se entender e intervir melhor no ambiente escolar que pertenciam. Para eles, os recursos tecnológicos poderiam vir ao encontro das dificuldades de aprendizagem de alguns estudantes, e favorecer não apenas o EPAEE, mas os estudantes que por algum

	motivo não aprendiam. Ansiavam por poder transpor a Sala Multifuncional e o Atendimento Educacional Especializado e partilhar ideias.
--	---

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Observamos, a partir da sistematização, o que os professores apresentam principalmente como conhecimentos, necessidades, saberes, e como as relações estabelecidas no decorrer da formação modificam os olhares e as concepções dos docentes a respeito do uso de tecnologia no espaço educativo. Esse movimento formativo, valoriza as práticas que realçam o professor como sujeito ativo do processo reflexivo, e o ambiente escolar como espaço moderador das práticas para o desenvolvimento profissional docente. (PIMENTA et. al., 2013; FREIRE, 2013; TRADIF, 2002).

A percepção inicial do professor, remonta as necessidades superficiais a respeito da prática, enquanto que no decorrer de um processo reflexivo e de oportunidades que favoreçam o professor a pensar sobre a prática pedagógica que desenvolve, sobre a escola que atua, sobre as necessidades e aprendizagem do estudante, o professor pode perceber o ambiente, as próprias necessidades formativas e como lidar com elas. (TARDIF, 2002; LIBANEO, 2003).

No primeiro momento os professores estavam inseguros sobre as próprias necessidades e conhecimentos, e estes indicativos perpassavam o conceber da prática pedagógica e a aprendizagem dos EPAEE, mas não necessariamente a tentativa de compreender a escola; seus indícios são expectadores da própria atuação, que esperam por respostas rápidas aos problemas cotidianos.

No decorrer do curso, após as atividades e discussões, momentos de reflexão individual e coletiva, indicam maior preocupação com o contexto que atuam na tentativa de perceber as necessidades do ambiente, mas ainda como expectadores da própria atuação.

Ao final do processo, percebemos que o professor vislumbra as possibilidades de interação e atuação no contexto, as dificuldades em lidar com as temáticas transcendem as ações individuais de cada professor, e faz com que eles enxerguem o grupo, o estudante em processo de inclusão escolar, o professor que está sozinho no desempenhar da prática pedagógica cotidiana. Perpassam o olhar de fora para dentro, e se enxergam num contexto que necessita refletir para mudar.

Acreditamos que a relação que se estabeleceu durante o momento formativo de reciprocidade, respeito e colaboração, entre professores e pesquisadora, foi favorável para que os professores percebessem os aspectos organizacionais, do contexto, práticas, relações e da

aprendizagem dos estudantes, assim como os próprios papéis a desempenhar no espaço escolar.

Considerando o exposto, observamos que as particularidades que emergem como necessidades formativas dos professores em um contexto educacional não são necessariamente as considerações iniciais que o grupo apresenta. Perceber essa característica solicita tempo e dedicação do pesquisador ao interagir com o grupo.

É necessário afastar-se da imersão que inunda de perspectivas o ambiente escolar, e ao mesmo tempo mergulhar nos indícios, em pequenas deixas, gestos e olhares. Interpretar o ambiente, para auxiliar os professores a se perceberem como sujeitos ativos do processo educacional, para que eles possam perceber o que lhes falta, o que é necessário refletir com maior profundidade, o que é preciso rever, estudar ou mudar. Pois, evidenciamos, que os professores, num contexto maior, não são motivados a pensar sobre ensino, aprendizagem, escola e educação, pois, se eximiram na posição de executar tarefas automáticas e tecnocratas. (SACRISTAN, 1998).

É preciso resgatar o papel político e histórico do professor, e dar voz aos que agora se calam. Por isso acreditamos que as necessidades formativas dos professores foram percebidas e indicadas por eles, apenas quando se sentiram seguros para falar, e que iriam ser escutados.

Ao se considerar as condições de trabalho em que os professores estão submetidos, em que precisamos considerar cobranças, salário, infraestrutura, liberdade, autonomia, tempo e índices de Avaliações Externas, acreditamos que esses fatores dificultam a ação reflexiva, e principalmente porque os professores que encontramos, desempenhavam atividades muito mais individuais do que coletivas.

O professor do AEE, dentro da escola, é o sujeito do trabalho individualizado, muitas vezes, nem percebido pelos demais professores. Ao mesmo tempo, na Rede Municipal que se configura como campo investigativo desta tese, é o grupo docente com o maior incentivo com propostas de formação continuada. A nossa intenção não foi comparar grupos, pois acreditamos que cada ser humano apresenta conhecimentos importantes para desempenhar de suas funções, mas não podemos ignorar que não havia momentos para partilhar entre os pares, o discutir e o compreender tudo aquilo que transcendia o AEE.

Os professores perceberam que, o EPAEE, estava contido no espaço escolar, e isso significava que, o AEE intercedia de maneira singular e individual a aprendizagem do estudante, muito mais próximo à proposta da Educação Especial, do que do AEE. Não era apenas a tecnologia que se constituía como uma necessidade formativa, porque sim ela era, mas o que fazer com essa tecnologia, como favorecer que os estudantes aprendessem e que

perpassem do status de inseridos para incluídos. Eles perceberam que sozinhos não conseguiriam, e que o professor da Sala Comum tinham um papel tão importante quanto eles nesse processo.

Acredito que precisamos de um tempo pra pensar juntos. É muita informação. Se ficamos apenas entre nós, o aluno usufrui de um recurso específico no momento do atendimento, e em nenhum momento mais. Precisamos pensar a escola juntos, e não por pedaços (PAEE07, Q5).

O Segundo Momento Formativo insurgiu, como um resultado da primeira intervenção, para pensar sobre a escola que tínhamos; para refletir, agir e construir a escola que eles queriam. Dessa maneira, passemos a olhar para os outros dados que emergiram deste estudo, para a experiência que compreendeu o segundo momento, e nos aspectos atitudinais e reflexivos que nos auxiliaram a construir um curso formativo com e para os professores.

4.2 A construção do conhecimento dos professores: o processo reflexivo sobre a prática pedagógica

No decorrer da proposta formativa, pensar a respeito da escola constituiu-se como uma das necessidades emergentes dos professores. A escola não se apresentou apenas como um espaço para aplicação dos conceitos, mas como um espaço para a significação, conceituação e construção de conhecimento.

Então refletir a respeito da escola tornou o desenvolvimento da proposta formativa um desafio. Isso porque, ao se considerar o ambiente escolar como moderador real da prática pedagógica foi necessário considerar os aspectos que estão incorporados ao espaço como infraestrutura, recursos, materiais, burocracias, profissionais, demandas, sistema de ensino, e toda estrutura hierarquizada em que a escola está constituída. (SAVIANE, 1994; DI GIORGI, 2002; ALVES, 2003; MANTOAN, 2004).

Apesar disso, os professores assumiram a responsabilidade perante as dificuldades que poderiam emergir, encararam o desafio e no decorrer das atividades foram propondo modificações. Essas ações os auxiliaram a refletir a respeito do ambiente em que estavam inseridos, e a compreender o papel que desempenhavam.

Dessa maneira, perceber, identificar e quantificar os dados a partir das relações que se estabeleceram no decorrer do curso transformou-se em uma atividade complexa, pois as percepções humanas não são simplórias. Assim, com o intuito de proporcionar uma melhor visualização das análises e evidenciar a riqueza do processo, optamos por relacionar os dados do desenvolvimento da proposta com o conjunto de fatores que foram emergindo. Assim

apresentaremos as análises considerando as percepções dos professores a respeito do papel da escola, dos encontros presenciais e do ambiente virtual de aprendizagem, assim como os problemas, dilemas e dificuldades encontradas durante a proposta formativa e para o desenvolvimento profissional docente.

4.2.1 A sistematização das necessidades formativas e a elaboração do segundo momento formativo.

Enquanto o primeiro momento formativo aconteceu a partir da interlocução de saberes com a intencionalidade de auxiliar os professores a perceberem o que compunham as necessidades formativas, o segundo momento iniciou-se como um resultado do primeiro momento, a partir do processo reflexivo dos próprios professores sobre a caracterização do que era necessário saber.

Depois do que vimos e discutimos durante oficinas, não acho possível fazer inclusão escolar só entre nós [professores do AEE]. As vezes reclamamos que o professor da sala não faz muito, mas as vezes ele só não entende direito como tudo pode acontecer. Nós especialistas temos dúvidas, imagem eles. (PAEE 07, Q4).

A PAEE07 relata como o sistema educacional do município estava organizado. Apesar de uma proposta consolidada favorável aos processos inclusivos, os professores do AEE e da SC de ensino apresentavam características organizacionais diferenciadas. Enquanto os professores do AEE eram providos por um espaço formativo de 5 horas/aula incorporado à jornada de trabalho semanal como Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC), os professores da SC contam apenas 2 horas/aulas semanais instituídas como momento da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Os HTFC, espaço onde aconteceram as oficinas do primeiro momento formativo, têm como função auxiliar os professores do AEE a compreender e estudar os problemas e temáticas que os professores vivenciavam na escola. A equipe formada pelos Orientadores Pedagógicos tem liberdade para compor esse espaço, convidar palestrantes, estabelecer parcerias, elaborar oficinas; ele acontece em espaço externo à escola, em uma sala da Secretaria Municipal de Educação. Enquanto no HPTC, apesar de um espaço constituído para favorecer o planejamento contínuo da prática pedagógica coletiva, acaba por assumir outras funcionalidades ou desenvolver-se de maneira diferente em cada escola. De maneira geral, os professores da SC apresentam uma demanda muito menor de propostas formativas

interligadas e incorporadas às funções do trabalho que desenvolvem, e o HTPC acaba por ser o maior espaço para formação contínua desses professores.

Aos comparar os dois grupos de professores, percebemos que os professores do AEE recebem um incentivo para a formação em serviço muito maior que os professores da SC. Aos professores do AEE são ofertados cursos com enfoque na área pedagógica, mas de acordo com as especialidades dos estudantes que acessam a Sala Multifuncional. Então, o enfoque dos cursos intercala o estudo sobre as especificidades das deficiências e transtornos com as possibilidades para a intervenção e avaliação pedagógica.

Os professores indicaram que na ausência de espaços estabelecidos para um planejamento compartilhado, a maior parte das práticas acontecia de maneira isolada e ocasional. Na ausência de um espaço reconhecido enfatizamos a dificuldade de interlocução entre os saberes dos docentes do AEE e SC.

Sempre que possível nos encontramos. Geralmente nas HTPCs e Reunião Coletivas. Às vezes eu faço o planejamento, ela revisa, me dá sugestões, e fazemos as alterações necessárias. Mas não temos um momento certo. (P01, Questionário de Inscrição).

Planejar juntas não, mas trocamos informações constantemente. (P02, Questionário de Inscrição).

Tentamos, semanalmente. (P4, Questionário de Inscrição).

Apenas trocamos informações, mas um momento para o planejamento infelizmente não temos. (P05, Questionário de Inscrição).

Não temos um momento específico, são apenas conversas em momentos aleatórios, quando surge uma oportunidade ou uma necessidade maior. (P06, Questionário de Inscrição).

Geralmente nos encontramos nos HTPCs (P07, Questionário de Inscrição).

Sempre procuro estar em contato com os professores da sala regular, nem sempre é possível fazer um planejamento coletivo, mas os projetos muitas vezes estão dentro do que eles trabalham em sala de aula, (ex: projeto Folclore), toda semana passo nem que for para uma conversa mais informal de como os alunos estão caminhando. (P08, Questionário de Inscrição).

Sim, mas para quando os projetos são coletivos na escola. O mesmo tema para a escola toda. Caso contrário não. (P09, Questionário de Inscrição).

Procuramos trocar informações sobre os alunos em questão por conta própria, não há um planejamento específico, Nossos horários são diferenciados. (P10, Questionário de Inscrição).

Esses elementos nos fez almejar a composição de um momento formativo que valorizasse as relações dos professores e que priorizasse a possibilidade de um trabalho coletivo.

Assim, a construção do segundo momento formativo aconteceu a partir da sistematização dos elementos que eram percebidos pelo pesquisador e participantes em que triangulamos os dados das atividades, das discussões e do diário de campo.

A fim de favorecer as expectativas dos professores, para a composição e estruturação deste momento nos atentamos ao que sugere Gatti (2014), Pimenta (2013; 2005; 1999), Freire (2013) e Zeichner (1998), sobre a importância e relevância de trabalhar a partir dos problemas reais que se apresentam na escola. Os autores colocam que na escola estão contidos os assuntos que incomodam os professores, e que esses aspectos são os orientadores para a consolidação de propostas que visam o desenvolvimento profissional do professor. Quando partimos do contexto do professor, favorecemos que este reflita sobre a própria prática.

Os professores, que são práticos reflexivos, desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência. (ZEICHNER, 1993, p.10).

Dessa maneira consideramos os indicativos de Zeichner (1993), que enfatiza a ideia de que a problematização da prática é o início do processo de reflexão do professor, e de Vasconcellos (1995), que ressalta a importância de um espaço para reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática pedagógica como essencial para a construção de um trabalho transformador, para contemplarmos o segundo momento formativo. Esse momento privilegiou a construção do conhecimento e pesquisa, com o intuito de legitimar os conhecimentos gerados pelos participantes e pesquisador, a partir dos momentos partilhados durante a investigação.

4.2.2 A sistematização das necessidades formativas

Para valorizar os aspectos procedente da escola e dos saberes que os professores apresentavam, envolvemos os professores do AEE, SC e pesquisador em um trabalho conjunto na tentativa de compreender e intervir no ambiente escolar.

Essa característica é citada por Capellini (2008) que em seus estudos descreve a importância de se estabelecer um trabalho que aproxime os professores, pois, nas especificidades do trabalho pedagógico, os professores do AEE tendem a desenvolver um trabalho muito mais próximo da perspectiva da Educação Especial, um modelo quase clínico;

enquanto os professores da SC tendem a desenvolver práticas que versam da adaptação ou individualização de ensino, ou ainda, ausência de uma proposta de ensino sistematizada. (MANTOAN, 2004).

Esses dados correspondiam nosso contexto. Nas narrativas dos professores percebemos que, eles tentam da maneira como conseguem, estruturar possibilidades para lidar com as dificuldades que encontram em sala de aula. Cada professor, a partir do conceito que elaboraram a partir da prática cotidiana, definem inclusão escolar e a concepção para o ensino ao EPAEE de maneira diferenciada.

Atuo com os alunos com necessidades especiais principalmente Deficiência Mental, Deficiência Motora. Nas aulas [para favorecer a inclusão escolar] são desenvolvidas atividades que propiciem o trabalho em grupo, e atividade individuais que se encaixem no grau de dificuldade de acordo com a capacidade do aluno. As atividades são planejadas de acordo com o conteúdo trabalhado em sala, porem de acordo com o nível alcançado pelo aluno. (P01, Questionário de Inscrição).

Sim, um aluno [EPAEE na sala comum]. Deficiência Mental e Deficiência Motora. Ele faz tudo que os outros alunos fazem, da forma como ele consegue, é uma forma que encontramos para ele se sentir parte da turma com todas as suas restrições, temos alguns momentos juntos [professor e estudante], onde realizamos atividades diferenciadas, atividades em folha, de acordo com sua capacidade, procurando aumentar os desafios a cada dia, atividades extra-classe para desenvolvimento motor utilizando diversos tipos de materiais. O aluno tem acompanhamento de uma cuidadora, que me auxilia na sala de aula, nas horas de refeição e higiene também, Faço um semanário separado, com atividades de acordo com sua capacidade, com o mesmo tema da aula. (P02, Questionário de Inscrição).

Existem seis alunos. Deficiência Mental, Deficiência Motora, Transtorno Global do Desenvolvimento, Sem Diagnóstico. Procuro realizar o trabalho incluindo o estudante nas atividades propostas, respeitando seus limites. E também adaptando as atividades para que ele consiga obter sucesso em seu desenvolvimento. O planejamento é realizado semanalmente e observado a sua evolução. (P03, Questionário de Inscrição).

Com estou na Função de Coordenador Pedagógico, tenho a possibilidade de estar diretamente com todos os alunos que fazem parte do Público Alvo da Educação Especial. No total contamos com 11 estudantes. Deficiência Mental, Deficiência Auditiva, Transtorno Global do Desenvolvimento e Sem Diagnóstico. Os trabalhos são desenvolvidos juntamente com professor titular, cuidadora e coordenadora pedagógica. Temos o apoio da profissional do AEE. Buscando o que for de melhor e significativo para o aluno. O professor [da sala comum] troca informação e solicita orientação junto ao profissional do AEE. (P05, Questionário de Inscrição).

Sim. Em média 1 por turma. Transtorno Global do Desenvolvimento, Sem Diagnóstico. É dada toda uma atenção diferenciada quanto a explicação e acompanhamento do desenvolvimento da criança. Observasse muito o que a criança consegue captar sozinha e se é trabalhado mais esses desenvolvimentos. a mesma atividade porem com uma devida atenção

maior. Mais explicações detalhadas, acompanhamento passo a passo do desenvolvimento etc. (P06, Questionário de Inscrição).

Acompanho o trabalho com vários alunos. As atividades propostas estão sempre de acordo com o planejamento para toda classe, mas de maneira diferenciada atendendo as necessidades e desenvolvendo a potencialidade do aluno. As atividades são planejadas de acordo com as expectativas e adaptadas para o entendimento do mesmo. As vezes oferecemos atividades semelhantes as da turma, mas com um grau menor de dificuldade, em outros momentos as atividades são diferenciadas. Utilizamos material concreto, jogos, alfabeto móvel. Atividades são relativas ao mesmo conteúdo, só que com grau menor de dificuldade. (P10, Questionário de Inscrição).

Todos os professores da SC indicaram não ter recebido nenhum tipo de formação específica para trabalhar com os estudantes incluídos e ressaltam que “os alunos [com deficiência] foram chegando, ninguém parou para discutir sobre isso, não dava tempo” (P05, A7). Em suas narrativas, os professores destacam, como um das maiores dificuldades para desenvolver o trabalho inclusivo estabelecer parcerias dentro e fora do espaço escolar, entre professores, estudantes e família, pois há ainda uma forte resistência em se aceitar o EPAEE.

Existe uma resistência escondida, não acho que é um pré-conceito, mas um jeito diferente de olhar para o aluno ou de se esperar alguma coisa. (PA05, A7).

Compreendemos que o processo de inclusão escolar no Brasil não é novidade, e que durante esse tempo muito já foi conquistado. Entretanto quando chegamos à escola, percebemos que o que era oferecido aos professores consistia em breves apontamentos sobre um tema, ou cursos fechados com currículo fixo de atividades que evidenciavam o trabalho sob a perspectiva do diagnóstico, e pouco tratavam a respeito do planejamento pedagógico para todos.

Os professores até compreendem a deficiência, os transtornos e as dificuldades dos estudantes, mas essa compreensão centra-se mais na tentativa de justificar o não aprender do estudante, e não em como potencializar a aprendizagem. Na ausência ou diante as poucas possibilidades para a troca de conhecimento, acaba por forçar o professor da SC, muitas vezes, a trabalhar e tomar decisões sozinho. (CAPELLINI, 2008).

Patto (1992; 1989) apresenta uma discussão relativos à generalização das patologias cujo intuito é justificar o fracasso escolar dos estudantes que apresentam um perfil diferente do esperado. Em seus estudos critica justamente a ênfase dada nas tentativas de se encontrar respostas prontas para problemas que a própria escola cria.

Na ausência de um planejamento que valorize a aprendizagem dos estudantes, é comum que a escola procure por “culpados” que justifiquem um fracasso. Nesse processo os

professores não podem ser responsabilizados pela construção do fracasso da escola em receber todos os estudantes, pois é a própria concepção de escola no Brasil que dificulta que os professores consigam ultrapassar sozinho o status de fracasso que se encontram.

Não se pode também responsabilizar os professores sobre as mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles não passam de produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de uma política educacional, burocrática, tecnicista e desconhecadora dos problemas que diz querer resolver. A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas a educação escolar pública e na sua malversação. Ao contrário do que afirma a ideologia liberal, o Estado, nas sociedades capitalistas – e isto é mais obvio nas sociedades capitalistas de terceiro mundo – não está a serviço dos interesses de todos os cidadãos, mesmo porque os interesses dos dominantes e dominados são inconciliáveis. Num país como Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve os interesses do capital e investe em educação escolar somente na medida exigida por esses interesses. (PATTO, 1992, p.114).

As ideias da autora que datam de 1992 repercutem ainda hoje sobre a composição da escola. Indícios que sobressaem, e que infelizmente percebemos em nosso estudo características similares. Diante desse contexto, o professor tende a permanecer sob o status do fracasso, perante a prática educacional e a profissão, onde as expectativas reflexivas não serão desenvolvidas.

Foi necessário refletir sobre como construir um curso que ultrapasse as concepções do diagnóstico, do conteúdo informativo, e que favorecesse o professor a olhar para a educação como um elemento que transcende a sala de aula e a escola a que pertence. Se tratássemos apenas das deficiências excluiríamos os demais estudantes marginalizados e ainda não incluídos no sistema educativo, se olhássemos apenas para o computador como uma resposta para os problemas de aprendizagem limitaríamos a prática pedagógica do professor ao um novo diagnóstico emergente, e de uma maneira geral, aproximariamos muito mais de uma perspectiva tecnicista e menos reflexiva, democrática e libertária.

4.2.3 A elaboração e organização do segundo momento formativo

Considerando todos os indicativos descritos até o momento, a elaboração do curso prezou utilizar o horário do HPTC justamente por ser um tempo previsto nas atribuições organizacionais dos professores, e instituído para professores do AEE e SC. Os participantes do curso foram dispensados de participar do HTPC da unidade escolar que pertenciam²⁴. A

²⁴ Isso só foi possível mediante apoio da gestão municipal.

intencionalidade do curso foi auxiliar os professores, e não sobrecarregá-los com mais atribuições.

Os encontros foram presenciais e virtuais, e o eixo moderador foi o trabalho colaborativo entre os participantes da pesquisa. Os encontros presenciais aconteceram semanalmente entre os meses de Setembro a Dezembro de 2014. Virtualmente utilizamos o Facebook e o Google Drive como principais elementos.

