

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA A
DISTÂNCIA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DO PROFESSOR

Ione Arsenio da Silva

SÃO CARLOS

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA A
DISTÂNCIA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DO PROFESSOR

Ione Arsenio da Silva

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação sob orientação da prof^a. Dr^a. **Aline Maria M. R. Reali**
Área de Concentração: Processos de Ensino e Aprendizagem.

SÃO CARLOS

Maio - 2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S586cp

Silva, Ione Arsenio da.

Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor / Ione Arsenio da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

183 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Professores - formação. 2. Desenvolvimento profissional. 3. Educação inclusiva. 4. Educação online. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Profª. Drª. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

Profª. Drª. Enicéia Gonçalves Menes

Profª. Drª. Josiane Pazzatti Dal-Forno

Profª. Drª. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Atunciato

Dario Puccinelli Tancredi

Josiane P. Dal Forno

Silvia Regina R. Lucato Sigolo

Silvia Regina R. Lucato Sigolo

AGRADECIMENTOS

À prof^a Dr^a Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali pela oportunidade de ingressar e concluir os estudos de doutorado projeto a muito esperado por mim.

Às professoras Dr^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, Dr^a Josiane Pozzatti Dal-Forno , Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes e Dr^a Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi pelas valiosas contribuições para a conclusão deste estudo.

À prof^a Dr^a Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira pelo apoio tão crucial em um momento tão importante como a defesa desta pesquisa.

Ao meu querido pai grande incentivador de meus estudos.

À minha irmã pelo companheirismo e apoio constante.

In memoriam à minha mãe sempre presente apesar de sua partida.

Por fim, para todos aqueles que contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui me ajudando e me incentivando em vários momentos deste significativo processo.

Muito obrigada!

RESUMO

Título: Contribuições de um programa a distancia sobre Educação Inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor

Este estudo trata de uma proposta de pesquisa e intervenção que teve como objetivo geral: *desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação de professores à distância sobre Educação Inclusiva*. Para tal, partiu da seguinte questão de pesquisa: *Quais os limites e possibilidades de um programa de formação continuada a distancia via internet para o desenvolvimento profissional professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?* A base da investigação foi o programa de formação continuada de professores intitulado “A diversidade na escola: refletindo sobre práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula”, desenvolvido via Portal dos Professores – UFSCar na plataforma MOODLE. Este programa realizado totalmente a distancia pela internet foi destinado aos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental residentes em todo o país que se inscreveram espontaneamente no Portal dos Professores. Nosso estudo está adequado a uma forma metodológica de pesquisa que privilegia a investigação colaborativa entre pesquisador e professores, que reconhece que os professores possuem saberes oriundos de suas práticas e que entendem que é muito importante ligar este conhecimento com o produzido nos meios acadêmicos. Nossa investigação, portanto, contempla os propósitos da ação colaborativa a partir de um modelo de pesquisa e intervenção denominado construtivo - colaborativo. Tendo a narrativa como a principal forma de coleta, os dados desta pesquisa foram obtidos junto a 16 professoras que participaram durante cinco meses do processo formativo. Após a realização deste estudo consideramos que a utilização da EaD via internet é um importante e interessante recurso formativo. No entanto, para que ela de fato seja um meio eficaz de formação, alguns fatores devem ser observados como a questão do autogoverno e da disciplina para estudos que são muito exigidos quando se participa de um programa de EaD via internet. Estas são habilidades imprescindíveis para que o aluno possa obter o melhor aproveitamento possível. Assim, é importante que os programas adotem ferramentas que propiciem momentos de interação entre os próprios participantes e entre estes e o professor ou tutor. Outro aspecto a ser observado e que tem profunda relação com a qualidade do curso ofertado, é o número de alunos por tutor, ou professor. Um número elevado de participantes dificulta o acompanhamento da participação e das aprendizagens feitas pelos cursistas. Observados tais aspectos, acreditamos na EaD via internet como um meio eficaz de formação profissional, primeiro por aproximar pessoas residentes em lugares distintos e distantes do local de formação podendo realizá-la em horários que lhes são mais convenientes e possíveis. Segundo, que a web hoje oferece recursos capazes de romper com uma formação baseada na simples transmissão de conteúdo e com a ideia de aprendizagem passiva.

Palavras - chave: Desenvolvimento profissional docente, Educação Inclusiva, Educação online.

ABSTRACT

Title: Contributions from a distance program on Inclusive Education for teacher professional development

This study deals with a research proposal and intervention that aimed to: develop, implement and evaluate a distance teacher training program on Inclusive Education. To that, it started with the following research question: What are the limits and possibilities of a distance continuing training program in education by the Internet to teachers of the early years of elementary school? The basis of the investigation was continuing education program for teachers entitled "Diversity in school: reflecting on pedagogical practices in inclusive classrooms ", developed through Portal dos Professores - UFSCar MOODLE platform. The whole program was online and it was aimed at elementary school teachers who work in early years, live all over the country, and had signed up spontaneously in the Teachers' Portal. Our study is suitable for a methodological form of research that focuses on collaborative research between researchers and teachers, recognizing that teachers get the knowledge from their practices and they know that is very important to link this knowledge with the one produced in academic circles. Our investigation, therefore, contemplates the purposes of collaborative action from a model of research and intervention called constructive - collaborative. Taking the narrative as the main form of data collection, data from this research were obtained from 16 teachers who participated during five months of the training process. After this study, we consider that the use of distance learning (EaD) by Internet is an important and interesting training resource. However, in order to it be actually an efficient way of training, some factors should be seen as the issue of self-government and discipline for studies that are very required when there is the participation in a program of distance education by Internet. These are essential skills for the student to take advantage of the program. So, it's important that programs adopt tools that provide moments of interaction among the participants themselves and between them and the teacher or tutor. The number of students per tutor, or teacher is another aspect to be observed because it affects the quality of the course. If there is a large number of participants, it is difficult to the monitor analyzes and observes the participation and learning of all of them. Observed these aspects, we believe in distance education by internet as an effective means of training, first because it keeps people who live in different places and away from the training place closer to each other and the course can be done at any time they want. Second, the web offers resources that can break a formation based on the simple transmission of content and the idea of passive learning.

Keywords: professional development of Teachers, Inclusive Education, Education Online.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 – Layout do programa96
-----------------------------------	---------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- quantidade de textos sobre EaD e formação de professores encontrados por periódicos.....p.61

Tabela 2- número de trabalhos que abordam a EaD e formação de professores nos encontros da ANPED.....p. 62

Tabela 3 – Número de estudos por assunto tratados dentro de tema EaD e Formação de professores.....p.62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – caracterização dos participantes que concluíram o programa de formação.....p.84

Quadro 2– Origem dos professores-participantes..... p.95

Quadro 3 – Etapas do programa de intervençãop.102

Sumário

Introdução.....	11
CAPÍTULO 1 – Considerações sobre Educação Inclusiva.....	18
CAPÍTULO 2 – Formação de professores: saberes docentes, aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional.....	26
2.1- Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional docente	35
2.2 – Escola e formação docente	40
CAPÍTULO 3 – A Educação a Distância.....	45
3.1 – Educação a Distância - origens	49
3.2 – Educação a Distância e Formação dos Professores.....	52
3.3 – Internet e Educação a Distância	54
3.4 – Internet e formação de professores.....	56
3.5 – Estudos sobre Educação a Distância e formação do professor.....	59
3.6 – Periódicos	60
3.7 – ANPED.....	61
3.8 – Análise das categorias	63
3.9 – Considerações sobre os artigos.....	70
CAPÍTULO 4 – Metodologia de Pesquisa.....	73
4.1 – Contexto da pesquisa	81
4.1.1 – Objetivos da pesquisa.....	82
4.1.2 – Participantes da pesquisa.....	82
4.1.3 – Procedimentos para a análise dos dados	86
4.2– A intervenção	86
4.2.1- A elaboração do programa	87
4.2.2 – O MOODLE e suas ferramentas e seus recursos	88
4.2.3 – O programa.....	91
4.2.4 – Desenvolvimento do programa.....	96

4.2.5 – Experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA)	102
4.2.6 – Ações desenvolvidas durante o programa	104
4.2.6.1 – Orientação quanto às dificuldades de localização das atividades no ambiente.....	104
4.2.6.2 – Orientação de atividades da prática docente	105
4.2.6.3 – Orientação para os estudos das atividades no ambiente	108
CAPÍTULO 5–Resultados da Pesquisa	112
5.1 – Analisando os resultados.....	162
Considerações finais.....	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168
3.4 – ANEXOS.....	175

INTRODUÇÃO

O período de formação inicial docente, embora muito importante, apresenta alguns limites já que ele não é capaz de propiciar o acesso a todos os conhecimentos de que um professor necessita para a sua prática pedagógica (GUARNIERI, 2005; MIZUKAMI et al, 2002,) . Especialmente no que tange ao ensino voltado para a diversidade do alunado, ao professor devem ser disponibilizados programas formativos que abordem de maneira efetiva a questão de sua atuação junto a diferentes e variados grupos, quer nos aspectos sociais, étnicos e de aprendizagem. Os autores Diniz-Pereira e Zeichner (2008b; 2005) asseveram que esta deve ser uma das preocupações dos cursos de formação de professores.

Todavia, o período de formação inicial conforme dissemos, não consegue contemplar esta e algumas outras necessidades formativas dos professores sendo preciso encontrar outros momentos como o da formação continuada e também novos espaços, ações importantíssimas para que este profissional possa responder as demandas sociais com as quais convive cotidianamente nas escolas no que se refere a como propiciar a aprendizagem para todos os alunos.

Nosso estudo procurou oferecer contribuições neste sentido uma vez que investiga a formação do professor dentro do contexto da Educação a Distância (EaD), a partir da seguinte questão de pesquisa: *Quais os limites e possibilidades de um programa de formação continuada à distancia via internet para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?*

Tratou-se, portanto, de um processo de pesquisa e intervenção em que procuramos investigar a EaD como espaço de formação docente e estudar conjuntamente com um grupo de professores em exercício, práticas inclusivas em sala de aula construindo e discutindo ações pedagógicas que favorecessem a participação das crianças que apresentassem dificuldades de aprendizagem. Acreditamos que estudar ações de favorecimento a aprendizagem de grupos em situação de insucesso escolar contribui, em última instância, para a cidadania destes podendo-lhes propiciar mais chances de inserção na sociedade de hoje complexa do ponto de vista científico, e cada vez mais exigente com relação à apropriação dos conteúdos desenvolvidos na escola. Além do que, a educação direcionada para a Educação Inclusiva se constitui em um

importante recurso para a construção de uma sociedade que respeite as diferenças individuais, tornando-a assim, mais solidária.

Entendemos que em nosso país é preciso que se discutam práticas pedagógicas que contemplem as necessidades dos alunos dentro de uma proposta educativa que procure reconhecer a heterogeneidade existente entre eles, objetivando ser o menos excludente possível - marca histórica do sistema educacional brasileiro (GUZZO e FILHO, 2005). Estas são questões que devem fazer parte não somente do trabalho como da formação do professor. Zeichner e Diniz-Pereira (2008a; 2008b) argumentam sobre a necessidade dos conhecimentos discutidos e produzidos nos programas de formação docente repercutirem na melhoria da aprendizagem dos alunos nas escolas, contribuindo para a equidade social.

Observa-se que o sistema educacional é estruturado para atender a homogeneidade e não à diferença e desconsidera que os alunos provêm de realidades diversas e que estas influenciam a maneira como eles poderão ter acesso ao currículo escolar. Conforme destacam Silva e Reis (2011), o caminho a percorrer deve romper com a “Pedagogia da Igualdade” em favorecimento da “Pedagogia da Diversidade”. Do contrário, ao aluno se continuará a atribuir a total responsabilidade por sua aprendizagem ou pela falta dela. Em decorrência, a busca por “curas” vindas de fora também continuará grande estando ela baseada principalmente na ideia da medicalização¹, no qual o aluno com “problema” deve ser encaminhado para um neurologista ou psiquiatra ou outros profissionais da saúde, para superar (curar) as dificuldades de aprendizagem que a escola não se organiza para atender. Fica única e exclusivamente a cargo dos professores a hercúlea tarefa de tentar “dar conta” da diversidade de aprendizagem tendo que seguir um plano único de trabalho com prazo estabelecido bimestralmente.

Essa situação provoca impactos negativos na figura do professor que, ao observá-la, pode não perceber que está sendo considerado inapto (e o que é pior ele mesmo se considera dessa forma) na resolução de problemas inerentes a sua área de atuação na medida em que solicita e espera de especialistas da saúde respostas de como

¹ O termo **medicalização** refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. *A transformação do ambiente escolar em clínico (A patologização da Educação)* disponível em http://www.mariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=008 capturado em junho 2010

lidar com as dificuldades das crianças. Assim, outros profissionais são considerados em melhores condições para solucionar dificuldades, na maioria das vezes, educacionais e, mais especificamente, do processo de ensino e aprendizagem.

Coloca-se dessa forma em cheque a capacidade profissional do professor, já que este não seria capaz de superar necessidades ligadas ao seu próprio ofício. Por isso consideramos a necessidade de investigações e ações que tragam subsídios ao professor lhe dando contribuições para o enfrentamento das mais diversas situações vivenciadas em seu cotidiano escolar.

Com relação à questão da inclusão na escola, Dal-Forno e Oliveira (2005) asseveram que ela se constitui em um desafio para a escola e para o professor, e por isso ele precisa construir saberes. A aprendizagem é sua ferramenta de trabalho. O professor mais que adquirir conceitos, deve elaborar, rever, refletir, questionar acerca de seu trabalho e das ações a serem desenvolvidas junto ao aluno a fim de favorecer práticas pedagógicas inclusivas.

[...] os professores necessitam criar meios para aprender a trabalhar nessa perspectiva. Assim, o professor, cuja função é ensinar, tem também a necessidade de aprender. (p.2).

As autoras afirmam que o professor aprende a ensinar no enfrentamento das situações cotidianas que lhes possibilitam a construção de saberes.

Aprender a atuar com a diversidade de aprendizagem é uma dificuldade para o professor. Em decorrência, esta se constitui em um problema para a escola brasileira - o que se constata nos altos índices de fracasso escolar e de crianças que não se apropriam dos conteúdos nela trabalhados.

Precisamos propiciar uma escola que atenda indistintamente a todos os alunos. Para Leonardo et al (2009), é preciso discutir a Educação Inclusiva no Brasil trazendo à tona questões como pouco investimento na educação, falta de estrutura no atendimento aos alunos, assim como questões que envolvem o preconceito, a discriminação e o desrespeito às pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, sobretudo as que possuem algum tipo de deficiência.

Com relação a esse aspecto, esclarecemos que o conceito de necessidades educacionais especiais deve ser entendido de maneira ampla, pois ele se refere a toda dificuldade de aprendizagem e de acesso aos conteúdos escolares que coloquem em risco o acesso e permanência de um aluno na escola. Considera-se, portanto, as minorias

linguísticas, culturais, grupos desfavorecidos como menores de rua, diferenças étnicas e raciais, os distúrbios de conduta e de aprendizagem, como também, os diversos tipos de deficiências.

O fato é que características individuais que são vistas como impedimento ao processo de ensino e aprendizagem, na Educação Inclusiva são relevadas e o currículo adaptado e adequado às necessidades do aluno.

O conceito de necessidade educacional especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interação do aluno à proposta ou à realidade educativa com a qual ele se depara (GLAT e BLANCO, 2007, p.25).

Apesar de reconhecerem a existência de condições orgânicas que podem provocar dificuldades na aprendizagem, as autoras afirmam que as necessidades educacionais especiais são construídas socialmente no ambiente de aprendizagem. Portanto, não são consequências inevitáveis de condições orgânicas dos indivíduos.

Nesse sentido, o aluno deve ser visto a partir de uma nova perspectiva, não mais de comparação através de instrumentos avaliativos entre aqueles que conseguem aprender dentro do padrão de normalidade e os que não atingem a meta estabelecida pelos currículos e planos padronizados e roteirizados que devem ser seguidos pelos docentes.

[...] um processo inclusivo implica em mudanças, tanto no sistema quanto na escola. E, principalmente, requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças. (SILVA E REIS 2011, p.10)

Souza (2005); Glat e Pletch (2004); Bueno (2001) e Parizzi (2000), apontam a formação insuficiente do professor e outros agentes atuantes na escola, como um impedimento ou mesmo uma barreira para a tradução na prática dos princípios da Educação Inclusiva². Discorrendo sobre esta problemática Glat e Nogueira (2011, p.2) destacam que a maior parte dos programas de formação do professor adota uma

²Com base na declaração de Salamanca e na LDB9394/96 NAKAYAMA definiu os princípios da Educação Inclusiva: aceitação das diferenças; acessibilidade; currículo multicultural crítico; avaliação formativa; gestão participativa; apoio especializado, gestão de classe voltada à diversidade. NAKAYAMA, Atonia. **Educação Inclusiva: Princípios e representação**. Dissertação. Universidade de São Paulo – USP, 2007.

concepção da existência de uma metodologia clássica, universal comum a todos os alunos, desta feita, transmite-se a visão de um processo de ensino aprendizagem normal como se todas as pessoas aprendessem da mesma maneira. Assim, aquele que não se “encaixa” nesse padrão de normalidade, é desviante e deve ser recuperado.

Nesse sentido, existe a necessidade de se propiciar uma formação de professores para atuar junto a uma população variada quer pela desigualdade social ou educativa.

Este se constitui em um desafio aos programas de formação docente no país que continuam formando professores para atuar junto ao modelo do aluno ideal. (FIGUEIREDO, 2011). Tomemos o cuidado de pontuar que muitas vezes existe a necessidade do apoio de profissionais para dar suporte à aprendizagem de alguns alunos como fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, todavia, a atuação destes deveria ser em conjunto com os profissionais da escola com a finalidade de auxiliar na aprendizagem da criança. Porém, o que na maioria das vezes acontece é que os alunos que necessitam do apoio de alguns profissionais como os citados são enxergados como empecilhos para a prática educativa e sempre destinados para turmas de apoio, de reforço ou de recuperação escolar, para “quando” e “se” melhorarem poderem acompanhar a turma. Aliás, esta é a grande queixa entre os professores que ouvimos em nossa prática no cotidiano da escola: a de que o aluno “não consegue acompanhar os colegas da sala”. Também neste aspecto tomemos um novo cuidado, pois existirão crianças que irão necessitar de um apoio, quer seja ele na forma de reforço escolar, ou outro tipo de atendimento, a nossa crítica está em deixar que somente esses espaços trabalhem com as necessidades dos alunos enquanto na classe regular mantém-se uma mesma rotina que desconsidera as necessidades individuais dos educandos.

É urgente, portanto, que as universidades, as escolas através de diretorias, departamentos e secretarias de educação e outros locais de formação docente, revisem os programas e projetos formativos contemplando a diversidade favorecendo e estimulando a adoção de práticas que não tenham como base a rigidez de um currículo fechado e de planos de ensino único para todos os alunos. No entanto, para que isso aconteça é preciso ouvir o professor para perceber suas reais necessidades formativas considerar a realidade em que ele está inserido valorizando a sua prática pedagógica para que ele, a partir dela, possa produzir novos conhecimentos. É preciso ainda permitir, que o professor possa escolher o seu material de trabalho, seus livros, seus programas evitando que este receba de “cima” para “baixo” o material e um currículo a

ser seguido elaborado sem a sua participação. O respeito começa aí, para com o professor. Muito se diz (e nós também aqui) que o professor deve procurar respeitar a diversidade, o ritmo, o interesse dos alunos, mas ele mesmo não tem tais aspectos respeitados quando lhes destinam planejamentos que devem ser seguidos à risca, precárias condições de trabalho e cursos “empacotados”.

Os programas de formação docente, ao adotarem em seus projetos uma postura que dê a oportunidade ao professor de construir conhecimentos e estratégias para lidar com as situações ocorridas no universo escolar, poderão oferecer maiores subsídios que aqueles que se pautam apenas na transmissão de conceitos e classificações, conforme vem discutindo os estudiosos da área da formação docente.

Nossa proposta de intervenção foi organizar um programa à distância via internet que permitisse que um grupo de professores pudesse discutir refletir e construir colaborativamente Experiências de Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva. Nosso foco esteve voltado ao aluno com dificuldade de aprendizagem, não necessariamente que apresentasse algum tipo de deficiência. Uma dificuldade de aprendizagem pode ou não ter origem em uma deficiência ou transtorno e a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem faz parte do universo dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como pesquisa, propusemos investigar um programa totalmente a distância via internet oferecido pelo Portal dos Professores da UFSCar (<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>) através da plataforma MOODLE tendo como objetivo geral: *desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação de professores à distância sobre Educação Inclusiva.*

Neste trabalho nos pautamos, entre outros, nos conhecimentos dos estudiosos Ibiapina (2008); Marcelo Garcia (2009, 1999); Zeichner e Diniz-Pereira (2008a, 2008b, 2005); Cole e Knowles (2007, 1993) e Mizukami et al (2002). Por fim, o presente relatório desta investigação se configura da forma descrita a seguir.

No primeiro capítulo, empreendemos uma discussão acerca da Educação Inclusiva destacando que ela faz parte de um movimento maior de inclusão social e que prevê uma mudança na cultura da escola, tradicionalmente homogeneizadora que, criada para atender aos anseios da elite, até os dias de hoje tem dificuldades em contemplar os diversos grupos provenientes de outras classes e meios culturais e com estilos de aprendizagem diferente.

No segundo capítulo, tratamos sobre a formação dos professores e o desenvolvimento profissional docente, discutindo a importância de se aliar a experiência docente aos conhecimentos produzidos nas universidades, valorizando assim os saberes construídos na prática pedagógica. Tratamos também sobre a origem do interesse pela formação do professor e como ocorreu esse processo em terras brasileiras.

No terceiro capítulo, discutimos a origem da Educação a Distância, seu desenvolvimento no Brasil e o novo impulso que ela recebeu a partir da LDB 9394/96 e, especialmente, quando a modalidade foi utilizada como um meio de formação docente. Discutimos ainda a transformação que a modalidade obteve com o advento das tecnologias da informação e comunicação e o papel da internet.