Para atender as necessidades emergentes do contexto, para o desenvolvimento do curso foram elaborados blocos temáticos a partir de eixos moderadores e do cotidiano dos professores considerando o que compunha e o que se espera da prática docente dos participantes. Os eixos moderadores encontram-se descritos a seguir.

- “Educação com qualidade para todos?”

Nesta temática abordamos as concepções dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador a respeito da democratização de ensino, que discute o acesso, permanência, qualidade, estrutura, organização e as implicações para o sucesso e fracasso escolar de e para todos os estudantes; Os professores precisaram estabelecer e apropriar de um conceito do que era qualidade do ensino e, em como pensar e proporcionar momentos qualitativos para o ensino e para a aprendizagem dos estudantes, a partir de uma análise dos ambientes que estavam inseridos e das práticas que desenvolviam.

Componentes da base: Constituição Federal, LDBEN, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos (UNESCO, 2008), e questões sobre sucesso e fracasso escolar (contexto).

- “O que é Inclusão Escolar?”

Neste eixo abordamos as definições dos sujeitos e pesquisador como moderadores da discussão, a respeito da legalidade da prática inclusiva, da concepção do Atendimento Educacional Especializado e da Educação Especial; as expectativas dos professores diante ao processo; as questões de permanência, pertencimento, inserção, adaptação da prática pedagógica e inclusão escolar; a percepção sobre realidade educacional que vivenciavam e as expectativas de intervenção a partir do conceito de Inclusão Escolar.

Componentes da base: Educação Especial, Democratização do ensino; Alcançar os marginalizados: relatório de monitoramento global de EPT 2010 (UNESCO, 2010).

- “Qual é o papel do professor do AEE e da SC” (e qual a expectativa de cada professor sobre estas funções); Neste eixo discutimos acerca das proposituras para o papel do professor contemporâneo considerando as perspectivas para a composição de uma escola inclusiva, das disposições presente na Política Pública, e nas expectativas cada um dos participantes tinham a respeito da própria função, dentro da concepção da escola que queremos.

Componentes da base: Função da escola pública e dos professores diante a necessidade contemporânea, currículo adaptado – Características Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 2012).

- “As tecnologias” (por que, para que, e como utilizar). O eixo sobre tecnologias fomentou as discussões sobre a ação prática/reflexiva de planejamento dos professores. A concepção da sociedade tecnológica e a implicação dos aspectos de tecnologia dentro das escolas. Consideramos as condições estruturais do município e articulamos as perspectivas da escola inclusiva, interligando as práticas contemporâneas que contemplam a inclusão escolar. As questões sobre autonomia da ação para a escolha dos recursos e utilização de tecnologias, dos computadores, dos labora e a possibilidade de uso, dentro do que compunha a realidade educacional de cada um.

Componentes da base: Política Nacional (Proinfo); Elaboração de materiais a favor da à Inclusão Escolar; Objetos de Aprendizagem/ Objetos Educacionais; Tecnologias para a transformação da educação: experiências de sucesso e expectativas (UNESCO, 2014).

As atividades foram teóricas, práticas e reflexivas. A composição delas deu-se de maneira espiral, em que estabeleciam correlação entre si. Foram atividades abertas aos participantes, articuladas ao desenvolvimento dos eixos temáticos, e retomadas

constantemente. Apesar de relacionadas a temáticas específicas, o intuito era favorecer que os professores pensassem e atuassem de maneira colaborativa, tanto no curso quanto nas atividades que foram desenvolvidas na escola. Para clarificar o que foi realizado no curso, expomos no Quadro 9 as atividades organizadas na ordem como aconteceram.

Quadro 9 Organização das Atividades do Curso

Atividades do Curso – Jul/Dez 2014				
Atividade	Descrição	Tipo	Local	Eixo Temático
1	Vídeo: Eu quero Educação de Qualidade - UNESCO	Discussão coletiva	Facebook	Educação com qualidade para todos?
2	Vídeo: Ilha das Flores	Discussão coletiva	Facebook	
3	Diário Reflexivo	Individual	DRIVE	
4	Vídeo: CQC Analfabetos de Brasília	Discussão coletiva	Facebook	
5	Texto: Ruben Alves	Discussão coletiva	Facebook	
6	Texto: Sociedade - Revista Carta Capital	Discussão coletiva	Facebook	
7	Diário Reflexivo	Individual	DRIVE	
8	Vídeo de 2 minutos sobre Educação de Qualidade	Grupo	DRIVE	Educação com qualidade para todos? +
9	Como Pensar inclusão e garantir as questões sobre qualidade que discutimos?	Discussão coletiva	Facebook	
10	Questionário Sobre Inclusão	Individual	DRIVE	
11	Atividade Inclusiva, sem adaptações, para toda a classe	Grupo	DRIVE	
12	Diário Reflexivo	Individual	DRIVE	
13	Texto: Teresa Mantoan	Discussão coletiva	Facebook	Educação com qualidade para todos? +
14	Pesquisa e compartilhamento de histórias de sucesso escolar	Discussão coletiva	Facebook	
15	Plano de Aula a partir das discussões sobre Educação de Qualidade e Inclusão Escolar	Grupo	DRIVE	
16	Diário Reflexivo	Individual	DRIVE	

17	Resultado Aplicação do Plano de Aula (Qualidade)	Discussão coletiva	Facebook	+ O papel dos professores AEE e SC
18	Aplicação do Plano de Aula (Qualidade)	Grupo	DRIVE	
19	Diário Reflexivo	Individual	DRIVE	
20	Intervenção a partir das discussões sobre Tecnologias em uma perspectiva inclusiva	Grupo	DRIVE	Educação com qualidade para todos? +
21	Vídeo: é possível pensar em propostas diferenciadas para a composição da escola, diante ao uso das tecnologias?	Discussão coletiva	Facebook	Inclusão Escolar +
22	Diário Reflexivo	Individual	DRIVE	O papel dos professores AEE e SC +
23	Intervenção a partir das discussões sobre Tecnologias Digitais em uma perspectiva inclusiva	Grupo	DRIVE	As tecnologias
24	Vocês acreditam que o curso auxiliou vocês a (re)pensarem a prática pedagógica?	Discussão coletiva	Facebook	
25	Diário Reflexivo	Individual	DRIVE	
26	Memorial Reflexivo	Individual	DRIVE	

Fonte: Dados organizados pela autora.

O movimento do curso perpassou do presencial para o virtual e novamente para o presencial, que a cada encontro foram relacionadas a novas discussões e atividades. Os

professores foram convidados a partilhar o contexto (presencial), discutir conceitos e ultrapassar as percepções locais (virtual), construir a partir da intersecção dos conceitos práticas para atuar no próprio contexto, para por fim partilhar o contexto novamente (presencial). Transitavam entre dois grupos heterogêneos: o grupo maior, formado por todos os participantes e pesquisadora; e os grupos menores, que foram as parcerias instituídas com os professores das unidades escolares em que atuavam.

O momento formativo proporcionou aos participantes outro fator importante: os professores puderam se afastar da escola, e pensar a respeito dela compartilhando experiências e saberes com os demais participantes. Isso favoreceu para ampliação do lócus, e para a percepção do ambiente maior que estavam inseridos.

As atividades dessas semanas me fizeram pensar. Acho que o problema [sobre ter dúvidas e dificuldades a respeito da inclusão escolar e o uso de tecnologias] não é comigo e fico mais feliz. Quando ouço que os outros professores também sente o que eu sinto, percebo que ainda temos esperança. (P05, A07).

Refletir sobre a atual situação da sociedade nos faz refletir sobre a atual situação do sistema educacional. É extremamente necessário que nós profissionais de educação nos preocupemos com tal desenvolvimento. Afinal, a educação é a base de tudo, é a base mais sólida de uma sociedade... e a nossa está precisando rs. (p06, A06).

Quando pensamos sobre a escola que queremos, precisamos pensar também sobre os professores que queremos, e isso significa pensar sobre nós mesmos. (P08, A06).

Com o auxílio de pessoas externas e internas a escola que atuavam, os professores puderam compreender a si mesmos. Nesses momentos, o pesquisador teve o papel importante, para contribuir com a amplitude sobre o olhares, auxiliando-os a refletir sobre o contexto, e para isso, foi necessário ser questionador do ambiente e propositor de alternativas.

O delinear dessas ações remete sobre a importância sobre a articulação dos eixos temáticos, atividades e consequentemente o que se propõe avaliar. Pois a avaliação acontecerá em duas vias conectadas: processualmente pelo pesquisador, pelos professores e na intersecção das distintas percepções. Isso significa que, o processo avaliativo do curso perpassa sob a premissa da constituição teórica, aplicabilidade prática e discursiva, até o conceber de novas questões orientadoras para a continuidade do curso.

Durante o processo avaliativo consideramos os conceitos definidos por Luckesi (1990) sobre avaliação. O autor discute sobre a importância da articulação da ação de planejamento e papel político que um processo formativo apresenta. Ao centrar seu olhar na escola, o autor

discorre sobre avaliação da aprendizagem e das possibilidades para se pensar avaliação: a verificação e a avaliação.

A verificação, segundo Luckesi (1990 p.72) configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese das informações que circunscrevem o objeto com o qual se está trabalhando, encerrando-se no momento em que se chega à conclusão que determinado objeto possui determinada configuração, apresentando-se entre “conseguir” e “não conseguir”.

O conceito de verificação foi utilizado apenas como etapa transitória entre as atividades, e não com o intuito de menções. Isto é, a atividade era necessária ao participante, pois fazia parte do processo reflexivo, mas não tinha o intuito de gerar nota.

O conceito de avaliação formula-se, segundo Luckesi (1990), a partir das prescrições do procedimento de conferir um valor ou uma qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação, sugerindo um posicionamento perante o ato de avaliar, ou seja, não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuído ao objeto, mas demanda que se apresente como favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, apresentando posteriores decisões de ação.

A avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 1990, p.78).

Com a estruturação das atividades pretendíamos que os professores fossem autores do processo avaliativo, com reflexão sobre a própria prática. Para isso, pautamos nos critérios norteadores sugeridos por Luckesi (1990. p.77) para a superação da aferição para o processo de avaliação, em que o pesquisador precisou coletar, analisar e sintetizar, de maneira mais objetiva possível, as revelações das condutas dos participantes, produzindo uma configuração do que foi realmente aprendido, para posteriormente estabelecer uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão, de um nível de expectativa preestabelecido e admitido como válido pela comunidade aos participantes perante as temáticas trabalhadas.

Assim delimitamos as características mínimas a serem apreendidas pelos participantes, estabelecendo um padrão mínimo de conhecimento, habilidades e hábitos que permearam a ação do pesquisador perante a ação em campo. Essas características diferenciam-se da média mínima de notas, e evidenciaram o que foi aprendido e o que seria necessário retomar.

Para nós, o delimitar de um padrão mínimo não significa ater-se totalmente a ele. Luckesi (1990) pontua que o mínimo necessário deverá ser ensinado e aprendido por todos, representando o limite mais baixo a ser aprendido numa aprendizagem essencial, mas que é extremamente interessante que seja superado.

Consideramos que esse aspecto favoreceu a todos, garantindo que os participantes que apresentassem dificuldades diante a discussão dos conceitos, participassem do processo, minimizando as possibilidades de exclusão no decorrer do desenvolvimento das atividades, respeitando assim às particularidades de todos no ambiente da pesquisa, equalizando e oportunizando aprendizagem colaborativa entre os participantes, no que diz respeito às temáticas tratadas. Tais indícios, associados ao grupo de discussão, estabeleceram como elo central para o desenvolvimento das atividades, e foram fatores determinantes para o aprofundamento dos assuntos que tratamos, e diante das necessidades que cada participante apresentou.

Os participantes não realizaram as atividades por notas, eles as realizaram por reconhecer a importância que o complexo de atividades representava para o desenvolvimento das ações formativas. Como participante ativo e moderador do grupo, o professor encarou o desafio de uma atividade prática como a possibilidade de “ir a campo” com o apoio do grupo.

No início das atividades o grupo apresentou um estranhamento, pois não compreendiam como poderiam ser avaliados sem notas. Com o desenvolvimento das atividades, os professores perceberam que a ausência do item mensurável não os classificava, ou menosprezava as experiências que estavam estabelecendo. Não havia notas, pois não havia o que quantificar, uma vez que os professores moderavam as próprias práticas. Foram às próprias relações que estabeleciam com os conceitos que os faziam discutir, contribuir, pesquisar, intervir e se auto avaliar. (LUCKESI, 1990).

Dessa maneira, os subsídios para estruturar o curso, ressaltam a importância do espaço que consistiu como intermediador e substância fundamental para a reflexão: a escola. Nesse sentido na categoria a seguir analisamos como a escola compôs o espaço para o desenvolvimento profissional docente.

4.3 A escola como espaço para a formação e desenvolvimento profissional dos professores

O ambiente escolar sob as perspectivas de autores como Freire (2013), Gatti (2013), Pimenta (2012), Alves (2003), Candau (2003), Canário e Barroso (1999) é um espaço que precisa compor as propostas formativas e em serviço para os professores. Pois o espaço escolar, o contexto do trabalho, as experiências e práticas são um ambiente complexo que precisa ser refletido e compreendido. A essas ideias, Tardif (2000) ressalta que os saberes docentes são compostos por fontes heterogêneas, como resultado da interlocução entre saberes profissionais, disciplinares, curriculares e da experiência.

Assim compreender o trabalho docente requer conhecer os saberes da experiência constituídos a partir da prática de ensino, e da articulação dos vários fatores que venham a compor o contexto de atuação do professor.

Canário (1998) ressalta que a escola configura-se como o ambiente que mais colabora para aprendizagem do professor, e Pimenta (2002) enfatiza que a partir da relação da práxis, o professor vai construir a maior parte de sua identidade profissional. Por sua vez, Nóvoa (2002; 1992) complementa ressaltando que ao se discutir questões ligadas ao contexto da escola para a formação continuada de professores três aspectos são importantes: o desenvolvimento pessoal, profissional e o desenvolvimento dos saberes dos professores correlacionados à escola.

A escola tornou-se o espaço de onde se iniciaram as discussões, de onde surgiam os questionamentos, e para onde olhamos, discutimos, refletimos e interferimos. Foi o espaço que fomentou pensar sobre problemas reais, e coletivamente pensar em alternativas. A “escola que temos” configurou-se como um dos temas discutidos, em que foi preciso reconhecer o que tínhamos, para então pensar a respeito da “escola que queríamos”. Nos conceitos refletidos a partir dos conhecimentos locais e ampliados até a consolidação do espaço da escola pública brasileira, discutimos o planejamento das ações pedagógicas e as atribuições da função docente.

Hoje as escolas estão mais acessíveis, a inclusão está acontecendo de certa forma, o que é um grande progresso, mas a permanência na escola ainda é um ponto a se considerar. A escola física está lá, para todos, já a educação, infelizmente não é igual para todos. Uma escola igualitária, tipo de novela, a mesma educação e as mesmas oportunidades para o filho do médico e para o filho da empregada doméstica, não sei se existe, não enxergo isso na minha. Me fez refletir sobre a desigualdade que existe em nosso país, a ponto de alguém ter que utilizar os meios de comunicação para pedir uma coisa que é direito de todos. A educação pode mudar a vida das pessoas, mas existem pessoas que não tem nem comida, como vai ter educação? (P04, A03).

Então, quanto você nos questiona sobre a qualidade da educação atual no Brasil eu chego a conclusão que nossa educação nunca foi um exemplo de qualidade... Resultado disso são esses deputados que foram entrevistados, pessoas já com uma certa idade, a maioria de família de classe média ou alta e com tantas dificuldades!!! Isso quer dizer que a educação atual não está pior que a educação do passado... Sim concordo que outros conflitos permeiam a educação atual, mas vale ressaltar que estamos vivendo tempos de transformações e muitas dessas mudanças foram e estão sendo primordiais para a melhoria da nossa educação!!! (P05, A04).

A educação é um direito humano fundamental em si mesmo. A educação é essencial para o desenvolvimento humano e para garantir o gozo de outros direitos. No entanto, o livre acesso à educação já não é considerado

suficiente para garantir o direito à educação. Temos que melhorar muito o sentido do termo educação para todos, pois é um termo que ainda exclui e faz diferença. De tudo que tenho lido estudado sobre o tema está e a conclusão que eu chego, que uma inclusão para todos não se dá pelo simples fato de ter criança incluída que ainda precisamos de uma educação que possibilite uma sociedade mais igual e humana.(P11, A03).

A partir das narrativas dos professores, evidenciamos que eles visualizaram nas problemáticas dos outros, os próprios problemas, e, o que consideravam um problema não se restringia apenas a localidade em que estavam inseridos. O tecer de informações e discussões, fomentou a percepção da importância do papel que precisavam desempenhar para que a escola começasse a avançar. Os professores começaram a se enxergar como partes do processo, de caráter fundamental para o estabelecimento das práticas.

Na atual sociedade, promover a “educação de qualidade” não é fácil; e não é para qualquer um, pois dependemos de uma política educacional que saia do papel, e esse é o nosso papel. O conhecimento não tem barreiras, é a vontade própria que está movendo as pessoas cada vez mais próximas da educação, é preciso, sem dúvida de um sistema educacional eficaz, não de mentira que venha favorecer a todos, mas também mais de nós mesmos cumprindo tudo isso. (P11, A03).

Nós professores, precisamos ter a ousadia e a coragem para trilhar um novo caminho; ao aluno o desejo de protagonizar nesse cenário que se chama sociedade enquanto um agente transformador. (P08, A03).

Posso orientar e esclarecer as dúvidas com relação as deficiências e o processo de inclusão; Possibilitar um trabalho de colaborativo entre com professor de sala regular, professor do AEE, cuidador e demais da equipe escolar; posso estabelecer parceria e um trabalho de colaboração entre equipe escolar, profissionais da saúde, comunidade e família. (P09, A12).

As atividades tem me propiciando reflexões, que me levaram a ampliar minha visão sobre estes dois conceitos[inclusão escolar e o uso de tecnologias]. Agora visualizo a inclusão escolar, não somente para as pessoas com deficiência, mas para todas as pessoas que estão em situações de desvantagens. E ensino de qualidade é proporcionar ações emancipatórias, que valorize as diferenças e respeita as especificidades de cada educando, eliminando todas as barreiras que impedem o acesso ao conhecimento. (P11, A12).

A partir das narrativas dos professores percebemos que, as relações entre os conceitos possibilitaram um envolvimento progressivo com as temáticas conforme elas auxiliavam os professores a compreender o próprio contexto. E na tentativa de auxiliar no processo de reflexão sobre a prática pedagógica, as atividades, sempre com perguntas norteadoras, auxiliaram os professores a sintetizar as aprendizagens e a planejar as próximas etapas.

Ser professor é constituir-se como sujeito político e social. Essas características estão implícitas aos demais componentes da identidade docente, entre eles, o refletir, o planejar e o

pesquisar²⁵. É fundamental que o professor reconheça o que o auxilia elaborar sua prática pedagógica, assim como os elementos que compõem sua identidade.

Compreender o espaço educativo significa olhar pra si enquanto profissional. Esses momentos favorecem a construção processual da identidade docente (PIMENTA, 2002). Ou seja, conforme o professor for compreendendo o contexto que está inserido articulando as ações pedagógicas; com a intenção de criar espaços em que o professor possa pensar, falar, refletir sobre o seu “fazer diário”.

Nunca achei que fosse possível trabalhar com uma sala toda, sem adaptações. Mas atividade ocorreu com imenso sucesso. Houve de fato uma perfeita participação da aluna incluída (AEE), o que me deixou muito feliz. Pensei em inúmeras atividades criativas para se trabalhar a inclusão em sala de aula. E é possível trabalhar a inclusão, em coerência a qualidade de educação, tudo é uma questão de planejamento e dedicação!!! (P06, A12).

Como se pode perceber, a P06 indica mudanças com relação às próprias convicções. As ações mudam cada indivíduo e o grupo, ao longo do processo, se desenvolvem e estabelecem mudando também o contexto. Nesse sentido a escola assume o papel indispensável para o desenvolvimento profissional docente, pois, torna-se o espaço para reflexão das práticas. Essas ações enfatizam as ideias de Libâneo et. al. (2003) de que ter a escola como um local para aprendizagens da profissão docente, significa compreender que na escola que serão desenvolvidos os saberes e competências do ensinar individual e coletivo, ações que consequentemente contribuem para o ensino de qualidade.

A proposta do curso foi importante no sentido de possibilitar identificar e conhecer experiências e ações de educação em diferentes localidades, e na minha escola também. Acredito que a proposta do curso teve como objetivo a ampliação do universo de conhecimento dos professores, o que eu considero possibilitar melhorar a prática pedagógica e consequentemente a qualidade da educação.(P01, A26).

Toda atividade tiveram um objetivo prático/reflexivo. Agora eu procuro sempre observar o rendimento e aproveitamento dos alunos em geral. Me atento e anoto tudo, dúvidas, o que deu certo ou não, e os porquês. A qualidade que busco é a de aprendizagem coerente com o objetivo proposto e para todos. Percebi que atividades aparentemente simples podem explicar um mundo inteiro. Não conseguimos usar o laboratório de informática, mas isso não nos fez falta. Usamos a geladeira da escola, o micro-ondas, fizemos experiências em grupo, as crianças e nós professores. Me sinto mais livre, porque olho pra escola procurando oportunidades de coisas pra fazer.(P03, A26).

Foi muito bom poder contar com outras opiniões e trocas de experiências. Nesses momentos aprendemos muito com o outro. Nossos assuntos eram

²⁵ E a pesquisa é descrita por pesquisar a própria prática e o consolidar da pesquisa educacional, por serem atitudes que fomentam o saber docente. (TARDIF, 2000; PIMENTA, 2002).

importantes e todo mundo tinha interesse em saber do que se tratava. Os momentos que as vezes ficávamos inseguras, tínhamos outras pessoas para nos ajudar. Foi muito positivo poder dividir a responsabilidade de planejar contando com o apoio do professor da sala regular. Considerando que ele convive diariamente com o aluno e tem mais tempo para observar o perfil e as características desse aluno. (P07, A25).

(...) os dois trabalhos [professor do AEE e SC] são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência, principalmente quando os dois trabalham colaborativamente, visando o avanço deste estudante. E te sido uma experiência gratificante, pois juntos conseguimos progressos, dividimos angustias e ansiedades e trocamos conhecimentos, estratégias, metodologias e ideias, enriquecendo assim nossa experiência profissional. (P09, A25).