Realizamos também nesse capítulo um levantamento de textos sobre EaD e formação de professores a partir dos trabalhos apresentados na ANPED e nos periódicos considerados qualis A no triênio 2007/2008/2009. Posteriormente, e com base nestes textos, apresentamos algumas reflexões sobre o tema da EaD e formação de professores.

No capítulo sobre metodologia, apresentamos o caminho por nós percorrido para a efetuação deste estudo e as referências teóricas que o sustenta.

Evidenciamos, no quinto capítulo os resultados da pesquisa empreendida e, nas considerações finais, apresentamos reflexões acerca de todo o caminho percorrido que culminou na conclusão da pesquisa e elaboração deste trabalho.

Capítulo 1- Considerações sobre Educação Inclusiva

Neste momento, trataremos sobre aspectos que envolvem a Educação Inclusiva e o momento histórico de sua difusão ao mundo.

Dois movimentos de proporções mundiais se tornaram marcos da Educação Inclusiva, o primeiro foi a Conferência Mundial de Educação para Todos acontecida em Jomten na Tailândia em 1990 e que deu origem a Declaração de Educação Para Todos, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Desta conferência que ocorreu em Salamanca, na Espanha, em 1994, foi elaborada a Declaração de Salamanca. Esta última conferência difundiu ao mundo a ideia da Educação Inclusiva. O contexto educacional em que se encontravam os países pobres e em desenvolvimento nos anos iniciais de 1990 apontava para a urgência de discussões em prol do acesso a educação, principalmente a básica para todos, pois indicava 100 milhões de crianças e jovens fora da escola e somente 2% de cerca de 600 milhões de pessoas com deficiência recebendo algum tipo de atendimento educacional. Este cenário indicou a necessidade de ações para garantir o acesso e permanência com sucesso dos jovens e crianças na escola (MENDES, 2006).

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (MENDES, 2006, p.395)

Para esta estudiosa, embora a inclusão escolar nas três últimas décadas tenha sido alvo de discussões, a ideia que ela apresenta de que as crianças com necessidades educacionais especiais estejam na escola comum não é nova sendo discutida pelo menos desde o movimento de integração escolar. Mendes (2006) argumenta ainda que, em nosso país, os embates em torno da inclusão escolar tiveram forte influência norteamericana além de receber uma interpretação reducionista já que foi associada quase

que exclusivamente ao público da Educação Especial e não há outros grupos excluídos econômica e socialmente.

Carlino (2006) também ressalta que a inclusão escolar é parte de um movimento mais amplo envolvendo outras esferas da vida como o lazer, o trabalho, os contextos sociais, além do escolar.

Podemos dizer que a inclusão intenciona garantir a todo o cidadão acesso ao espaço em comum e a vida em sociedade, devendo estar balizada por relações de considerações e respeito a diversidade humana e à aceitação das diferenças individuais. Requer, portanto, que o entendimento das relações humanas assim como o próprio homem são marcados pela heterogeneidade. Como parte integrante desse processo e como tentativa de romper com uma faceta dos processos de exclusão está a inclusão educacional. Na perspectiva educacional, a inclusão pressupõe a participação de alunos no ensino regular reconhecendo a existência de inúmeras e variadas diferenças (pessoais, étnicas, lingüísticas, culturais, sociais etc.) e ao reconhecê-las, postula a necessidade de alteração do próprio sistema de ensino, que na verdade não se encontra apto ou preparado para atender a clientela que a ele tem acesso (CARLINO, 2006, p. 28).

A Educação Inclusiva pressupõe como um novo modelo de escola, por isso, mais que uma política educacional, deve ser concebida como uma nova cultura escolar preocupada em oferecer “respostas educativas” para que todos os alunos possam se desenvolver (GLAT, BLANCO 2007, p.16).

Diferencia-se, assim, da escola tradicional que exige a adaptação do aluno às regras de punição e/ou reprovação. O conceito de resposta educativa indica a preocupação da escola em responder às necessidades apresentadas por seus alunos, em conjunto, e a cada um deles em particular, assumindo efetivamente o compromisso com o sucesso na aprendizagem da totalidade do corpo discente. A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais (GLAT, BLANCO 2007, p.17).

Dutra et al (2008) caracterizam o movimento em prol da Educação Inclusiva como uma ação que envolve as esferas: política, cultural, social e pedagógica a favor do direito de todas as crianças poderem estudar juntas em uma mesma instituição escolar

A Educação Inclusiva constitui em um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (DUTRA ET AL, 2008, p.9)

Rios e Novaes (2009) em conformidade com Mendes (2006) asseveram que o princípio da inclusão é a equiparação de oportunidades, no qual a sociedade deveria se modificar para ser acessível a todos. Dessa maneira, a educação seria uma parcela deste contexto maior de inclusão social rumo a equiparação de oportunidades, a igualdade de condições e a eliminação de barreiras para o pleno convívio social de todas as pessoas, incluindo os grupos marginalizados. A educação, portanto, é considerada como um dos principais instrumentos para a transformação de uma sociedade mais justa e menos segregacionista.

A política de Educação Inclusiva, embora adotada em nosso país, não foi capaz de converter em inclusivos os sistemas de ensino historicamente excludentes. Infelizmente, leis e decretos mesmo importantes não são suficientes para a transformação de uma escola em um lugar que acolha, respeite e valorize a diversidade do alunado trabalhando com todas as suas especificidades, singularidades e necessidades propiciando seu desenvolvimento psíquico, emocional e escolar, sendo este último na forma de apropriação de saberes.

Pelo contrário, sob a bandeira da Educação Inclusiva algumas escolas regulares não atenderam as necessidades educacionais dos alunos quando deram maior ênfase às experiências de socialização, deixando em segundo plano as questões voltadas para a aprendizagem. A concepção era a de que seria mais importante a convivência entre as diferenças mesmo que o aluno não alcançasse certo sucesso escolar do ponto de vista da apreensão de conteúdos e de conhecimentos. Daí no meio educacional, durante algum tempo, se desenvolveu a noção de que inclusão era socializar e fazer com que os alunos valorizassem as diferenças favorecendo a formação de uma sociedade que respeitasse a diversidade existente entre as pessoas. Embora estas questões sejam importantes, não se pode deixar para segundo plano o propósito da escola que é produzir e disseminar

conhecimentos e conceitos, proporcionando aprendizagens aos alunos. É preciso discutir estratégias, currículos métodos e até mesmo quais tipos de necessidades educacionais seriam mais bem contempladas com a frequência ao ensino regular, mas não se pode minimizar uma das importantes funções da escola que é oferecer acesso aos diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade.

Na escola, a inclusão representa mais que a possibilidade de socialização e convivência, uma vez que defende o direito à educação a partir da recriação de projetos pedagógicos que atendam as características e necessidades de todos os alunos (CARDOSO, 2009, p.20)

Leonardo et al (2009) também apontam que as discussões em torno do tema devem ser mais amplas

[...] discutir a inclusão escolar implica em trazer à tona questões muito amplas, como: o pouco investimento no sistema educacional brasileiro; a falta de infraestrutura no tocante a recursos físicos para atender a todos os alunos, sejam eles especiais ou não; o preconceito; a discriminação; e, a falta de credibilidade que ainda impera em relação às pessoas diferentes, principalmente as que possuem algum tipo de deficiência. Essas pessoas são desrespeitadas e não são compreendidas como seres humanos com potencialidades e capazes de produzir como os demais cidadãos (p.290).

O fato de a Educação Inclusiva ser percebida no Brasil como voltada apenas para as pessoas com deficiência, isto é, de uma maneira reducionista, conforme apontou Mendes (2006), dificultou, a nosso ver, a discussão da situação do grande contingente de pessoas que se encontravam apesar da frequência ao sistema de ensino, em situação de exclusão educacional. Ou seja, ao se pensar a inclusão quase que especificamente voltada ao aluno deficiente e a adequação da escola a este, pouco se olhou para o aspecto de que ela não excluía somente este grupo e que pensar em inclusão era pensar naqueles que não se adequavam ao modelo de aluno padronizado pela escola. A questão do fracasso escolar, portanto, continua sendo um tema que precisa ser trazido à reflexão quando se discute sobre inclusão escolar. É sabido que a escola brasileira é uma escola que privilegia um grupo (elite) ao transmitir apenas os valores culturais daqueles que dele fazem parte e, dessa maneira, excluindo todos os outros. Mesmo após a universalização do ensino, o que ocorreu foi uma ampliação das vagas e, conseqüentemente, do acesso das crianças oriundas das camadas mais populares. No

entanto, essas ações não foram acompanhadas por mudanças na estrutura escolar de modo a contemplar grupos cujos modelos culturais eram diferentes do apresentado pela escola. Assim, todos aqueles com características lingüísticas, intelectuais, físicas, culturais e mesmo estéticas que não se adequassem à norma, isto é, que estivessem fora dos padrões, tinham dificuldades em se adequar ao sistema.

Veltrone e Mendes (2009) explicam que a prática de exclusão dos alunos que não atendiam aos padrões impostos pela escola teve início no Brasil em 1950, período da expansão do ensino provocado pela urbanização e industrialização, que fez emergir a necessidade de ampliar a educação aos provenientes das classes populares. Antes o ensino era praticamente destinado aos membros da elite. Segundo as autoras (p.60).

Assim, expandiu-se a educação para as camadas populares, sem, contudo, que a escola tivesse se organizado para receber essa clientela, já que quase toda a sua cultura fora organizada tendo em vista a elite da sociedade. Muitas das crianças e adolescentes que adentravam a escola acabavam por encontrar bastante dificuldade em compreender a cultura produzida e transmitida pela escola, o que gerava, conseqüentemente, uma dificuldade de adaptação.

Essa ação que podemos caracterizar como perversa, facilitava e facilita o insucesso na escola daqueles que divergem da norma e dos padrões homogeneizadores, naturalizando o fracasso escolar. Se culpabilizava o aluno por este não ter condições de se apropriar do conteúdo desenvolvido na instituição de ensino e sua família com a concepção de que ela não valoriza, não ajuda ou é relapsa com as questões escolares, o que indicando uma visão extremamente preconceituosa com relação às crianças oriundas das camadas populares (LEONARDO et al, 2011).

Segundo Fonseca (2011), embora a LDB pressuponha o respeito à diversidade “os sistemas de ensino homogeneízam a figura do aluno” (p.3), e se antes os principais problemas da educação escolarizada eram a repetência e a evasão, hoje o fracasso escolar materializado nos alunos que avançam pelo sistema educacional sem de fato terem acesso aos conteúdos escolares, isto é, sem “aprender”, expõe um modelo de escola que foi criado e ainda continua voltado para uma parcela da população oriunda das classes dominantes da sociedade.

O quadro real que se mostra é de uma educação elitizada, na qual as crianças oriundas das classes mais abastadas possuem uma educação de qualidade que, por força da lei, deveria se estender para todos. Assim, o sistema educacional brasileiro assegura a manutenção do *status quo* das camadas sociais dominantes há séculos (FONSECA, 2011, p.3).

A educação pública, segundo a autora, adota na verdade um política excludente posto que incluir não é apenas oferecer um espaço físico, ou conforme descreve a autora, *inclusão não é apenas dar um teto ao aluno, mas acolhê-lo e fazer com que se sinta parte de um todo* (p.4). O aluno pode até frequentar a escola, mas ainda estar em uma lógica excludente se não houver uma alteração estrutural refletida nas mudanças da política educacional, na estrutura escolar e nos serviços de apoio para atender suas necessidades.

O que se vê na verdade são estudantes que possuem dificuldades em adaptar-se a escola por esta estar voltada para um padrão de aluno do qual eles não fazem parte. Assim, os professores se deparam em sala de aula com situações de indisciplina, desrespeito, ou desinteresse. Aliás, em nossa experiência, esta é uma das principais queixas que ouvimos dos professores, a de que estes alunos que não “acompanham” se encontram nessa situação porque são desinteressados e apáticos e porque “não gostam de estudar”.

[...] a Educação da era do liberalismo engendrou o mito da homogeneidade propiciada pela escola, no qual se prega a falsa idéia da igualdade de oportunidades, de aprendizado e de competências. A escola, sob o manto da democracia igualitária, impõe um currículo generalista que funciona como uma fábrica de alunos pré-moldados, para atender as exigências do sistema de que faz parte (FONSECA, 2011, p.5).

A ideia de Educação Inclusiva é a de criar bases para a sociedade a partir da transmissão de valores como o respeito a todos os indivíduos. A escola é considerada um meio para a difusão dessa visão, pois é vista como a principal instituição na transmissão de valores culturais. No entanto, essa própria característica da escola, como difusora da cultura ou dos valores culturais se constitui em seu principal problema, pois

ela ainda transmite o modelo do homem branco, heterossexual e rico, marginalizando todos aqueles que não correspondem ao padrão do bom aluno.

Refletir sobre inclusão na escola é refletir sobre os outros grupos excluídos, além do composto pelos deficientes. Principalmente no Brasil cuja História da Educação traz consigo uma história de segregação de negros e pobres que fazem parte em geral das estatísticas do fracasso escolar.

Um recente estudo³ realizado em sob a responsabilidade do economista da FEA-USP José Mazzon trouxe à tona dados preocupantes sobre o ambiente escolar. Esse estudo realizado em 501 unidades escolares com 18.599 estudantes, além de pais, professores e funcionários da rede pública estadual do país revelou que 99,3% dos entrevistados possuíam algum tipo de preconceito; destes 96,5% tinham preconceito relacionado às pessoas com deficiência e 94,2% aos negros. O estudo realizado a pedido do INEP revelou ainda que 80% dos entrevistados gostariam de manter distancia social de homossexuais, pobres, negros e deficientes, ou seja, indicaram que não gostariam de conviver com eles.

O estudo revelou também que as escolas onde a constatação do preconceito foi maior foram as de piores desempenhos na prova Brasil. Isso demonstra que situações de marginalização têm impactos no rendimento escolar dos alunos. Entendemos que tal panorama é reflexo do contexto social em que vivemos, pois a escola não é uma ilha isolada e recebe influências da sociedade, no entanto, ela também influencia e o cuidado está justamente aí: é preciso observar para que ela não apenas reproduza os padrões sociais vigentes e procure transmitir um novo modelo de cultura que contemple o respeito, a tolerância a todos independente das diferenças étnicas, de origem e de gênero, que, aliás, está no cerne da Educação Inclusiva.

Os programas de formação do professor não podem negligenciar a situação apresentada e precisam atentar que seus currículos contemplem assuntos relacionados à inclusão escolar, fracasso escolar, discriminação e preconceito. Um professor não deveria iniciar sua prática docente sem condições de trabalhar tais temas com seus alunos, pois isso favorece a perpetuação de ações e práticas discriminatórias nas escolas.

³ Painei - Pesquisa mostra que preconceito na escola existe e prejudica rendimento. Disponível em <<http://www.fea.usp.br/noticias.php?i=268>>

A seguir, discutiremos sobre os momentos iniciais do interesse sobre a formação de professores e a questão do desenvolvimento profissional. Também pontuaremos o porquê da literatura da área indicar como sendo mais eficaz propostas de formação que valorizam as experiências docentes em detrimento de programas pautados apenas na transmissão de conhecimentos sem levar em conta as questões da prática educativa e dos conhecimentos que dela advêm.

Capítulo 2 – Formação de professores: aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional

Neste capítulo, abordaremos aspectos referentes aos períodos iniciais em que ocorre uma atenção mais sistematizada aos processos de formação de professores com especial atenção ao caso brasileiro. Abordaremos as primeiras iniciativas de formação docente estabelecendo uma linha de discussão que perpassará pelos modelos: artesanal, da racionalidade técnica, prática e crítica, abarcando ainda questões envolvendo os saberes docentes, a aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional.

Antonio Nóvoa (1986) analisa a trajetória da formação do professor partindo da perspectiva do conceito de profissionalização e do processo pelo qual os professores se constituíram em uma categoria profissional. Ele destaca que a profissionalização do magistério, em especial, a dos professores primários, acontece com o processo de produção do modelo escolar de educação de crianças e na medida em que o Estado passou a assumir e a controlar a educação formal, definindo os conteúdos e comportamentos a serem cultivados pela escola. Os professores encontraram nesse momento as condições necessárias a sua profissionalização, impulsionados pelo Estado que passou a tomar iniciativas de seleção, formação e contratação de professores já que eles, em última instância, eram os principais responsáveis por esse processo de escolarização.

De acordo com Gonçalves e Perez (2008), a preocupação com a formação dos professores se deu a partir do século XVI em que algumas iniciativas voltadas para a qualificação inicial aconteciam em algumas regiões do mundo. Para essas autoras, as primeiras escolas destinadas à formação do professor surgiram no século XVII na Alemanha e na Hungria.

No Brasil, a difusão do modelo escolar é intensificada a partir do século XIX, período em que se é possível afirmar que a área educacional brasileira começa a ser organizada.

Vicentini e Lugli (2009), ao analisarem a história da profissão docente no Brasil, esclarecem que a formação docente no país foi marcada por conflitos em torno de diferentes visões de escola e do magistério, e que as mudanças processadas na área da formação dos professores, na maior parte das vezes, não ocorreram para superar modelos ineficazes de ensino, ou para a busca e estudo de estratégias com vistas ao

aperfeiçoamento da prática educativa, mas sim, foram frutos de tais conflitos envolvendo professores, políticos e intelectuais ligados à educação.

Destacam essas estudiosas que do período colonial até os tempos do império não havia nada especificamente destinado à formação do professor. O modelo de formação que predominou durante todo o período imperial foi o artesanal, que consistia em o futuro professor acompanhar um professor experiente e através desse acompanhamento aprender as técnicas e o trabalho a ser desenvolvido. As críticas a esse modelo de formação impulsionaram o surgimento das Escolas Normais em meados do século XIX. Todavia, o surgimento das Escolas Normais não significou a extinção do modelo artesanal de formação de professores que passou a coexistir com estas. As Escolas Normais possuíam um elevado custo de funcionamento tanto em termos de estrutura física, (prédios) e professores. Estes eram especializados e alguns até trazidos do exterior. Com o alto custo e a conseqüente insuficiência numérica das Escolas Normais e para garantir ao menos *minimamente* (VICENTINI E LUGLI, 2009, p.39) a preparação dos professores para atuar no magistério, o Curso Primário Complementar foi transformado em curso de formação de professores. Criado a partir da reforma de 1982, o Curso Primário Complementar era um curso a ser realizado após os quatro anos cursados no ensino primário e visava oferecer um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos naquele período. Em 1895, ele passou a ser destinado à formação de professores chamados pela literatura da área de complementaristas.

Vicentini e Lugli (2009) indicam a variedade de formação para o magistério na época com professores provenientes das escolas normais (normalistas), das complementares (complementaristas) e ainda os professores leigos (remanescentes do período imperial e que ainda existiam). Elas apontam que educadores brasileiros, em 1930, reivindicaram uma unicidade em torno de uma política nacional de educação, apontando a necessidade de o país ter um sistema nacional de ensino, já que até então as iniciativas estaduais eram diversificadas em termos de currículo, de regras o que tinha impacto também na formação e na contratação docente. Em 02/01/ 1946, é promulgado o decreto-lei n.8.530 A Lei Orgânica do Ensino Normal que procurou atender aos anseios de garantir uma organização na questão da formação docente. Esse decreto estabeleceu as finalidades do Ensino Normal, a maneira como ele deveria estar organizado, bem como os tipos de estabelecimentos em que ele seria oferecido e o modo como se ligava a outras modalidades de ensino. Fortemente centralizador em um

momento histórico político propício a esse tipo de ação (governo Vargas), esse instrumento legal não foi debatido e não foi avaliado quanto ao seu alcance e mesmo o seu real objetivo, todavia, alguns estudiosos destacam que essa lei teve um papel estruturante, pois de certa forma, os Estados se pautaram nela para organizar os processos de formação docente. No entanto, esse instrumento não conseguiu acabar com o dualismo existente nos estados brasileiros.

Ainda nos momentos finais da década de 1930, debatia-se que as melhores maneiras de formar professores seriam através de estudos superiores. Durante a década de 1950, houve um crescimento no número das universidades públicas e das faculdades de Filosofia no setor particular e assim o crescimento nos cursos de Pedagogia. Esses cursos formavam o chamado técnico da educação, título exigido para ocupar cargos no ministério da educação. Aqueles que desejassem lecionar deveriam cursar licenciatura na Faculdade de Educação. Existia, portanto, uma distinção entre bacharelado e licenciatura.

Neste cenário, os professores da educação básica passaram a ser objeto de treinamento dos egressos dos cursos de Pedagogia, os técnicos de educação, que realizavam um ensino em serviço aos professores e também ocupavam os cargos de administração, supervisão e orientação.

Um conflito surgiu nesse contexto, pois esses técnicos de educação, muitas vezes, nunca tinham exercido a função do magistério e não conheciam a realidade das escolas, ensinavam metodologias vindas de fora que os professores se queixavam de serem descontextualizadas e, por isso, inadequadas à realidade na qual atuavam.

Em 1962, o currículo dos cursos de Pedagogia sofre alteração e é ampliado para quatro anos dando obrigatoriedade a disciplina estágio supervisionado que deveria ocorrer em escolas e não mais nos colégios de aplicação como acontecia no currículo anterior.

Discussões sobre o currículo de Pedagogia foram empreendidas durante toda a década de 70 e 80 do século XX até a promulgação da LDBEN de 1996 que estabelece como prioridade que a formação dos professores aconteça em nível superior.

Saviani (2009, p.144) também faz uma distinção dos períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Diversos estudiosos do assunto consideram que até a LDBEN 9.394 de 1996, o modelo de licenciaturas no Brasil sofreu pouca alteração desde a sua criação em 1930. Salientamos que o modelo de licenciatura criado nos anos 30 é um modelo que no campo científico educacional denominou-se de racionalidade técnica.

De acordo com Pérez-Gómez (1997), a racionalidade técnica trouxe ao ensino o rigor que ele carecia ao superar o modelo artesanal com o qual ocorria a preparação para a atividade do ensino. Segundo esse autor, esse modelo formativo tem bases no positivismo e influenciou várias áreas profissionais além da docência e trouxe avanço a esta última, conforme ele destaca *Não é difícil reconhecer o progresso que a racionalidade técnica teve sobre o empirismo voluntarista e obscurantismo teórico* (p.33) que se agrupou em torno do enfoque tradicional.

No entanto, a perspectiva técnica enquanto modelo de formação docente possui limites.

Nesse modelo formativo, os cursos de formação de professores em geral se dividem em um conjunto de disciplinas científicas e outras pedagógicas existindo pouca articulação entre elas. No modelo da racionalidade técnica, a atuação docente se baseia na aplicação dos conhecimentos científicos, com a grande valorização de métodos e técnicas de ensino. A ação docente seria então a de aplicar na prática educativa as teorias científicas, buscando nelas a solução para os problemas surgidos no contexto escolar. Há a separação entre aqueles que produzem os saberes – pesquisadores das universidades – e os que aplicam – os professores em sua ação cotidiana nas escolas.

A concepção apregoada na racionalidade técnica compreende as situações de ensino como de certa forma estáveis e que a partir de uma organização do ambiente escolar, da seleção de metodologias de ensino e da atuação do professor, seria possível se chegar a um fim previamente estabelecido. Essa visão é base das pesquisas denominadas de processo-produto que buscavam encontrar as causas de determinados fatores ou comportamentos na prática educativa. Assim, seria possível com antecedência através de instrumentos e técnicas aplicadas em uma classe, prever um tipo de comportamento ou rendimento escolar a ser apresentado pelos alunos. Isto é, os fins pretendidos são fixos e definidos.

Ao final dos anos 80 do século passado, tornaram-se bastante veementes as críticas à racionalidade técnica cujo teor (destas críticas) apontava para a minimização do papel do professor a simples aplicação na prática de conceitos produzidos por pesquisadores estabelecendo uma relação de hierarquia entre os que produziam conhecimentos e os que o executavam na área educacional. Evidenciaram que era preciso investir em pesquisas sobre os repertórios de conhecimentos próprios do ensino.

Um dos motivos da força dos estudos sobre os saberes docentes foi a constatação da dificuldade da escola em lidar com as novas demandas socioculturais ocasionadas pelo aumento do acesso a ela, e o fato de que essa dificuldade em lidar com a diversidade sociocultural foi creditada a fragilidade na formação do professor.

A intenção era a de afirmar o caráter profissional da atividade docente superando a ideia da função como algo vocacional. Esse movimento que teve início na América do Norte se estendeu para vários países em diferentes regiões do planeta, inclusive no Brasil, buscou identificar os conhecimentos dos professores para o ensino.

Destacamos três dos principais autores que investigam os saberes docentes pela abrangência e pela influência de seus trabalhos, sobretudo em nosso país, são eles: Clerment Gauthier, Maurice Tardif, Lee Shulman.

Atualmente, existe um grande número de produções que focalizam os saberes e os conhecimentos dos professores para o ensino nas quais se destaca uma variedade conceitual e metodológica sobre estes saberes. Nas produções desses autores, é possível identificar diferenças em algumas ideias e inclusive nas nomenclaturas adotadas, porém é possível observar aspectos comuns como, por exemplo, conceber a prática do professor como capaz de produzir saberes e a importância da proximidade entre a escola e a universidade na formação do professor.

Tais críticas à racionalidade técnica por fim, fizeram surgir um modelo alternativo a ela. Esse modelo entende que a prática docente não pode estar reduzida a seleção de técnicas e aplicação de métodos desenvolvidos por estudiosos. Este modo de conceber a atuação docente vê no professor um profissional que aprende a partir de sua experiência docente e que constrói saberes a partir de sua prática. Nomeado de racionalidade prática, esta perspectiva compreende os professores como profissionais que refletem e questionam a sua atuação e o cotidiano escolar é considerado como sendo permeado por incertezas e acontecimentos imprevisíveis. E para que se possam superar os problemas surgidos no contexto escolar e ainda, entender a própria forma como são abordados esses problemas, se faz necessário voltar o olhar para a capacidade de reflexão do professor, pois alguns dilemas na prática educativa para a sua superação exigem reflexão sobre a ação a ser empreendida e sobre as que já foram realizadas.

A perspectiva da prática reflexiva foi proposta por Donald Schön, cujas idéias foram influenciadas pelos pressupostos teóricos do filósofo americano John Dewey.

Schon (CONTRERAS, 2002; MIZUKAMI ET AL, 2002, MIZUKAMI, 2007, GHEDIN, 2011) concebe a prática docente como incerta, instável onde nem sempre o repertório de conhecimentos do professor lhe oferece respostas para algumas situações que ocorrem no dia-a-dia. Essas situações requerem a mobilização de saberes e de competências que as técnicas adquiridas em processos formativos formais não conseguem oferecer. Schön faz uma diferenciação das ações realizadas no cotidiano pelos professores em conhecimento da ação e reflexão na ação.

Na prática pedagógica, existe uma série de ações nas quais não se exerce um controle e que são realizadas de maneira espontânea. São competências tão interiorizadas que o profissional encontra dificuldades em externalizar o conhecimento subjacente a elas. “Muitas vezes nem sequer somos conscientes de tê-las aprendido, simplesmente nos descobrimos fazendo-as” (CONTRERAS, 2002, p.107). Esse conhecimento pode ser nomeado de conhecimento na ação

No entanto, existem momentos em que o professor se vê surpreendido por uma situação que não lhe é habitual que o leva a pensar e refletir sobre a sua prática. São situações que colocam em cheque suas atitudes habituais impedindo-o de desenvolver as mesmas ações efetuadas anteriormente em outros momentos. Essas situações o faz refletir sobre a melhor solução a ser empreendida, e pensar nas atitudes a serem tomadas, esta vem a ser a reflexão na ação. Enquanto mergulhado na própria prática

educativa, o professor necessita refletir sobre seu conhecimento da prática (conhecimento tácito) e confrontá-lo com a situação conflitante que está diante dele e para cuja solução não possui repertório oriundo de seu período de formação.

Este processo de reflexão na ação transforma o profissional, segundo Schön, em pesquisador no contexto de sua prática. Nessas situações ele não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permite atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena salvar ou colocar um ponto final (CONTRERAS, 2002, p.109).

A forma como os profissionais enfrentam tais imprevistos que não se resolvem a partir de um repertório técnico é à base da idéia do profissional reflexivo apresentado por Schön. Brito (2011, p.2), discorre:

Ser um profissional reflexivo, nesta acepção traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional.

Existem três elementos centrais na teoria da prática reflexiva de Schön: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre a- ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

- ❖ A reflexão – na – ação pode ser caracterizada como um conhecimento técnico, um tipo de saber presente nas atitudes profissionais. É o saber - fazer
- ❖ A reflexão - sobre - a – ação pode ser entendida como uma análise da ação que se realiza no momento presente, é uma reelaboração mental desta ação.
- ❖ A reflexão – sobre – a reflexão- na –ação pode ser entendido como a análise verbal realizada após a própria ação. Isto é, a reflexão, a análise, a descrição posterior efetuada verbalmente sobre a ação desempenhada anteriormente.

De acordo estudiosos estes processos não ocorrem de maneira independente, mas se complementam em função de uma prática racional.

Mizukami et al (2002) ao postularem sobre a importância da reflexão asseguram que ela funciona como um fio condutor que dá sentido as experiências vividas durante todas as etapas profissionais do professor. A reflexão segundo as autoras [...] *implica, além de simples conhecimentos de métodos, o desejo e a vontade de empregá-los. Implica intuição, emoção e paixão* (p.18).

A vertente prática de formação aponta para a compreensão de que existe um conhecimento oriundo da prática, embora nem sempre esteja expresso, e que a reflexão é um elemento que pode atuar como uma conexão entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e a ação.

Os professores no modelo da racionalidade prática não são meramente participantes passivos do processo educativo, cabendo-lhes apenas aplicar na prática teorias advindas das universidades. Os professores são capazes de produzir conhecimentos sobre práticas de ensino devendo também protagonizar as ações a serem desenvolvidas sobre o seu trabalho.

Todavia, o modelo apresentado por Schön é alvo de algumas críticas no contexto da pesquisa educacional sobre o assunto.

Uma das críticas à racionalidade prática é a trazida por Liston e Zeichner (1991). De acordo com esses autores, ela privilegia as práticas individuais de reflexão com o intuito de modificar a realidade imediata, reduzida a sala de aula. Para esses autores, os profissionais da educação necessitam refletir para além das situações de uma classe e avançar para as próprias condições de ensino, currículo e do contexto social e político em que a escola se insere, valorizando, sobretudo, atitudes de reflexão coletiva e colaborativa entre os professores.

Outra crítica denuncia que os termos reflexão ou profissional reflexivo transformaram-se em “slogans” e em muitos casos ou se distanciam e muito da proposta teórica de Schön ou estão totalmente opostas a estas.

O pesquisador norte-americano Kenneth Zeichner é um dos que destacam as contradições nas apropriações dos conceitos apresentados por Schön. Segundo esse autor, o ensino reflexivo é adotado por formadores de professores com as mais variadas concepções ideológicas e políticas, colocando em dúvida seu próprio significado e provocando uma confusão sobre o que vem a ser ensino reflexivo.

Esse autor identificou variedades no conceito de prática reflexiva na literatura da área, uma delas denominada por ele de eficiência social inclui dentro da perspectiva

reflexiva os preceitos da racionalidade técnica quando propõe a aplicação de estratégias de ensino resultantes da investigação educacional, justamente ao que Schön se opunha ao desenvolver seus estudos sobre o professor reflexivo.

Há ainda pesquisadores que apontam que o uso indiscriminado do termo professor reflexivo como modelo de prática de ensino, seria uma forma de responsabilizar os professores sobre os problemas encontrados em sua atuação, sobre os problemas educativos em geral, como se a resolução destes dependesse apenas da atitude do professor de refletir sobre a sua prática.

Zeichner (2008) sintetiza os modelos da racionalidade técnica e o da racionalidade prática de formação de professores da seguinte maneira: de um lado há a ênfase em uma natureza mais objetiva da educação procurando encontrar e selecionar técnicas e métodos para garantir a eficácia da prática de ensino. Do outro, a ênfase está na autonomia do profissional docente e na valorização de sua prática, denotando um caráter mais subjetivo, posto que se baseia na observação e na interpretação do professor.

Os autores dessa vertente chamada de racionalidade crítica apontam a insuficiência desses dois modelos de conceber a formação e a atividade docente e procuram articular, partindo de uma visão dialética, tanto as condições objetivas, quanto subjetivas que envolvem a educação na intenção de encontrar condições para transformá-la. Esses autores destacam o caráter histórico, social e político da prática educativa.

O professor, nesta visão, é encarado como um pesquisador de sua prática devendo tratar de modo crítico, o currículo e o ensino e as teorias geradas fora do universo escolar, refletindo sobre sua prática e elaborando teorias próprias.

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento dos problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2008, p.29).

Podem ser considerados como sendo deste campo, os que investigam sobre Formação de Professores para a Justiça Social. Os autores dessa vertente crítica defendem que os professores devem, a partir de atitudes de reflexão, agir de modo a transformar as condições de ensino com o objetivo maior de igualdade e justiça social.

Infelizmente, na minha visão, a maior parte do discurso sobre a “reflexão” na formação docente hoje, mesmo depois de todas as críticas, falha ao deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores. Porém, sou otimista que formadores de educadores vão se mobilizar para desafiar e se certificar que o objetivo da reflexão na formação docente não ajude a reproduzir inconscientemente o status quo. O propósito de se trabalhar para a justiça social é uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização. (ZEICHNER, 2008, p.548)

2.1 - Aprendizagens da docência e desenvolvimento profissional docente

A formação do professor é um processo contínuo e cada etapa ou ciclo da atividade docente requer um tipo de conhecimento específico, isto é, as necessidades formativas de um professor em início de carreira diferem daquele com mais de 10 anos na profissão, que por sua vez, difere do que já atua nela há 20 anos. A formação inicial, embora necessária, é insuficiente para suprir todas as necessidades para o desenvolvimento de uma prática educativa consistente. Outros espaços e períodos de formação como a continuada são considerados como imprescindíveis para o bom desempenho docente

Nas últimas décadas do século XX, estudos assinalaram que para a formação do professor tornar-se significativa, ela precisa considerar aspectos da prática pedagógica, do contexto escolar e destinar um papel ativo ao professor durante o seu processo de formação tanto inicial quanto continuada. Essa visão, como vimos, emerge da constatação de que recorrer quão somente a técnicas e métodos de ensino não seria suficiente para solucionar, ao menos provisoriamente, os problemas surgidos na prática educativa. Especialmente hoje em que é possível perceber um aumento nas atribuições dos docentes. Inúmeras questões agora fazem parte do universo escolar e como

consequência, do trabalho do professor: prevenção de acidentes no trânsito, higiene e saúde, combate à violência, combate ao abuso de drogas, combate a epidemias, à dengue. E isso, sem, contudo “perder de vista” a preocupação com os processos de ensino dos conteúdos curriculares. Acrescenta-se a essa situação, o tipo de alunado cada vez mais heterogêneo que hoje requer do professor que ele reconheça e contemple os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem provocados pela diversidade cultural, linguística, de aprendizagem, socioeconômica entre outros.

Tal panorama exige do professor a busca por novos conhecimentos e por novas e diversificadas metodologias de ensino. Não mais é possível que um único momento de formação, como os famosos cursos de reciclagem, seja capaz de responder a todas as necessidades surgidas no espaço escolar. É preciso uma busca frequente pelo aprimoramento profissional e por novas aprendizagens. Morgado (2010) nos explica que durante o período do pós-guerra aconteceram grandes transformações nos sistemas educativos baseados na visão ideológica da educação como a serviço do progresso econômico e da igualdade social. A escola expandiu-se para uma escola de massas e, mais recentemente, o processo de globalização e das “políticas de mercado” (p.2) trouxe para a escola novos desafios. São palavras do autor:

Embora em termos globais a idéia de uma escolaridade universal tenha conseguido progressos significativos, havendo mesmo indicadores positivos de escolarização efetiva, a verdade é que muitos dos sistemas educativos têm revelado alguma incapacidade de proporcionar uma educação cabal e de qualidade a toda a população, contribuindo assim para perpetuar certas assimetrias e desigualdades que continuam a impregnar os respectivos tecidos sociais. Tal fato é revelador das dificuldades de as escolas lidarem com a diversidade de públicos que passaram a freqüentá-las e de assumirem as novas funções que passaram a integrar a sua esfera de ação, em particular no que se refere ao compromisso social e moral de garantir condições de sucesso educativo a todos os alunos. Inevitavelmente, este conjunto de transformações desencadeou uma série de mudanças no seio da classe docente, que passou a estar a braços com um conjunto alargado e diversificado de funções e responsabilidades às quais, por contingências várias, não tem conseguido/sabido dar resposta nem de forma eficaz, nem com a qualidade que seria desejável. Assim se justifica a progressiva degradação da imagem docente e o avivar da crise de identidade que vem afetando a generalidade dos professores (p.2)

Há uma crise na identidade profissional⁴ do professor que, diante de tantas exigências, assiste à queda de seu prestígio social materializado pelos baixos salários e pelo elevado número de egressos da escola que não dominam os conceitos mínimos que deveriam ser ensinados por ela. Os professores constantemente reclamam que assumem funções de psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, além da docência. Em parte, essa situação é provocada pela assunção por parte da instituição escolar de aspectos da socialização primária, atribuições que antes eram específicas das famílias, e que hoje devem ser considerados durante o processo de escolarização de uma criança ao lado do trabalho com as áreas de conhecimento. *Por outro lado, todas essas atribuições contrastam com uma crescente desautorização do professor para tomar as decisões e iniciativas conforme percebe o quadro específico de sua sala de aula.* (SCARINCI, p.8, 2010). Os professores também se queixam de constantes interferências em seu trabalho e da consequente perda de autonomia.

De fato, é um ponto negativo a completa exclusão dos professores nos processos decisórios não só em questões de política educacional, como em assuntos pertinentes a própria sala de aula, como a escolha do material didático e a organização curricular, por exemplo. Ao lado das reclamações sobre a falta de autonomia, vimos uma crescente exigência social imposta à ação do professor. Essa pressão faz com que a busca constante por conhecimentos seja imprescindível. Principalmente porque na atualidade, como dissemos, a escola precisa considerar uma população variada e grupos que sempre foram excluídos do processo educacional formal.

É comum o professor se deparar com dificuldades as quais constata que não recebeu formação para enfrentá-las. Existirão sempre novos desafios e processos pelos quais o professor considerará ineficazes as técnicas adquiridas em processos formais de formação decorrentes da própria dificuldade em se enquadrar problemas da prática social e resolvê-los apenas com a seleção e aplicação de instrumentos. Os estudos da área da formação docente demonstram a fragilidade da idéia de um único período de formação como capaz de “dar conta” e instrumentalizar um professor tornando-o apto para todas as situações vivenciadas no universo da escola. A formação do professor é algo constante e a noção que se considera é a da aprendizagem docente ao longo da carreira, pois a formação deve ser entendida como um processo contínuo. Um professor

⁴ Abordaremos mais adiante neste texto o conceito de identidade profissional

aprende a partir de sua experiência, de sua prática e em contato com seus pares e não somente em momentos delimitados de formação. Tomamos aqui o cuidado de não incorrer no erro de atribuir um lugar de pouco valor aos períodos formais de formação como fonte de aprendizagens para o professor, o fato é que estudos (COLE & KNOWLES, 2007; MIZUKAMI, 2007; GUARNIERI, 2005) evidenciam que é preciso atentar para a prática docente como também capaz de gerar conhecimentos. Estes estudos salientam que tornar-se um professor, isto é, aprender a ser um professor é um processo que se consolida na prática, é no exercício da profissão docente que se aprende a ensinar. Existe uma parte da profissão que é aprendida durante os momentos de formação e outra parte se consolida no próprio exercício da prática docente.

Os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido a priori. Tais aprendizagens ocorrem, grande parte das vezes, nas situações complexas que constituem as aulas. (MIZUKAMI, 2007, p.64)

Nesse sentido, o conceito que vem sendo discutido é o conceito de desenvolvimento profissional docente. Essa abordagem transmite uma noção de continuidade na formação do professor de acordo com a fase profissional ou ciclo no qual este se encontra oferecendo a idéia de aprendizagem e mesmo de evolução ao longo da carreira profissional docente.

Baseando-nos em estudos de Marcelo Garcia (2009, 1999) asseveramos que o desenvolvimento profissional não afeta somente ao professor, mas, a todos os profissionais da escola, assim, o conceito de desenvolvimento profissional dos professores permite unir campos que anteriormente não tinham intersecção como: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores permitindo a integração na prática desses campos do conhecimento.

O desenvolvimento profissional docente pode ser interpretado como um processo que pode ser individual ou coletivo, mas que, sobretudo, deve ser contextualizado na escola contribuindo para o incremento da competência do professor.

Em síntese, o desenvolvimento profissional visa superar a ideia individualista e restrita das habituais ações de formação permanente, aglutinando práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino.

Em se tratando de desenvolvimento profissional por tanto, é de especial importância o engajamento do professor em seu processo de aprendizagem. Day (2001) destaca que o desenvolvimento profissional envolve tanto as experiências espontâneas de aprendizagem, quanto as atividades conscientemente planejadas realizadas para benefício de um grupo ou escola e que contribuem para a qualidade da educação (p.20).

Marcelo Garcia (1999, p.150), destaca o modelo de desenvolvimento profissional de Sparks e Loucks-Horsley que descrevem cinco modelos: desenvolvimento profissional autônomo; desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional; desenvolvimento profissional através de cursos de formação; desenvolvimento profissional através da investigação.

- ❖ *Desenvolvimento profissional autônomo*: modelo em que os professores decidem aprender por si e buscar conhecimentos que julgam necessários para o seu desenvolvimento profissional. Essa modalidade de formação é a preferida por professores que entendem que não há nas ofertas que mantêm contato, um modelo que preencha as suas necessidades, tanto pela falta de qualidade quanto pelo tipo de formação proposta. É a preferida por professores que buscam os cursos à distância, pois de alguma forma podem obter um controle próprio sobre seu processo de formação.

- ❖ *Desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão*: esse modelo tem na reflexão a sua estratégia para o desenvolvimento profissional. Consiste em “[...] desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente (p.153)”. Nesse modelo, inserem-se a redação e análise de casos; análise de biografias profissionais. A supervisão clínica é uma ação planejada entre um supervisor e um professor no qual o supervisor observa as aulas do professor para posterior troca de informações.

- ❖ *Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional*. Esse modelo compreende ações pelas quais os professores, constroem, desenvolvem ou adaptam um currículo, ou ainda atuam em prol da melhoria organizacional da escola. O objetivo é melhorar os níveis de

colaboração e autonomia em uma escola para que seus membros consigam solucionar seus problemas internos. É um processo de desenvolvimento profissional centrado na escola e que propicia aos professores a melhoria de suas práticas.

- ❖ *Desenvolvimento profissional através de cursos de formação.* Modelo de maior tradição são os cursos de formação. “Durante muito tempo os cursos foram considerados sinônimos de formação de professores” (p.177). O objetivo dos cursos de formação seria treinar o professor para aplicar na prática os conhecimentos transmitidos.
- ❖ *Desenvolvimento profissional através da investigação.* Ligado ao movimento de investigação-ação, esse modelo privilegia a reflexão sobre a própria prática no qual o professor diagnostica e intervém em problemas que nela ocorrem. Esse modelo contribui para aprofundar a capacidade de análise crítica do professor sobre seu trabalho, alunos, colegas e sobre as estruturas sociais.

Após essa explicitação de alguns modelos de desenvolvimento profissional do professor, corroboramos com o autor quando este afirma: *O modelo de professor que defendemos é o de um profissional que é capaz de ‘dar razões’, justificar a sua própria prática, não apenas de um ponto de vista técnico ou procedimental, mas analisando os valores subjacentes ao ensino (205).*

2.2- Escola e formação docente

Com a noção de desenvolvimento profissional e a idéia da aprendizagem ao longo da carreira docente, a formação continuada voltada para o professor em exercício assume uma especial importância.