A partir das reflexões e dos depoimentos apresentados, é possível retirar alguns aspectos que percebemos ao estar junto com os professores durante esse momento formativo. Foi necessário não apenas trazer o contexto de cada um dos professores, como conhecer cada um deles. Assim, quando os professores olharam para o contexto de trabalho e o resgataram como possibilidade prática, compreendemos esse processo como uma possibilidade de que as experiências pessoais e profissionais contribuam a elaboração da prática pedagógica. No desenvolver das atividades a escola foi o espaço de aproximação, o elo entre os participantes, o que no decorrer do curso fomentou trocas, aprendizagens e partilhar e construir conhecimento.

Conforme os desafios eram percebidos, foi necessário que o professor ressignificasse os conceitos e as experiências, e essa ação aconteceu coletivamente e individualmente. O processo de embate entre as variadas fontes de conhecimento parece ter favorecido para que o professor construísse conhecimentos pedagógicos, com ênfase no ensino.

Acreditamos que outro aspecto importante para o desenvolvimento das atividades, e que emergiu durante o curso influenciando nas relações que se estabeleceram, foram os dilemas, as intercorrências e os conflitos (pessoais e profissionais). É a respeito desses aspectos que tratamos a seguir.

4.4. O espaço virtual de aprendizagem: as redes sociais e ambientes digitais abertos como espaço para o desenvolvimento profissional docente

Na construção do planejamento pedagógico da proposta formativa, ao refletir antecipadamente sobre como arquitetaríamos o curso, vislumbramos a possibilidade de utilizar dois espaços formativos: um espaço constituído presencialmente por meio do HTPC, para que pudéssemos aproximar o grupo de professores do AEE e SC, e favorecer assim o

trabalho colaborativo; o outro espaço virtual em que estenderíamos as discussões com atividades complementares em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), neste caso utilizaríamos o *Moodle*.

Entretanto, quando apresentamos a proposta formativa aos professores no primeiro encontro, e começamos a discutir sobre como o curso se desenvolveria, ao apresentar a possibilidade de utilização do *Moodle* como espaço virtual, os professores recuaram. Os professores do AEE e alguns do SC conheciam o espaço, e realizavam cursos utilizando a plataforma, as ferramentas eram de conhecimento, mas, eles não gostavam. Imediatamente, três professoras perguntaram se realmente era necessário utilizar o *Moodle*. Em discussão, indicaram os aspectos pelos quais não gostariam de utilizar este AVA, em que citamos: os computadores das escolas nem sempre carregavam as páginas do AVA; os professores tinham medo de não conseguir atender a atividades como fórum e tarefas, associando as atividades pedagógicas que já desenvolviam; sentiam-se desmotivados em cursos regulares que utilizavam o ambiente; e queriam por um espaço de fácil acesso.

Essa foi a primeira característica do curso a ser repensada e reconstruída após o início das atividades. Estávamos dispostos a construir um curso que atendesse as necessidades formativas dos professores e por isso a opinião do grupo era extremamente importante. De igual modo entendíamos que era necessário que os professores estabelecessem uma relação com as temáticas no desenvolvimento do curso, o que tornava o uso de tecnologias uma prática importante.

4.4.1. Espaços digitais abertos: o Facebook e o Google Drive

Os professores ansiavam por recursos que viessem facilitar o desenvolvimento da prática pedagógica, identificavam como necessidade formativa estar com outros professores (AEE e SC), queriam um espaço para construir conhecimento de maneira colaborativa. Atentando-se a esses fatores, surgiu a ideia de utilizar o Facebook²⁶ como espaço virtual.

Em um mundo cada vez mais conectado por meio das tecnologias, principalmente diante as digitais e móveis, que nos ofertam novos canais de comunicação, o potencial das redes sociais, especificamente o Facebook, apresentou-se como possibilidade a incorporar a proposta formativa justamente por atender as expectativas dos professores: fácil acesso, aberto e colaborativo.

²⁶ www.facebook.com

A rede social Facebook, Figura 4, foi criada em 2004 por: Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Eduardo Saverin, Andrew McCollum e Chris Hughes. Atualmente é uma das redes sociais mais utilizadas no mundo e no Brasil. É um site que reúne funções em um único espaço e organiza-se da seguinte forma: o Mural é o espaço da página de perfil do usuário que permite interação e postagem de outros amigos. É visível para pessoas com permissão para acesso ao perfil completo; a Página inicial é o espaço em que ficam organizadas as publicações dos amigos, de acordo com as permissões de usuário; o Chat/ Messenger é Espaço onde são enviadas mensagens privadas ou em grupo, com características organizacionais semelhantes ao e-mail; o Grupo permite criar grupos para compartilhar informações. São espaços fechados e todo o conteúdo é acessível aos seus membros.

Figura 4 Página Inicial do Facebook



Fonte: www.facebook.com

No Facebook encontramos ainda outros espaços com Aplicativos, Páginas, Eventos, e os botões de interação: curtir (amei, haha, uau, triste, Grr²⁷), comentar, compartilhar e cutucar.

Ao considerar o potencial e as características da rede social, apresentamos ao grupo de professores o Facebook como possibilidade para compor o espaço virtual do curso. Dos 11 participantes no curso, com idade compreendida entre 25 e 58 anos, 10 apresentavam perfil ativo no Facebook.

Os participantes estavam familiarizados com recursos do espaço, e esse fator apresentou-se como vantagem diante ao curto prazo para o desenvolvimento do curso. Assim,

²⁷ São os novos botões de interação do usuário com a postagem. Ativos desde fev. 2016.

não foi necessário pensar em um momento para instrumentalização do ambiente, pois este já era de conhecimento dos participantes.

Pretto (2010) Tapscott (informação verbal²⁸) enfatizam que as redes são na verdade a maneira contemporânea de produção de conhecimento que tem como característica fundamental a ideia de produção colaborativa e compartilhada. Essa concepção é facilmente evidenciada nas relações que desenvolvemos ao atuar em rede. Com a internet vimos modificar-se a configuração social entre distâncias físicas, entretenimento e produção do conhecimento.

A pesquisa aconteceu em 2014, mas as potencialidades do uso do Facebook como espaço formativo vêm sendo testadas nos Estados Unidos pelos desenvolvedores do ambiente desde Setembro de 2015.²⁹

Nós precisávamos de um espaço coletivo e igualitário, e por isso, entre as possibilidades de interação no Facebook, optamos por utilizar o espaço do Grupo Fechado. Esse espaço permite que sejam compartilhados materiais editáveis como documentos, planilhas, apresentações de slides, aceita interação com outras redes sociais e mídias, a partir do vínculo do link, por exemplo, podemos compartilhar um link do *Youtube* na página do grupo, e ao acessar o link não há necessidade de redirecionamento³⁰, sendo possível assistir ao vídeo, sempre que quiser, dentro do Facebook.

A imagem usada como layout do curso foi construída a partir do projeto piloto apresentado aos professores, em que elaboramos uma “*Tag Cloud*” representada na Figura 5. As “Nuvens de Tag³¹”, foram criadas para facilitar a navegação nos espaços virtuais e digitais. É uma síntese representada por uma imagem composta por palavras que se distinguem em tamanho e cor. Para navegação nos espaços digitais, o tamanho da fonte indica a quantidade de conteúdos relacionada à palavra. No nosso caso, a nuvem teve como índice de referência as temáticas descritas no projeto, e que evidenciamos a seguir.

²⁸ Palestra proferida na Technology, Entertainment and Design converged (TED) pelo professor Don Tapscott em 2012.

²⁹ <http://www.bbc.com/news/technology-34151045>

<http://newsroom.fb.com/news/2015/09/introducing-facebook-and-summits-k-12-education-project/>

³⁰ Abertura do espaço original de upload.

³¹ Tradução livre.

Figura 7 Funcionalidade do Google Drive e associações de serviços online.



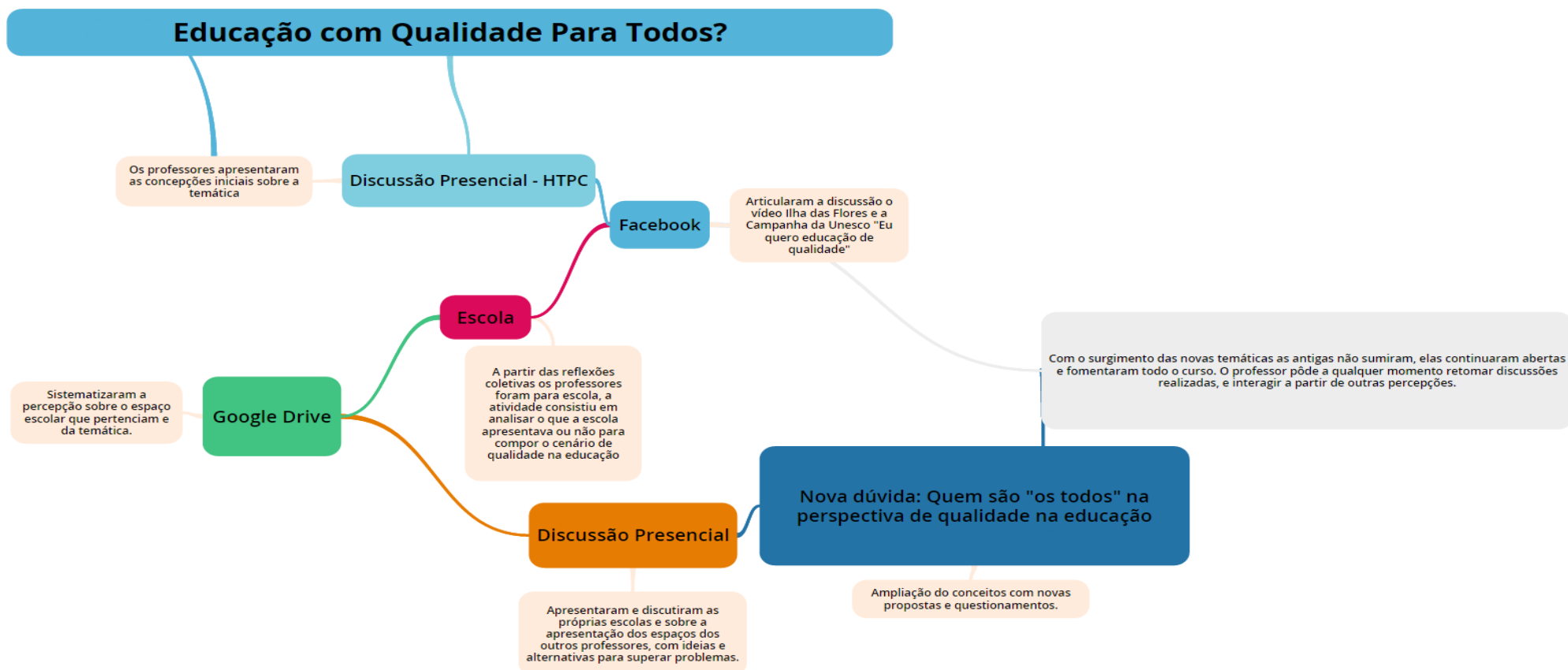
Fonte: <https://www.google.com/intl/pt-BR/drive/>

Nos serviços do GD, as ações colaborativas foram favorecidas, principalmente pelas ações de partilhar informações, e principalmente pela possibilidade da construção textual e escrita de maneira colaborativa, e em tempo real.

Conforme o curso foi acontecendo, as relações estabelecidas virtualmente somaram-se as ações presenciais, e os participantes perpassaram pelos momentos de questionamentos, reflexões, discussões, compartilhamento de informações, construção colaborativa das ações práticas, virtual e presencialmente.

O desenvolvimento do curso aconteceu da seguinte maneira: os temas geradores foram dispostos e discutidos presencialmente, se estendiam no decorrer da semana a partir do compartilhamento de informações e discussões no Facebook. Ao interagir em um ambiente colaborativo, disponibilizamos materiais para leitura, vídeos, questionamentos, discussões, compartilhamento de informações, links, pesquisas; e as trocas entre os participantes aconteciam via grupo de mensagem (Chat) com bastante frequência. Os participantes, na escola desenvolviam as atividades práticas, e sintetizavam no GD. O movimento entre essas interações pode ser melhor entendida a partir da apresentação do Mapa Mental da Figura 8, em que relacionamos os temas às ações desenvolvidas durante o curso.

Figura 8 Mapa mental das relações estabelecidas durante o momento formativo



Fonte: Dados organizados pela autora.³⁴

³⁴ Para organização do mapa mental, utilizamos o ExamTime, disponível em: <https://www.examtme.com/pt-BR/>

Dessa maneira, a construção do curso apoiou-se em princípios que privilegiassem ações construtivas e colaborativas, ao utilizar espaços que possibilitassem essas ações teóricas, práticas e reflexivas, de maneira individual e coletivamente.

4.4.2. O desenvolvimento profissional docente nos espaços digitais abertos .

Cada espaço utilizado foi importante para a composição do curso, por valorizar ações importantes para as relações que estabelecemos entre os participantes. Nesse sentido, o espaço do Grupo Fechado no Facebook consistiu em uma possibilidade em que todos podiam articular ideias e contribuir com as discussões. Foi um espaço que contribui para aproximar os participantes, esclarecer dúvidas, fomentar questionamentos e trocar experiências. O refletir sobre a ação é uma característica que representa o romper com práticas estereotipadas, e nesse sentido, as relações estabelecidas virtualmente transpuseram a configuração de um fórum de discussão do AVA, ampliando o local para uma discussão maior. À medida que a discussão contínua interligava as concepções individuais e coletivas desenvolvidas no grupo, cada participante continuava os assuntos compartilhando informações, links, vídeos e materiais do curso em suas páginas pessoais, ou com o grupo de pessoas que trabalhavam.

Hoje a P05 me contou que usou os vídeos da semana com os professores no HPTC. Ela não precisava ir, pois está participando do curso, mas não quis esperar. Queria que os professores da escola dela discutam as temáticas também e que a ajudasse a olhar para escola; que ela precisava dos olhares deles para enxergar e mudar algumas coisas. (Diário de Campo, 18/11/2014).

A cada dia vejo que é mais importante refletir, e precisamos discutir sim sobre mulher, política e futebol, ou tudo vai continuar do jeito que está. #VergonhaNacional #EntrevistandoOsDeputadosDoAtualGoverno. (P06, compartilhamento A4).

Eu quero educação de qualidade! E você? (P09, compartilhamento A1).

A gente se acostuma?! Não! Não podemos! (P09, compartilhamento A2).

Educação com qualidade e liberdade, só precisamos enxergar que somos capazes! (P10, compartilhamento DC³⁵).

A composição do Facebook favoreceu que os participantes compartilhassem o que discutíamos dentro do grupo na vida pessoal, e que trouxessem ao grupo discussões que acreditavam ser importante, e que viessem a ajudar nas reflexões do grupo.

Gente, Educação com qualidade e liberdade... Deem uma olhadinha. (P09, Vídeo Roda Viva).

³⁵ Discussão Complementar.

Achei interessante a matéria, por tratar da diversidade cultural, um tema que trabalho com frequência em minhas aulas. (P01, Vídeo sobre educação indígena na educação brasileira).

As interações do momento formativo favoreceu o interagir de diferentes espaços virtuais e recursos, pois, estrategicamente precisamos rever a proposta formativa e nossa atuação constantemente. Precisamos nos atentar considerando as ações propostas, o acompanhamento do desenvolvimento das atividades e a versatilidade dos ambientes utilizados.

Associando mais valores a proposta de formação, as ferramentas do GD constituíram a ação reflexiva pós-interação em campo, isto é, a síntese e a reflexão sobre a ação. As atividades articuladas ao GD possibilitaram que os participantes pudessem, a partir do que haviam discutido e vivenciado na escola, relatar o percurso e percalços encontrados. Considerando as dificuldades dos participantes em se encontrar, as ferramentas do GD foram compartilhadas, e, participantes e pesquisador, podiam editar junto um mesmo arquivo, ao mesmo tempo. No terceiro encontro os professores já faziam uso das ferramentas do GD com os grupos de professores que trabalhavam e utilizaram para: construção e discussão do Projeto Político Pedagógico da E1, elaboração de projeto municipal da E2, planejamento de aulas (P01, P04, P05, P06, P09, P11), organização de curso (P11).

Não precisamos salvar, anexar nem enviar o arquivo. Achei ótimo, pois essa era uma das minhas dificuldades. Às vezes baixava o arquivo e não o encontrava mais, ou salvava e quando ia abrir de novo, tinha perdido tudo. Agora entro, escrevo, mando pra quem eu quero que me ajude ou escreva também, imprimo e está tudo pronto. (P09, A23).

Foi a partir das interações que aconteceram nesses espaços, e dos indicativos percebidos no desenvolvimento das atividades, que pudemos refletir sobre como os professores construíram conhecimento e como as práticas que estabeleciam auxiliava no desenvolvimento profissional docente.

As narrativas dos professores auxiliaram no direcionamento das ações, isso porque, presencialmente os professores enfrentavam um momento de dúvidas e questões reflexivas e nesse momento inicial as percepções do contexto ainda são superficiais e imediatas, quase um estímulo resposta, que acontece de maneira diretiva: uma questão, uma resposta. Ao se afastar da discussão e retomá-la considerando outros materiais como referência, as reflexões tornam-se mais complexas, em que o professor precisa acessar as bases de conhecimento que utiliza e contrastar com as informações apresentadas.

O momento seguinte compreendeu a ação, a concepção prática, a partir de momentos reflexivos e informativos anteriores, e a possibilidade conceitual de teorizar a prática pedagógica, testar hipóteses e suposições. O processo de síntese proporcionou o pensar sobre a prática, o refletir sobre a ação efetuada, um dos componentes importantes para a compreensão da atitude e conceitos empregados.

É no exercício, no contexto do trabalho o espaço necessário para que o professor reflita sobre as concepções que apresenta e o que é necessário saber. (LIBÂNEO, 2001). E esse saber não pode ser apenas de um. Ao compartilhar os pensamentos e as ações no decorrer do curso contribuíram para que cada participante pensasse a respeito do contexto que estavam inseridos, aprofundassem as experiências de trabalho, organizassem estratégias de ensino.

Não partilhamos um material instrutivo e fechado, pois acreditamos nos indícios de Zeickner (1993; 2008) que o ato reflexivo não é uma cartilha que direciona todos os indivíduos a pensar de maneira igual nem que restringe a percepção do ambiente, mas que o refletir amplia o conhecimento e liberta o ser humano do status de nulidade pedagógica. Isso significa que, ao refletir sobre os próprios problemas escolares, os professores não criaram soluções mágicas, e sim ações que consideraram a partir de intencionalidades lógicas, criativas, emotivas, racionais e técnicas. Eles não tinham problemas a serem respondidos, eles tinham situações que precisavam ser compreendidas, e para isso era necessário olhar para além das situações do cotidiano e compreender verdadeiramente os conceitos.

Um terceiro aspecto do insucesso da formação docente reflexiva para promover o desenvolvimento real dos professores é a ênfase clara do foco interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula. Esse viés individualista faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais. Não se discute o contexto do trabalho docente. Enquanto as preocupações principais dos professores recaem, de maneira compreensível, sobre suas salas de aula e seus estudantes, não seria muito sábio restringir a atenção dos professores apenas para esses pontos. (ZEICKNER, 2008, p.542).

Por isso não foi necessário ensinar os professores um conteúdo a ser ensinado, nem suprimimos os saberes e necessidades que eles apresentavam. Damos liberdade e os desafiamos para que pensassem a respeito do local onde atuavam. Cada professor tem autonomia e conhecimentos, que só precisavam ser resgatados. Em nosso desafio eles precisavam pensar sobre incluir a todos e como as tecnologias os auxiliariam nesse processo,

na prática eles perceberam o ambiente, e a partir do conceito inclusivo elaboraram a própria prática.

Se dependêssemos dos computadores não teríamos a aula. Ai olhamos ao redor, e vimos que existiam outras coisas, tão tecnológicas quanto o computador. (P01, P02, P03, P04, E1, A22).

Percebi que quanto mais fechados estamos nos conteúdos, menos a aula flui. Então organizei temas, fiz como fazemos aqui, e uma discussão trouxe a outra, como pontos que se ligavam, até esqueci que estava com o EPAEE, todos participaram juntos, já não dava pra diferenciar. (P06, A23)

O aluno as vezes ficava de lado[um estudante de uma disciplina na faculdade que a P11 lecionava³⁶]. Ai apresentei a possibilidade dos alunos também usarem o Grupo no Face. As interações fluíram tanto, que no próximo módulo vamos usar de novo. Nunca vi o aluno tão feliz, porque no grupo ele faz exatamente o mesmo que os demais e se sente parte do contexto. (P11, A23).

Com isso privilegiamos momentos em que os conceitos perpassassem da sala de aula para a compreensão de outras realidades educacionais, como fizemos na A14, em que os professores precisaram pesquisar e relacionar casos de sucesso escolar. Entre os casos, eles compartilharam indicativos do que acontece na Sérvia³⁷ (Pesquisadora), na Hungria³⁸ (P02), na Finlândia (P07), em Goiás (P07), nas sociedades indígenas brasileiras (P01), assim como filmes (P09, P04)³⁹ e algumas campanhas publicitárias⁴⁰ que abordam a discussão sobre pré-conceitos e diferenças.

Essa é a história do Matheus⁴¹, um aluno autista que estuda em uma escola em São Paulo desde a antiga 1ª série. O relato é da professora Hellen Beatriz Figueiredo, da rede pública municipal de São Paulo, mas poderia ser de um educador de qualquer sala de aula do Brasil. Naquele tempo, apesar de a lei determinar a inclusão, imperava uma visão integracionista. Uma criança com deficiência só permanecia numa sala regular se acompanhasse o ritmo da turma. O rompimento com práticas e conceitos antigos marcou também o início do trabalho de Hellen. Ela sabia que precisaria inovar se quisesse que Matheus aprendesse. (P06, A14).

Tem uma brasileira [história de sucesso escolar], a Escola Aprendizado Marista Padre Lancísio, na zona rural de Silvânia (GO). Lá a participação dos pais e comunidades merece destaque porque acontece um trabalho coletivo, muito planejamento e comprometimento. Tem uma pedagogia diferenciada, os alunos não são agrupados por série, mas de acordo com suas dificuldades. Gestão compartilhada entre todos. Se alguém quebra uma

³⁶ A prática desenvolvida a partir da descrição dessa atividade com a interação de espaços digitais abertos para a composição da própria prática, agora compõe objeto de investigação em nível de mestrado da P11.

³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=6m9yQE38Sf0>

³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=zLl3pkm3BE8>

³⁹ Filme: As cores da flores

⁴⁰ https://www.youtube.com/watch?v=Q-TE7AZIS_Y

⁴¹ http://youtube.com/watch?v=tAj_QPJrNUA

cadeira, tem de consertar. Pais de alunos faltosos precisam ir à escola justificar a ausência. Os professores, por sua vez, fazem o planejamento diário e uma lista mensal para as famílias com os conteúdos ensinados. (P07, A14).

Um exemplo de educação de qualidade é o Centro de Cultura Popular, dirigido pelo antropólogo Tião Rocha. É um exemplo de educação e respeito às diferenças presente na escola, onde o estudo colaborativo é constante, com planejamento, envolvimento dos professores equipe escolar. (P09, A14)

Essas descobertas e discussões tem feito com que eu me questione, se não nos questionamos tendemos a aceitar a realidade como está, sem promover ou procurar outros caminhos. (P10, A5).

E isso aconteceu a partir da usabilidade dos espaços digitais abertos que compuseram a pesquisa. Uma interlocução de saberes favorecida pela conexão em rede. Os professores puderam a todo instante, articular as problemáticas locais (da escola), com as dificuldades externas enfrentadas pelos outros professores (das outras escolas), com os entraves gestacionais e políticos (da secretária de educação), com outras partes do país e do mundo (pela internet). Uma ação que correlacionou os espaços, virtuais a presenciais, assim como as discussões, estabelecendo um fluxo de aprendizagem e construção do conhecimento em rede.

Sobremodo percebemos outros aspectos sobre a utilização dos ambientes do Facebook e GD, e evidenciamos que o acesso à rede social acontecia no mínimo duas vezes ao dia por aproximadamente 90% dos participantes, o que indica a imersão deste grupo de participantes no ambiente e familiaridade com os materiais utilizados.

Os participantes, a partir das interações que estabeleceram, têm integrado outros recursos tecnológicos em suas vidas, conectados virtualmente, convivendo mais naturalmente a várias formas tecnológicas de comunicação, articulando-as conforme as necessidades e expectativas, em que o real e o virtual não mais se separam. (PRETTO, 2012; 2010; CASTELL, 2005).

A respeito do acesso e mobilidade, salientamos que a utilização do aplicativo nos celulares foi um diferencial que facilitou e ampliou as interações em tempo real. As informações chegavam rapidamente a todos os participantes do curso, com ótima possibilidade de comunicação, eles trouxeram para as discussões dúvidas sobre a temática do curso e sobre a utilização dos recursos, dicas de lugares para encontrar materiais, assuntos do cotidiano e da realidade escolar, problemas na utilização da rede, entre outras.

Com essa interação, quando as situações de dúvida surgiam, os participantes alternadamente, explicavam e detalhavam o que deveria ser realizado, a partir da troca de

experiências, de maneira intuitiva, acertando e errando em conjunto, construindo e compartilhando conhecimento colaborativamente.

Após o início do curso, 80% dos professores começaram a interagir em outros Grupos com temáticas relacionadas à educação, política, arte, moda e viagens. Dois professores, P08 e P11, criaram Grupos específicos para interagir com os professores de suas unidades escolares.

Os materiais compartilhados na página do grupo, geralmente eram compartilhados nas páginas pessoais dos professores, o que ampliou ainda mais as possibilidades de discussão, interação, e construção do conhecimento. Os assuntos tratados permearam questões sobre “Qualidade do ensino público no Brasil”, “A formação de professores para o ensino regular e para o atendimento educacional especializado”, “A inclusão Escolar: inserção e adaptação de conteúdos?” “O uso de tecnologias na escola: por que, para que, como e quando utilizar?”.

Os professores compartilharam conteúdos, e as experiências diante as atividades propostas como: a ação do planejamento coletivo entre professores da SC e AEE em que utilizaram o espaço de mensagem para consultar os colegas e sugerir atividades; Um dia de aula totalmente inclusivo no ambiente escolar, sem adaptações, em que compartilharam o preparo da aula, o desenvolvimento das atividades, trocaram dicas de materiais e sites que utilizaram e de recursos que confeccionaram; E a atividade para o uso de tecnologias na escola sem o uso do laboratório de informática, em que a exploraram as potencialidades do ambiente escolar, os saberes dos professores e dos estudantes, partilhada e construída com os demais professores no decorrer do curso, e revisada e reaplicada a partir dos indicativos dos colegas.

Acreditamos que a conectividade foi aspecto indispensável, contemporâneo e naturalmente utilizado. A essa experiência não atrelamos mais o sentido a internet ou a rede social, como mera ferramenta instrutiva, mas como sinônimo da sociedade atual, que está em processo de autodescobrimento. (PRETTO, 2010) Nesta discussão atual, acreditamos que as tecnologias, apesar inseridas aos espaços escolares, não foram plenamente compreendidas, refletidas e utilizadas. Ainda são compreendidas como ferramentas que apertam, serram ou cortam; e não como parte, extensão do ser, humano e social que temos nos tornado.

Salientamos que em meio aos aspectos positivos de interação, principalmente sob a questão relativa a liberdade no interagir, com relação ao tempo e espaço, que utilizar o Facebook e o GD como espaço no processo formativo ultrapassa os moldes e pré-conceitos sobre a composição de um ambiente virtual a favor da aprendizagem. O horário em que as interações aconteceram e a troca de materiais no ambiente forçaram o pesquisador estar

conectado ao ambiente, as discussões, as interações, a troca de materiais, as dúvidas que surgiram, em tempo integral, para que o movimento ascendente no espaço fosse cíclico, positivo e não se perdesse.

A interação no espaço virtual aberto apresentou-se para de maneira complexa, e foi necessário superar a expectativa do “muito bom” ou “Parabéns pela atividade concluída”. Os comentários não podiam preencher lacunas, precisavam inquietar e propor questionamentos, sugerir mais conteúdos, apresentar indicações de outras fontes de experiências e de pesquisas relacionando tudo a temática discutida e a realidade escolar.

As possibilidades de conectar outras redes ampliou as chances de discussão virtual, assim como a participação ativa dos participantes como construtores da discussão. Sem tais atributos, a utilização do Facebook, pode apenas substituir espaços existentes, pensados para o ensino a distância e que reproduzem os aspectos do ensino presencial, fechado aos modelos de cursos existentes.

Com o intuito de melhor compreender esse processo, sintetizamos as percepções dos participantes, a partir das narrativas apresentadas. Os participantes do programa enfatizaram que utilizar o Facebook e o GD proporcionou:

- Interação real dos assuntos tratados no curso, que se configurou como um curso de formação em serviço e que tratou de elementos suscitados a partir da realidade escolar destes professores - os professores ressaltam que ao utilizar o Facebook sentiam que os assuntos discutidos não estavam restritos ao curso, ou ao ambiente do grupo, mas incorporados de fato à vida social que partilham em suas páginas pessoais, e podiam então perceber e elencar mais significado as vivências do curso;
- Compreensão da sociedade, principalmente a sociedade virtual, uma vez que começaram a participar ativamente em seus perfis, e em outras páginas, não apenas compartilhando informações, mas construindo novos conteúdos para serem compartilhados. Destacam aqui, o poder das redes sociais para ações coletivas, manipulação de interesses, união e separação da população, igualdade de direitos, liberdade e autonomia.
- Voz igualitária aos participantes do curso, como oportunidades de interação e ferramentas iguais a todos (pesquisador e participantes), com visualização igualitária do curso a partir do mesmo referencial;
- O estar no curso em qualquer lugar e em qualquer horário, por meio de internet móvel e da interação com outras redes sociais (cerca de 40% dos cursistas utilizou apenas o celular para acesso e interação durante o curso).

Os participantes apresentaram ainda que visualizaram na utilização do Facebook uma possibilidade de melhorar as práticas pedagógicas, a partir da comunicação e troca de experiências com professores, de diversas regiões do país e do mundo; enxergaram a possibilidade de tornar o processo educativo mais democrático, qualitativo e acessível.

Nesse sentido, o estudo do curso de formação sugere indicativos que ultrapassam questões pré-estabelecidas e fixadas e que definiam o conhecimento como parte exclusiva do ambiente educacional. Na verdade, a construção daquilo que consideramos conhecimento, manifestou-se exatamente, não apenas na aplicabilidade de conceitos, mas na possibilidade de questionar pressupostos, discuti-los e aplicá-los, tornando a discutir, questionar e aplicar. Não houve ordem fixa a seguir, o primeiro, o segundo, o terceiro tópico, mas necessidade de que acontecesse um movimento que possibilitou o integrar, o relacionar, o refletir, o questionar, o vivenciar, o compartilhar, o fazer, o aceitar e o recusar.

Em meio a tempo de tendências educativas, em muitos trabalhos, encontramos a rede social Facebook, indicada como substituto de atividades pré-moldadas. Entretanto apontamos que existe muito mais do indefinido nas configurações dos espaços virtuais abertos, e por isso tais se concretizam como um “mundo de possibilidades” “um labirinto sem bússola”. (PRETTO, 2010).

Foi um caminhar pensado e planejado, porém não totalmente definido e desenhado, aberto ao que se pode acontecer no começo, no meio e no fim. Sem exatamente seguir esta ordem e este fluxo, mas o movimento das interações e relações que se estabelecem no desenvolver do curso.

Isso não significa negar a existência de um formador (neste caso o pesquisador), de um critério ou de sistemática, pelo contrário, para que o curso flua, tais serão imprescindíveis para os avanços das propostas, entretanto este não é mais um trabalho solitário. Abrir-se para o uso das redes sociais e de espaços digitais colaborativos, é entregar-se a igualdade de voz, ação, pensamento, e negar a autoridade máxima da ideia que carregamos de formador.

De acordo com desenvolver do curso, acreditamos que os espaços virtuais, como o Facebook e o GD, se configuraram como um espaço para a aprendizagem, construção do conhecimento e compartilhamento de práticas educacionais cotidianas. (BARCELOS, PASSERINO e BEHAR, 2011).

Percebemos o esforço de todos os participantes em valorizar as conexões com os colegas de curso qualificando as relações e atividades desenvolvidas presencialmente, criando um vínculo para além da sala de aula. Todos construíram o grupo, por meio das postagens e

interações, e estas não ficavam estáticas ou esquecidas, pois em um ciclo recorrente, os assuntos eram retomados, e as postagens anteriores eram aprimoradas, possibilitando assim a construção de um conhecimento coletivo. No intuito de continuar a discussão, apresentamos a seguir compreensão sobre a proposta do curso a partir da percepção das problemáticas e dilemas que aconteceram ao longo do curso.

4.4.3. Problemas, dilemas, intercorrências e conflitos no desenvolvimento da proposta formativa

Pensar e discutir sobre os aspectos que colaboraram para a construção do conhecimento dos professores, assim como tentar identificar as variáveis que influenciaram esses momentos, configurou em uma tarefa para a percepção dos indícios no ambiente. Foi preciso reconhecer a necessidade do tempo de permanência, e das relações que se firmaram na tentativa de se explicar e compreender um contexto.

Ao retomar a experiência para o desenvolvimento docente dos professores, articuladas nos dois momentos formativos e considerando a totalidade da proposta, foi possível identificar que as conexões estabelecidas entre discussões e reflexões, existiam problemas, desafios, conflitos e alguns momentos críticos que marcaram o processo.

Sobretudo não existe proposta de pesquisa, intervenção ou estudos que não passe por momentos difíceis. O ser humano é complexo, e ao estruturar a pesquisa em torno das relações humanas, esperam-se fatores de impossibilidade ou desafio.

Um dos dilemas vividos pelos professores teve relação com o tempo. No primeiro momento o grupo de professores do AEE partilhava de uma estrutura organizacional que privilegiava as ações formativas e em serviço, uma ação que favoreceu a troca entre os participantes e aplicabilidade das ações que visam o planejamento. Entretanto, no segundo momento, diante a diferenças de carga horária, sobrecarga de atividades, convocações, surgimento de demandas urgentes (a maioria de caráter burocrático, ou de uma ausência de um planejamento prévio da gestão), com prazos pequenos para cumprir.

Essa demanda interferia principalmente no desenvolvimento das atividades dos professores da SC, pois com um horário para formação restrito ao HTPC, elas dispunham de poucos momentos para a participação nas atividades. Os professores estavam sobrecarregados com uma quantidade de “projetos” cujos objetivos não estavam articulados exatamente ao contexto educacional e as ações pedagógicas.

O horário de HTPC foi à alternativa encontrada para que os professores participassem das atividades, sem sofrer ainda mais com a sobrecarga de atividades. A gestão pública

municipal concedeu aos professores participantes dispensa nas unidades escolares para cumprir o HTPC participando do curso.

Entretanto, nem todos os diretores e coordenadores concordaram com a ação, e apesar de uma reunião em que apresentamos o projeto e explicamos a proposta formativa, a maioria dos gestores negou a dispensa do HTPC na unidade escola para que o professor participasse do curso.

Foi preciso lidar com outras dificuldades no desenvolvimento do curso como: deslocamento até o município, criar estratégias para que os professores utilizassem a maior parte possível para compor as atividades que compunham a prática pedagógica do professor; resgatar no decorrer do curso os professores que desenvolviam desejo de desistir devido às altas cobranças e demandas da unidade escolar; flexibilidade para o desenvolvimento das atividades; acompanhamento avaliativo que favorece o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores; revisão constante e participação efetiva em todas as atividades compartilhadas com o grupo; planejamento constante das atividades de intervenção e de interlocução entre os participantes.

Principalmente diante das demandas do tempo dos professores as redes sociais constituíram com uma alternativa rápida e que aproximou o grupo. As atividades precisaram ser pensadas para que fossem discutidos os eixos temáticos, mas que não sobrecarregassem o professor, por isso utilizamos muitos vídeos, imagens, poemas, campanhas publicitárias, assim como precisamos ultrapassar a perspectiva de utilização do computador no ambiente escolar.

Isso porque apesar dos dados referentes ao ano de 2014⁴² com relação aos investimentos oriundos do Proinfo evidenciarem implementação de laboratórios de informática, e de uma propositura de cursos para a formação continuada de professores para a utilização de recursos tecnológicos digitais (BIELSCHOWSKY, 2009). Encontramos no contexto escolar laboratórios de informática em desuso, com problemas e que não funcionavam, laboratórios de informática indisponíveis ou inacessíveis nas escolas.

Os computadores das escolas são antigos, e grande parte não funciona. Durante todo o processo formativo, os professores tiveram dificuldades para utilizar esse espaço para a construção das próprias atividades. Por isso, foi preciso ampliar as possibilidades de intervenção no ambiente escolar dos professores, contemplando a discussão sobre tecnologias de maneira a ressaltar os recursos que os professores realmente tinham acesso. Lembramos

⁴² Fonte: <http://dados.gov.br/dataset/proinfo-laboratorios-de-informatica/resource/958c62be-acc0-46f7-aefe-02cd6c8b3d7d> acesso em Setembro/2015

que os professores tinham interesse em utilizar computadores, mas que essa característica só foi inviabilizada diante a infraestrutura existente em cada escola.

No Proinfo a disponibilização dos recursos acontece mediante convenio entre Governo Federal e municipal, mas a manutenção, operação das máquinas e espaços são responsabilidade dos municípios.

Acreditamos que um dos maiores facilitadores do curso, foi que as atividades propunham desafios para a composição da prática pedagógica do professor, deixando livre para que o professor escolhesse os conteúdos, assuntos e temáticas conforme o desenvolvimento de cada turma. As atividades práticas, que envolveram planejamento coletivo e colaborativo das ações pedagógicas por meio da consolidação de Planos de aula e Projetos, privilegiaram que os docentes percebessem a escola que estavam e às dificuldades que eram comuns a unidade.

Depois, em um processo articulado de construção coletiva com o grupo, indicaram aspectos para favorecer a inclusão escolar, o uso de tecnologias e a consolidação de estratégias de ensino. Eles refletiram sobre o tipo de educação que queriam para seus estudantes, e construíram espaços em que todos os estudantes pudessem partilhar de um momento comum durante a aula. Elaboraram um período de aula sem adaptações em que todos os estudantes tivessem oportunidades iguais de aprendizagem. Dessa propositura, começaram a articular várias áreas do conhecimento, e a trabalhar assim como no curso, privilegiando as habilidades dos estudantes e estimulando discussão e pesquisa em classe de aula. Por fim trouxeram as tecnologias, o que cada escola disponibilizava como recurso realmente acessível e funcional⁴³, e compuseram práticas que superaram as próprias expectativas.

Se a gente fosse olhar para o que tinha na escola e ficar esperando que tudo funcionasse para propor uma aula diferenciada, esse momento não chegaria nunca. Então criamos um momento de aula que trouxe artes, educação física, AEE e SC. Mas trabalhamos também com ciências, língua portuguesa, e matemática. De uma aula simples, trabalhos os estágios da água com as crianças de uma maneira que eu me surpreendi. Foi simples, tecnológico e inclusivo. (P01, P02, P03 e P04, E1, A23).

Ocorreu tudo muito bem. A aula foi desenvolvida em uma área aberta da escola. Foi feita uma breve explicação da atividade e as demais explicações foram ocorrendo de acordo com eventuais necessidades. Durante o desenvolver da atividade proposta, foram feitas indagações aos alunos referente às sílabas que derrubavam. A aluna incluída atendida também

⁴³ Como não podíamos depender do laboratório de informática que não atendia as necessidades das classes, foi preciso que cada professor percebesse as potencialidades do espaço escolar, e que articulasse uma aula em os estudantes fossem ativos e que estivessem incluídos no processo de aprendizagem.

pelo AEE, participou, comentou e desenvolveu suas habilidades conforme seus conhecimentos. As crianças gostaram muito das atividades, e muitos despertaram mais suas habilidades em formar palavras com determinadas sílabas. (P06 e P07, E3, A18).

Acreditamos que a rede de apoio estabelecida entre os professores, foi um aspecto que nos ajudou a superar entraves como deslocamento entre as unidades escolares para a participação presencial, compartilhamento de informações e até de lanches entre os professores que iam direto da unidade em que estava trabalhando e não tinham tempo de parar em algum lugar para jantar. Todas as relações foram humanas e partilhadas, e por mais simples que possam parecer, contribuíram de uma maneira qualitativa para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos.

Pesquisador: Olá meninas, já estou aqui na escola esperando por vocês! <3

P08: - Vou levar um doce hoje! ☺

P04: Leva sim, porque hoje eu tô carente ☺.

P06: Eeeh!!. (Chat, 25/11/2014).

P04: Não esquentar não, vai dar tudo certo. Relaxa. Fim de ano é assim mesmo. Semana que vem a gente se encontra e encerra tudo. Se precisar de algo estou aqui, pode contar comigo!!! P08: Obrigada. Acontece tudo de uma vez. Ufa.

P04: Estamos juntas nessa!(Chat, 04/12/2014).

As relações cotidianas auxiliaram os professores a superar as dificuldades e partilhar de um objetivo comum, conforme foi desenvolvendo o conhecimento coletivo do grupo. Os eventos, muitas vezes não explicados do ponto de vista científicos, interferem na condução, aceitabilidade e finalização dos trabalhos. Para esse processo Rinaldi (2009) enfatiza que é necessário que pesquisador e professores desenvolvam um olhar multifocal para a percepção do ambiente e de todas as potencialidades, ou dificuldades a superar.

Esse desafio torna-se ainda maior pela natureza do contexto em que se desenvolve, quando se trabalha em uma proposta de formação continuada em que as decisões são processuais e reencaminhadas colaborativamente a partir das necessidades/indicações do grupo e requerem a intervenção dos formadores no local de trabalho. (RINALDI, 2009, p.154).

Outro aspecto que se apresentou como um desafio foi à construção de um momento formativo colaborativo. Historicamente, passamos por momentos formativos diretivos, fechados em uma hierarquia que delimitava as ações de ensinar e aprender aos participantes de um curso. Quando as relações começaram a se estabelecer e se aproximar gradativamente, foi preciso antes de conceber uma ideia a respeito do que poderia ser o colaborativo, negar nossas próprias concepções sobre o ensino e o aprender. Construir esse momento articulado, que privilegiava a voz dos participantes como sujeitos ativos que participam desde a concepção,

reflexão, execução e avaliação, fez com que questionássemos nossa própria concepção de identidade, como professor e pesquisador.

Foi necessário aprender a ouvir, e muitas vezes articular mentalmente novas intervenções durante o momento. Nessa ação formativa, nos debruçamos intensamente na construção da proposta, o que nos exigiu um árduo trabalho de planejamento. Precisávamos estar preparados para a prática e para questões que não sabíamos com certeza se abordariamos, pois não fomos os únicos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades.

O resignificar dos papéis – educador e educando – foi um dilema para os professores. Eles esperavam inicialmente por respostas para os questionamentos, pela apresentação do conceito pronto, e ficavam ansiosos por responder as indagações, e não por refletir a partir delas. Foi uma construção partilhada de uma nova perspectiva de formador e participantes. Que se estendeu por duas esferas, presencialmente e virtualmente.

*P04: Estamos com uma dúvida [sobre o desenvolvimento da atividade 8]
...Quanto ao vídeo pode ser gravado, com apenas um pessoa do grupo
falando ou todos devem aparecer?*

*Pesquisador: Na verdade, vocês estão livres para se organizar e todos
precisam participar da elaboração da atividade de alguma maneira, na
estrutura, edição, texto...*

P04: Que difícil!!!!

*Pesquisador: Vocês estão livres ☺! Pode colocar imagem, música, texto,
alguém falando, interpretando.... rs.....*

P04: Santo Pai... livres?... rsrs (Chat, 24/10/2014).

As dinâmicas estabelecidas no meio virtual foram muito desafiadoras. A utilização do Facebook nesse processo otimizou e muito as trocas, mas exigiu um interagir constante, em que o *feedback* não podia consistir apenas em uma felicitação, mas um retorno que propiciasse aos estudantes continuar a refletir sobre as temáticas discutidas. As interações aconteciam de maneira muito rápida, em que todos tinham conhecimento imediato do que estava acontecendo, um aviso ou um texto, tudo chegava ao mesmo tempo e para todos do grupo.