As práticas de formação continuada em nosso país são recentes. Elas já tiveram algumas nomenclaturas como curso de reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento ou mesmo formação. Vale ressaltar que tais práticas dificilmente atingem as expectativas esperadas como a melhoria do trabalho docente, quando são organizadas em forma de

palestras, encontros de um ou dois dias que não levam em consideração as necessidades pedagógicas dos professores, e nem são baseadas nas demandas das escolas.

Nos momentos de formação continuada, a experiência do professor deve ser valorizada e articulada com o conhecimento científico produzido sobre o assunto que se busca conhecer. Gonçalves e Andrade (2007) sinalizam sobre o reconhecimento cada vez maior da formação continuada como um importante aspecto para a melhoria educacional se os programas considerarem as experiências e as situações de trabalho do professor. Todavia, as autoras alertam:

[...] a valorização das situações de trabalho e das experiências pessoais, assumem grande relevância para o crescimento profissional. Apesar do conhecimento construído pela experiência ser algo válido e determinante na construção do conhecimento profissional, sem uma análise disciplinada e organizada da própria experiência e da dos outros, o ensino pode transformar-se em rotina, com fracas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, já que não se aprende pela experiência em si mesma, mas pela reflexão sobre a experiência (GONÇALVES e ANDRADE, 2007, p.458).

Observando-se esse cuidado apontado pelas estudiosas de articular as experiências do professor com os conhecimentos produzidos cientificamente é preciso que os programas de formação se voltem para a escola valorizando esse local como fonte de aprendizagem não somente para o futuro professor como também para aquele que já exerce a profissão. O período de formação inicial se mostra insuficiente para a aprendizagem da docência, pois existem situações – problema, surgidas no cotidiano da escola, em que o professor necessitará utilizar recursos advindos de sua experiência prática para ser capaz de enfrentá-las. Até mesmo porque, tais problemas, na maior parte das vezes, não foram abordados em seu período inicial de formação, pois em sua maioria são situações imprevisíveis e inéditas. Se existem, portanto, conhecimentos que são adquiridos no próprio exercício da prática educativa é necessário, para tanto, a adoção de outros modos de socialização profissional e outras modalidades de formação que contemplem a escola e a reconheçam como um importante locus de formação profissional. Assim, ao lado da universidade e faculdades de formação de professores, a escola também contribui com a aprendizagem da docência. São conhecimentos nela

construídos e nem sempre sistematizados, mas que influenciam na socialização profissional do futuro professor. São os valores, modos de agir, condutas, representações, saberes produzidos na prática pedagógica.

Conforme destaca Sarti (2009, p.134), [...] *a continuidade da formação docente implica considerar trajetórias, experiências e projetos relacionados ao ensino que são forjados e socializados no trabalho cotidiano dos professores.*

A escola deve ser vista como o lugar onde a formação pode ser contextualizada e onde é possível articular a teoria e a prática, isto é, articular as teorias aprendidas na universidade com os conhecimentos produzidos na ação educativa. Assim, escola não é apenas um local em que as crianças e jovens aprendem conteúdos e se desenvolvem. Ela é um espaço no qual os professores também realizam aprendizagens. Isto é, um espaço em que eles não somente ensinam, mas que também aprendem. Aprendem sobre o exercício de sua profissão. E isso serve tanto àqueles que se iniciam na profissão quanto àqueles que nela já atuam.

Considerar o espaço escolar como capaz de oferecer subsídios à formação docente é também considerar que existem conhecimentos que são oriundos da prática pedagógica. Nesse sentido, o contato com o local de desenvolvimento da função pode possibilitar a construção de alguns conhecimentos somente possíveis de serem construídos a partir dessa aproximação com o cotidiano escolar. Salientamos que a estes conhecimentos, agregam-se os provenientes da história de vida, do contexto sociocultural, do ambiente familiar, além dos científicos e pedagógicos adquiridos nas instituições de Ensino Superior, demonstrando a existência de uma multiplicidade de fontes das quais provém o saber do professor.

Podemos considerar que os conhecimentos de um professor são decorrentes de sua experiência de vida, da etapa formal de formação e da atuação em uma classe junto aos alunos.

Este último dá um caráter peculiar à escola e mais especificamente à sala de aula transformando-a em um local privilegiado de elaboração, construção e ampliação da aprendizagem do professor. Os estudiosos sobre os saberes docentes afirmam que eles se constroem no trabalho do professor e é modelado por este. É em sua atividade em uma sala de aula que o professor também aprende a ensinar. É em sua ação pedagógica que um professor incorpora elementos que constituem a sua identidade profissional. Vale ressaltar que a identidade profissional se constrói na interação entre a pessoa e suas

experiências tanto profissionais, quanto pessoais, é um conceito que se transmite e que se desenvolve pessoal e coletivamente e que não é estável. Marcelo Garcia (2009), define a identidade profissional docente da seguinte forma:

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?” (p.2).

Durante a sua prática pedagógica, um professor é capaz de construir e reconstruir conhecimentos de acordo com a sua necessidade em utilizá-los. Nesse contexto, a prática pedagógica assume uma posição de relevância na formação do professor. Os estudos sobre os saberes docentes fazem emergir uma concepção que não mais minimiza o conhecimento oriundo da prática - também chamado de conhecimento tácito - com o produzido nos ambientes acadêmicos. Essa concepção reconhece o grau de complexidade que envolve a prática docente e a importância de se observar várias esferas do professor, considerando para tanto o seu desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional além de reconhecer que o professor produz conhecimentos a partir de sua realidade vivenciada e dessa forma possui saberes provenientes da experiência. Em outras palavras, o professor é um profissional que constrói conhecimentos a partir de sua prática. Não é interessante, portanto diferenciar a sua formação da prática cotidiana nas escolas.

Dessa maneira, a noção simplista da função do professor, que a reduzia à aplicação de um conjunto de procedimentos e técnicas, deve ser refutada.

Para ensinar, não basta apenas conhecer a matéria.

Procuramos neste capítulo abordar algumas concepções que estiveram presentes ao longo da história da formação de professores. No próximo, trataremos sobre a Educação à Distância no aspecto mundial e no Brasil, mais particularmente na área da formação de professores, com também, apresentaremos um levantamento sobre o tema

EaD e formação de professores nos periódicos Qualis A e na Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

CAPÍTULO 3- A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

No capítulo anterior, discutimos aspectos da formação de professores como a trajetória histórica da área e apontamos a nossa escolha em desenvolver um processo formativo cujo tema envolve a Educação Inclusiva. Neste momento, abordaremos questões referentes à Educação a Distância como origem e impactos da modalidade na educação brasileira.

Nos últimos anos, a Educação à Distância (EaD) foi a modalidade com mais impacto na área da formação docente, especialmente após a LDBEN 9394/96. Tivemos então como interesse elaborar e investigar um programa de formação continuada oferecido à distância, procurando verificar qual seria a sua contribuição para o desenvolvimento profissional de um grupo de professores. Assim, neste momento de nosso estudo apresentaremos discussões e análises sobre a EaD. Mais pontualmente neste capítulo abordaremos o crescimento da EaD no Brasil, analisando suas origens e os fatores que influenciaram a sua expansão nos anos 90 do século passado.

Presenciamos uma discussão cada vez mais intensa sobre a EaD, principalmente nos meios acadêmicos devido ao seu grande crescimento e expansão impulsionada, em parte, pelo advento das novas tecnologias da informação, e também, pela implantação de um conjunto de políticas públicas de formação de professores por esta via.

Em decorrência, o debate em torno de sua utilização no processo educativo passou a assumir contornos mais incisivos.

Baseando-se na pesquisa realizada em 2004 pelo Instituto Monitor e pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), Blois (2010) destaca que a EaD foi a modalidade que apresentou maior crescimento no Brasil, chegando em um ano a um considerável percentual de 100% de expansão. Uma das principais razões para essa rápida expansão é a pressão exercida por uma demanda de jovens sem acesso ao ensino superior (MORAN, 2010).

Bielschowsky (2010), secretário de educação à distância do Ministério da Educação (MEC) no período de 2007 ao início de 2011, afirmou, ancorando-se nos dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que o ano de 2007 foi excepcional para a EaD no país. A oferta de cursos de graduação superior teve um aumento de 571% passando de 52 em 2003 para 349 em 2006. O número de estudantes passou de 49 mil em 2003 para 207 mil em 2006. O

crescimento de matrículas na modalidade à distância foi de 400%. Dados da ABED destacam que em 2007 dois milhões de brasileiros se utilizaram da EaD.

Embora a modalidade seja alvo de críticas que apontam para uma massificação e redução de qualidade do ensino, a grande contribuição da modalidade EaD está sobre a produtividade do ensino, o que pode ser traduzido na sua capacidade de abranger um elevado número de pessoas por menores custos em diferentes regiões e localidades.

Mais que isso, uma das grandes vantagens evidenciadas dentro dessa modalidade para um país continental como o nosso, é que os melhores professores do Brasil e do mundo poderão, finalmente, ensinar a um grande número de pessoas que de outra forma não teriam acesso a essa educação (PICANÇO, 2001, p.43)

Não obstante, Picanço (2001) ressalta a necessidade de não só pensarmos sobre as vantagens da EaD somente do ponto de vista quantitativo. Ela destaca que é preciso atentar para a qualidade do ensino a ser ofertado, posto que não se trata de mercadoria, mas sim de pessoas.

Em contrapartida, as discussões que envolvem o tema orbitam no campo da divergência e da disputa entre a educação presencial versus educação à distância, estabelecendo entre essas duas instâncias uma concorrência que, a nosso ver, é no mínimo inócua. Não se trata mais de ser a favor ou contra a EaD. É preciso direcionar as discussões para patamares mais elevados que procurem envolver qual a melhor forma de sua utilização e como ela poderá se tornar um meio educativo cada vez mais eficaz, pois partimos da premissa de que considerar que as possibilidades trazidas pela modalidade ficarão de fora do universo educacional é no mínimo uma ingenuidade, se observarmos os dados sobre o crescimento da EaD acima levantados, além das possibilidades que seu uso aliado às novas tecnologias trazem para a educação.

Conforme destacou Moraes (2006), a EaD pode sim ser vista como uma alternativa de democratização do conhecimento, possibilitando mais facilmente o acesso aos bens culturais. Ainda segundo ele:

Nos países em desenvolvimento a Educação a Distância (EaD), surge como uma das propostas para suprimir as demandas reprimidas, tanto em educação geral, quanto da formação profissional. Nesta perspectiva, é considerada como uma das alternativas capazes de romper barreiras de espaço e de tempo, contribuindo substancialmente para a reconstrução das bases educacionais democráticas [...] (p.24)

A grande vantagem da EaD está em sua característica de vencer o desafio imposto pela separação física e temporal do processo de ensino e aprendizagem. E esta é uma característica extremamente salutar.

A queda das barreiras de espaço e tempo é, simultaneamente, principal desafio e trunfo para a expansão da EAD, entendida esta como um processo educativo que envolve diferentes meios de comunicação (material impresso, telefone, televisão, rádio, CD-ROM, Internet), capazes de ultrapassar os limites de tempo e espaço e tornar acessível a interação com as fontes de informação e/ou com o sistema educacional, de forma a promover a autonomia do aprendiz, através de estudo flexível e independente. (Oliveira, 2004)

Ela pode ainda significar o fim das distâncias geográficas, econômicas, sociais, culturais e psicológicas que representam muitas vezes os principais entraves ao acesso a uma formação continuada por parte dos professores. Nesse sentido, corroboramos com as críticas de Moraes (2006) sobre a comparação imediata da educação a distância com a educação presencial

No Brasil [...] muitos preferem tratar a educação a distância em comparação com a modalidade presencial de educação. Esse comportamento não é de todo incorreto, mas promove um entendimento parcial do que é educação a distância e, em alguns casos, estabelece termos de comparação pouco científicos (p.26).

Não temos dúvidas que a EaD pode oferecer possibilidades positivas com recursos e estratégias que podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Evidentemente é necessário um acompanhamento e estudos sobre esta modalidade de ensino. Para isso, é necessária a superação de posições que a enxergam como algo que se opõe ao modelo presencial de ensino, bem como, visões que lhe atribuem um caráter exclusivamente negativo sem observar as possibilidades que ela apresenta.

No trabalho de Segenreich (2010), observamos que a EaD foi durante décadas negligenciada pelos órgãos oficiais que não tinham claro para ela um sistema de avaliação, provocando uma certa dificuldade em estudar a sua inserção na educação, e de modo especial, no Ensino Superior. Essa situação se constituiu em uma problemática se levarmos em conta o crescimento acelerado que a EaD obteve em nosso país.

Segundo essa autora, até a algum tempo, não era possível refletir sobre as melhores estratégias em EaD, pois não existiam subsídios. A carência de dados oficiais era muito grande. Somente em dezembro de 2005, foi aprovada uma nova regulamentação da EaD com o decreto nº 5.622 que objetivou estabelecer uma política de qualidade na modalidade à distância no que se referia a aspectos como avaliação, credenciamento de instituições e acompanhamento.

De acordo com o MEC, através da Secretaria de Educação a Distância, a SEED, em 2003 foi elaborada uma primeira versão dos referenciais de qualidade para a Educação a Distância. Em 2007, este documento foi revisto, inclusive para estar em consonância com o decreto nº. 5.622, bem como, com a LDBEN e com o decreto 5.773⁵ que aponta em seu artigo 5º no parágrafo 4º ser competência da SEED.

I - exarar parecer sobre os pedidos de credenciamento e reconhecimentos de instituições específico para oferta de educação superior a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;

II - exarar parecer sobre os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de educação a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;

III - propor ao CNE, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância;

IV - estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores à distância; e

V - exercer, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação.

⁵ De acordo com o seu Art.1, o Decreto 5.773 de 2006 “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.”

Os referenciais de qualidade para a Educação à Distância, segundo a SEED não têm força de lei, mas, conforme disposto pelo MEC, servem como [...] *um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação* (p.2).

Pode-se perceber que com o passar do tempo houve a necessidade de um olhar mais apurado e atento para a EaD, uma modalidade de ensino que cresceu vertiginosamente. Por assumir números notadamente exorbitantes, essa modalidade requereu a elaboração de instrumentos de acompanhamento e regulação na forma de referenciais e decretos, mesmo que o primeiro Decreto em 2005, tenha surgido apenas nove anos após a LDBEN 9.394/96, lei esta que respaldou a modalidade de EaD. Veremos a seguir que, apesar da intensificação do debate sobre a EaD tenha ocorrido ao final dos anos de 1990, esta prática é identificada em vários momentos da história educacional.

3.1 -Educação a Distância – origens

Embora, como dissemos, exista uma efervescência em torno da EaD, ela não pode ser considerada como algo novo. Veremos a partir da análise de estudiosos, que talvez não seja possível apontar com precisão o seu início, porém, sabe-se que práticas envolvendo essa modalidade de ensino pode ser destacada em alguns momentos da história.

Castro (2005), em seu estudo, reporta a tempos bem remotos ao considerar que desde a invenção da escrita e do papel, surgiu a possibilidade de mestres e alunos trocarem informações educacionais à distancia. Como exemplo, ela cita a epístola de São Paulo e a disseminação do pensamento filosófico pelas cartas de Platão.

Para Martins e Galdino (2009), as primeiras experiências no mundo envolvendo a EaD datam do século XVIII na Europa através do uso da taquigrafia e da imprensa. Sendo um pouco mais preciso, Alves (2009) assevera que a EaD teve início no século XV com a invenção da imprensa por Guttenberg. A partir dessa invenção, explica o autor, os livros que eram copiados manualmente e, por isso, caríssimos e assim inacessíveis à plebe, passavam a ser impressos mecanicamente e seu conteúdo começava a se disseminar sem a dependência de mestres que [...] *eram tratados como*

integrantes da corte (p.1). Todavia, de maneira mais formalizada os estudiosos citados aqui destacam que a Suécia em 1883 registra as primeiras experiências na área.

De acordo com Chaves (2009), para que ocorra a EaD é imprescindível a existência de intervenção de alguma tecnologia. A primeira tecnologia, portanto, que permitiu a EaD foi a escrita. Nos dias atuais, as tecnologias da informação e da comunicação ampliaram sobremaneira as possibilidades da EaD. Moran (2009) define a EaD como [...] *o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente* (p.1).

No Brasil, a imprecisão sobre o início da EaD persiste e, de acordo com Guimarães (2001), ela pode ter surgido no Rio de Janeiro em 1923 com a transmissão via rádio de conteúdos educativos por iniciativa de Edgar Roquette Pinto com o intuito de erradicar o analfabetismo no Brasil.

Em 1939, a Marinha e o Exército brasileiro também tiveram iniciativas de EaD com a distribuição de material impresso. Em 1941, seguindo os moldes das experiências ocorridas na Europa e nos Estados Unidos, o Instituto Universal Brasileiro começou a ministrar ensino por correspondência, também com a distribuição de materiais impressos (PICANÇO, 2001).

Em 1958, um movimento liderado pela Igreja Católica do Rio Grande do Norte, tornou-se referência para a EaD neste país, o MEB, Movimento de Educação de Base desencadeado pelo “Movimento de Natal”. O MEB utilizava o rádio para a alfabetização de adultos das classes populares. Por ter como finalidade, além da alfabetização, incentivar a consciência crítica, a politização e a valorização da cultura popular o MEB é apontado como um dos mais expressivos movimentos de educação popular da época. Após a implantação do Regime Militar em 1964, o MEB foi seriamente abalado, já que confrontava com a ideologia política do governo. As escolas radiofônicas do MEB foram substituídas pelo projeto Minerva, o que segundo Picanço (2001) [...] *marcou a intensificação do processo de apropriação da EaD como um meio eficiente de legitimação da ideologia tecnocrática no país* (p.25). O projeto Minerva, cujo nome era em homenagem a Deusa Grega da sabedoria, nasceu no Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura em 1970 e tinha a sua transmissão obrigatória em todas as emissoras de rádio brasileiras.

Citamos outras experiências nesse período como o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares, o SACI em 1970 e Programa Nacional de

Teleducação – PRONCEL em 1972. O programa LOGOS em 1973, destinado à qualificação de professores leigos. Neste contexto, com a solidificação das TVs educativas, emerge a discussão sobre o financiamento e a falta de uma clara política de radiodifusão no Brasil.

Com relação a esse movimento da EaD no país, Preti (1996, p.23) assinala que apesar do aspecto quantitativo, muitos programas implementados foram desativados em função das mudanças governamentais e por uma falta de continuidade aos projetos implantados.

Atualmente, foram os aparatos legais que deram ênfase a EaD num claro apoio governamental para tais iniciativas no campo da educação. Destacamos a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 que estabeleceu as bases para a EaD, conforme poderemos observar no artigo 80 mais precisamente no anexo C: *O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.*

O Plano Nacional de Educação aprovado na lei nº 10.172/2001, ancora-se na noção do déficit educacional e se refere à EaD como um meio que pode contribuir para a diminuição desta situação da educação no Brasil. A EaD é considerada como um meio de auxílio bastante eficaz para isso (PNE, p.76)

Encontramos no referido plano a afirmação:

Cursos à distância ou semipresenciais podem desempenhar um papel crucial na oferta de formação equivalente ao nível fundamental e médio para jovens e adultos insuficientemente escolarizados (p. 76) –

Essa visão explicitada no Plano Nacional de Educação sobre a EaD como apenas um meio auxiliar para aqueles “insuficientemente escolarizados” contribui para as muitas ressalvas que gravitam sobre ela. É como se a modalidade à distância apenas pudesse ser utilizada como um remédio, uma alternativa aos fracassados do ensino regular, ou para aqueles sem acesso à educação formal de qualidade (qualidade subentendida como a educação presencial). Transforma-se assim a EaD em um paliativo para o ensino e aprendizagem, já que o ideal seria a presença física da pessoa em uma sala de aula juntamente com um professor e os demais alunos.

Moran, em 1994, afirmou que o Brasil em comparação com os países europeus e latino-americanos, encontrava-se em atraso quando o assunto era EaD. Ele acusou na época a existência de poucas experiências significativas nessa área. Para este autor:

Temos, no Brasil, muita pouca gente com experiência em ensino à distância e essa experiência não se aprende em cursos rápidos de atualização. O ensino a distância é um processo de aprendizagem complexo e demorado, que necessita de pessoas com mentalidade aberta e que se disponham a experimentar e avaliar formas novas de ensino-aprendizagem. Necessitamos aumentar o número de pessoas especializadas em ensino a distância, preparando-as já, motivando-as para que atualizem seus conhecimentos nesta área (p.6).

Estudos indicam que apesar dos avanços na EaD no Brasil, ainda necessitamos superar vários dos aspectos elencados pelo referido autor.

Diante do até aqui exposto, consideramos que não se pode confundir a falta de instrumentos avaliativos com relação a sua qualidade com a própria modalidade EaD. É preciso estudar os seus impactos e seriamente estudar os seus avanços, limites e possibilidades. As críticas devem ser direcionadas a forma de gerir a modalidade e não para a modalidade em si, ou seja, é a maneira como a utilizamos que precisa ser observada. Ou ainda, a forma como utilizamos este instrumento e não ao instrumento em si.

Veremos a seguir, que o impacto maior da EaD deu-se em cursos destinados à formação de professores motivado pela demanda causada a partir do artigo 87,§4 da LBBEN que estabeleceu: *Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço.*

3.2 -Educação a Distancia e Formação dos professores

Como dissemos, a LDBEN 9.394 de 12 de dezembro de 1996 impulsionou a Educação à Distância no Brasil. Porém, foi na área da formação de professores que se percebeu mais fortemente a sua utilização.

Além de reconhecer oficialmente a EaD, a Lei 9394/96 apontou para a possibilidade de se utilizar essa modalidade de ensino para a formação de professores em exercício, com o intuito de atender uma determinação de suas disposições transitórias que, ao instituir a Década da Educação, preconizou que a partir de 2007 somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço. Para viabilizar essa formação, a própria lei determinou que cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deveria realizar [...] programas de capacitação para todos os professores em serviço, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância. (p.1)

Houve, a partir de então, um aumento nos cursos de EaD voltados para a graduação na área de formação de professores demonstrando o grande interesse das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente as particulares, nessa esfera.