*Vejo que há de existir realmente uma educação que chegue fielmente a
todos... não como um produto final, mas como um abraço sem fim, pois a
vida é uma escola e aquele que é aberto em receber informações esse
sempre aprende a cada minuto... (P05, A5).*

*Temos que pensar se nossas formas de avaliação estão corretas, levam em
consideração as especificidades e os valores de cada um? Qual a forma
ideal? O que podemos fazer para obter êxito sem ficar presos a apenas só
números. Só que na prática, o que ocorre são políticas prévias e
determinadas, que nos obrigam a seguir por caminhos que ferem todo o
processo. (P03, A5).*

Todos os vídeos que temos trabalhado são ótimos! Nos leva refletir sobre educação para todos passa pelo olhar do professor quanto às especificidades dos alunos. Para que se possa planejar de forma flexível. (P07, Discussão livre, Facebook).

Os vídeos tem me feito pensar, trazem uma reflexão que toca o coração do quanto ainda precisamos crescer, mudar em relação às atitudes mais concretas com o olhar mais individualizado para os nossos alunos. (P08, Discussão livre, Facebook).

Nas narrativas das professoras, foi possível perceber as aprendizagens do processo formativo foi favorecendo. Impactos graduais, gerados a partir de um convívio partilhado intensamente. Aprendemos a confiar, respeitar e a nos encarar como participantes de um contexto para o desenvolvimento da prática docente. Temos que os dilemas e dificuldades que encontramos no decorrer do curso foram possibilidades para refletir. Nenhum contexto escolar apresenta somente problemas ou a ausência deles. Compreender que dilemas aparecerão e enfrenta-los corresponde justamente na consolidação do ser humano crítico, reflexivo e libertário que acreditamos ser necessário para o ambiente educacional.

Enfatizamos que as professoras participantes se mostraram interessadas e dedicadas durante todo curso. Disponibilizavam-se a auxiliar os professores que apresentaram dificuldades, partilharam informações, estavam sempre dispostas a superar os desafios, permaneceram até o fim do curso, e com bom humor, compuseram esta pesquisa. Dessa maneira, a fim de ampliar ainda mais as percepções ao redor do objeto do nosso estudo, discorreremos a seguir a partir dos aspectos que consolidaram as perspectivas colaborativas da proposta formativa.

4.5. O eixo colaborativo da proposta formativa

O conceber dessa proposta formativa acabou por articular vários assuntos como: educação para todos, tecnologias, inclusão escolar e as discussões a respeito de planejamento pedagógico. As ações se estabeleceram como uma rede de saber que interligava essas distintas discussões. Um desafio a superar, principalmente diante a multiplicidade de assuntos, temáticas e discussões que se apresentaram no decorrer do curso.

Foi necessário ser, atuar, construir conhecimento, ensinar e aprender, de maneira que todos fossem responsáveis pelo processo, pesquisador e professores. Foi uma ação que aos poucos se estabeleceu, e que se constituiu conforme as relações entre os indivíduos se estreitavam e os vínculos de confiança aconteciam.

Capelini (2004) enfatiza que não há estudos que comprovem quando surgiu a ideia de se juntar indivíduos que pudessem trabalhar juntos a partir de um objetivo comum, mas que

esse é um atributo que historicamente tem se estabelecido e se desenvolvido, como uma característica da sociedade contemporânea.

Pretto (2012) reafirma essas ideias e ressalta que o mundo atual configura-se como uma grande rede, em que as relações humanas tendem a acontecer de maneira interligada, conjunta e ativa. Nesse sentido, as relações em sociedade, que se estendem aos avanços tecnológicos, tendem a permear caminhos que valorizem ações coletivas, partilhadas de maneira em que os sujeitos sejam autores ativos da produção do pensamento coletivo. A partir das ideias dos autores ressaltamos que estar, agir, pensar e construir conhecimento com o outro, são atividades que correspondem ao desenvolvimento natural e espiral das relações que os indivíduos estabelecem em sociedade.

E foi isso que evidenciamos durante o desenvolvimento das atividades no Primeiro Momento Formativo. Conforme as atividades aconteciam mais se tornava necessário pensar em um contexto maior, que ultrapassasse a perspectiva do AEE, e que atendesse as necessidades formativas dos professores para o uso de tecnologias a favor da inclusão escolar, como podemos visualizarmos nas narrativas dos professores.

Acredito que precisaríamos de um tempo maior para aprofundar mais as temáticas. Pois agora com as oficinas, percebo que as tecnologias poderiam ser muito melhor utilizadas em outros momentos na escola. É sempre bom ter momentos em que podemos pensar sobre nossa prática e em como melhorar. (PAEE 15, Q3).

As Oficinas têm contribuído muito para a minha formação, pois assim como os estudantes precisamos de coisas práticas ... rrsrrs. Acho que precisamos de mais momentos assim, para fazer atividades, tirar dúvidas, conhecer os problemas dos outros, e também trabalhar com o outro. (PAEE, 26, Q2).

Quero coisas para fazer junto com meus alunos. Quero trabalhar com coisas que eles gostem e quero trabalhar com eles. Vi na internet uma possibilidade de trabalhar junto com eles, articulando conteúdos pedagógicos e a habilidade do aluno, fazendo que ele reflita e se torne mais autônomo. (PAEE, 13, Q4).

Gostaria muito de utilizar as ferramentas do celular, mas de uma maneira acadêmica, preparar uma aula com coisas que eles entendam, pois isso faz parte do dia do meu aluno. (EPAEE, 14, Q3).

É muito importante termos a possibilidade de vivenciarmos a prática tecnológica relacionada aos nossos atendimentos pedagógicos. (EPAEE, 20, Q.3).

A partir das narrativas dos professores e do desenvolvimento das atividades do curso, percebemos uma necessidade, cada vez maior, de articulação entre contexto, estudantes e professores. As necessidades formativas que mediarão o desenvolvimento do curso

direcionaram e subsidiaram os assuntos trabalhados e a maneira como foram tratados. Foram o eixo inicial e para o planejamento das ações seguintes.

Assim as Oficinas Temáticas atenderam a expectativa de subsidiar a composição da prática pedagógica, e de ultrapassar a premissa de ensinar um conteúdo. Nesse momento inicial os professores começaram a articular a necessidade do saber científico e sistematizado, com características que compunham o cotidiano, e que aproximassem estudantes e professores da construção do conhecimento.

A cada oficina eles articularam a percepção que tinham de si mesmos, a partir do reconhecimento das próprias necessidades formativas, e indicavam possibilidades para superar as dificuldades, e para aprender e ensinar.

A internet é uma ferramenta muito necessária a nossa prática atual. Nela podemos relacionar muita coisa, e para o nosso atendimento, pode ser uma oportunidade de ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno (PAEE 20, Q3).

No próximo encontro quero aprender a usar o Portal do Professor e o BIOE. Tem muito material que acho que pode contribuir com a aprendizagem do meu aluno (PAEE 10, Q2).

Tenho um aluno que adora histórias, queria aprender a utilizar melhor o Power Point, e fazer uma apresentação de slides. (PAEE 25, Q2).

No próximo encontro quero aprender a baixar vídeos e músicas, e também a confeccionar cartões. Quero que meus alunos comecem a confeccionar alguns materiais. Quero que eles sejam autores dos próprios trabalhos. (PAEE 16, Q3).

Dessa maneira, todos, pesquisador e professores, participaram ativamente como receptores e autores do processo formativo. Da constituição das temáticas, dos indicativos dos problemas, à elaboração das atividades. Todo o momento perpassou um movimento não linear, as relações foram se estabelecendo e ganhando espaço conforme cada ação se tornava significativa aos professores.

Estes indícios correspondem ao favorecimento de um ambiente potencializador, ou seja, substanciado por abordagens que consideram fatores da realidade para compor uma discussão, aprofundamento teórico, reflexão, atuação a prática pedagógica. Tais concepções encontramos desde os estudos de Freire a respeito da escola democrática e libertária, e na Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) de Schlünzen (2015).

Foi a partir dessas concepções, que valorizam a necessidade de dar voz aos indivíduos no ambiente escolar, que consideram a pluralidade conceitual, as diferenças e as relações

entre aprender e ensinar, que o eixo colaborativo desta pesquisa aconteceu. Acreditamos que pensar sobre formação de professores na sociedade contemporânea requer refletir a respeito do contexto social, das experiências, dos conhecimentos, das necessidades formativas, mas também que é importante perceber e considerar como as relações entre os indivíduos se instituem.

Assim, o fluxo das atividades aconteceu de maneira correlacionada, interligada. Essa é uma característica eminente da sociedade digital, composta por gerações X Y e Z que convivem no tempo atual. Dos aplicativos às redes sociais, web 1.0, 2.0, até o interagir em nuvens, celulares a *wi-fi zone*. Tudo já está conectado, compartilhando dados, e sendo construído a partir dos milhares de contribuições ao redor do mundo. Por mais que neguemos esse elemento para a composição da escola contemporânea, para a formação de professores, ou para o desenvolvimento da prática pedagógica, ela é vigente. Ao negar “ser colaborativo” como uma ação também de sobrevivência humana, deixamos de perceber a sociedade atual, e favorecemos o perpetuar de práticas excludentes dentro da composição escolar, e da sociedade.

Temos que a constituição do eixo colaborativo nesta pesquisa perpassou por todos os momentos propostos. Das ações nos encontros presenciais, as atividades no ambiente virtual. Dos momentos iniciais em um grupo homogêneo de professores do AEE, até a interlocução dos sujeitos com a atuação dos professores do AEE e da Sala Comum de ensino, que compreendeu o Segundo Momento da Formação.

Apesar de instituídas ações colaborativas, os momentos formativos se distinguiram principalmente com relação ao tipo de colaboração estabelecida entre os indivíduos. O primeiro momento teve uma ênfase maior no aprender colaborativo, uma prática permite que os sujeitos em conjunto construam e adquiram novos saberes por meio da troca de conhecimento e informações, e da articulação, participação e pesquisa em um trabalho constituído e compartilhado entre todos. (CAPELLINI, 2004).

O termo aprendizagem, seja colaborativa ou cooperativa, encontramos a associação com ênfase maior em situações em que a aprendizagem ocorre por meio de interação entre aprendizes, tanto aluno – aluno, quanto professor – professor. Tal abordagem tem sido apontada como um meio de possibilitar aumento significativo da autoestima de crianças com necessidades especiais e se apresenta de várias formas, tais como: a tutoria entre pares, o trabalho em equipe, pequeno grupo cooperativo, agrupamento por projetos, etc. (CAPELLINI, 2004, p.86).

Por mais que houvesse interlocução entre todos os participantes, as relações entre os professores estreitaram-se em uma combinação continua a favor de uma construção compartilhada

ao grupo do AEE. O movimento colaborativo maior se dava nas interações entre os professores, e em como articular as tecnologias ao atendimento pedagógico que realizavam. Foram essas articulações que, ao longo do curso, os fizeram perceber a respeito da necessidade de inserção de outras pessoas que compõem o espaço educativo. Aos poucos as tecnologias se tornaram uma temática a favor da inclusão escolar, e era necessário pensar em como aproximar outros profissionais, para construir uma escola e prática pedagógica inclusiva.

No Segundo Momento da Formação os aspectos colaborativos foram ampliados no sentido de não restringir nem a temática formativa. Foi um processo contínuo, em que os professores pensaram a respeito da composição de uma escola para todos e de práticas pedagógicas que pudessem favorecer, a fim de que esta ideia se tornasse realidade. Nesse momento tivemos professores do AEE, da SC, de Artes, Educação Física, Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Pedagógicos. Pessoas de escolas diferentes, para juntos pensar sobre educação.

Ao pensar sobre escola, a amplitude da temática fez com os professores olhassem a constituição do ambiente em que estavam inseridos e compreender o espaço do outro, mas mais que isso, fez perceber o lugar que pertenciam, como se encaixavam como profissionais e o que poderiam fazer a respeito disso.

Acho que ainda esta[Educação para todos]⁴⁴ num âmbito um pouco distante, em muitos municípios não há vagas suficientes aos estudantes, visto que o governo afirma escola para todos, mas não é isso que verificamos. Uma educação voltada de fato para todos, não havendo prioridade para determinado grupo social, religioso ou região do país. Que seja para todos e que seja seria em todos os campos educacionais. Para quem é essa educação? Por que afirmam ser de qualidade para todos se a realidade não é bem essa? Onde esta a qualidade que almejamos? O que falta para que realmente ocorra essa qualidade? (P1, A3).

Posso tentar, buscar e aprender novos conhecimentos e novas praticas para melhor ajudá-lo[estudante] a se desenvolver e aprender. Posso ser humilde para reconhecer o que ainda não sei e ir em busca do novo, mesmo já antigo pra incrementar e melhorar as oportunidades de que meus alunos realmente aprendam. Mas não posso, não consigo fazer isso sozinho. (P11, A7).

Além das relações estabelecidas presencialmente, os participantes interagiram virtualmente, em um ambiente totalmente aberto. No início os professores esperavam por orientações do que fazer no espaço, conforme foram interagindo, as temáticas começaram a

⁴⁴ As expressões entre parênteses nas citações das narrativas dos participantes foram inseridas no intuito de esclarecer o assunto tratado, as vezes implícito na narrativa do participante.

compor a *timeline*⁴⁵ pessoal de cada, por meio dos compartilhamentos. Eles estiveram conectados a partir dos encontros presenciais, das ferramentas do Google Drive em que sistematizavam os Planos de Aula e os Memoriais Reflexivos, no Grupo Fechado do Facebook em que partilhavam discussões, e essas discussões se encontravam novamente, estendendo e ampliando as temáticas, por meio de um novo encontro presencial.

Por mais que os participantes identificassem a necessidade em se trabalhar com os outros professores e do trabalho colaborativo, eles esperavam inicialmente por uma informação diretiva. Estavam acostumados a pensar e realizar sozinhos todas as atividades pedagógicas. Eles apresentaram uma resistência, o que não classifico como uma negação ao trabalho, mas como uma insegurança por não saber exatamente como trabalhar com o outro no ambiente educacional.

Nunca tinha trabalhado tanto com outro professor. Achei que no começo iria ser mais difícil duas pessoas que pensam diferente tentando preparar atividades para uma mesma sala. Fiquei com medo que, no fim eu prejudicasse a sala e que a coordenação não me apoiasse. Mas conforme as coisas iam dando certo, tinha mais vontade de participar e de pensar na sala de aula. (P7, A12).

Todo mundo fala que escola é um espaço de todos, mas isso ainda não é verdade. Você [pesquisador] faz algumas colocações que nos coloca em cheque, alguns dos problemas que ando discutindo há algumas semanas para que se possa detectar as falhas em nosso modo de ensinar. Me pergunto sempre, como não conseguimos nem alfabetizar uma criança que fica conosco por 5 anos, e ainda assim esta talvez fadada ao fracasso escolar. Me ajude a entender?(P10, A13).

Quando eu vi todos os meus alunos trabalhando junto, nem eu acreditei. Fiquei sentada olhando eles mastigarem quase um semestre inteiro em um aula. (P02, A22).

As discussões e atividades que transitaram entre espaços presenciais e virtuais do curso, favoreceu o que Capellini (2004; 2008) ressalta como modelo colaborativo. Esse modelo consiste na junção e proximidade dos conhecimentos, habilidades e perspectivas de professores do AEE e SC a favor do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, favorece o reconhecimento e atuação no ensino de maneira que ultrapasse a compreensão de um contexto isolado.

O planejamento constante da proposta favoreceu que o desenvolvimento das atividades acontecesse de maneira contínua, com oportunidade para o desenvolvimento profissional dos professores, e também, dos estudantes. Em relação ao desenvolvimento do eixo colaborativo, citamos ainda: a participação voluntária dos professores; o compromisso

⁴⁵ Linha do tempo onde estão organizadas as interações de cada participante no Facebook.

dos participantes com a proposta e a motivação ao perceber os resultados das próprias interações no ambiente escolar.

No decorrer das atividades percebemos nos professores: aumento da confiança dos participantes para desenvolver as atividades, maior participação e interação conforme as atividades aconteciam, criatividade e liberdade em explorar recursos e ambientes diferentes, maior envolvimento com o ambiente formativo e com os estudantes, interação e autonomia para interagir com o grupo e na escola.

Percebi que houve uma certa mudança no meu olhar ao verdadeiro sentido da palavra inclusão e do termo educação para todos. Os conceitos se expandiram, o que pra mim era complexo passou a ter uma mais fácil compreensão. O termo é subjetivo e como chegar de fato a total inclusão ainda é e será uma luta que deverá ser vencida a cada novo desafio, cada qual com suas características e meios necessários para o então sucesso. Contudo, o curso contribuiu de maneira satisfatória ao desenvolver dos meus conhecimentos. (P06, A24).

Este curso nos possibilitou a ampliação sobre a elaboração do planejamento de maneira a priorizar o trabalho colaborativo e as formas e maneiras de utilizarmos todas as formas às tecnologias tornando nossas aulas mais atraentes e com significado para os nossos alunos, e com qualidade. (P09, A24).

Mudanças sempre acontecem claro. Este curso em particular me levou a repensar minha prática e principalmente me fez perceber que precisamos proporcionar aprendizagem explorando a nossa tudo o que temos nossa volta, porque senão vamos ficar na mesmice, na lousa e no giz, sem utilizar nada mais. (P10, A24).

Agora percebo que precisamos explicar aos alunos o que eles tem curiosidade em entender, e se não tem curiosidade eu posso instigá-los a ter. Fui percebendo que, do mesmo jeito que eu fiquei curiosa e fui aprendendo cada dia mais, os meus alunos também podem ficar. E foi o que aconteceu. Toda vez que eu chegava com uma pergunta sem resposta eles queriam mais. Mas o mais legal, foi vê-los chegando com perguntas pra mim também. Às vezes enxergava só os computadores como algo inovador, só precisei olhar direito e encontrei um monte de coisas. (P2, A25).

Ao refletir sobre a criação de um espaço colaborativo Capellini (2004) enfatiza a importância de alguns aspectos, como tolerância, flexibilidade, reflexão, aceitabilidade, relações positivas e responsabilidade pelo sucesso de todos. Estes indicativos percorrem também a ideia de escola democrática, que sustenta o desenvolvimento das práticas escolares a partir de um ambiente confiável, com participação prática. Uma proposta que visa o desenvolvimento profissional docente em serviço dos professores, precisa prover a participação. A escola democrática, a partir dos conceitos de Freire e defendida por nós,

precisa favorecer uma distribuição igualitária de poder, que considere a participação ativa de todos os atores escolares. (CARVALHO, 2009).

Ao nosso entendimento, a construção de uma proposta colaborativa perpassa a construção de uma proposta democrática (FREIRE, 2013) de ensino e escola. Tais ideias contemplam também a concepção do professor reflexivo (GIROUX, 2011; PIMENTA, 1999; SCHÖN, 2000; 1997; 1987; 1983), e da escola inclusiva (MANTOAN, 2004). Acreditamos que estas teorias se completam, e que de maneira indissociáveis nos possibilita enxergar como discutir a respeito do desenvolvimento profissional docente. Liberdade, reflexão, colaboração, ação, cooperação, aceitação, inclusão, todos, democracia.

Nesse sentido, acreditamos que o eixo colaborativo abrangeu todos momentos e etapas do processo formativo, e esta ruptura insurgiu da possibilidade de se ultrapassar as barreiras já conhecidas das propostas formatadas para a formação em serviço de professores. Para isso foi preciso reconstruir nossos próprios conceitos sobre inclusão, o uso de tecnologias, o propósito do espaço escolar e sobre formação de professores. E isso significou refletir sobre as questões explicitadas por Carvalho (2009).

Obrigados a manterem-se na situação de oprimidos vêm mutilada a sua potencialidade de emancipação que a própria “educação bancária” (Freire, 1987, p. 58) que se mantém subordinada à esfera econômica, favorece (Giroux, 1999, p. 20). A escola, tal como ela existe, ao não propiciar atitudes de reflexão, de problematização e de participação não pode ser entendida como um espaço de debate, de discussão e, concomitantemente, de “conscientização”. (CARVALHO, 2009, p.443).

Ao considerar as necessidades formativas dos professores como uma característica importante para a construção do processo formativo, foi necessário pensar a respeito de aspectos que não tornasse mecânico os momentos de ensino e de aprendizagem, e que trouxesse de maneira reflexiva a oportunidade de que os professores construíssem o próprio conhecimento. Nesse sentido foi necessário exceder expectativas conteudistas, e que valorizassem o saber, a reflexão e a autonomia dos professores.

A sobrevalorização da memória e a mecânica repetição a que os conteúdos ficam sujeitos aniquila qualquer possibilidade de criação, de transformação, diríamos mesmo de uma hipotética oportunidade do educando intervir no mundo. E é neste sentido que a escola não deixa de ser um instrumento de controle ao serviço dos opressores, porque mantém alienados e na ignorância, inevitavelmente transformando em coisa os oprimidos, interditando-lhes as condições para ‘pensar certo’. (CARVALHO, 2009, p.444).

Assim, acreditamos que a ação colaborativa é uma característica contemporânea. E que nesta pesquisa foi o eixo que interligou os conhecimentos, reflexões, teorias, práticas e

temáticas. Nesse sentido, a ação colaborativa favoreceu a construção dos conceitos científicos entre os participantes, com um conhecimento coletivo, compartilhado, mas também individual. Dessa maneira, a fim de compreender melhor a participação do pesquisador no desenvolvimento da proposta formativa, apresentamos a seguir a análise sobre o papel do pesquisador diante das articulações dos conceitos difundidos neste estudo.

4.6 O papel da pesquisadora na consolidação da pesquisa

A pesquisa-intervenção apresenta como característica importante o intervir no ambiente, e com características que se aproximam da pesquisa-ação, permite que o pesquisador interaja diretamente com meio. Nesse sentido, ao considerar todo o desenvolvimento da proposta formativa, o tempo e as demandas oriundas dessa interação, e principalmente a prática da pesquisadora como formadora dos professores, vemos a necessidade de olhar diretamente a configuração e significação do papel do pesquisador para o desenvolvimento da pesquisa.

As intervenções foram intensas, constantes e os resultados indicam mudanças e interferências nas práticas estabelecidas pelo grupo de professores nos âmbitos profissionais e pessoais. Percebemos a partir do movimento que foi estabelecido entre a pesquisadora e professores, as ações de reciprocidade que se estabeleceram entre todos, no decorrer de toda a pesquisa.

O ambiente de liberdade e confiança estabelecido desde o início das relações, com abertura de possibilidades para que os professores pudessem pensar a respeito do que compunha as próprias necessidades formativas até o estabelecer das temáticas para os dois momentos do curso que aconteceu, fez com que não houvesse uma hierarquia pré-estabelecida e cerceadora das opiniões e atitudes dos professores. Todos visualizavam o curso a partir das perspectivas interiores e exteriores, o que favoreceu a sua construção colaborativa.

Foi à possibilidade de elaborar um trabalho em que todos eram autores e sujeitos, e que os momentos do ensinar e aprender partilhavam pares, conhecimentos e possibilidades.

As atividades que se estabeleciam presencialmente articulavam a voz ativa do professor, as angústias que sentiam, e as ansiedades que continham sobre a inclusão escolar e o uso de tecnologias. Presencialmente as inseguranças eram discutidas entre todos e o conjunto de ações delineava entre essas articulações.

Considerar para o trabalho a perspectiva de ação dos participantes e ao mesmo tempo perceber características, fomentar discussões, indicar estudos, proporcionar experiências consolidou a pesquisa colaborativa como condição natural para o desenvolvimento das ações.

Processualmente, os professores tiveram aquilo que Luckesi (1993) denomina com uma possibilidade de dar um tempo para pensar sobre a escola, a prática pedagógica que desenvolvem, para perceber o ambiente e interagir com ele. Ao mesmo tempo, percebiam o outro, numa libertação do oprimido que calava vozes e determinava olhares. As características do ambiente do outro se tornaram tão importante quanto às próprias, e o papel do pesquisador, que foi construído gradativamente, aproximava os professores, no intuito não apenas de perceber e interagir, mas no de auxiliar na construção de um conhecimento coletivo. Tais implicações nos remetem as ideias de Freire (2013) e Pimenta (1999) de que pensar educação é pensar sobre si, é compreender a si próprio, é refletir, questionar, inquietar-se com as imposições, é conhecer, é negar, é aprender e ensinar. Pois o ensino não se distancia do aprender, no movimento interno que estabelecem no sujeito. O que ensina aprende ao relacionar-se com o saber.

Acreditamos que os momentos presenciais foram não apenas importantes, mas indispensáveis, e que as relações fluíram de um contexto a outro justamente por aproximar linguagem e interesses às necessidades formativas que os professores apresentavam. Foi preciso respeitar, ouvir, intervir, questionar, sugerir e falar. Aprender para ensinar, e ao ensinar ressignificar, e aprender outros conceitos que se relacionaram com os conceitos que os dos professores apresentavam.

Portanto, acreditamos que diante as experiências estabelecidas, não fomos mediadores de um processo (IMBERNÓN, 2000), mas que ultrapassamos essa perspectiva. A pesquisadora não era o único responsável pelo momento que se desenvolveu, pois tudo aconteceu de maneira partilhada, construído colaborativamente, em que as ações tinham a mesma importância para o desenvolvimento do processo, independente se eram do pesquisador ou dos professores. Todos interviram no curso, modificaram, questionaram, ensinaram e aprenderam.

A pesquisadora desenvolveu o papel de perceber o ambiente e de aproximá-lo das questões teóricas para que os professores pudessem conceber uma prática pedagógica autônoma. Nesse sentido, o papel da pesquisadora nos encontros presenciais, versava sobre as relações dos conceitos cotidianos e conceitos científicos, para que juntos, pesquisador e professores, pudessem enxergar “o mundo” com lentes conceituais. (VYGOTSKY, 1998).

Partilhar o momento de planejamento não eximiu a pesquisadora a refletir previamente sobre os aspectos que comporiam cada encontro, e o desenvolvimento do curso. Pelo contrário, tornou a proposta interventiva ainda mais complexa, em que era necessário pensar sobre uma infinidade ainda maior de possibilidades de materiais, questionamentos, discussões, atividades uma vez que as ações determinantes do fluxo do curso viriam dos professores. Para isso foi necessário abdicar e reconstruir o papel de formador, deixando de ser o responsável socialmente aceito por um processo formativo, para um sujeito que pudesse não apenas contribuir, mas interferir no espaço educacional.

Para isso, articulamos temáticas e partilhamos espaços de pesquisa, valorizando os conceitos individuais e coletivos, para que juntos, construíssemos um saber partilhado. Foi necessário fomentar ações que valorizassem o desenvolvimento individual e coletivo, e que ao mesmo tempo se completassem. Foi necessário saber do que se tratavam as coisas, e não apenas os nomes que tinham. (ALVES, 2003).

É válido ressaltar que, a constituição do que é reconhecido como espaço formativo e científico, nem sempre valoriza os indivíduos, o ser humano que compõe escola, desempenha uma atividade profissional, interage e (re)cria sociedade. Entretanto, acreditamos que as relações que se estabeleceram dentro da instituição escolar precisavam justamente ultrapassar os espaços educacionais e as perspectivas conteúdistas, para alcançar o sujeito e a sociedade com quem interagem.

Dessa maneira, o espaço virtual de aprendizagem, precisava atender as mesmas características fomentadas presencialmente, e favorecer que o pesquisador pudesse se relacionar igualmente com os professores, e o Facebook ultrapassou nossas expectativas. Em seu ambiente aberto pudemos interagir mídias, espaços digitais, materiais, e aproximar discussões cotidianas aos aspectos científicos. As temáticas se estendiam do presencial para o virtual, em um movimento contínuo, em uma espiral da construção de um conhecimento partilhado a partir de assuntos e questionamentos que de acordo com as necessidades e expectativas de todos.

O papel do pesquisador no ambiente virtual se estabeleceu ainda menos hierárquico. Todos partilhavam das mesmas possibilidades para estudo e discussão: a internet e o mundo. Foi o reconhecer e o associar dessa característica da sociedade contemporânea estabelecida em redes, que edificou a ação colaborativa dos professores. As articulações favoreceram que os professores percebessem possibilidades de interagir e para agir conectados. Nas

ferramentas do Google Drive planejaram e criaram coletivamente, simultaneamente, as ações para a prática pedagógica e para o ensino, juntos, pesquisadora e professores.

Assumir esse papel não foi uma tarefa simplória. Primeiro foi preciso identificar espaços que favorecessem as ações, presenciais e virtuais, e isso demandou: completa imersão nos momentos da pesquisa com dedicação permanente para a associação dos eixos temáticos abordados, e sobre as questões que poderiam emergir não previstas anteriormente; humildade ao reconhecer que a pesquisadora não detém todo o conhecimento; que os participantes têm contribuições indispensáveis ao curso; que o grupo pode procurar e se responsabilizar por soluções conjuntas; e estar aberto a ouvir e discutir todos os assuntos.

Assim acreditamos que, o desenvolvimento do trabalho com os professores, ao longo de todo o trabalho, constituiu-se como um processo de colaboração contínua. O papel do pesquisador ao favorecer e ressaltar os conhecimentos dos professores e o contexto em que estavam inseridos converteu o curso como uma possibilidade para o desenvolvimento profissional docente, a partir da consolidação de um espaço democrático, libertário e reflexivo. Acreditamos que a partir da articulação de todas as práticas, o presencial e o virtual tornaram-se um único momento interligado e construído coletivamente. A partir da relação entre todos os conceitos, percebemos a construção de um saber coletivo, um conhecimento colaborativo, e uma rede de aprendizagens.

O desenvolvimento das atividades que nos propomos realizar e os dados obtidos nesse processo elucidam entendimentos, concepções e conceitos que acreditamos ser importante retomar para finalizar nossa discussão. Assim no próximo capítulo, apresentamos as perspectivas para o desenvolvimento profissional docente nas considerações finais sobre o trabalho.

Capítulo

5 Consideração Finais

Clavo mi remo en el agua, llevo tu remo en el mio, creo que he visto una luz, al otro lado del río. El día le irá pudiendo, poco a poco al frío, creo que he visto una luz, al otro lado del río. Sobre todo creo que no todo está perdido, tanta lágrima, tanta lágrima y yo, soy un vaso vacío. Yo muy serio voy remando muy adentro sonrío, (...) creo que he visto una luz al otro lado del río. (**Al Otro Lado Del Río**, Jorge Drexler, 2004).

Apresentamos nesse capítulo, com base na composição teórica, metodológica e analítica que compõe a pesquisa, os pressupostos que nos permitem resgatar o problema que nos auxiliaram a inferir possibilidades para a formação de professores.

Neste estudo, a base reflexiva perpassou pelas nuances e complexidades do espaço escolar, configurando a pesquisa para a ação da prática docente, com intuito de auxiliar as discussões sobre a temática, a fim de favorecer o ambiente educativo e o desenvolvimento profissional do professor.

Nesse sentido, abordamos aqui as temáticas e percepções oriundas do processo de construção do conhecimento que presenciamos, na tentativa de elucidar as situações e estabelecer direcionamento para práticas futuras.

5.1 A construção da pesquisa e o delineamento da proposta

A construção dessa pesquisa consistiu um processo de articulação do saber, desde os momentos iniciais nas disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação, com as experiências vividas em outros ambientes como professora, como mãe, como estudante, como participante do grupo de pesquisa, como sujeito humano e social.

O articular de temáticas variadas em torno do objeto refletiu justamente a riqueza de discussões, das pessoas e das relações estabelecidas nas escolas. Assim como a fragilidade do nosso sistema educacional e dos sujeitos que a compõem perante temáticas tão contemporâneas.

Nesse sentido, retomo nesse momento, alguns aspectos muito importantes dessa trajetória de pesquisa, com a intenção de explicitar as considerações finais sobre a temática a partir das questões norteadoras do trabalho e do problema de pesquisa que consistem nessa tese:

- Como formar professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em serviço, e auxiliá-los no processo reflexivo a respeito da inclusão escolar e da utilização de tecnologias para a prática pedagógica?
- Como acontece o trabalho entre professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala comum de ensino?
- Como os recursos tecnológicos são utilizados no cotidiano escolar? Estes recursos favorecem o processo de Inclusão Escolar?

Em síntese, nos atentamos a pensar a respeito de como contribuir com o desenvolvimento profissional docente por meio de ações formativas em serviço, que considerem como eixo moderador, para a composição da prática e estrutura do curso, o contexto escolar, as necessidades formativas, o trabalho colaborativo e o saber docente?

A resposta a esses questionamentos foi um produto que se construiu conforme o desenvolvimento das ações que estabelecemos no primeiro e segundo momento formativo. Ações que tornam a percepção sobre o desenvolvimento ainda mais complexo, pois nossa pesquisa foi fomentada em campo, e as interações com os participantes e com o contexto a modificaram gradativamente.

O primeiro momento formativo que consistiu a possibilidade de trabalho associado ao projeto Núcleo de Ensino, fomentou a temática sobre o uso de tecnologias para compor a prática pedagógica dos professores do AEE. Dessa perspectiva trabalhamos com os professores, a partir de oficinas temáticas, o uso de tecnologias e do computador como uma possibilidade para melhorar as condições de ensino e aprendizagens dos EPAEE. Esse contexto promoveu duas possibilidades: aproximação do grupo de professores para a percepção das reais necessidades formativas e a consolidação do segundo momento formativo.

O segundo momento formativo teve por base as necessidades do saber docente, articulada a uma proposta colaborativa de intervenção, em que professores do AEE e da SC puderam refletir e agir para consolidação de práticas pedagógicas coletivas com o intuito de melhorar os espaços escolares que pertenciam. Esse momento aconteceu presencial e virtualmente, e trabalhamos os conceitos sobre inclusão escolar, uso de tecnologias, educação de qualidade em um espaço escolar para todos.

Os conceitos delineados para traçar toda a proposta formativa perpassaram sobre a conceituação da possibilidade de compreensão do papel da escola pública como espaço democrático, conceituada a partir das necessidades contemporâneas sociais traduzidas no delinear do processo de inclusão escolar e das concepções estruturais tecnológicas, em que o professor precisa, para compreender e intervir no contexto, desenvolver uma prática pedagógica libertária-crítico-reflexiva. (FREIRE, 2013; GIROUX, 2011; PIMENTA, 1999; GATTI, 2014; SHÖN, 2000; 1997; 1987; 1983).

Nesse sentido, entre os principais resultados desse amplo processo que perdurou por 1 ano e meio com os professores (considerando os dois momentos formativos), acreditamos que a proposta de formação favoreceu o desenvolvimento profissional docente. As ações que

estabelecemos durante o curso nos dão indicativos do que, como, quando, onde e para que fazer; para que a proposta formativa seja significativa aos professores. Não é a ideia de predeterminar um modelo, mas de indicar uma estrutura, uma linha de pensamento que contemple ações reflexivas para formação em serviço de e o desenvolvimento profissional docente.

Os indicadores percorrem os panoramas, pedagógico, político e estrutural, marcados pela ressignificação dos conceitos no decorrer do curso. Os indicativos pedagógicos e políticos versam a respeito das experiências relacionadas ao desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, em que citamos: conscientização das necessidades formativas, percepção do espaço escolar que pertenciam e inferências sobre a necessidade de algumas mudanças no contexto; desenvolvimento de características que envolvem o papel dos professores e da identidade profissional, os estudos e planejamento coletivo; ampliação dos conhecimentos teóricos; construção de ações colaborativas; processos reflexivos e mudanças de posicionamento e atitudes práticas diante aos processos de ensino; construção de um ambiente seguro que estimulasse o agir e o pertencer; vivência de relações humanas e afetivas que melhorassem a organização pessoal e profissional dos professores; novas reflexões sobre temáticas cotidianas e ampliação dos conceitos que envolvem o espaço escolar; prática de pesquisa associada ao desenvolvimento das ações pedagógicas; considerar as características e saberes individuais dos participantes como base para a consolidação das relações estabelecidas.

Os indícios estruturais tratam dos aspectos que possibilitaram que as ações acontecessem nos encontros presenciais e de maneira virtual, em que ressaltamos: a possibilidade de utilizar o HPTC como horário constituído para o desenvolvimento do curso; disponibilidade de uma escola com laboratório de informática onde aconteceram os encontros presenciais; apoio da gestão municipal para a aplicação da estrutura do curso; o trabalho estabelecido em espaços digitais abertos (GD e Facebook) que aproximaram e facilitaram o acesso e interação do grupo; planejamento colaborativo da proposta do curso e das ações estabelecidas; estrutura livre do curso; prática de atuação conjunta do pesquisador; aprimoramento dos conceitos técnicos dos professores frente a utilização dos recursos; construção colaborativa de um conhecimento coletivo a partir da interligação de todos os elementos que compuseram o curso.

Para que um curso fomente a concepção de uma prática pedagógica libertária-crítico-reflexiva, acreditamos ser necessário, entre os principais resultados, ressaltar os aspectos que foram fundamentais para o desenvolvimento da proposta, e são eles:

Inserção no contexto → Os aspectos para compor a formação de professores em serviço precisaram emergir do contexto, isto é, eram parte e compunham a problemática que os professores conheciam. Estes elementos contribuíram ao dar significado as práticas que foram estabelecidas;

Liberdade e segurança → A composição do espaço precisou prezar pela liberdade de voz e ação dos professores, assim como só depois que os professores sentiram confiança e segurança no pesquisador, compartilharam as inseguranças e anseios nas temáticas a aprender;

Organização → A organização por eixos temáticos da proposta favoreceu que os professores e pesquisadora desenvolvessem cada tema de maneira articulada e particular; atividades contextualizadas ao espaço escolar; flexível e acessível;

Materiais → A seleção dos materiais aconteceu mediante dois fatores: interesse dos professores e tempo que dispunham para realização das atividades. Dessa maneira, nos preocupamos em promover materiais para estudo e leitura que propiciassem discussão entre o grupo, propiciando assim que cada participante construísse o conhecimento.

Abertura e flexibilidade → Durante todo o curso (primeiro e segundo momento) foi necessário rever posicionamentos, rever propostas e caminhos à medida que os problemas ou dificuldades surgiam, assim como conforme o grupo sugeria novos assuntos. Com isso pudemos, a todo o momento, trazer os problemas reais que eram do interesse dos professores para o ambiente formativo.

Situações problemas → A utilização do contexto dos professores para a discussão e aplicação das atividades, fez com os professores se mantivessem ativos, interagindo durante toda a proposta. Contribuiu para que as ações fossem significativas, e que os professores pudessem pensar sobre aspectos reais que compunham a realidade escolar que estavam inseridos;

Planejamento → As ações de planejamento consideraram os indicativos dos professores, e em uma proposta colaborativa fez com que não apresentássemos apenas o posicionamento do pesquisador. Foi à ação que nos permitiu refletir sobre o desenvolvimento das atividades e discussões, assim como também perceber se a proposta estava atendendo as necessidades formativas dos professores;

Estimular as habilidades → Muitos professores temiam não conseguir realizar as atividades do curso, pois não consideravam saber a respeito. Dessa maneira foi necessário pensar em situações que favorecessem os saberes e habilidades dos professores, para que pudessem superar inseguranças e avançar na aquisição dos conhecimentos;

Favorecer práticas colaborativas → A escola é um espaço que por essência precisa promover ações coletivas para o ensino e o aprender. Nesse sentido, os professores puderam ensinar e aprender com os demais participantes, a partir do posicionamento, espaço que trabalhavam, expectativas e experiências. Partilhando os momentos para ensinar eles valorizaram o ensino e favoreceram a aprendizagem dos estudantes;

Valorização dos conhecimentos dos professores → Os professores foram investidos a utilizar os saberes que já tinham constituídos. A partir disso foi considerado novas propostas para o ensino, agregando valor, relevância e significado as práticas que desempenhavam;

Reconhecer características e perfil dos professores → As características dos professores fez com que pensássemos na estrutura e organização de todo o curso, com o intuito de favorecer o desenvolvimento profissional docente, e não sobrecarregar o professor com atividades em excesso;

Interlocução entre teoria e prática → A construção teórica não foi instrucionista, e isso significa que, cada professor relacionou com a proposta teórica e compôs a prática de maneira subjetiva e individual. Assim os professores foram convidados a pensar a respeito das temáticas, de maneira que a teoria foi um ponto inicial e recorrente do processo; ou seja, ela estava acessível e era necessária durante toda a proposta, mas cada professor interagiu com ela de acordo com as próprias necessidades;

Atividades práticas → Os professores foram convidados a refletir e interagir com o meio que estavam. E nesse sentido o curso favoreceu dois momentos: pensar previamente sobre a ação pedagógica coletivamente (planejamento) e intervenção frente a problemática discutida (plano de aula e ensino). Nesse sentido, os professores puderam aplicar os conceitos e retomar as discussões a partir de experiências reais, uma ação que contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores;

Ter significado → Percebemos que o movimento favorável ao aprender só acontecia quando os professores podiam relacionar o que viviam com o que estávamos discutindo. Dessa maneira, as temáticas iniciavam e terminavam ressaltando o contexto escolar em que estavam inseridos: discutiam e aplicavam as atividades na escola que trabalhavam;

Registro reflexivo → Os professores foram convidados a registrar as ações reflexivas que realizavam. Nesse processo podiam perceber as próprias práticas e propor outras interações.

Ambientes Digitais Abertos → O GD e o Facebook constituíram um aspecto novo e importante para o desenvolvimento da proposta, pois associou as características de praticidade, acessibilidade, interatividade e ação colaborativa entre os participantes, e enfatizou as habilidades dos professores.

Dessa maneira, ao considerar todos os aspectos citados, diante da proposta de curso para o desenvolvimento profissional docente, podemos aferir indicativos que fomentam as reflexões sobre o que considerar para práticas de formação continuada e em serviço para professores.

Além disso, consideramos que uma proposta formativa em serviço precisa proporcionar um ambiente formativo que valorize as relações que os professores vivem nas escolas, pois pensar sobre a escola contemporânea requer desprendimento e reflexão constante. Diante a tantas mudanças e expectativas perante o papel da escola, a formação inicial compõe o momento inicial para a constituição da identidade profissional do professor, e são as propostas de formação continuada em serviço que valorizarão o desenvolvimento profissional dos professores.

5.2 Reflexões recorrentes ao ambiente de pesquisa

As expectativas que regem a educação brasileira geram discussões e pesquisas, para qualificar o processo de ensino no país. Uma vez que foi necessária propositura de Políticas Públicas que amparassem a oferta de vagas e infraestrutura para o acesso da sociedade à escola, torna-se necessário pensar a respeito do material humano que comporá o espaço e do papel que a escola precisará desempenhar.

Manton (2004) indica que enquanto os professores trabalharem para poucos, a escola não conseguirá formar aquilo que se espera, e que continuará segregar e “facilitar” a aprendizagem, empobrecendo as possibilidades dos estudantes. A partir do exposto pela autora, compreendemos também que enquanto a concepção da prática do docente compreender práticas técnicas que suprimam a ação reflexiva, o professor será o único culpado socialmente pelo status do fracasso escolar.

A perspectiva da qualidade de ensino para todos, não descrimina pelas diferenças e favorece a permanência e a aprendizagem daqueles que estão em idade escolar. Para que tal

fenômeno aconteça é necessário que o docente utilize todas as ferramentas para a composição da prática profissional, para intervir de maneira construtiva no ensino a fim de proporcionar aprendizagem dos estudantes. (PIMENTA, 2013; 2005; 2002; 1999).

Nesse sentido a formação em serviço desenvolvida nesta pesquisa atentou-se as prerrogativas descritas e firmou-se no intuito de acontecer contextualizada as reais necessidades formativas dos professores, que de maneira colaborativa auxiliou na teorização da prática, na reflexão (antes, durante e depois) da ação do ensino, e na ruptura de práticas educativas excludentes.

Concordamos com as ideias de Nóvoa (1990), Freire (1991) e Mello (1994), e acreditamos ser a formação continuada em serviço para professores a saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, constituindo-se em uma tentativa de resgatar a figura do professor, que está carente de respeito, devido a sua profissão desgastada e empobrecida, e de contribuir com a reflexão sobre a ação para a teorização.