A literatura na área indica que a EaD, nesse momento, mostrou-se como uma saída para o cumprimento das metas da Década da Educação, pois as instituições públicas de Ensino Superior, por exemplo, encontravam-se em situação de cortes orçamentários e, em decorrência disso, praticamente estagnadas com relação à ampliação de vagas para cursos de licenciatura. Mediante tal situação do Ensino Público Superior, não foi difícil supor que este não poderia responder as demandas e metas contidas no Plano Nacional de Educação.

Dar conta das demandas para o Ensino Superior, ao que tudo indica, é a tônica para a expansão da EaD no país. Na análise de Seigerenich (2010), a EaD foi um instrumento utilizado pelo governo brasileiro para expandir e democratizar a educação superior no Brasil. Segundo essa autora, o governo apresenta explicitamente essa modalidade no Plano Nacional de Educação, como meio de minimizar as desigualdades de oferta de Ensino Superior nas diversas regiões do país e oferecer esse nível de ensino a pelo menos 30% dos jovens entre 18 e 24 anos.

A autora aponta que nesse contexto surgiu a Universidade Aberta do Brasil, a UAB, em 2005. De acordo com o site do MEC, a UAB não surgiu como uma proposta de uma nova instituição de ensino, pois utilizou o aparato existente nas universidades federais em parceria com os municípios. A idéia era a de levar Ensino Público Superior a municípios: ou que não possuíam este nível de ensino ou que não atendiam a demanda por ele. Para Seigerenich (2010), a UAB apresentou uma política agressiva de expansão quantitativa de vagas do Ensino Público Superior.

Em termos de estratégia de busca de adesão (troca de compromissos), a UAB pode até ser interpretada como uma espécie de ProUni na rede pública, na medida em que, na primeira, prometem-se vagas docentes, enquanto, na segunda, a contrapartida é a isenção fiscal dos que participarem do programa. (p.216)

O Sistema Universidade Aberta do Brasil, conforme é denominado no site do MEC prioriza a formação de professores.

Em um estudo anterior de 2006, no qual realiza análise comparativa das políticas públicas e da realidade da EaD, a autora constatou que o impacto de cursos de graduação à distância era maciçamente maior nos cursos de licenciatura e, nestes, ainda maior para as que se voltavam para os anos iniciais de ensino.

A EaD então, desencadeada pela LDBN nos meados finais da década de 1990, esteve voltada primordialmente para proporcionar educação regular e continuada aos professores em exercício e também aos professores leigos – (GIOLO, 2008, p.1224). Embora a expansão da EaD no Brasil tivesse maior impacto na esfera da formação de professores, presenciamos também o seu crescimento voltado para diversos segmentos da sociedade. Uma importante contribuição para esse crescimento pode ser atribuída à criação e popularização de um sistema de comunicação capaz de conectar muitas redes de computadores, a internet. Nosso próximo passo, é discutir o impacto da internet na EaD.

3.3 - Internet e Educação à Distância

A EaD foi impulsionada com o advento da internet e do computador, muitos confundem a EaD com o uso dessas ferramentas, porém como vimos anteriormente, a EaD surgiu antes destes recursos tecnológicos apresentando diversas outras modalidades.

De acordo com Loyolla e Prates (1998), as novas tecnologias altamente interativas fez surgir os sistemas de EMDC isto é, Educação a Distância Mediada por Computador, cujas características oferecem condições de combinar múltiplas ferramentas pedagógicas, tanto as modernas quanto as tradicionais, permitindo interações assíncronas de aprendizado (p.2).

A grande contribuição da internet e do computador é a sua capacidade em modificar a utilização do tempo e espaço à medida que flexibiliza o momento de estudo do aluno, que pode sem necessitar deslocar-se de casa, por exemplo, estudar a qualquer momento do dia ou da noite, de acordo com a forma como organiza o seu tempo.

As possibilidades da internet e do computador no incremento das atividades pedagógicas também são variadas, é possível criar links para esclarecer ou aprofundar um conceito tratado em um texto online, adicionar imagens, vídeos e sons, dinamizando dessa maneira o ensino e a aprendizagem.

O uso da internet também propicia formas mais interativas de aprendizagem com o uso adequado dos fóruns, chats, e ferramentas de produção de texto coletivo.

Podemos dizer, portanto, que a grande revolução na Educação à Distância está ocorrendo no momento, através do uso da internet, pois temos em mãos uma tecnologia que permite que os conteúdos e as interações entre professor e aluno/ aluno e aluno ocorram em tempo real, em canais multidirecionais em que todos interagem e cada um contribui para a aprendizagem do outro. Professores e estudantes, assim, formam uma comunidade de aprendizagem. Esta também confere a oportunidade de usar as mais diferentes mídias como a escrita, a falada e a televisada. (MARINHO, e SILVA, 2010, p.6)

Ao tratar sobre o uso da internet na educação, Haguenaer (2011) assevera que quando se trata da EaD apoiada na internet é preciso atentar para três fatores importantes:

A capacidade tecnológica da internet, a banda larga, o aumento da transmissão de dados pela internet (incluindo som e vídeo); o acesso e a parcela da população que tem acesso de qualidade a internet e as metodologias mais adequadas ao ensino-aprendizagem neste novo meio (p1).

Essa autora também considera que o grande aspecto que a internet traz para a educação é a comunicação e a interação entre aluno-aluno; aluno- professor e aluno – com equipe de suporte. Isso porque na EaD que utiliza essa ferramenta, vários são os elementos que compõe uma equipe de suporte além do professor, há o webdesigner, os tutores, analista de sistemas, equipe de elaboração de materiais. O que, aliás, refuta a

idéia de que a EaD que se utiliza de ambientes telemáticos é uma opção mais barata de Ensino.

Na verdade, as TIC e o ciberespaço, como novo espaço pedagógico, oferecem grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva, e social de alunos e professores de todos os níveis de ensino, do jardim da infância a universidade (PONTE, 2000, p.87).

Apesar dessa imensa possibilidade tecnológica, não podemos perder de vista que a importância maior é o aluno e este deve ser levado em consideração para a elaboração de programas virtuais. Nesse sentido, o foco deve estar nas condições que facilitem o aprendizado deste aluno e não na tecnologia, esta deve ser pensada como suporte a sua aprendizagem e necessidades em qualquer nível de ensino.

3.4 - Internet e Formação de Professores

Teses recentes defendidas no PPGE-UFSCar apontam a EaD via internet como um importante meio para a formação continuada de professores e também como universo de pesquisa.

Migliorança (2010) teve como objetivo de pesquisa, acompanhar o percurso de três professoras com até cinco anos de carreira (iniciantes) durante um programa de mentoria promovido pelo Portal dos Professores, para analisar o desenvolvimento profissional dessas professoras durante o oferecimento do programa. Esse programa consistiu na interação virtual entre essas professoras iniciantes e professoras experientes, as mentoras, na busca por superar dilemas vivenciados na prática pedagógica.

Migliorança (2010) assinalou os objetivos da pesquisa foram alcançados e que houve contribuições do programa ao desenvolvimento profissional das professoras iniciantes. O programa de mentoria, evidenciado como um importante recurso para a formação docente foi capaz de oferecer subsídios para o enfrentamento das dificuldades cotidianas ensinando estas *professoras iniciantes a ensinar* (p.320). Em outro estudo, Rinaldi (2009) teve como intento analisar as contribuições de um programa de formação continuada online destinado a formadores de professores em exercício. Essa pesquisadora afirma que a EaD aliada às novas tecnologias da informação e

comunicação (TIC) abre uma nova vertente de possibilidades na área da formação de professores, oferecendo-lhes novas oportunidades. Tendo como proposta de intervenção o programa “Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício”, Rinaldi (2009) destacou, entre outros que:

Devido a diversidade de caminhos para a formação continuada, a escolha por uma formação presencial, semi-presencial, ou totalmente online não é simples nem única, mas não se pode deixar de considerar que por meio dela é possível ampliar o campo de atuação dos formadores, alargar o espectro do conhecimento: atingir pessoas que, por um motivo ou outro, teriam dificuldades em frequentar cursos presenciais (p.189).

Também com um estudo desenvolvido no Portal dos Professores e voltado também para formadores de professores em exercício, Dal-Forno (2009) objetivou analisar as contribuições de um programa de desenvolvimento profissional à distância para a base de conhecimento dos formadores. Tendo como tema da proposta de formação a política de Educação Inclusiva, a autora destacou que o programa ampliou os conhecimentos dos formadores sobre educação inclusiva possibilitando a atuação desses junto aos professores no que se relacionou ao tema tratado. A autora também destacou que é preciso levar em conta, ao se tratar de formação continuada, todas as instâncias onde ela pode ocorrer, incluindo aí a internet. De acordo com Dal-Forno (2009, p.263): *A complexidade da escola atual exige uma multiplicidade de ofertas formativas para aprender e isso tem que ser considerado na elaboração de cursos e também de políticas para a formação de professores e formadores.*

Por fim, citamos ainda o trabalho realizado por Bertolucci (2007), que procurou verificar quais as contribuições de dois minicursos realizados à distância via internet para a base do conhecimento de professoras atuantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Realizado através do Portal dos Professores, esse programa voltava-se ao ensino de Geometria para os anos iniciais.

O resultado desse estudo demonstrou que houve uma significativa ampliação na base do conhecimento sobre Geometria das professoras participantes. Para o autor, é possível desenvolver cursos de formação continuada à distância e via internet com bons níveis de qualidade. Para isso, é preciso que as propostas sejam efetuadas com seriedade, responsabilidade, competência e infra-estrutura adequada.

Além dessas investigações arroladas, é perceptível que a EaD com base na internet venha adquirindo uma configuração que torna indispensável uma reflexão sobre os seus rumos. Como consideraram Nova e Alves (2003), vivemos em uma sociedade cada vez mais conectada ou interconectada decorrentes das tecnologias digitais. Segundo as autoras, diariamente inúmeros cursos de EaD são criados com temas dos mais variados, desde cursos de culinária ao de pós-graduação. Nesse contexto, assistimos à multiplicação dessa modalidade de ensino destinado a professores, tanto em formação inicial como continuada.

Os recursos proporcionados pela EaD são inúmeros, especialmente hoje em função das TIC. No entanto, não haverá nada de novo, apesar de tais recursos avançados proporcionados pelas TIC, se uma proposta de EaD para professores estiver baseada na transmissão de conceitos que devem ser simplesmente reproduzidos em sala de aula. Seria no máximo a virtualização das mesmas práticas de formação docente atualmente ainda hegemônicas.

Moraes (2009) também alerta que, embora as novas tecnologias digitais possam favorecer o acesso à informação, a novas formas de raciocínio, estilos de pensar e outras dinâmicas no processo de construção do conhecimento, o que se percebe é o que ela chama de “uso positivista” dessas ferramentas. Para essa autora, o que deve ser discutido não é somente o acesso às novas tecnologias ou o uso do computador. Para ela a aplicação das novas tecnologias na educação e, em particular, nos cursos à distância tanto no Brasil como no exterior reproduzem e reforçam somente a concepção tradicional e empirista da educação. Isso tudo em detrimento do potencial construtivo que as novas ferramentas oferecem:

Grande parte desses cursos on line apresentam modelos tutoriais de ensino que governam as interações entre alunos e professores a partir de estratégias de ensino pré-planejadas, de processos diretivos rígidos que transmitem conteúdos mediante processos condutistas que favorecem a memorização de fatos ou de informações isoladas. Esses trabalhos vêm sendo planejados de maneira equivocada, a partir de um enfoque centralizado, descontextualizado, voltado para o atendimento de massa e o consumo de informações por parte de uma população amorfa e indiferenciada. É um enfoque que não requer muito envolvimento por parte do aluno, onde sua atuação apenas se restringe em virar páginas eletrônicas ou realizar exercícios mecânicos sem que

ocorra uma memorização compreensiva ou uma melhor compreensão dos conceitos envolvidos. Em sua maioria, são cursos planejados e operacionalizados de maneira equivocada onde os conteúdos são trabalhados de forma compartimentada, usando metodologias reprodutoras e processos de avaliação também equivocados, descontextualizados e pouco formativos. (MORAES, 2009, p. 3).

As novas tecnologias nesse contexto, só fazem camuflar a antiga visão do aluno como mero receptáculo de informações a serem reproduzidas.

Diante disso, compreendemos a relevância do tema e a necessidade da pesquisa científica produzir novos e variados conhecimentos nesta área que está em franca expansão. Como salientam Fraga et al (2009), é preciso avaliar [...] *criticamente a EAD como possibilidade de construção do conhecimento*. (p.2).

Nas próximas páginas, vamos expor o levantamento feito a partir de investigações e artigos sobre a EaD e formação de professores procurando identificar o que vem sendo discutido nos artigos sobre o tema.

3.5 – Estudos sobre a Educação a Distância e Formação de Professores

Neste tópico analisaremos, tendo como base duas fontes de pesquisa, estudos envolvendo a EaD e a formação de professores.

Conforme vimos, a EaD na formação de professores teve um grande impacto a partir do final dos anos de 1990. Nosso intento foi verificar o que vinha sendo produzido sobre a formação de professores e EaD no cenário científico e como se configuraria a nossa intenção de pesquisa dentro desse contexto. O nosso tema já seria recorrente? Poderíamos apresentar novos conhecimentos sobre o assunto?

Perseguindo tais objetivos, nesta secção de nossa investigação, realizamos um levantamento da produção científica envolvendo a formação de professores e a EaD. Selecionamos para a realização do levantamento, os periódicos atribuídos com o conceito Qualis A e os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPED. Procuramos apresentar o que tratavam os estudos sobre a EaD e formação de professores.

Iniciaremos demonstrando a forma de coleta e os resultados do levantamento a partir dos periódicos.

3.6 - Periódicos

Para a seleção dos periódicos estabelecemos como critérios os seguintes aspectos:

- Terem o conceito Qualis A na época de início da seleção - Triênio 2007-2008 -2009.
- Pertencerem a área da educação

Com estes critérios propostos procedemos a seleção dos periódicos na web qualis no seguinte endereço eletrônico:

<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/ConsultaCritério2008.faces>

Após realizarmos um levantamento de todos os periódicos com conceito qualis A, analisamos cada título, bem como, seus editais para saber se a proposta se adequava ao nosso interesse, caso não, os periódicos eram descartados.

Posteriormente a esta seleção dos periódicos, procedemos a uma nova análise para discriminar dentre os artigos apresentados nos quinze periódicos arrolados, os que tratavam do tema EaD e formação de professores. A forma de acesso aos periódicos foi a partir do endereço eletrônico de cada revista. Observamos todos os textos disponibilizados online de 2000 até o ano de 2009, e chegamos aos resultados descritos abaixo.

<i>Periódicos</i>	<i>Quantidade de artigos encontrados que tratavam da EaD e Formação de professores</i>
Educar em Revista-	04
Educação e sociedade	02
Revista e-Curriculum (PUCSP) ⁶	02
Revista Educação (PUCRS. Online)	02
Revista Brasileira de	01

⁶ Na Revista Educação (PUCRS) somente foram encontrados artigos a partir de 2004 e Revista E-Curriculum a partir de 2005.

Educação	
ETD: Educação Temática Digital	01
Total de artigos encontrados sobre o tema	12

Tabela 1 – quantidade de textos sobre EaD e formação de professores encontrados por periódicos.

Dos 15 periódicos inicialmente selecionados encontramos artigos referentes ao tema que investigamos em apenas seis deles, totalizando 12 artigos.

A seguir, abordaremos os dados da ANPED para depois discutirmos sobre os resultados obtidos nas duas fontes.

3.7 - ANPED

Como último passo para verificar o tratamento destinado ao tema que nos propusemos a investigar, observamos os encontros anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação e Educação (ANPED). Realizamos um levantamento de todos os encontros disponíveis na página da entidade www.anped.org até 2009. Isto é, do 23º ao 32º encontro, dos anos de 2000 até 2009 respectivamente. Os Grupos de Trabalho (GTs) selecionados para este levantamento foram os de Didática (GT-4); Estado e Políticas Educacionais (GT-5); Formação de Professores (GT-8); Políticas para o Ensino Superior (GT-11); Ensino Fundamental (GT-13) e Educação e Comunicação (GT-16). Este levantamento tomou como base os trabalhos e pôsteres e os resultados estão dispostos no quadro abaixo:

GT	Sobre EaD e formação de professores
Didática	02
Estado e Políticas Educacionais	01
Formação de Professores	08
Políticas para o Ensino Superior	03
Ensino Fundamental	01

Educação e Comunicação	14
Total de trabalhos encontrados Sobre o tema	29

Tabela 2 – número de trabalhos que abordam a EaD e formação de professores nos encontros da ANPED

Os GTs que apresentaram o maior número de trabalhos com o tema estudado foi o GT- 16 - Educação e Comunicação, e o GT- 8 - Formação de Professores. Este resultado é compreensível, pois o GT 16 abarca estudos sobre tecnologia e comunicação e o GT-8 a trabalhos sobre os processos de formação do professor, dois dos temas dessa parte da pesquisa.

Após o levantamento dos artigos tanto dos periódicos quanto da ANPED e posterior estudo do material, foi possível classificar os artigos em três aspectos abordados que se constituíram em três categorias de análise. As categorias e a quantidade de artigos identificados em cada uma estão na tabela a seguir:

<i>Categorias</i>	<i>Número de estudos - ANPED</i>	<i>Número de estudos - Periódicos</i>
Análise e avaliação de programas/Cursos /modelos de formação de professores na EaD	19	06
Análise da Política de EaD e formação de professores	06	04
Proposta de formação/ curso à distância	04	02
Total de artigos arrolados sobre Formação de professores e EaD.	29	12

Tabela 3 - Número de estudos por assunto tratados dentro de tema EaD e Formação de professores

3.8 - Análise das categorias

Neste momento, discutiremos cada uma das categorias constituídas após a análise do material selecionado. Abordaremos cada categoria partindo do que os autores classificados em cada uma discutiram sobre o assunto.

➤ Análise da política de EaD e a formação de professores

Os autores cujos trabalhos foram arrolados nesta categoria, de um modo geral, discutem que o processo de globalização aliado ao grande avanço da tecnologia, trouxe um elevado grau de complexidade nas relações sociais e econômicas influenciando no tipo de trabalhador que se espera para atuar neste contexto social. A exigência para o mercado passa a ser de pessoas que dominem diferentes técnicas, que estão aptas a aprender constantemente ao longo de vários momentos de sua vida e ter, portanto, uma formação cada vez mais avançada.

Lima e Hetkowski (2010) fazem a seguinte reflexão

No que se refere às implicações sociais das transformações [...] a política econômica realça como aspectos positivos, “a tendência ao emprego de uma mão-de-obra qualificada, escolarizada e econômica”, dedicando pouca atenção aos reais problemas produzidos pela estrutura capitalista, mais precisamente, as consequências advindas do seu atual processo de reconversão produtiva mundial, como a segmentação do mercado de trabalho, o aumento da miséria o enfraquecimento de importantes formas de organização da sociedade civil, como os sindicatos e comissões de empresa, movimentos sociais... (p2)

Ante essa tendência de valorização da mão – de – obra cada vez mais qualificada, nos anos finais do século passado o foco passa a ser a educação e mais especificamente a escola que é fortemente criticada pelos altos índices de crianças que, ao término do período de permanência escolar, dominam pouco os conteúdos desenvolvidos pela instituição. A discussão pelo aumento de permanência da criança na escola, por qualidade na educação e pela absorção da clientela excluída socialmente foi grande. A

instituição escolar é entendida como um meio de garantir a equidade social ou de ao menos diminuir o abismo social existente. Oliveira (2008).

A educação tornou-se uma política estratégica, necessária ao desenvolvimento do capital e a conformação social. Nesse contexto, os organismos multilaterais (BIRD/BM, FMI, entre outros) ampliaram sua inserção na definição das políticas educativas nos países da periferia, como é o caso do Brasil, promovendo o ajuste estrutural e criando projetos para a educação com o objetivo de aliviar a pobreza e promover o desenvolvimento econômico, de modo a “incluir” estes países na “sociedade da informação (p.1, 2008).

Nesse contexto, o olhar se volta ao professor e para a sua qualificação. Esses fatores são vistos como necessários para formar um indivíduo capaz de inserir-se no mercado de trabalho em um contexto cada vez mais dominado pela alta tecnologia e de responder as exigências dessa nova ordem de reestruturação econômica.

Nesse sentido, [...] *no bojo das reformas educacionais dos anos de 1990, a EaD tornou-se uma estratégia fundamental para a expansão do ensino superior, tendo a formação de professores como o seu carro-chefe.* (OLIVEIRA, 2009, p6).

Para essa autora, a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores é parte da agenda mundial a partir de um movimento que ela denomina, com base em diversos estudiosos, de nova pedagogia da hegemonia (p.10) e que envolve uma série [...] *de formulações teóricas e ações político-ideológicas utilizadas pela classe dominante para assegurar, em nível mundial e também no Brasil, o seu projeto de sociedade e de sociabilidade para os anos iniciais do século XXI.*

Silva Junior (2003) também comentou sobre o assunto (p81).

Em meio à reforma educacional produzida no Núcleo Estratégico do Estado, destaca-se a sua dimensão docente, posto serem o professor e os dirigentes os agentes centrais de realização concreta da reforma e da mudança do paradigma educacional pretendido pelos gestores do MEC, por meio de suas práticas sociais no cotidiano da instituição escolar.

Os autores (OLIVEIRA, 2009, 2008; GIOLO, 2008; FERREIRA e ASSUNÇÃO, 2009; CERVIS E TORRES, 2009; BARRETO, 2008; SILVA JUNIOR, 2003; ALMEIDA, 2002) indicam que mecanismos internacionais como o Banco Mundial favoreceram a expansão da EaD no Brasil por esta poder, além de ser uma

alternativa mais barata de qualificação, alcançar um grande número de pessoas, o que contemplaria a formação de professores.

As principais críticas apontam que a ênfase em EaD é dada sobre os recursos tecnológicos e não a quem se destina, existindo um empobrecimento da formação e da relação ensino- aprendizagem. Aparentemente, após a leitura dos textos classificados nesta categoria, a EaD é vista como adversária do ensino presencial, conforme o explicitado por Giolo (2008,p.1229).

A persistir a tendência que se acentua a cada dia, o Brasil poderá no curto prazo, ver espaços universitários (os destinados às licenciaturas, por exemplo) sendo substituídos por pólos de EaD, nos quais a movimentação de pessoas é pequena e o da cultura elaborada menor ainda.

Ou ainda,

Ela continuará a ser concorrente do ensino presencial, mesmo sabendo que os bons projetos de educação presencial já têm de dar conta da voracidade da própria concorrência presencial (a dos projetos aligeirados e mercantilistas)?(p.1231)

Os autores selecionados neste tópico, observam com cuidado o avanço da modalidade à distância encarando-a conforme a citação anterior, como adversária ao ensino presencial.

A possibilidade de uso das ferramentas computacionais e da internet para a educação em todos os seus níveis e modalidades de ensino não podem ser refutadas, o contraponto ensino presencial e ensino a distância precisa ser superado no intuito de perseguirmos um caminho no qual as possibilidades sejam avaliadas, estudadas e aperfeiçoadas. O alcance da EaD é inegável e será mesmo isso algo negativo? Ou o que merece ser avaliado são os meios de produção, os materiais, a estrutura dos cursos, quem o conduz e os oferece.

Acreditamos que as discussões devem ter como foco central aspectos que possam favorecer a aprendizagem do aluno quer seja à distancia ou não – o que não significa dizer que é irrelevante o tipo de modalidade de ensino. Por isso, são importantes investigações sobre processos formativos à distância.

- Análise e avaliação de programas/Cursos /modelos de formação de professores na EaD.

Moreto (2006), Oliveira (2004), Pedrosa (2003) indicam a rapidez com que as informações se renovam e, por conseguinte, a brevidade do conhecimento. Esse contexto social, no qual as tecnologias estão presentes em vários setores do cotidiano, e a descoberta de novos conhecimentos exigem que as pessoas estejam preparadas para aprender a desempenhar novas funções na profissão ou adaptar-se rapidamente às mudanças ocorridas nela ou, até mesmo, no emprego já que uma pessoa poderá passar por vários ao longo de sua vida.

A área da educação é a que mais modificações sofre em função do avanço científico e da descoberta de novos conhecimentos. *A rápida evolução da sociedade criou novas necessidades no campo da educação, entre elas de contínua formação* (PEDROSA, 2003, p.2).

A EaD é vista em muitos dos estudos como um meio capaz de propiciar acesso à formação, especialmente continuada (foco de nossa pesquisa), a uma grande parcela de professores que ou estão afastados dos grandes centros de difusão dos conhecimentos científicos ou, apesar de próximos, não possuem condições de freqüentar com regularidade um curso presencial.

A EaD também é vista como uma forma de aproximar os professores das ferramentas tecnológicas cada vez mais utilizadas no contexto social de diferentes maneiras sendo que, por serem responsáveis pela formação de pessoas, os professores não podem estar apartados de tal conhecimento.

Aos poucos se percebe que as atividades a distância são fundamentais para a aprendizagem atual, para atender a situações muito diferenciadas de uma sociedade cada vez mais complexa. A EAD – educação a distância –, apesar do preconceito de muitos, é fundamental para poder modificar processos insuficientes e caros de ensinar para muitas pessoas, ao longo da vida. (MORAN, 2009, p.286).

No entanto, salientam os autores, Santarozza et al, 2007; Almeida, 2005; Couto, 2006; Barrenechea, 2003; Pedrosa, 2003 é preciso procurar por qualidade nos projetos em EaD assim como nas propostas de ensino presencial. Oliveira (2004) afirma que o

que qualifica uma proposta de EaD não são os recursos tecnológicos, mas sim, a sua proposta pedagógica e esta deve ser observada primordialmente.

O desafio para tanto é viabilizar propostas que possibilitem uma educação de qualidade. Para esta autora:

A maior parte dos programas destinados à formação de professores a distância se ampara nos paradigmas tradicionalmente inspirados pela matriz positivista, no enfoque comportamental e se traduz no modelo da racionalidade técnica, que reforça a fragmentação do conhecimento, a valorização dos saberes disciplinares elaborados por especialistas e pesquisadores, porém alheios à prática de sala de aula. (p.9).

Os programas de formação de professores precisam observar as necessidades destes profissionais (RODRIGUES, 2008; PESCE, 2007; KRATOCHWILL, 2007; ALMEIDA, 2005; BRUN e MENDES, 2005; SARMENTO, 2005; COUTO, OLIVEIRA, 2004; CALIXTO, 2003) e levar a cabo propostas que se aproximem do contexto de trabalho do professor, privilegiando o diálogo entre os pares e contribuindo com a reflexão das vivências realizadas no cotidiano escolar.

Ao analisar o desenvolvimento do curso de Pedagogia à distância, Moreto (2006) observou a forte hierarquização e a conseqüente super valorização dos conhecimentos dos especialistas (acadêmicos) sobre a dos professores-cursistas e dos orientadores de estudo. De acordo com ele, atitudes de parceria, colaboração e da valorização dos conhecimentos de cada um dos envolvidos em um projeto de EaD concorreria para aprendizagens mais significativas.

Para os autores dos textos classificados nessa categoria, os projetos em EaD voltados para a formação continuada dos professores devem privilegiar a criação de comunidades virtuais de aprendizagem, a reflexão sobre a prática docente e evitar a mera transmissão de conteúdos para serem aplicados na prática, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem do professor e a qualidade do processo formativo.

Moran (2009) evidencia a existência de dois modelos de EaD no Brasil voltados para a formação de professores. O primeiro com tele-aulas ao vivo ou gravadas no qual os alunos assistem à aula de um professor, contendo também leituras e atividades virtuais. O segundo modelo, não se assiste a uma aula gravada ou transmitida do professor para a apreensão dos conteúdos e o conhecimento é trabalhado a partir de

materiais impressos e digitais tendo o acompanhamento de um tutor presencial no pólo e de um tutor virtual.

Esse estudioso faz uma importante reflexão sobre a qualidade dos cursos de EaD.

EAD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender igual ao presencial. Não se mede isso pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela qualidade dos gestores, educadores mediadores e, também, pelo envolvimento do aluno. As instituições sérias no presencial costumam desenvolver um trabalho sólido a distância. E aquelas que são menos sérias, que focam mais os interesses econômicos no presencial, costumam ver a EAD como um caminho para obter maior lucratividade. (p.287).

Corroboramos com as indicações realizadas pelos autores de que no processo de formação continuada dos professores é preciso considerar as necessidades destes, valorizando suas experiências e auxiliando-os a refletir sobre as tensões e dilemas do dia-a-dia construindo suas aprendizagens de modo coletivo. As experiências em EaD devem ser analisadas e estudadas sempre em prol da qualidade de ensino e, aí, esses indicadores servem ao nosso ver, tanto para projetos à distância quanto presenciais para a formação do professor.

➤ Proposta de formação/curso em EaD

Nessa categoria, aglutinamos autores que em seus artigos elaboraram e estudaram projetos de formação continuada de professores a distância e estudaram os seus resultados.

Os trabalhos de um modo geral se pautaram mais fortemente no impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação em nossa atual sociedade e suas possibilidades para a educação.

As ferramentas digitais de informação e de comunicação no contexto do curso de formação docente são mediadores pedagógicos, na verdade, objetos catalisadores da inteligência coletiva (SANTAROSA et al, 2007, p.544).

Santarosa et al (2007) afirmam que as tecnologias digitais são um grande potencial para a formação não só de professores, como nas de outros profissionais sendo capazes de auxiliar na diminuição de desigualdades sociais e econômicas existentes em nosso país.

Lima et al (2003), pautando-se em Nogueira (1996), destacam que a associação dos avanços da informática com os meios de comunicação de massa são inevitáveis e que o desenvolvimento da EaD está ligado ao desenvolvimento tecnológico (p.2).

Os professores devem, para tanto, aproximarem-se desses recursos não apenas durante sua formação como em sua prática profissional, pois, segundo Rivas et al (2003)

Os professores têm vivido estas transformações de forma nem sempre muito confortável. Cada vez mais é questionada a função dos docentes e há um consenso que aponta para o esgotamento da função de difundir conhecimento o qual está sendo substituída progressivamente pela possibilidade de provocar o aluno a aprender a pensar e a aprender com os outros. É inquestionável que os avanços tecnológicos têm estimulado novas formas de pensamento, novos recursos cognitivos estão sendo construídos por crianças e adolescentes e uma nova tecnologia intelectual vem se desenvolvendo, modificando processos e trazendo novos desafios. (p1)

A EaD nesses estudos é apontada como um caminho capaz de contribuir para a aproximação dos professores com a tecnologia além da possibilidade que ela oferece que é atingir um grande contingente de profissionais. Para Veraszto et al (2007) utilizar ambientes digitais/virtuais de formação a distância, em um país com as dimensões do Brasil, constitui-se em um imperativo social e ético.(p.533)

Para os autores (VERASZTO, et al, 2007; LIMA, et al, 2003; Maciel, 2000) as novas tecnologias são recursos que podem, se bem utilizados, melhorar a qualidade das aulas e incrementar os conteúdos ministrados provocando inovações no material didático e na metodologia das aulas. Os cursos em EaD podem cumprir um duplo sentido, pois além de auxiliar na formação dos conteúdos próprios da carreira como as áreas de conhecimento pedagógico ainda forma os professores para a utilização das ferramentas tecnológicas, cada vez mais necessárias no mundo de hoje.

3.9- Considerações sobre os artigos

Tivemos como intuito observar a produção acadêmica sobre a EaD e a formação de professores a fim de observar o que vem sendo produzido sobre o assunto procurando situar a nossa investigação neste contexto.

Sobre o volume de estudos envolvendo a EaD e formação de professores Branco e Oliveira (2006) afirmam que a produção de investigações científicas que abordam conjuntamente essas duas instâncias não é ampla [...] *há um grande número de investigações que abordam a temática da formação de professores, mas poucos se referem à formação de professores na modalidade de EaD* (p.4). Isso indica que o tema não está esgotado, abrindo margem para outras discussões e investigações sobre ele.

Observamos tanto nos artigos provenientes dos periódicos, quanto nos da ANPED a preferência dos autores por investigar e analisar um programa ou curso de formação de professores a distância. Dos 12 textos levantados dos periódicos seis investigaram um programa de formação à distância. No caso da ANPED, dos 29 trabalhos 19 adotaram esta tendência.

No caso dos periódicos, dos seis artigos que analisaram cursos, cinco eram de formação continuada e destinavam-se a professores em exercício na Educação Básica (SANTAROZA et al, 2007; COUTO, 2006; BARRENECHEA, 2003; PEDROSA, 2003; SILVA JUNIOR, 2003) e um de graduação de Licenciatura em Pedagogia (SÁ, 2003). No caso da ANPED, 14 artigos analisaram cursos de formação continuada do professor da Educação Básica (OLIVEIRA, 2008); SIQUEIRA, 2007; BRANCO e OLIVEIRA, 2008 e 2006; GUSTSAC e ARRIADA, 2006; MIGLIORANÇA et al, 2006; ALMEIDA, 2005; RAMOS, 2005, SARMENTO, 2005; OLIVEIRA, 2004; CALIXTO, 2003, OLIVEIRA, 2003; RIVAS E RIBEIRO, 2003; BRUNO, 2002; CARNEIRO, 2002; TOSCHI, 2000) um para a formação de professores universitários (RODRIGUES, 2008) e três cursos de graduação Licenciatura em Pedagogia (GILBERTO, 2007; BRUN e MENDES, 2006; MORETO,2006).

Com relação ao modelo de EaD, dos artigos dos periódicos quatro analisaram cursos via internet e dois analisaram cursos cujo principal meio era a TV. No caso dos trabalhos da ANPED, 15 estudaram cursos via internet e quatro cujo principal meio era a TV.

Os estudos sobre formação do professor e EaD arrolados indicam que os processos formativos a distancia serão mais significativos se procurarem:

- Partir das necessidades formativas do professor baseando-se na realidade de seu trabalho levando em conta os seus saberes;
- evitar a transmissão de técnicas e de habilidades procurando formar o professor como intelectual;
- adotar uma proposta reflexiva - investigativa favorecendo a reflexão do profissional sobre sua prática;
- propiciar a troca entre seus participantes promovendo a aprendizagem colaborativa;
- fomentar ações colaborativas entre a equipe do curso: tutores, professores, designer;
- enfatizar o atendimento pedagógico em vez de os materiais e recursos tecnológicos;
- observar a necessidade que o aluno da EaD possui de orientação para seus estudos devido sua dificuldade de autonomia e independência para cursar um programa a distância.

Esses aspectos levantados pelos autores de vários dos trabalhos analisados sobre elaborar propostas que leve a reflexão docente, a análise da própria prática, sintonizam com o que já vem sendo discutido nas últimas décadas na área da formação do professor.

Os artigos e trabalhos arrolados e estudados contribuíram para o nosso estudo, especialmente na elaboração do processo formativo no qual atentamos para aspectos sobre o estudo do participante no ambiente, já que este podia não ter independência suficiente para se organizar e realizar um curso via internet.

Pudemos observar que são poucos os textos frutos de investigações realizadas a partir da elaboração de um curso ou programa de formação. A maioria, conforme exposto, pesquisou a partir de cursos já existentes. Após a análise dos textos verificamos que esse caminho é pouco explorado cabendo, portanto, novas investigações cujos pesquisadores possam elaborar e estudar um curso/programa de formação de professores, além de investigar um projeto já existente, como a maioria dos estudos aqui identificados.

Outra contribuição, se refere as indicações de vários dos autores que destacaram a necessidade de os programas de formação primarem pela interação entre os participantes, pela valorização de suas experiências profissionais e reflexão da prática pedagógica e pelos processos de produção coletiva. Indicaram a necessidade dos programas deixarem de privilegiar a descrição de atividades a serem desenvolvidas pelos professores em formação destinando a estes um papel de passividade, para a adoção de propostas que levem em conta as experiências profissionais abrindo espaço para a participação colaborativa dos professores. Assim, com a metodologia para o processo de pesquisa e intervenção adotada procuramos contemplar tais considerações.

Em nosso próximo passo, abordaremos a metodologia de pesquisa utilizada nesta investigação.

CAPÍTULO – 4 -METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos o referencial teórico-metodológico dessa investigação.

A pesquisa sobre ensino passou, mais fortemente a partir das últimas décadas do século XX, por um período de mudanças tanto conceituais quanto metodológicas (COLE e KNOWLES, 1993). As investigações ultrapassaram a ideia de somente observar a prática educativa, desconsiderando os contextos educativos, os conteúdos de ensino e a das chamadas investigações do tipo processo-produto (que analisavam somente partes do trabalho educativo) para cada vez mais, produzir estudos e pesquisas em parceria com os professores, ou seja, juntamente com estes atuando em seu desenvolvimento profissional.

Começa a emergir, então, uma visão que reconhece e valoriza os conhecimentos profissionais e pessoais, às percepções, às atitudes e às crenças que sustentam à maneira como os professores conduzem as suas vidas e seus trabalhos em sala de aula e na escola (COLE e KNOWLES, 1993, p.1).

Essas mudanças atrelam-se às alterações no foco sobre a formação de professores, de uma visão voltada para o treinamento para outra, mais ampla, onde os professores deveriam entender suas práticas. Para isso, os professores deveriam ter a capacidade de tomar decisões referentes ao que fazer com base nos objetivos educacionais determinados por eles, considerando as necessidades de seus alunos dentro de seu contexto de atuação. Essa mudança de visão sobre a formação de professores foi motivada, segundo Zeichner (2008), pelas pesquisas sobre os saberes docentes lideradas nos Estados Unidos por Lee Shulman e pela a influência de teorias cognitivas e a aceitação das abordagens qualitativas em pesquisas, ambas na área da educação. (ZEICHNER, 2008, p 536)

Nosso estudo se adéqua a uma forma metodológica de pesquisa que privilegia a investigação colaborativa entre pesquisador e professores, que reconhece que os professores possuem saberes oriundos de suas práticas e que entende a necessidade de articular esse conhecimento com o produzido nos meios acadêmicos.

Desgagné et al (2001) asseveram que as investigações colaborativas salientam a ideia de pesquisas com o professor e não sobre ele considerando-o um parceiro e rechaçando práticas que somente avaliam a ação pedagógica. (p.35)

Para estes autores, a participação dos professores é essencial para a construção de conhecimentos que relacionam a prática pedagógica e o seu desenvolvimento.

As investigações que privilegiam a colaboração aproximam duas importantes dimensões que são a produção do conhecimento científico e a formação continuada de professores (IBIAPINA, 2008). Esse duplo aspecto, pesquisa e formação, concorrem para o avanço dos conhecimentos produzidos tanto na universidade quanto na escola, procurando teorizar questões problemáticas surgidas no âmbito da escola e que se constituem em necessidade de formação para o professor.

A colaboração é produzida por intermédio das interações estabelecidas entre as múltiplas competências de cada um dos partícipes, os professores, com o potencial de análise das práticas pedagógicas; e o pesquisador, com o potencial de formador e de organizador das etapas formais de pesquisa. A interação entre esses potenciais representa a qualidade da colaboração, quanto menor as relações de opressão e poder, maior o potencial colaborativo. Convocar os docentes para participar de projetos de pesquisa que visam a co-construção de determinado objeto de conhecimento é, também, fazê-los vivenciar processo de formação sobre aspecto da prática profissional que eles consideram problemáticos. Dito de outra maneira, a pesquisa colaborativa proporciona condições para que os docentes reflitam sobre a sua atividade e cria situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores. (IBIAPINA, 2008, p.20).

O processo da pesquisa colaborativa contempla processos de reflexão do professor sobre aspectos de sua prática ao solicitar a sua colaboração na investigação do objeto de pesquisa. Nesse contexto, se vale de instrumentos que privilegiam a sua formação. *Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a construção de saberes e a formação contínua de professores.* (IBIAPINA, 2008, p.21).

Ancorando-se em alguns estudiosos Ibiapina (2008) afirma que a tônica dos estudos nessa linha não consiste em produzir conhecimentos científicos para, a posteriori, melhorar a prática pedagógica. Tais etapas se desenvolvem concomitantemente e até mesmo de modo imbricado, pois o que se faz é estudar a prática pedagógica e nela intervir. Segundo a autora, neste contexto os professores não são considerados meros objetos de análise [...] *mas como sujeitos cognoscentes, ativos;*

não somente como produtos da história educativa, mas como agentes (p.11). A busca pela emancipação motiva a ação tanto de pesquisadores quanto de professores.

Na abordagem colaborativa, os professores não necessitam participar das etapas formais de pesquisa.

Investigar colaborativamente significa envolvimento entre pesquisadores e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional docente. Esse processo não significa que cada partícipe tenha a mesma função na tomada de decisões durante todas as etapas ou fases do estudo. (IBIAPINA, 2008, p.22)

De acordo com a autora, os processos formais da pesquisa como: contextualização, coleta e análise de dados, metodologia continuam a cargo do pesquisador, sendo a colaboração entre pesquisador e pesquisado mais efetiva nos momentos de intervenção que neste caso serão os momentos de formação continuada.

Podemos afirmar que é um desafio ao modelo colaborativo procurar responder as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores, e, ao mesmo tempo, atender às exigências formais de produção de conhecimentos acadêmicos.

Para Mizukami et al (2002), esse desafio enfrentado pelos modelos investigativos que associam pesquisa e formação, deve-se em parte ao tempo exigido para o desenvolvimento da pesquisa que difere do necessário para o atendimento das dificuldades apresentadas pelos professores.

Enquanto que na pesquisa o tempo é mais “elástico”, na escola o tempo urge. Os problemas surgem todos os dias e os professores anseiam por soluções imediatas. Premidos pela urgência, pouco importa para eles que a solução seja construída pela escola como um todo, por um grupo de professores ou por pessoas “estranhas” ao meio – pesquisadores, proponentes de políticas educacionais, capacitadores etc. -, desde que seja revelada “uma luz no final do túnel” (MIZUKAMI, et al, 2002, p.43).

Nossa investigação contempla os propósitos da ação colaborativa a partir de um modelo de pesquisa e intervenção denominado construtivo - colaborativo. Esse modelo apreendido dos pressupostos teóricos de Cole e Knowles (1993) e apresentado por Mizukami et al (2002), permite o diálogo entre pesquisadores e professores, compreensões mútuas e ação comum.

Esse modelo de pesquisa e intervenção traz a crença de que o conhecimento *se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam. [...] Portanto é preciso intervir para desestruturar as certezas que desestruturam a prática.* (MISUKAMI, et al 2002, p. 43). O conhecimento docente é um processo em contínua construção e ocorre através de quebras de convicções e de certezas sobre a prática educativa. Todavia este movimento, segundo o modelo construtivo-colaborativo, deve se dar de modo coletivo, na parceria, no exercício de ouvir o que o outro tem a dizer, na análise das posições individuais diferentes sobre determinado fenômeno.

Para Reali e Tancredi (2005), o modelo de pesquisa construtivo-colaborativo implica uma tendência para a inquirição, a qual objetiva gerar novos conhecimentos e contemplar problemas do dia-a-dia escolar.

De acordo com as autoras:

Nesse tipo de investigação os pesquisadores sabem seu ponto de partida, mas não conhecem, de antemão, todos os caminhos que terão que percorrer nem qual será o ponto de chegada. Ficam, o tempo todo, numa situação oscilante pois têm a prerrogativa de tomar as decisões, mas pretendem seguir as demandas do grupo participante. Também, é imperativo que as especificidades dos papéis de cada grupo sejam respeitadas. Assim, ao adotar essa perspectiva de pesquisa os pesquisadores passam a viver sobre o fio de uma navalha. (p.4).

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) alertam que as investigações que envolvem o professor como um agente ativo na pesquisa apresentam grande potencial, no entanto, é preciso tomar cuidado e evitar uma *glorificação acrítica* (p.64) do conhecimento gerado por estas práticas de investigação.