E assim como Freire (1991) acreditamos na importância da consolidação da formação em serviço para o professor, enfatizando a ideia de que ninguém nasce ou está marcado para ser educador, pois esse é o desenvolvimento de um processo, em que nos tornamos e nos formamos educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Enfatizamos a partir do que experimentamos nessa pesquisa que a formação permanente é uma conquista da maturidade, e diz respeito à consciência do ser. Quando a reflexão permear a prática docente e a prática da vida, a formação continuada será exigência para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade profissional e pessoal de cidadão. Esse processo requer que os professores desempenhem um papel de romper com a tecnicidade dos fatos e promover a qualidade de ensino.

Há ainda outros elementos resultantes do processo e que gostaríamos de evidenciar, como, a respeito do campo em que a pesquisa aconteceu, reconhecemos como característica os atributos das pesquisas de Moraes (2012; 2006), que indica em seus estudos sobre o desenvolvimento das propostas para a inserção das tecnologias na educação, em que citamos: ausência de formação específica para o uso de tecnologias – a maioria dos professores usavam superficialmente os computador (internet e poucas ferramentas do editor de texto) e a internet (desconhecendo a possibilidade de pesquisa por palavras chaves no Google e somente acessando as redes sociais) – a maioria das escolas possuem laboratórios de informática com número insuficiente de computadores (isso quando não estão quebrados ou necessitando de

manutenção) diante a demanda escolar e a utilização destes espaços dificilmente acontece; e que muitos professores ainda não vislumbravam as potencialidades das tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem.

Gostaríamos de frisar que neste contexto, encontramos professores dispostos que continuam a tentar aprender, a valorizar o ser humano e a desempenhar a função que escolheram (ou foram escolhidos) desempenhar. De tal forma, a espiral de um processo complexo se desenvolveu, teorizando a realidade escolar, do município, do país e do mundo, evoluindo para indicativos de continuidade do trabalho a curto, médio e longo prazo.

No sentindo amplo da palavra “possibilidades”, não atrelamos as prerrogativas de fracasso unicamente ao professor e a escola pública, assim como não enxergamos as tecnologias como as únicas possibilidades para a superação dos obstáculos que estão postos diante a escola. As possibilidades que vivenciamos, estão relacionadas ao acreditar positivamente em um ambiente e nas pessoas inseridas nele.

Entre outras coisas, essa pesquisa apresenta o eixo colaborativo como essência que transcendeu a proposta de um trabalho, de uma ação, de uma metodologia, de uma coletividade. Dentro deste eixo, foi possível pensar em educação para todos, com todos. Como uma correnteza, ou como uma epifania, o momento que se formou na proposta envolveu os participantes e os convidou a pensar junto.

É tempo de se pensar em alternativas, conceitos que ultrapassem as prerrogativas instituídas, e não em transeuntes do tablado a compor uma caça interminável por recompensas. Talvez esse realmente seja o dificultador na concretude das pesquisas humanas, mesmo sobre um olhar romanceado, não há necessariamente culpados.

5.3 Perspectivas futuras

A partir desses indicativos, os caminhos que desenvolvemos na pesquisa permitiu que eu compreendesse que a formação em serviço de professores é um aspecto dialético, uma troca constante articulada às mudanças sociais, temporais e teóricas que o desenvolvimento humano constitui. Isso significa que, diante ao ser humano é sempre necessário refletir.

Significa que pesquisar em educação é uma ação complexa, pois perceber o ser humano implica em uma junção ínfima de características. Imerso nessa imensidão de possibilidades, percebemos ser possível construir um processo formativo que valorize as práticas dos professores, que os possibilite intervir nas próprias ações pedagógicas, que os aproxime enquanto profissionais e que vislumbrem um objetivo comum.

De forma singular, o que propomos aos professores teve como perspectiva implícita a aprendizagem dos estudantes, pois o propósito de ensinar culmina na intencionalidade de que alguém aprenda. Com os professores pensamos em ações para que eles aprendam, mas que, sobretudo preocupem-se em ensinar de maneira que os estudantes possam aprender.

Nesse sentido, acredito que práticas que valorizam o ser humano potencializam o desenvolvimento profissional, e que nesse contexto, precisam considerar esse indício as propostas formativas que visam a qualidade da prática pedagógica.

Dentro das concepções em que este estudo se caracterizou (construtivo – colaborativo), foi necessário ter domínio sobre as temáticas (os conhecimentos específicos e pedagógicos), aprender a ouvir, flexibilidade para a composição dos processos avaliativos, perceber as áreas de interesses (e dificuldades), propor discussões, entre outras características para que a proposta desenvolva-se.

E nesse contexto, fui pesquisadora e me constitui como uma das participantes. Ao ouvir as expectativas partilhei minhas esperanças e sonhos. Porque educação para mim tem um sentido pessoal, histórico e humano. A educação foi o romper do estigma de opressão que secularizou minha família, em que ao compreender esses processos pude compreender um pouco mais sobre mim mesma.

Uma pesquisa não anula todo o potencial investigador, e por assim configurar, acreditamos que ainda há necessidade de discussões futuras para ampliar as experiências aqui vivenciadas. Ainda é necessário olhar para os estudantes, para ações excludentes do espaço escolar, para discriminação profissional do professor, para a insalubridade do trabalho docente. Em que as ações que compõem meu trabalho como pesquisadora e minhas concepções como professora virão a contribuir com propostas futuras para a formação de professores, para superar os desafios que envolvem o desenvolvimento profissional docente e a qualidade da escola pública brasileira.

Dessa maneira, finalizar este período é emocionante. Mas de todas as coisas que vivi ainda me enxergo como em meu primeiro dia de aula na escola, cheia de sonhos e expectativas; com um futuro que concentrará a essência daquilo que fui, do que me fez chegar até aqui e, que me fará continuar a caminhar.

*Pois eu não sei se cada um tem um destino, ou se estamos todos voando por ai como uma brisa, mas eu, eu penso que talvez sejam os dois, talvez os dois estejam acontecendo ao mesmo tempo*⁴⁶.

⁴⁶ Forrest Gump: o Contador de histórias. 1994.

Tudo passa e tudo fica
porém o nosso é passar,
passar fazendo caminhos
caminhos sobre o mar.

Nunca persegui a glória
nem deixar na memória
dos homens minha canção
eu amo os mundos sutis,
leves e gentis,
como bolhas de sabão.

Gosto de vê-los pintar-se
de sol e grená, voar
abaixo o céu azul, tremer
subitamente e quebrar-se...

Nunca persegui a glória

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar.

Ao andar se faz caminho
e ao voltar à vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar

Caminhante não há caminho
senão há marcas no mar...

Faz algum tempo neste lugar
onde hoje os bosques se vestem de espinhos
se ouviu a voz de um poeta gritar
“Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar”...

Golpe a golpe, verso a verso...

Morreu o poeta longe do lar
cobre-lhe o pó de um país vizinho.
Ao afastar-se lhe viram chorar
“Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar...”

Golpe a golpe, verso a verso...

Quando o pintassilgo não pode cantar.
Quando o poeta é um peregrino.
Quando de nada nos serve rezar.
“Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar...”

(Cantares – Antônio Machado)

6. Referências

- ALARCAO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALCH, M. **The echo-boom generation: a growing force in American society**, The Futurist, Vol. 5, September, pp. 42-48, 2000.
- ALVES, R. **Conversas sobre educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.
- ALVES, R. **Professor não vale nada**. In: Folha de São Paulo. Caderno Especial “ranking da ciência”. P.07. 1999.
- ARNAL, J.; DEL RINCON, D.; LA TORRE, A. **Investigacion educativa: fundamentos y metodologia**. Editorial Lapor, Barcelona. 1992.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre, Imagens e auto imagens**. 3^a ed. Petrópolis/RJ:Editora Vozes, 2001.
- BARCELOS, G. T.; PASSERINO, L. M.; BEHAR, P. A. **Redes Sociais na Internet: Ambiente Pessoal de Aprendizagem na Formação de Professores Iniciantes de Matemática**. In: Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 9, n. 1, 2011.
- BAHIA (Estado). **Secretaria Estadual de Educação**. Acesso à educação e permanência na escola com dignidade. Princípios e eixos da educação baiana: por uma escola de todos nós. In: CONFERÊNCIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 1., 2006, Salvador. Anais... Salvador: CAB, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LTDA, 2009.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BIELSCHOWSKY, C. E. **Tecnologia da informação e comunicação das escolas públicas brasileiras: o programa PROINFO integrado**. Revista e-curriculum, São Paulo v.5 n.1. 2009.
- BLOOM. B.S. **Taxonomia de Objetivos Educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Lisboa, Vega. 1970.
- BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 324 f., 2012.
- BRASIL, Secretária de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secom, 153p., 2014.
- BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília : MEC, SEESP, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/** Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/** Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Matemática/** Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº. 9.424/96 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre educação no Brasil.(mimeo)

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. In: BREJON, Moysés (org.). Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: Leituras. São Paulo: Pioneira, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria da Educação Especial. **Marcos político - legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Secretaria de educação especial. 2010.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal / Secretaria Especial de Editorações e Publicações, 1988.

BRUNSWICK, N. **Best practices for inclusion.** New Brunswick, Canadá Department of Education, Students Branch. 1994.

CABRAL, M. B. L. Educação, **lingüística aplicada e a pesquisa colaborativa: esboço de um estudo sobre o ensino-aprendizagem da linguagem verbal.** www.uern/epa.br. (mídia eletrônica). 2009.

CABRAL; M, B, L. **Formação docente e pesquisa colaborativa: orientações teóricas e reflexões práticas.**

http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Marlucia%20Barros%20Lopes%20Cabral_int_GT4.pdf (mídia eletrônica). 2012

CANÁRIO, R. **A Escola: o lugar onde os professores aprendem.** Psicologia da Educação, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CANÁRIO, R. **O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores.** In: Congresso brasileiro de qualidade na educação, Outubro de 2001, Brasília.

CANÁRIO, R.; BARROSO, J. **Centros de formação das associações de escolas: das expectativas às realidades.** Lisboa: IIE, 1999.

CANDAU, V.M. **A didática em questão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. **Práticas educativas: ensino colaborativo.** In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F; MENDES, E. G. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar.** Educere et Educare, Revista de Educação, v.2, n.4, p.113-128, 2007.

CANABARRO, M. M.; BASSO, L de O. **Os professores e as redes sociais: é possível utilizar o facebook para além do “curtir”?** Novas Tecnologias na Educação. Vol. 11, nº 1, julho, 2013.

CARVALHO, M. J. **Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão.** In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V.25, nº 3, 2009.

CARR, W; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado.** 1988. In: FIORENTINI, D. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. Campinas: Mercado de Letras, 2001/cap. 11, p. 307-333.

CASTELLS, M. **Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política.** Conferência promovida pelo Presidente da República, 4 e 5 de Março de 2005 | Centro Cultural de Belém.

COLE, L; KNOWLES, J.G. **Teacher development partnership resea: a focus on methods in issues.** Americal education reasearch journal. V.30, n3. P 473-495.1993).

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DALBOSCO, C.A.. **Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica.** Cad. Pesqui. [on-line]. 2014

DAMIANI, M. F. **Sobre Pesquisas do tipo intervenção.** <http://www2.unimep.br/endipe/2345b.pdf> (mídia eletrônica). 2012

DEMO, P. **Educação hoje: Novas tecnologias, pressões e oportunidades.** São Paulo: Atlas, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCON, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Porto

DESGAGNÉ, S. **Réflexions sur le concept de collaborative.** Les Jounées du CIRADE. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement em Éducation, Université du Québec à Montreal, octobre – 1998. pp. 31-46. Tradução-Livre: Adir Luiz Ferreira. Natal/ Novembro- 2003.

DI GIORGI, C.. **Por uma escola a altura dos desafios atuais.** In: Quaestio – Revista de estudos de Educação. Vol.4, n.2. 2002

DÍEZ, Anabel Moriña. Traçando os mesmos caminhos para uma educação inclusiva. **Revista Inclusão**. V.5, n.1, p. 16-25, jan/jul. Brasília: 2010.

DUARTE, E. Desejo **de cidade – múltiplos tempos, das múltiplas cidades, de uma mesma cidade**. In: PRYSTON, A. (Org). *Imagens da cidade: Espaços urbanos na comunicação e cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Shön não entendeu Lúria)**. In: Revista Educação e Sociedade [on-line], v24 n.83, Campinas, 2003.

ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

FARRIS, R., CHONG, F. & DUNNING, D. **Generation Y: purchasing power and implications for marketing. marketing**. Academy of Marketing Studies Journal, Vol.6, 2002.

FERREIRA, B. C. et.al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. In: Cadernos Educação, n29, 2007.

FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. (Orgs.) **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso da formação docente**. São Paulo: Doctor, 2006.

FIORENTINI, D. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. *Cartografias do trabalho docente*. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001/cap. 11, p. 307-333.

FONTES, G.S.; I.R. de L. GOMES. Cibercidades: as tecnologias de comunicação e areconfiguração de práticas sociais. In: Revista Informação e Informação Londrina, v. 18, n. 2, p. 60 – 76, maio/ago. 2013.

FREIRE, P. **Concientización**. Buenos Aires, Ediciones Busqueda. 1974.

FREIRE, P. **Educação como prática para a liberdade**. Porto, Textos Marginais, 1979.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo. Cortez Editora, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013. Brasília.

FUSARI, J. C. O planejamento da educação escolar; subsídios para ação-reflexão-ação. São Paulo, SE/COGES, 1989.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. FDE: Ideias, n. 8, 1990.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem – COEB. 2013. Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf Acesso em: Julho/ 2015.

GARCIA, R. M. C.; Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, nº 52, jan.-mar. 2013.

GARCIA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATELY, S. E.; GATELY, F. **Understanding co-teaching components**. The Council for Exceptional Children, v.33, n.4, pp.40-47, 2001.

GATTI, B. A. **Formação de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. In: st. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf> Acesso: Julho/2014.

GATTI, B. A. **Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em instituições de Ensino Superior – IES localizadas nas regiões Sudeste e Sul**. Relatório Técnico. São Paulo: OEI/CAPES, 2013. 2v.

GATTI, B.A. (Org.). **Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor**. Documento Técnico. Brasília: Unesco/MEC/Capes, 2012

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2010.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil reflexivo no Brasil: g lexivo no Brasil ênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-149.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A.C. **Como classificar as pesquisas**. _____. Como elaborar projetos de pesquisa, v.4, p.41-56, 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991a. GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991b.

GOMES, C. **O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação**. Tese (Doutorado em Psicologia) Campinas: PUC – Campinas, 2010, 221p.

GOMES, A. A. **Formação de Professores: a dimensão do compromisso político**. 1992, 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

GIROUX, H.. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, H.. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez. 1988.

GIROUX, H. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?: Entrevista com Henry A. Giroux. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, n., 73, p. 131-143, dez. 2005.

HESS, Remi. **O Momento do Diário de Pesquisa na Educação**. In: Ambiente e Educação – vol. 14 – Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 1996. (da p: 61 a p: 87).

HOUSSAYE, J. **Une illusion pédagogique?**. Cahiers Pédagogiques. Paris, 334. 1995.

IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IBIAPIANA, I. M. L de M. **História de professores universitários: reflexões e diálogos**. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. da L.; SALONILDE, M. S. Políticas educacionais e práticas educativas. Natal: EDUFRN, 2011.

IBIAPIANA, I. M. L de M.; RIBEIRO, M. M. G. e FERREIRA, M. S.(Orgs.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líder Livro Editora, 2007.

IBIAPINA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M., LOUREIRO JR., E. e BRITO, F. C. **O espelho da prática: reflexividade e videoformação**. In: Formação de professores: texto & contexto. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

IMBERNÓN, F.. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBÈRNON, F. **Formação docente e profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

JORGE, J. S. **Educação crítica e seu método**. São Paulo. Loyola, 1981.

KASSAR, M. de C. M. **Uma breve história da Educação das pessoas com deficiência no Brasil**. In: MELLETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades. São Paulo: Mercado das Letras, 2013, p. 33-76.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. (Org.). **A escrita inscrita na formação do docente**. Rovellet: Rio de Janeiro, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LEADBEATER, C. **We-think: the power of mass creativity**, London: Profile, 2009

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. **Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos**. In: Santa Maria, v.29, n.2, p.135 – 145, 2004.

LE MOS, A. **Cibercidades: um modelo de inteligência coletiva**. In. LEMOS, A. (Org). Cibercidade. As cidades na cibercultura. Rio de Janeiro: Editora e-papers, 2004.

LIBÂNEO, João Carlos et. al. O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. In. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LOUREIRO JR., E. IBIAPINA, M. L. de M. (Orgs.). **Vioformação, reflexividade crítica e colaboração: pesquisa e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LUCKESI, C.C. **Conteúdos de ensino e material didático**. In; Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez. 1993.

LUCKESI, C.C. **Da necessidade de construir um novo paradigma para a didática**. In: Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro/RJ. v.16.1987.

LUCKESI, C.C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?**. In: A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo: FDE. 1990

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. **Ação colaborativa na formação do professor como pesquisador**. In: FIDALGO, S. S. e SHIMOURA, A. da S. (Orgs.) Pesquisa crítica de colaboração: um percurso da formação docente. São Paulo: Doctor, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. **Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula**. 5º Congresso da Sociedade \internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade. Amsterdam: Vrije University. Julho de 2002.

MAGALHÃES, M. C. C; LIBERALI, F. C. **A formação crítico-colaborativa de educadores: a "vida que se vive" - uma complexa escolha metodológica**. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. da L.; SALONILDE, M. S. Políticas educacionais e práticas educativas. Natal: EDUFRN, 2011.

MANTOAN, M.T.E. **A interpretação de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memmon; 1997.

MANTOAN, M.T.E. **O direito à diferença nas escolas**. Revista pátio. 2004.

MANTOAN, M.T.E. **O direito de ser diferente na escola**. 2003.

MASON, R.; RENNIE, F. **E-learning and social network handbook: resources for higher education**. London: Routledge, 2008.

MATERU, P. N. **Open Source Courseware: a baseline study**. Washington: The World Bank, November 2004.

MAGRIN, D.H. **A utilização do Facebook como ferramenta alternativa de ensino-aprendizagem**. UDEMO [on-line], Edição 314, 2011. Disponível em: http://www.udemo.org.br/2013/Leituras/Leituras13_0008_A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20FACEBOOK%20COMO%20FERRAMENTA%20ALTERNATIVA%20DE%20ENSINO-APRENDIZAGEM.html Acesso Jul/ 2015.

MALONEY, E. **“What Web 2.0 can teach us about learning”** Chronicle of Higher Education, volume 25, n.18. 2007.

MEINERZ, C.B. **Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa educação**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957/12914>> Acesso em Jul/2015.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade – desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. (2001). **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

MORAES, R. **A Informática Na Educação Brasileira Na Década De 1990**. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.46, p. 251-263, 2012. <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/download/.../>

MORAES, R. de A. **A Política Educacional de Informática na Educação Brasileira e as Influências do Banco Mundial: do Formar ao ProInfo: 1987 a 2005**. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - HISTEDBR, 2006, Campinas. Anais do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - Navegando pela História da Educação Brasileira - 10 a 13 de julho. CD-ROM. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2006.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

NOVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

O'REALLY, T. **What is Web 2.0? Design Patterns and business models for the next generation of software**. 2005. Disponível em: <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>> Acesso em: Janeiro/2015.

OLIVEIRA, E. M. de. **Quais conhecimentos contribuem para a efetiva implementação da avaliação na escola contemporânea?**. In: MENIN, A. M. da C. S. A compreensão de um conceito: o avaliar. A construção de um conceito: o transformar. Letras à Margem, 2007.

OLIVEIRA, R.P. de; ARAÚJO, G.C. de. **Qualidade do ensino: uma dimensão de luta pelo direito da educação**. In: Revista Brasileira de Educação, n 28. 2005.

PACHECO, J. **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PALFREY, J. GASSER, U. **Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives**, Basic Book, New York, NY. 2008.

PAPERT, S. **Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas**. New York: Basic Books, 1980. Traduzido para o Português como Logo: Computadores e Educação. São Paulo: Editora Brasiliense. 1985a. PAPERT, S. Logo 85 Theoretical Papers. Computer Criticism. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1985.

PARO, V. O papel da escola. In: PARO, V. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. 3.reimpr. São Paulo: Xamã. 2007, p. 51-64.

PAROLIM, I. C. H. A formação das novas gerações e a relação entre a família e a escola. In: Revista Aprendizagem, ano5, n27, 2011.

PATTO, M. H. S. De gestores a cães de guarda: sobre psicologia e violência. In: Revista Temas em Psicologia, vol.17 , n2.405, 2009.

PATTO, M. H. S. **Teoremas e cataplasmas no Brasil monárquico: o caso da medicina social**. Novos Estudos CEBRAP, 44, 179-198. 1996.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: Revista Psicologia Usp, São Paulo, p.107-121. 1992.

PATTO, M. H. S. **O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo. 1988.

PIMENTA, S. G. A construção da didática no GT da didática – análise e seus referenciais. In: Revista Brasileira de Educação, v.18, n.52, 2013.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.

PLETSCH, M. D.; Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

PORTER, G.L.; RITCHLER, D. Changing Canadense schools: perspectives on disability and inclusion. Toronto, 1991.

PRENSKY, M. H. **Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom**. Journal of Online Education, 5(3). 2009.

PRENSKY, M. **Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning**. London: Sage Publishers. 2010.

PRENSKY, M. Teaching digital natives: partnering for real learning. In: Our changing world technology and global society. 2005. Disponível em: <http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING_DIGITAL_NATIVES-Introduction1.pdf> Acesso em: Fevereiro/2016.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: On the Horizon, 9(5), 1-6, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: Dezembro/2015.

PRETTO, N de L. **Cultura digital e educação: redes já!** In: PRETTO, N; SILVEIRA, S. A. (Org). Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador, Edufba, 2008. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/22qtc/pdf/pretto-9788523208899.pdf>>. Acesso em: Julho/2015

PRETTO, N. de L. **Redes colaborativas, ética hacker e educação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 305-316, dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a15.pdf>>. Acesso em: Julho/2015

PRETTO, N. L. **Professores-autores em rede**. In: ROSSINI, B. C. e PRETTO, N. L. Recursos Educacionais Abertos práticas colaborativas e políticas públicas. São Paulo. Salvador.2012 <http://www.artigos.livrorea.net.br/wp-content/uploads/2012/05/REA-pretto.pdf>

PRETTO, N. L.. **Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre**. In: BARRETO, Raquel G. (Org.) Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. P 29-53.