Valorizar a legitimidade dos conhecimentos do professor é reconhecer que este possui teorias próprias que o auxiliam em suas ações no cotidiano da escola, e capacidade maior que a de reproduzir em sala de aula teorias oriundas do lado de fora do ambiente escolar.

Zeichner e Diniz-Pereira (2008a; 2005) defendem a integração dos saberes produzidos nas universidades com os oriundos da experiência prática dos professores incentivando o envolvimento destes últimos em atividades de pesquisa.

[...] o envolvimento direto deles com o processo de produção sistemática de um saber extremamente relevante e essencial para suas práticas, pode transformá-los também em “consumidores” mais críticos do conhecimento educacional gerado nas universidades. Isso pode acontecer porque esses sujeitos passariam a compreender melhor como tal conhecimento é produzido nos meios acadêmicos. (p.66)

Analisando os programas de formação de professores dos EUA e do Brasil, os autores afirmam que ainda persiste um modelo tipo “venda de soluções educacionais” (p.67) que ignoram o saber dos professores oferecendo cursos cujo modelo é baseado no treinamento e na transmissão de conteúdos para serem reproduzidos na escola.

No Brasil, segundo eles, os cursos estão em geral, muito enraizados no modelo da racionalidade técnica, (especialmente na formação inicial), basicamente teóricos e de rápida duração. Consideramos que uma importante discussão trazida por Zeichner e Diniz-Pereira (2008b) se relaciona a grande ênfase dada ao caráter transformador que as práticas de pesquisa que valorizam o conhecimento produzido em colaboração com professor podem criar. Os autores destacam a necessidade de esses conhecimentos serem levados até aos alunos nas escolas, contribuindo para a equidade social.

Algumas pessoas criticam os apelos para que os pesquisadores de suas práticas intervenham no processo social, econômico e político em que estão inseridos. Pensamos, ao contrário, que seria um grande erro imaginar que poderíamos, de algum modo, ser participantes neutros em relação aos temas de reprodução ou de mudança social. Educadores de sociedades que se autodenominam democráticas têm obrigação moral de intervir para que aqueles com quem trabalham possam viver mais plenamente os valores inerentes à democracia. No contexto da globalização hegemônica e da proliferação de políticas neoliberais ao redor do mundo, temos testemunhado o crescimento do fosso que separa os ricos dos pobres. Raça, gênero, classe social, religião e opção sexual continuam a ser fatores importantes que na maioria das vezes determinam o acesso a educação de alta qualidade e a empregos que remunerem decentemente. Esses fatores continuam a influenciar um conjunto de outros problemas sociais, tais como a fome e a subnutrição, o abuso contra crianças, a gravidez indesejada na adolescência, crimes, violência e drogas. (p.75)

Evidentemente que não é a escola, que cria os problemas listados, conforme salientam os próprios autores, e tão pouco os resolverá sozinha. Porém, o professor deve ter a consciência dessas situações e do impacto social que seu trabalho educativo tem na promoção de valores mais justos e democráticos.

Assim pesquisas que tem como mote o desenvolvimento profissional de professores devem considerar que os conhecimentos gerados na investigação tornem-se de alguma forma, uma contribuição para a equidade social, na forma de uma escola menos excludente (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2008b).

As pesquisas que valorizam as práticas dos professores estabelecendo com eles ações colaborativas procuram contribuir com a formação docente e, conseqüentemente, com a melhoria de sua atuação pedagógica. Esses processos investigativos precisam considerar como finalidade última o benefício dessas ações aos alunos e a transformação da escola em um ambiente que agregue a diversidade e garanta cada vez mais o acesso e permanência de todos os alunos.

Sem dúvida, existe a necessidade de investigações e ações que tragam subsídios ao professor contribuindo para o enfrentamento das mais diversas situações surgidas em seu cotidiano escolar. Para Zeichner (1993), essa instrumentalização ocorre através de uma reflexão dos professores a partir de críticas e do desenvolvimento de teorias próprias e não apenas na simples aplicabilidade na prática de conceitos criados nas universidades. O autor não desconsidera o conhecimento produzido na academia, mas salienta que este deve articular-se com a teoria produzida pelos professores a partir de sua prática.

Uma alternativa que se mostra como um poderoso recurso nas pesquisas envolvendo formação, desenvolvimento, pensamento dos professores são as narrativas que se configuraram no principal recurso de coleta de dados de nossa pesquisa. Adotamos neste trabalho as narrativas escritas efetuadas pelas professoras-participantes do programa de intervenção e pesquisa. A narrativa é apontada por estudiosos (CUNHA, 2011, CUNHA, 1997) como um importante instrumento de auxílio à reflexão dos professores. Ela é um instrumento que privilegia a transformação do professor de objeto a sujeito de sua formação. O uso da narrativa esteve em consonância com o nosso modelo teórico metodológico, pois ao registrar suas ações educativas junto aos alunos, as compreensões do programa, as dúvidas, os conhecimentos adquiridos, houve espaço que as professoras expusessem visões sobre o tema tratado, o conhecimento da prática que tinham, como também, a reflexão sobre cada etapa do curso oferecido. Assim, a narrativa por ser um recurso que dá “voz” aos professores se mostrou conforme dito, um importante instrumento para este estudo.

Cunha (1997) assevera que:

Usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem sucedido. Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história (p.2).

Esse autor salienta ainda que a pessoa, ao relatar os fatos vividos, o faz de maneira a reconstruí-los, atribuindo-lhes novos significados, assim a narrativa não é literal, mas antes de tudo uma representação do fato. Esse aspecto é motivo de críticas de alguns pesquisadores ao uso da narrativa como instrumento de pesquisa, todavia, esse também é um aspecto considerado positivo e que pode ser valorizado à medida que, no caso, o professor, irá relatar o que lhe ficou de mais significativo a partir de suas análises e reflexões e considerações sobre o que viveu.

Marquesin e Passos (2009) salientam que narrativas são excelentes estratégias para potencializar o desenvolvimento profissional do professor, à medida que permitem que este comunique seus saberes e suas experiências. Elas oportunizam o exame da prática do ensino possibilitando ampliações de saberes e a melhora no trabalho educativo.

Reali (2010), ao destacar esse aspecto formativo da narrativa, postula que ela contribui para a reflexão do professor sobre as informações apreendidas em um curso possibilitando a sua articulação com a prática permitindo que este pense e repense sobre ela e sobre as situações vividas em sala de aula.

Já Cunha (2011) faz uma análise na qual aponta que a utilização de narrativas escritas é uma tradição antiga que surgiu na Grécia dando destaque a poética de Aristóteles. A autora faz referência também ao livro Confissões de Santo Agostinho que relata durante a transição da Idade Antiga para a Idade Média a sua conversão para o cristianismo. Na contemporaneidade, Cunha (2011) aponta que as primeiras áreas a se utilizarem de narrativas nos estudos foi a Sociologia, Antropologia, Psicologia, História e Filosofia. No campo da educação, as pesquisas utilizando narrativas no Brasil ganharam impulso durante a década de 90 do século XX. Com essa abordagem, novos temas investigativos surgiram voltados para a profissionalização e identidade docente. As pesquisas com a metodologia da narrativa surgem como uma alternativa ao paradigma positivista de pesquisa, cujo papel destinado ao professor é de objeto de estudo analisado através de dados quantitativos.

O principal atributo da narrativa segundo Silva e Costa (2011) é possibilitar aos professores, o papel de protagonista, pois estes [...] *abandonam a condição de depósitos dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores profissionais para se tornarem organizadores e construtores de novos conhecimentos a partir de suas experiências de vida.* (p.5)

Essas autoras informam que o recurso da narrativa possui um duplo papel que se vincula tanto à pesquisa, quanto à formação docente. Cunha (2011) considera essa dupla dimensão da perspectiva da narrativa um ponto forte dessa estratégia

Nessa perspectiva, a dupla dimensão da pesquisa narrativa atribui ao professor o papel de sujeito do estudo, recolocando-o no centro das pesquisas educacionais, pois ao mesmo tempo em que a pesquisa narrativa possibilita ao professor investigar sua própria prática e produzir seus saberes, garante o espaço para a formação docente, através da reflexão coletiva e socialização profissional. (p5).

Araujo e Mendes (2011) destacam que a narrativa é uma atividade formadora, pois, quando um sujeito de uma pesquisa narra sobre si e sobre suas experiências, ele reflete sobre a sua trajetória profissional e pessoal favorecendo nesse contexto a construção de novas aprendizagens. Salientam ainda que a pesquisa com a utilização da narrativa ao possibilitar uma investigação sobre a vida do professor torna possível a reflexão sobre o seu processo formativo e sobre a sua prática sendo que esse duplo aspecto de investigação e de formação proporciona aos professores um espaço de aprendizagens através da reflexão e organização dessa reflexão.

Martins et al (2011) vão ao encontro dessas colocações quando indicam que especialmente nas pesquisas com professores, as narrativas se tornaram um importante recurso metodológico para se pensar a ação pedagógica oferecendo possibilidades de ressignificar essa ação.

A narrativa e a valorização das histórias de vida contribuíram para a quebra do paradigma positivista na pesquisa em educação fazendo surgir novos interesses de investigação como a profissionalização e identidade do professor

[...] os professores deixaram de ser vistos como executores de técnicas de ensino ou portadores de histórias, sem interação com o contexto científico e social, e se tornaram protagonistas nos debates educativos e nos processos investigativos. (MARTINS, et al, 2011, p.4).

Com base nas considerações efetuadas, a narrativa como estratégia de coleta de dados em nossa investigação localizada no âmbito da abordagem qualitativa foi, conforme ressaltamos no início, um importante instrumento que nos permitiu entrar em contato, com as ideias e reflexões dos professores acerca da Educação Inclusiva. A narrativa foi importante para o nosso estudo, sobretudo por ser considerada uma abordagem tanto de investigação quanto de formação, estando assim de acordo com a metodologia construtivo - colaborativa por nós também adotada neste trabalho.

Nosso próximo passo agora é descrever, discutir como ocorreu o processo de pesquisa e intervenção que culminou neste estudo realizado.

4.1 – Contexto da pesquisa

Para maior entendimento dos procedimentos desta pesquisa, optamos por organizar as ações de modo processual no qual estivessem relacionadas às etapas desta investigação. Nesse sentido, elaboramos uma sequência cronológica dos fatos com o intuito de facilitar a apreensão e análise dos caminhos percorridos em nosso estudo. Elaboramos de modo simples uma linha do tempo

Outubro a dezembro de 2008

Elaboração do enfoque do programa e do nome do curso
 Delineamento das etapas do programa e análise de sua adequação com a metodologia de pesquisa e intervenção adotada
 Estabelecimento do público-alvo do programa
 Seleção do ambiente virtual em que o programa seria realizado

Janeiro a junho de 2009

Elaboração do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA
 Seleção e preparação do material a ser postado no AVA
 Configuração das atividades do AVA

Julho de 2009

Elaboração do projeto PROEX/UFSCar para registro do programa
 Abertura das inscrições do programa

Agosto de 2009 a Dezembro de 2009

Seleção dos participantes do programa
 Início das atividades de formação
 Desenvolvimento do programa
 Coleta de dados da pesquisa

Dezembro de 2009 /Janeiro de 2010

Término do programa. O programa teve como previsão a conclusão das atividades em 19/12, porém, alguns participantes tiveram as atividades prorrogadas até o dia 15/01/2010.

4.1.1 – Objetivos da pesquisa

Nossa investigação estabeleceu como objetivos:

Geral:

Desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação de professores à distância sobre Educação Inclusiva.

Específicos:

- identificar conhecimentos (repertório) dos professores sobre Educação Inclusiva (e a quem se destina);
- analisar as dificuldades dos professores para desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a Educação Inclusiva;
- verificar e analisar a influência das atividades elaboradas e discutidas no programa de formação continuada na prática pedagógica dos participantes;
- identificar, descrever e analisar quais as dificuldades dos professores em realizar um curso à distância via internet.

4.1.2 – Participantes da pesquisa

Dos 30 participantes selecionados inicialmente para o programa 16 o concluíram. Doravante eles serão identificados como PP iniciais de professor-participante. Participaram desta pesquisa, portanto, 16 PPs e a professora-organizadora (pesquisadora) do programa.

A caracterização dos PPs está no quadro a seguir.

Professor-participante	Idade em anos	Local de acesso	Formação	Tempo de magistério	Principal instituição em que trabalha	Principal ano em que atua	Dois empregos	Carga Horária semanal
PP1	28	Araraquara/SP	Pedagogia	2 anos	Municipal	5º Ano	Não	30 horas
PP2	26	Rincão / SP	Magistério/ Licenciatura em Ciências Biológicas	3 anos	Municipal	1º Ano	Sim – Profa Educação Infantil	45 horas
PP3	24	Rincão / SP	Magistério/ Bacharel em Direito	2 anos	Municipal	3º Ano	Sim – Profa de E.J.A (municipal)	40 horas
PP4	35	Salvador /BA	Magistério	2 anos	Privada	2º Ano	Não	20 horas
PP5	22	Porto Ferreira/SP	Pedagogia	3 anos	Municipal	3º Ano	Sim –Escola Particular	30 horas
PP6	45	Pontal do Paraná / PR	Pedagogia	5 anos	Municipal	4º Ano	Sim – Profa Ed.Especial.	40 horas
PP7	29	Américo Brasiliense/SP	Pedagogia	4 anos	Estadual	3º Ano	Não	30 horas
PP8	28	Dourados / MS	Magistério/Letras e Geografia	2 anos	Municipal	2º Ano	Sim – 2 concursos municipais	40 horas
PP9	35	Rincão / SP	Pedagogia	6 anos	Municipal	1º Ano	Não	30 horas
PP10	35	Ribeirão Pires	Pedagogia	2 anos	Privada	5º ano	Sim – Profa rede	44 horas

		/SP					Estadual	
PP11	27	Indaiatuba/SP	Pedagogia	1 ano	Municipal	5º ano	Não	20 horas
PP12	23	Quintana/SP	Magistério	Menos de 1 ano	Municipal (profa de apoio escolar)	3º ano	Não	7 horas
PP13	28	São Carlos/SP	Pedagogia	3 anos	Municipal	3º ano	Sim – profa Municipal de Ed. Infantil	60 horas
PP14	45	Barretos/ SP	Pedagogia	1 ano	Municipal	2º ano	Não	20 horas
PP15	35	São Carlos/SP	Pedagogia	5 anos	Privada		Sim- Profa escola municipal (contrato determinado)	40 horas
PP16	31	Bauru/SP	Pedagogia	1 ano	Municipal	2º ano	Não.	20 horas

Quadro 1 – caracterização dos participantes que concluíram o programa de formação.

Os dados das 16 participantes do estudo foram sintetizados a partir do questionário inicial. Todos os concluintes foram mulheres. Analisando pormenorizadamente o quadro anterior verificamos os seguintes aspectos:

- A maior parte das participantes do curso atuava na rede pública, sendo 12 na rede pública municipal e uma na rede pública estadual. As três professoras restantes atuavam no ensino privado. A carga horária de trabalho semanal das participantes era variada, quatro cumpriam 20 horas; quatro 30 horas; quatro 40 horas; três acima de 40 horas e uma com sete horas. Esta a PP12 ministrava aulas em turma de apoio escolar.

- Metade das 16 participantes, oito, possuía dois empregos e nos chamou a atenção também a situação da PP13 que cumpria a carga de 30 horas no Ensino Fundamental em uma turma de 3º ano e outras 30 horas na Educação Infantil e ainda assim cursou e concluiu o nosso programa formativo. Situações como essa e também a grande procura pelo nosso programa com 860 inscritos nos remete a discussão de que os professores estão sim interessados em sua formação e pelo seu desenvolvimento profissional, muitas vezes, os cursos que lhes são oferecidos, especialmente pelas redes de ensino, não são de seus interesses ou não atendem as suas necessidades no momento.

- Das participantes duas não tinham formação em nível superior possuindo o magistério, as outras estavam configuradas assim: 11 tinham Pedagogia; uma bacharelado em Direito; uma Licenciatura em Ciências Biológicas e uma duas graduações: Letras e Geografia.

Embora tenhamos optado em privilegiar professores em início de carreira docente – a partir dos estudos de Marcelo Garcia- esta não foi uma exigência, mas sim um critério de seleção. Outra forma de seleção era o envio dos documentos solicitados termo de compromisso e o consentimento informado. Caso estes documentos não chegassem até data estipulada, novas escolhas eram feitas e muitos inscritos tinham mas que cinco anos de atuação. Por isso a PP9 com seis anos de experiência foi selecionada para participar do programa de formação.

Privilegiamos professores em início de carreira porque esse período é caracterizado como um período de muitas dificuldades e angústias no qual os professores se deparam com a realidade e muitas vezes colocam em cheque se o que aprenderam em seu período de formação inicial poderá auxiliá-los na prática.

Acreditamos na importância de oferecer um apoio formativo aos professores iniciantes, principalmente em questões que envolvem a Educação Inclusiva, por isso propusemos a investigação de um processo formativo que visou contribuir com o desenvolvimento profissional de professores neste importante período do trabalho docente.

4.1.3- Procedimentos para a análise dos dados

Consideramos como elementos norteadores os objetivos propostos para essa pesquisa, desse modo, selecionamos as narrativas produzidas pelas PPs e as analisamos com base em identificar subsídios para discutir as questões propostas no objetivo. Os procedimentos podem ser descritos da seguinte maneira:

Primeiro momento: leitura de todas as narrativas produzidas nas diferentes ferramentas do programa de intervenção: Diários, relatórios, enquetes, questionários, fóruns de discussão, caso de ensino, wiki, correio eletrônico.

Segundo momento: nova leitura e releitura das narrativas efetuadas nos instrumentos selecionados buscando apreender informações para análise de acordo com as questões estabelecidas baseadas nos objetivos específicos da pesquisa

- O que pensam os professores sobre o que é e a quem se destina a Educação Inclusiva?
- Quais as dificuldades das professoras para atuar em consonância com a proposta de Educação Inclusiva?
- Qual a influência das Experiências de Ensino e Aprendizagem elaboradas e discutidas no processo de intervenção na prática dos professores-participantes?
- Quais as dificuldades em realizar um curso a distância via internet?

Terceiro momento: tendo as questões como condutoras procedemos as interpretações das narrativas das participantes, selecionando excertos para justificar as análises realizadas, como também, referências teóricas para embasar essas análises.

Exporemos a seguir, como ocorreu o processo de intervenção, pontuando as etapas percorridas e as estratégias utilizadas.

4.2-Intervenção

Descreveremos a partir deste momento, a plataforma escolhida para o desenvolvimento do programa e suas ferramentas, a escolha dos participantes e sua caracterização, os processos de elaboração do programa, suas etapas e atividades, e também como foram as nossas ações durante o processo de formação.

Tivemos o intuito de realizar um processo que procurasse levar o professor a refletir sobre o seu cotidiano na escola e sobre a sua prática pedagógica. Esse processo procurou ser realizado com e não apenas junto ao professor estimulando a parceria contínua entre os participantes do programa.

Em assim sendo, o modelo metodológico de pesquisa e intervenção cujo referencial é denominado de construtivo - colaborativo se configurou como uma metodologia que contemplou os nossos propósitos conforme o exposto neste capítulo sobre os procedimentos metodológicos.

4.2.1- A elaboração do programa

Nas discussões preliminares sobre a formatação do programa, cogitamos inicialmente que seu desenvolvimento seria basicamente no ambiente do Portal dos Professores da UFSCar (**www.portaldosprofesores.ufscar.br**). Todavia, a analista de tecnologia da informação da UFSCar que assessorou na elaboração técnica do programa sugeriu que este poderia ser feito na plataforma MOODLE.

Após análise em conjunto com a orientadora desta pesquisa, optamos por realizar o projeto na plataforma MOODLE por três razões:

1. Primeiramente, porque havíamos atuado como tutora em uma disciplina semipresencial no curso de pedagogia da UFSCar pela mesma plataforma.
2. Posteriormente, porque realizamos o curso oferecido pela equipe UAB/UFSCar de Formação de Tutores à distância, no ambiente virtual Moodle UFSCar;
3. E, por fim, estávamos terminando uma atuação como tutora em uma disciplina da UAB/UFSCar.

As razões acima demonstram a nossa familiaridade com a plataforma MOODLE e embasaram a nossa escolha por ele.

Todavia, embora a familiaridade com o ambiente virtual fosse condição importantíssima para o desenvolvimento da intervenção, um fator relevante foi o de que os recursos oferecidos pela plataforma a ser escolhida deveriam estar em consonância

com os propósitos metodológicos da investigação. Como desenvolveríamos uma intervenção de abordagem construtivo - colaborativa, as ferramentas do ambiente deveriam favorecer esse propósito. Consideramos o MOODLE como de acordo com a nossa proposta pois é um ambiente que tem na interação uma de suas bases. Como próximo passo, discorreremos mais sobre ele.

4.2.2 - O MOODLE e suas ferramentas e recursos

De acordo com as informações contidas no endereço eletrônico (<http://moodle.org>), no endereço da plataforma na UFSCar <http://www.moodle.ufscar.br/course/> e na enciclopédia livre Wikipédia, o Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE) é um programa gratuito, criado em 2001 por, Martin Dougiamas um cientista computacional. MOODLE é um instrumento para gerir cursos à distância. É um software elaborado para auxiliar educadores a criar, com facilidade, cursos on line de qualidade. Ferramentas como o MOODLE são denominadas também de LMS (Learning Management Systems, que significa Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem) ou ambientes virtuais de aprendizagem.

O MOODLE, que se baseia no modelo do construtivismo social, permite a aprendizagem colaborativa em um ambiente virtual de aprendizagem - AVA através da criação de comunidades virtuais. Ele pode ser copiado, redistribuído e adaptado por tratar-se de um software livre.

Esse programa é bastante popular no mundo todo principalmente entre os educadores, pois, é uma ferramenta que permite a criação de sites mais dinâmicos. Seu funcionamento se dá a partir da instalação de um servidor web em um computador ou um em uma empresa de hospedagem.