RAYS, O. A. **A questão da metodologia do ensino na didática escolar**. In Repensando a didática. Campinas: Papirus. 1989.

RAYS, O. A. **Planejamento de ensino: um ato político pedagógico**. In Cadernos didáticos de pós graduação – CPGE. Universidade Federal de Santa Maria/RS.1989

RICHARDSON, W.. **Blogs, Wikis, Podcasts and other powerful Web tools for classroom**. Thousand Oaks, California: Corvin Press. 2005.

RICHARDSON, W. **The educator's guide to the read/write web**. Educational Leadership, 63(4):24, 2005.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa on line**. (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2009

ROBSON, C. (1993). **Real World Research**. Oxford: Blackwell, 1995.

RODRIGUES, D. **A usura da inclusão**. In:Público [on-line] 2015. Disponível em: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/a-usura-da-inclusao-1702324> Acesso: Julho/2015.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. in: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**, S. Paulo. Summus Editorial. 2006.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **Análise de necessidades na Formação de Professores**. Portugal: Porto, 1993, 157p.

ROLDÃO, M. do C.. **Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional**. ANPED. Encontro Nacional, Caxambu, Brasil, 2006.

ROMANÍ, C.; KUKLINSKI, H. P. **Planeta Web 2.0: inteligencia colectiva o medios fast food**. México: UVIC, 2007. p. 101-116. Disponível em <www.planetaweb2.net>. Acesso em: Janeiro/2015.

SACRISTAN, J.G. **La reforma necessária: entre la política educativa y la practica escolar**. Madrid, Morata. 2006.

SACRISTAN. J.G. e GOMÉZ, P.A. I. **Os professores/as como planejadores**. In: **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SANTAELLA, L. **Das culturas das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003

SANTOS, D.A. do N. **A abordagem construcionista, contextualizada e significativa na formação de professores para uma escola inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação), UNESP, Presidente Prudente, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994.

SCHLÜNZEN, E.T.M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva.** Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo. 2015.

SCHLÜNZEN, E.T.M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas.** São Paulo: Tese de Doutorado, PUC/SP, 2000.

SILVA, M. O. E. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar.** Tese de doutorado. USP.2000

SILVEIRA, S. A.; CASSIANO, J. (org.). **Software Livre e Inclusão Digital.** São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner;** Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC, 1987.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner.** San Francisco: Basic Book, 1983.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, L.; JAMBEIRO, O. **Cidades informacionais: as cidades na era da informação.** 2005.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza.** Madrid: Ediciones Morata. 1987.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum.** Madrid: Ediciones Morata. 1984.

TAPSCOTT. D. **The digital economy.** New York: McGraw-Hill. 2014.

TAPSCOTT. D. **Macrowikinomics: new solutions for a connected planet.** Penguin. 2010.

TAPSCOTT. D. **Grown up digital: How the Net generation is changing your world.** New York: McGraw-Hill. 2009.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação. no.13. Jan/fev/mar/abr 2010.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARTUCI, Dulcéria. **Observatório goiano de Educação Especial: indícios da formação de professores e implementação do atendimento educacional especializado.** In: KASSAR,

Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (Org.). Educação e pesquisa no Centro-Oeste: processos de escolarização e práticas educativas. Campo Grande: Editora UFMS, 2012, p. 227-257.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. 18 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UNESCO. **The Salamanca statement and a framework on special needs education**. Páris. 1995.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. In: GOMES, Alberto Albuquerque, MENIN, Ana Maria da Costa Santos, LEITE, Yoshie Ussami Ferrari (orgs.). **Políticas Públicas: diretrizes e necessidades da educação básica**. Presidente Prudente, SP: Cromograf, 2002.

VALENTE, J. A. **Tecnologias, currículo e projetos**. In: __. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>>. Acesso em: Janeiro de 2016.

VALENTE, J. A. **Espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos**. In: JOLY, M. C. R. A. Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2002. P.15-37.

VALENTE, J. A. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/NIED, 1999. p. 1-27, 29-48, 89-110.

VALENTE, J. A. (Org.) **Computadores e conhecimento: repensando a Educação**. Campinas Gráfica Central da UNICAMP, 1993. p. 1-23, 24-44 .

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad. 1995.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003, p. 267-281.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente**. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, K. M. **Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições**. Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). Formação de educadores: Desafios e perspectivas. São Paulo: editora UNESP, 2002, p. 35- 55.

ZEICHNER, K. M. **Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira e revisão de Elsa Garrido. In Revista de Educação Brasileira, nº9, set/out/nov/dez/, 1998, p. 76-87

ZEICHNER, K. M. **El maestro como profesional reflexivo**. In: _____. Cuaderno de pedagogia. P. 44-49, 1993.

Anexos

1-Formulário de Cadastro Proex - Modelo

Ano:

Universidade:

Campus:

Departamento/unidades auxiliares:

Outras unidades / Colégios Técnicos / Fundações / Instituições:

Envolvidas (natureza da relação):

Tipo de curso: Extensão

Título do Curso:

Palavras-chaves (até 4 palavras):

Grande Área:

Área temática 1:

Área temática 2: -

Linha Programática 1:

Linha Programática 2:-

Docente(s) responsável(is), Titulações, Fone e Email para contato:

Docentes Colaboradores: -

Pesquisadores, Profissionais e técnicos envolvidos:

Alunos envolvidos:

Servidores envolvidos: -

Os docentes envolvidos terão algum tipo de remuneração?

Número total de vagas:

Número de vagas gratuitas:

Local de inscrição:

Período de inscrição:

Taxa de Inscrição: R\$ 0,00

Local de realização:

Período de realização:

Carga horária total:

Objetivos do curso:

Conteúdo Programático:

Beneficiários/clientela:

Condições para inscrição:

Executores:

Recursos humanos: -

Recursos materiais: -

Hospedagem/alimentação: -

Transporte: -

Bolsas e auxílios: -

Recursos obtidos: -

Informações complementares: -

Resultados previstos:

E-mail do docente responsável:

Apêndices

Questionário 1

Formação inicial: _____ Pós graduação: _____
Cargo/Função: _____ Tempo de atuação: _____ Idade: _____ Sexo: _____

1. Você sabe utilizar recursos tecnológicos?

() Sim () Não

2. Quais recursos você sabe utilizar?

() Celular () Computador () Internet () Televisão () DVD () Bluray () Outros.

Quais? _____

3. Assinale abaixo os recursos que utiliza com frequência?

() Celular () Computador () Internet () Televisão () DVD () Bluray () Outros.

Quais? _____

4. Com que frequência utiliza o computador para preparar aulas?

() Todos os dias () Três ou mais vezes por semana () Uma ou duas vezes por semana () Nunca () Outros.

Quais? _____

5. E a internet com que frequência utiliza para o preparo das aulas?

() Todos os dias () Três ou mais vezes por semana () Uma ou duas vezes por semana () Nunca () Outros.

Quais? _____

6. Você se sente preparado (a) para utilizar as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) em seu cotidiano?

Especifique. _____

7. Quais atividades tem facilidade para realizar utilizando o computador?

Quais softwares e recursos?

8. O que gostaria de aprender/tem dificuldades?

Questionários de Avaliação (QA) dos encontros presenciais – (1a. 2.3.4)

1. A oficina apresentada contribuiu para a sua prática pedagógica? Como?

2. Em relação à atividade desenvolvida: atendeu suas expectativas?

3. Existem dúvidas sobre a utilização do material? Especifique.

4. Acrescente sugestões para a contribuição da oficina e para sua formação.

Obrigada!

Formulário de inscrição Momento 2



FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PARA O CURSO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA: A INCLUSÃO ESCOLAR, AS TECNOLOGIAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Obrigatório

Nome Completo *

Coloque o Nome completo sem abreviaturas

Nascimento *

Dia/Mês/Ano

dd/mm/aaaa

Sexo *

☐ Feminino

☐ Masculino

RG *

Ex: 99.999.999-9

Endereço *

Ex: Rua da Saudade, 189

Bairro *

Cidade *

Telefone Residencial *

Ex: (18) 9999-9999

Telefone Celular *

Ex: (18) 99999-9999

Telefone Contato

Ex: (18) 9999-9999 Maria

E-mail *

Coloque o endereço de e-mail que você utiliza com maior frequência.

E-mail Alternativo

Você fez o curso de Magistério? *

☐ Sim

☐ Não

Ensino Superior *

Separe por ponto e vírgula se houver mais de uma resposta. Ex: Licenciatura Plena em Pedagogia; Bacharel em Direito.

Pós Graduação *

- ☐ Especialização
☐ Mestrado em andamento
☐ Mestrado concluído
☐ Doutorado em andamento
☐ Doutorado concluído
☐ Não possui
☐ Outro:

Atuação Profissional *

Selecione o(s) setor(es) em que atua na Prefeitura.

- ☐ Professor Atendimento Educacional Especializado
☐ Professor Sala Regular
☐ Outro:

Quanto tempo atua nesta função? *

Especifique. Ex.: 10 Anos

Já atuou em outras funções? *

Especifique.

- ☐ Educação Infantil
☐ Ensino Fundamental
☐ Ensino Médio
☐ Outro:

Qual seu vínculo funcional com o município? *

- ☐ Efetivo
☐ ACT (Admitido em caráter temporário)
☐ Contrato por tempo determinado (CLT)
☐ Contrato por tempo indeterminado (CLT)
☐ Outro:

Você atua em outra instituição? *

Selecione o(s) setor(es) em que atua.

- ☐ Estadual
☐ Privada
☐ Filantrópica
☐ Não atuo em outra instituição.
☐ Outro:

Em que função? *

- ☐ Educação Infantil
☐ Ensino Fundamental
☐ Ensino Médio
☐ Ensino Superior
☐ Educação Especial
☐ Não atuo.
☐ Outro:

Qual seu vínculo funcional com a Instituição? *

Se você trabalha em mais de uma especifique as informações correspondentes a cada uma delas.

- ☐ Efetivo
☐ ACT (Admitido em caráter temporário)
☐ ACT (Admitido em caráter temporário)
☐ Contrato por tempo determinado (CLT)
☐ Contrato por tempo indeterminado (CLT)
☐ Não possui outro vínculo.
☐ Outro:

Qual sua carga horária de trabalho semanal? *

Preencha com o valor total de horas trabalhas somadas outras instituições (se houver). Ex. 40 Horas por Semana

Qual escola Municipal você atua e em que ano de ensino? *

Coloque o nome completo da escola que atua, e separe por ponto e vírgula se houver mais de uma resposta. Ex. Escola Manoel de Souza - 4 Ano; Escola Lima de Oliveira - 3 Ano

Em sua escola tem laboratório de informática? *

- ☐ Sim
☐ Não

Qual sistema você utiliza em sua escola? *

- ☐ Linux
☐ Windows
☐ Não há laboratórios em minha escola
☐ Outro:

Quais ferramentas você costuma utilizar com maior frequência? *

Ex: planilhas, editor de texto, softwares.

Você costuma utilizar outras mídias, como vídeos, celulares, etc? Se Sim, cite quais e como utiliza. *

Em sua sala de aula há Estudante Público Alvo da Educação Especial (EPAAE)? Quantos? *

Qual o diagnóstico do(s) estudante(s) que você atende? *

- ☐ Deficiência Visual
☐ Deficiência Mental
☐ Deficiência Motora
☐ Deficiência Auditiva
☐ Transtorno Global do Desenvolvimento
☐ Altas Habilidades/ Superdotação
☐ Sem Diagnóstico
☐ Outro:

Como é o trabalho com o estudante incluído? Explique. *

Coloque o máximo de informações possíveis.

Como é o planejamento para as atividades do estudante incluído? *

Você e o professor do Atendimento Educacional Especializado tem momentos para realizar um planejamento coletivo? Com que frequência isso acontece? *

Como você classifica o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes incluídos da sua sala? *

- ☐ Excelente
☐ Bom
☐ Regular
☐ Ruim
☐ Outro:

O que você acha da inclusão Escolar? *

Você recebeu formação para trabalhar com a Inclusão Escolar? * Quem você acredita ser responsável pela aprendizagem do estudante incluído, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou o professor da sala regular de ensino? Justifique. * O que você teve maior facilidade em realizar no processo de Inclusão Escolar? *	
O que você teve maior dificuldade em realizar no processo de Inclusão Escolar? * O que você gostaria de vivenciar em um curso de formação em serviço sobre Inclusão Escolar? * Coloque suas expectativas, o que você gostaria de discutir, e ou vivenciar. O que você acha das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação? * Coloque sua opinião a respeito.	

Você utiliza TDIC em seus atendimentos? Como ?

Você recebeu formação para utilizar Tecnologias em ambiente escolar? *

☐ Sim
☐ Não
☐ Outro:

Quais são suas facilidades em utilizar TDIC? *

Coloque o que você mais domina, gosta e tem facilidade.

Quais são suas dificuldades em utilizar TDIC? *

Coloque o que você menos domina ou não gosta.

Quais são suas dificuldades em utilizar TDIC? *

Coloque o que você menos domina ou não gosta.

O que você gostaria de vivenciar em curso de formação para o uso de TDIC? *

Coloque suas expectativas, o que você gostaria de discutir, e ou vivenciar.

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

100% concluído.

Powered by Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Atividades desenvolvidas no Curso no GD – Modelos**Nome:**

Preencha as questões abaixo o mais detalhado possível.

ATIVIDADE 3 - DIÁRIO DE REFLEXIVO - Atividade Individual

Eixo 1 - Educação de Qualidade para todos

- 1 - O que você acha do termo “Educação e Escola para todos”?
- 2 - O que você entende por ‘**Educação**’ de qualidade para todos?
- 3 - No que os vídeos: ‘Eu quero educação de qualidade’ e ‘Ilha das Flores’ te auxiliaram a pensar sobre o tema de “Educação de qualidade para todos”?

Nome:

Preencha as questões abaixo o mais detalhado possível.

ATIVIDADE 7 - DIÁRIO DE REFLEXIVO - Atividade Individual

Eixo 1 - Educação de Qualidade para todos

- 1 - Como definir um padrão de qualidade na educação
- 2 - O que posso fazer pela minha escola e pelos meus estudantes para atingir o que acredito ser qualidade para educação?

Nome:

Preencha as questões abaixo o mais detalhado possível.

ATIVIDADE 10 - Atividade Individual

- 1 - O que você acha da inclusão escolar?
- 2 - De que maneira acontece a inclusão escolar em sua sala de aula?
- 3 - Como são os planejamentos das atividades?
- 4 - Com quem você realiza o planejamento pedagógico?

Nome:

Preencha as questões abaixo o mais detalhado possível.

ATIVIDADE 11 - Atividade em Grupo

Atividade Inclusiva que envolva toda a classe sem a necessidade de adaptações.

- 1- Qual foi a atividade? (descreva do que tratou a atividade, quanto tempo, se foi de uma disciplina específica.... etc.)
- 2- Como foi o trabalho? Todos os estudantes participaram?
- 3 - Vocês avaliam como positiva a intervenção inclusiva?
- 4 - Outras considerações sobre a atividade (Se considerar importante salientar mais informações sobre a atividade desenvolvida, Fotos, anotações.... descreva aqui)

Nome:

Preencha as questões abaixo o mais detalhado possível.

ATIVIDADE 12 - DIÁRIO DE REFLEXIVO - Atividade Individual

Eixo 2 - Inclusão Escolar

- 1 - O que/Qual é a qualidade que você busca para os seus estudantes?
- 2 - O que eu posso fazer pela Minha Escola e pelos Meus Estudantes para atingir uma educação de qualidade? Tente definir ao menos 3 objetivos (1 a curto prazo, 1 a médio prazo, 1 a longo prazo)
- 3 - No que as atividades dessa semana te auxiliaram a pensar sobre as questões da qualidade de ensino e da inclusão escolar?

Nomes:

Preencha as questões abaixo o mais detalhado possível.

ATIVIDADE 15 - Atividade em Grupo

Plano de Aula inclusivo - A partir das discussões e reflexões sobre as questões de “qualidade de ensino e inclusão escolar”, elabore em grupo um Plano de Aula que envolva toda a classe sem a necessidade de adaptações. Não aplique este Plano de Aula

- 1 - Plano de Aula (Descreva aqui o que planejaram para a aula)
- 2 - Vocês tiveram dificuldades em elaborar o Plano?

Nomes:

Preencha as questões abaixo o mais detalhado possível.

ATIVIDADE 18 - Atividade em Grupo

Aplicação do Plano de Aula inclusivo - A partir das discussões e reflexões sobre as questões de “qualidade de ensino e inclusão escolar”, responda:

- 1 - Como foi a execução do Plano de Aula?
- 2 - Aconteceu algum imprevisto?
- 3 - Foi difícil?
- 4 - O que surpreendeu vocês?
- 5 - Alguma coisa impossibilitou que vocês desenvolvessem o Plano de Aula?
- 6 - O que deu certo?
- 7 - O que deu errado?
- 8 - O que vocês acreditam que faltou?
- 9 - O que você acredita que deveria melhorar no Plano de Aula?
- 10 - O que os estudantes acharam da atividade? Participaram? Gostaram?
- 11 - Depois das discussões que tivemos a partir das temáticas “ Educação de Qualidade e Inclusão Escolar” e da vivência a partir dessa atividade prática, vocês acreditam que é possível proporcionar ‘Educação de qualidade e inclusão escolar’?
- 12 - Existe algum outro fator que vocês gostariam de acrescentar ao desenvolvimento do Plano de Aula?

Nome:

Preencha as questões abaixo o mais detalhado possível.

ATIVIDADE 16 - DIÁRIO DE REFLEXIVO - Atividade Individual

Eixo 3 - O Papel do Professor do AEE e da Sala Regular

- 1- Qual a importância do trabalho do professor do AEE e da sala regular para você?
- 2- Para você, como tem sido a experiência do curso de trabalhar coletivamente? (Professor do AEE e da Sala Regular)
- 3 - O que você acredita ser necessário para melhorar a relação de trabalho entre professor do AEE e professor da Sala Regular?

Nome:

Preencha as questões abaixo o mais detalhado possível.

ATIVIDADE 19 - DIÁRIO DE REFLEXIVO - Atividade Individual
Eixo 2 e 3 - Inclusão e o Papel do Professor

- 1- Como foi pensar nesse momentos de planejamento em conjunto?
- 2 - O planejamento aconteceu de maneira colaborativa? Você teve dificuldades?
- 3 - Você já havia planejado uma aula inteira com esta perspectiva inclusiva, sem a necessidade de adaptações?
- 4 - O que você tem achado dessa parceria entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e o Professor da Sala Regular? O que você acredita que essa dinâmica proporciona?

Nomes:

Preencha as questões abaixo o mais detalhado possível.

ATIVIDADE 20 - Atividade em Grupo

Aplicação da Atividade que use tecnologia, sob uma perspectiva inclusiva - responda:

- 1 - Qual foi a atividade desenvolvida? (descreva a atividade desenvolvida)
- 2 -Aconteceu algum imprevisto?
- 3 - Foi difícil?
- 4 - O que surpreendeu vocês?
- 5 - Alguma coisa impossibilitou que vocês desenvolvessem a Atividade?
- 6 - Como foi pensar sobre tecnologia sem pensar no laboratório de informática?
- 7 - O que vocês acreditam que faltou?
- 8 - O que você acredita que deveria melhorar na Atividade?
- 09 - O que os estudantes acharam da atividade? Participaram? Gostaram?
- 10 - Existe algum outro fator que vocês gostariam de acrescentar ao desenvolvimento da Atividade?

Nome:

Preencha as questões abaixo o mais detalhado possível.

ATIVIDADE 22 - DIÁRIO DE REFLEXIVO - Atividade Individual
Eixo 4 - Tecnologias

- 1 - Você gosta de usar tecnologias?
- 2 - Como foi pensar em outras possibilidades de usar tecnologias em ambiente escolar?

Nome:

Preencha as questões abaixo o mais detalhado possível.

ATIVIDADE 22 - DIÁRIO DE REFLEXIVO - Atividade Individual
Eixo 4 - Tecnologias

- 1 - Você gosta de usar tecnologias?
- 2 - Como foi pensar em outras possibilidades de usar tecnologias em ambiente escolar?

Nomes:

Preencha as questões abaixo o mais detalhado possível.

ATIVIDADE 23 - Atividade em Grupo

Aplicação da Atividade que use tecnologia, repositórios, software e o laboratório de informática e/ou tecnologia assistiva , sob uma perspectiva inclusiva - responda:

- 1 - Qual foi a atividade desenvolvida? (descreva a atividade desenvolvida)
- 2- Qual repositório e software você utilizou?
- 3 -Aconteceu algum imprevisto?
- 4 - Como foi utilizar o laboratório de informática?
- 5 - Sobre as questões do planejamento da atividade, vocês tiveram alguma dificuldade?
- 6 - Alguma coisa impossibilitou que vocês desenvolvessem a Atividade?
- 7 - O que vocês acreditam que faltou?
- 8 - O que você acredita que deveria melhorar na Atividade?
- 9 - O que os estudantes acharam da atividade? Participaram? Gostaram?
- 10 - Existe algum outro fator que vocês gostariam de acrescentar ao desenvolvimento da Atividade?

Nome:

Preencha as questões abaixo o mais detalhado possível.

ATIVIDADE 26 - MEMORIAL REFLEXIVO - Atividade Individual

Sobre o curso

- 1 - O que você achou do curso?
- 2 - O que você achou da proposta de trabalhar coletivamente: professor do AEE e da Sala Regular de ensino?
- 3 - O que você achou das atividades práticas propostas?
- 4 - O curso atendeu suas expectativas?
- 5 - Sobre as temáticas discutidas (qualidade de ensino, papel do professor, inclusão escolar e tecnologias) o que você pode dizer sobre as discussões e propostas de atividades? Elas te auxiliaram a pensar sobre o assunto?
- 6 - O que você acredita que poderia ter sido melhor durante o curso?
- 7 - No que você acredita que este curso te auxiliará na prática pedagógica futura?
- 8 - Qual dos temas você mais gostou de discutir e/ou mais aprendeu?
- 9 - Como você avalia sua participação no curso?
- 10 - Deixe aqui seus comentários, apontamentos sobre o geral da proposta de curso.