O MOODLE é um pacote de software para produções de cursos baseados na internet e em web sites. Ele tem como foco oferecer aos educadores ferramentas para gerenciamento e promoção da aprendizagem, podendo inclusive, ser utilizado na educação básica. Algumas das suas características gerais são:

1. Promoção de uma pedagogia social construcionista.

2. Adequado para aulas totalmente on-line podendo ser utilizado como complemento do ensino presencial.
3. Tecnologia simples, porém, eficiente.

FÓRUM

Os Fóruns são ferramentas que permitem a integração entre os participantes da atividade através da discussão coletiva sobre determinados temas (tópicos) sem que seja necessário todos os participantes estarem online ao mesmo tempo. Essa característica confere um caráter dinâmico à atividade, isto é, permite que os alunos participem das discussões em diferentes horários e locais. Todas as mensagens enviadas ao Fórum são arquivadas, permitindo uma *visualização global da discussão*, o que contribui para a formação crítica de opinião dos participantes. Além disso, as mensagens podem conter arquivos anexos e receberem uma nota, o que expande consideravelmente as possibilidades de uso da ferramenta Fórum.

QUESTIONÁRIO

Questionário é um instrumento de composição de questões e de configuração de questionários. As questões são arquivadas por categorias em uma base de dados e podem ser reutilizadas em outros questionários e em outros cursos. A configuração dos questionários compreende, entre outros, a definição do período de disponibilidade, a apresentação de feedback automático, diversos sistemas de avaliação, a possibilidade de diversas tentativas. Alguns tipos de questões existentes: múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta breve, etc.

PESQUISA DE OPINIÃO/ ENQUETE:

O professor propõe uma pergunta, e disponibiliza múltiplas respostas ou o participante poderá responder a apenas uma das questões disponíveis. Pode ser útil em votações, coleta de opiniões sobre determinado tema ou assunto.

TAREFA

Uma tarefa consiste na descrição ou enunciado de uma atividade a ser desenvolvida pelo aluno, por meio do editor web da ferramenta ou em arquivo digital enviado ao servidor do curso utilizando a plataforma. Esta ferramenta pode ser utilizada

para atividades realizadas em grupo ou não, postadas individualmente, que permitem anexar arquivos relativos a auto-avaliação, redações, projetos, relatórios, produção de conteúdo multimídia, síntese e compreensão de texto, dentre outros.

MENSAGEM

Mensagem é uma ferramenta de comunicação entre os usuários cadastrados no ambiente MOODLE. Não se restringe aos participantes de um curso específico e pode ser utilizada como uma ferramenta de mensagem instantânea, no caso dos usuários estarem conectados ao mesmo tempo.

CORREIO ELETRÔNICO

O correio eletrônico é uma ferramenta que permite compor, enviar e receber mensagens dos participantes de uma mesma disciplina (tutores e colegas) do curso de uma forma geral e do ambiente de aprendizagem da UAB - UFSCar.

WIKI

Um wiki é uma página web que pode ser editada colaborativamente, ou seja, qualquer participante pode inserir editar, apagar textos. Oferece suporte a processos de aprendizagem colaborativa. As versões antigas são arquivadas e podem ser recuperadas a qualquer momento.

GRUPOS

É possível fomentar discussões e produção de atividades separando os participantes em grupos, otimizando os processos de participação no ambiente.

As opções de configuração dos tipos de grupo são 3:

- Nenhum grupo - os alunos do curso não são separados em grupos.
- Grupos Separados - os alunos de cada grupo vêem apenas os outros participantes desse grupo e os documentos e informações relacionados apenas a estes participantes. As mensagens e os alunos dos outros grupos não são visíveis.
- Grupos Visíveis - cada aluno participa apenas das atividades do seu grupo, mas pode ver as atividades e os participantes dos demais grupos.

Além de tudo, o MOODLE possibilita postagem de vídeos e biblioteca virtual com postagens de textos.

Observando esses recursos, é fácil concluir que essa plataforma favorece a interação entre os participantes de um programa virtual, possibilitando a construção coletiva de atividades e as manifestações de todos os participantes.

4.2.3 – O programa

O próximo passo após a definição do ambiente de aprendizagem foi a formatação do programa. Nesse momento, orientadora e orientanda discutiram qual o tema da formação, qual formatação ela teria, bem como, a adequação das ferramentas e atividades escolhidas a metodologia adotada. Após esses passos e algumas mudanças nas datas de início do projeto devido à elaboração da interface do ambiente do programa, ficou estabelecido o período de início do curso e os convites passaram a ser enviados por e-mail aos que eram cadastrados no Portal dos Professores com os seguintes dizeres:

Olá Professor(a)

Você é nosso(a) convidado(a) para participar do programa de formação continuada "A Diversidade na escola: refletindo sobre práticas inclusivas em sala de aula". Este programa será desenvolvido totalmente à distância com o acesso pelo Portal dos Professores. Período de inscrição: de 03 a 22 de julho de 2009. Carga horária 100 horas

Saiba mais... no www.portaldosprofessores.ufscar.br

Vamos somar as nossas experiências para crescermos juntos!

O programa apresentou o seguinte propósito e critério de seleção:

Título do programa: A diversidade na escola: Refletindo sobre práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula

O curso destinou-se a professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, no período que se estende da 1ª a 4ª série ou do 1º ao 5º ano. Teve por objetivo propiciar que seus participantes construam colaborativamente práticas pedagógicas que contemplassem os propósitos da Educação Inclusiva.

Critérios para seleção

1. Serão considerados primeiramente os(as) professores(as) com menor tempo de exercício do magistério no Ensino Fundamental.
2. Serão selecionados os professores (as) que enviarem ao Portal dos Professores a documentação exigida: consentimento informado e termo de compromisso

Valemo-nos da expressão “curso” para apresentação ao público-alvo, pois essa nomenclatura ainda é a mais assimilada pelas pessoas e também o foi pelos nossos participantes. Percebemos que o convite ficou dúbio para muitas pessoas, pois estas consideravam que a pré-inscrição já lhes daria o direito de realizar o programa. Notamos que elas não liam as informações sobre qual seria o público-alvo do programa, Professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, observamos a necessidade de termos sido mais precisas na elaboração dos dizeres do convite.

Os interessados em realizar o programa de formação deveriam preencher um questionário disponibilizado no ambiente do Portal dos Professores que foi utilizado para a seleção dos participantes.

Vale considerar que, embora o critério de seleção privilegiasse os professores em início de carreira, não necessariamente somente professores nessa condição seriam selecionados para participar do programa. Dependíamos, ao realizar as escolhas, da resposta aos questionários e do envio dos documentos: consentimento informado e termo de compromisso devidamente assinados conforme o solicitado. Caso contrário, efetuaríamos nova escolha de cursistas. No caso de nosso programa, uma das professoras selecionadas tinha mais de cinco anos de experiência docente, sendo que consideramos com base em estudiosos como Marcelo Garcia (1999), que um professor iniciante é o que atua a até cinco anos no magistério.

O período destinado às inscrições foi 03/07/2009 - 22/07/2009 e o início do programa estipulado para 22/08/2009.

Tivemos 860 inscritos. O número de inscritos mostra como o tema Educação Inclusiva é motivo de interesse na área da educação e também as facilidades oferecidas pela internet para a realização de um programa formativo. Essa ferramenta é capaz de aproximar as distâncias como em nosso caso, professores de diferentes regiões do país

podendo realizar uma formação pela UFSCar através do Portal dos Professores e em horários os mais convenientes para o próprio cursista.

A orientação da equipe do SEaD/UFSCar para que se mantenha a qualidade de um processo formativo desenvolvido à distância via internet, é de 25 cursistas para cada tutor. Atentando para este aspecto que poderia comprometer o processo formativo e também o nosso estudo, optamos por considerar tal indicação e não nos afastarmos muito do número ideal de participantes, posto que nossa atuação seria direta com eles sem o intermédio ou auxílio de um tutor. Nesse sentido, estabelecemos o número de 30 vagas.

Para selecionarmos os inscritos um primeiro caminho foi observar aqueles que não haviam preenchido o questionário online, o número foi de 184. Assim tínhamos 676 inscritos para selecionar. Como procedimento para escolha dos participantes do programa, utilizamo-nos do critério pré-estabelecido para a seleção.

Em cada inscrito (a) que era selecionado (a) era alterada a sua situação no próprio ambiente do Portal. De status **Inscrito** para **Aceito (aguardando documentos)**. Os documentos eram o Termo de Compromisso e o Consentimento Informado (Anexo) disponíveis no ambiente do Portal dos Professores que os interessados deveriam ler e enviar assinado.

O termo de Compromisso exigia do professor-participante um mínimo de horas disponíveis para a participação no programa, bem como, regras e éticas gerais para participação no ambiente virtual de aprendizagem. Já o Consentimento Informado, consistia no esclarecimento de que a atividade se tratava também de uma pesquisa científica e solicitava a autorização para análise, estudo e divulgação dos dados desde que preservada a identidade dos sujeitos.

Cada selecionado recebeu um e-mail para providenciar esses documentos bem como, o prazo para entrega (via correio) que foi de aproximadamente uma semana. Aqueles que não entregaram no prazo foram substituídos por outros inscritos.

Selecionamos para o início do programa 30 participantes. Esses participantes eram oriundos de vários pontos do país e foram identificados em nosso estudo com as iniciais de professor-participante, isto é PP.

Dos 30 participantes 28 eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, treze participantes tinham idades entre 25 e 29 anos, seis entre 20 e 24 anos, cinco entre 35 e

39 anos, três entre 30 e 34 anos, dois participantes entre 40 e 44 anos e um participante entre 50 e 54 anos.

Com relação à instituição em que os PPs atuavam 22 trabalhavam em escolas pertencentes a rede pública municipal, sete em instituições privadas e um na rede pública estadual.

Quanto as turmas que os PPs atuavam, nove ministravam aulas em um 2º Ano, oito em um 5º ano, sete no 3º ano; quatro no 1º ano e dois no 4º Ano. Quanto a formação dos PPs, 23 tinham formação em Pedagogia, três com formação no Magistério, um com formação em Normal Superior, um com formação no Magistério e bacharelado em Direito, um com formação no Magistério e licenciatura em Letras e Geografia e um com formação no Magistério e licenciatura em Ciências Biológicas. Quanto ao tempo de exercício da função docente, dos 30 selecionados 28, tinham de 0 a 5 anos de experiência docente e dois de 6 a 10 anos.

Os locais de origem dos PPs estão dispostos no quadro a seguir:

Professor-participante	Cidade	Estado
PP1	Araraquara	São Paulo
PP2, PP3 e PP9	Rincão	São Paulo
PP4	Salvador	Bahia
PP5	Porto Ferreira	São Paulo
PP6	Pontal do Paraná	Paraná
PP7	Américo Brasiliense	São Paulo
PP8	Dourados	Minas Gerais
PP10	Ribeirão Pires	São Paulo
PP11	Indaiatuba	São Paulo
PP12		São Paulo

	Quintana	
PP13, PP15 e PP23	São Carlos	São Paulo
PP14	Barretos	São Paulo
PP16	Bauru	São Paulo
PP17 e PP19	Natal	Rio Grande do Norte
PP18	Mossoró	Rio Grande do Norte
PP20	Campo Grande	Mato Grosso do Sul
PP21	Boa Saúde	Rio Grande do Norte
PP22	Nova Iguaçu	Rio de Janeiro
PP24	São Gonçalo Amarante	Rio Grande do Norte
PP25	Presidente Prudente	São Paulo
PP26	São Caetano do Sul	São Paulo
PP27	Pirassununga	São Paulo
PP28	Leme	São Paulo
PP29	Brotas	São Paulo
PP30	Campina Grande	Paraíba

Quadro 2 – Origem dos professores-participantes

The screenshot displays a Moodle course interface. At the top, the browser window shows the course title and URL. The main content area is titled 'Programação' and includes a cartoon illustration of diverse children and a photo of a group of smiling people. Below these images, there are links for 'Boas vindas', 'Diário de bordo da Ione', and 'Fóruns contínuos'. The left sidebar contains administrative options like 'Ativar edição', 'Configurações', and 'Notas'. The right sidebar shows 'Últimas Notícias' with a list of recent posts and an 'Email Interno' section.

Ilustração 1 - Layout do programa

4.2.4-Desenvolvimento do programa

No ambiente virtual de aprendizagem (AVA), iniciamos com o campo “Boas Vindas” no qual descrevemos qual seria o foco do curso e os estudos nele empreendidos, além de orientar para o acesso a outros campos que explicariam como utilizar o ambiente e as informações nele contidas.

O programa previa a existência de fóruns permanentes nos quais o acesso dos PPs seria contínuo até a conclusão do programa.

- Fórum de notícias
- Fórum de dúvidas
- Fórum de trocas de “experiências de ensino e aprendizagem”
- Café virtual

O ambiente também disponibilizava um recurso para a comunicação direta com a professora-organizadora do curso denominado “Diário da Ione”.

Os PPs também tinham um diário para exporem suas dúvidas, ideias e expectativas, ele foi chamado de “Diário de Bordo”.

Os 30 participantes foram divididos aleatoriamente em três grupos de 10 cada para facilitar a interação nos fóruns. Todavia, embora não pudessem postar mensagens no fórum que não pertenciam, cada participante poderia visualizar e ler as mensagens dos outros grupos que não o seu. Isto é, a ferramenta foi configurada para grupos visíveis.

No AVA, ainda existiam os campos *Grupo e seus participantes* para que cada um soubesse quais eram os seus parceiros, *Biblioteca, Material de Apoio e Experiências de Ensino e Aprendizagem* que continha explicações de como seria a atividade a ser entregue para a conclusão do programa.

Realizamos como primeiro passo para a organização do programa, um levantamento com relação às condições dos participantes em frequentar uma formação à distância via internet e também a familiaridade com a principal ferramenta a ser utilizada: o computador. Entendíamos que tais aspectos não deveriam ser negligenciados, pois poderiam comprometer o bom andamento do curso e o rendimento dos participantes.

No questionário inicial elaboramos duas questões objetivando contemplar os aspectos mencionados.

- Já fez cursos à distância?
- Já fez algum curso de computação ou inclusão digital?

Ressaltamos que o questionário inicial somente poderia ser preenchido pelos professores-participantes selecionados para realizar o programa, por isso ele foi preenchido pelos professores antes do início da participação destes no curso, ou seja, ainda no ambiente de inscrição.

Dos 30 participantes selecionados 19 já haviam realizado um curso à distância e 11 nunca haviam realizado um curso à distância.

Entre os participantes ainda, 20 já haviam realizado um curso de computação ou de inclusão digital e 10 nunca haviam realizado um curso de computação ou de inclusão digital.

Constatamos que o número de participantes que nunca havia passado por um processo formativo relacionado ao uso do computador e também em programas de educação à distância era considerável.

A partir dos dados arrolados, tomamos o cuidado de elaborar na primeira etapa do programa procedimentos gerais sobre como acessar e utilizar os recursos do ambiente. Apresentamos também orientações indicando a melhor forma de estudar em ambientes virtuais, e especificamente sobre o nosso curso, a maneira como as atividades seriam conduzidas e a quantidade ideal de horas semanais para acessá-lo.

Todo este material ficou disponibilizado no início do ambiente em uma pasta intitulada material de apoio.

O programa de intervenção foi assim organizado:

Ciclo I		
Atividade	Objetivos	Data
Leitura dos textos: Boas Vindas e estratégias de ensino online.	Situar os participantes sobre o desenvolvimento do programa e instrumentalizá-los na maneira como estudar no ambiente.	22/08 a 25/08
Fórum de apresentação	Promover a socialização dos participantes	26/08 a 31/08
Exponha suas idéias sobre inclusão escolar – Ferramenta: Fórum	Caracterizar e mapear o que pensavam e quais ideias os participantes traziam sobre o tema	01/09 a 05/09
Leitura do texto: Educação Inclusiva do que estamos falando e início dos escritos no “Diário de Bordo” Ferramenta: Diário	Levar os participantes a refletir sobre as ideias iniciais que traziam sobre inclusão escolar e confrontá-las com a apresentada pela pesquisadora registrando estas impressões no diário	06/09 a 12/09 13/09 a 19/09
Relato de experiência Ferramenta: Tarefa	Levar os participantes a relatar a como atuavam com as diferenças em sala de aula e apreender as dificuldades dos professores nesse processo.	22/08 a 25/08

<p>Fórum de elaboração do diagnóstico como primeira etapa da elaboração das experiências de ensino e aprendizagem.</p> <p>Ferramenta: Fórum</p>	<p>Elaborar a etapa inicial das experiências de ensino e aprendizagem (atividades elaboradas pelos participantes do programa a serem aplicadas com os em sala de aula). O intuito foi desenvolver este processo de maneira coletiva com discussões em conjunto pelos participantes do programa. Por isso, optou-se pela ferramenta fórum.</p>	
---	---	--

Ciclo II		
Atividade	Objetivos	Data
<p>Síntese das discussões socialização das produções sobre o diagnóstico.</p> <p>Ferramenta: Fórum</p>	<p>Propiciar aos participantes um espaço para que comentassem as ações elaboradas tanto no próprio como em outro grupo sobre as atividades preparadas para diagnosticar as necessidades dos alunos. Tais discussões ocorriam a partir do texto que se constituiu em uma síntese das discussões da etapa anterior confeccionado pela professora-organizadora.</p>	<p>20/09 a 24/09</p>
<p>Leitura de textos e fórum sobre a etapa de metodologia das experiências de ensino e aprendizagem</p> <p>Ferramenta: Fórum</p>	<p>Articular os conhecimentos da prática docente com os da literatura para subsidiar a elaboração do fórum sobre metodologia</p>	<p>25/09 a 30/09</p>
<p>Síntese das discussões socialização das produções sobre metodologia.</p> <p>Ferramenta: Fórum</p>	<p>Propiciar aos participantes um espaço para que comentassem as ações elaboradas tanto no próprio como em outro grupo sobre as atividades preparadas para diagnosticar as necessidades dos alunos. Tais discussões ocorriam a partir do texto que se constituiu em uma síntese das discussões da etapa anterior confeccionado pela</p>	<p>01/10 a 05/10</p>

	professora-organizadora.	
Caso de Ensino: estudo em grupo e elaboração de um texto coletivo na ferramenta wiki discutindo estratégias de ensino para o caso de ensino proposto. Ferramenta: Wiki	Levar os professores-participantes a discutirem e analisarem conjuntamente um caso de ensino sendo que estes deveriam oferecer alternativas para o caso proposto, considerando para isso seus conhecimentos, experiência docente e os estudos realizados no ambiente. O caso de ensino intitulado de “O caso Bruno” trazia a história fictícia de um aluno com dificuldades no acesso a leitura e escrita que cursava um 3º Ano e não conseguia, devido a tais dificuldades, acompanhar o conteúdo desenvolvido com turma.	06/10 a 12/10

Ciclo III		
Atividade	Objetivos	Data
Socialização das produções dos grupos sobre o caso de ensino. Ferramenta: Fórum	Elaborar um texto síntese e discutir na ferramenta de produção coletiva Wiki as estratégias discutidas para a superação do problema proposto no caso de ensino “O caso Bruno”	13/10 a 17/10
Experiências de Ensino e Aprendizagem: fórum de elaboração da avaliação. Ferramenta: Fórum	Propiciar discussões coletivas sobre atividades para a avaliação do processo de aplicação em sala das ações pedagógicas elaboradas no ambiente como última etapa das experiências de ensino e aprendizagem.	18/10 a 24/10
Síntese das discussões-socialização das produções sobre avaliação. Ferramenta: Fórum	Propiciar aos participantes um espaço para que comentassem as ações elaboradas tanto no próprio como em outro grupo sobre as atividades preparadas para diagnosticar as necessidades dos alunos. Tais discussões ocorriam a partir do texto que se constituiu em uma síntese das discussões da etapa anterior confeccionado pela	25/10 a 29/10

	professora-organizadora.	
Enquete –	Apreender quais dificuldades dos participantes para atuar com a proposta inclusiva	30/10 a 02/11

Ciclo IV		
Atividade	Objetivos	Data
Relato das primeiras atividades executadas em sala de aula Ferramenta: Tarefa	Solicitar aos participantes o relato de como foram as primeiras aulas tendo como base as experiências de ensino e aprendizagem elaboradas coletivamente no ambiente do programa. Deveriam pontuar as dificuldades, facilidades, dúvidas	03/11 a 09/11
Análise dos relatos pelos colegas do grupo e sugestões. Ferramenta: Fórum	Criar condições para que cada participante apreciasse o relato dos colegas fazendo análises e dando sugestões	10/11 a 16/11
Relato das atividades executadas em sala de aula Ferramenta: Tarefa	Solicitar aos participantes o relato de como foram as etapas seguintes do desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem em sala de aula	17/11 a 23/11
Assistir ao Power point de Rosita Edler Carvalho: Dificuldades de aprendizagem Youtube	Oferecer mais subsídios materiais aos professores-participantes para atuar com as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos	24/11 a 30/11

Ciclo V		
Atividade	Objetivos	Data
Relatos finais das atividades executadas em sala de aula Ferramenta: Tarefa	Solicitar aos participantes o relato do processo de desenvolvimento em sala de aula das experiências de ensino e aprendizagem elaboradas coletivamente no ambiente do	02/12

	programa.	
Pondo as atividades em dia	Oportunizar aos participantes a entrega de atividades em atraso	07/12

Atividades finais		
Atividade	Objetivos	Data
Questionário final Ferramenta: Tarefa	Responder a questões sobre o processo de formação realizado no programa, as contribuições ou não para o seu desenvolvimento profissional.	8/12 a 12/12
Relatório final sobre o curso Ferramenta: Tarefa	Narrar como foram a participação de cada integrante no curso, as aprendizagens obtidas, as que esperava obter, as contribuições para a prática pedagógica	13/12 a 19/12

Quadro 3 – Etapas do programa de intervenção.

4.2.5-- Experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA)

Essa foi a atividade que justificou todas as ações desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem.

Estratégia de pesquisa e intervenção apresentada por Mizukami et al (2002) se constitui em uma ferramenta que propicia, além do trabalho partilhado, o desenvolvimento de processos de reflexão sobre a ação, já que possibilita que os professores planejem, implementem e avaliem situações reais de ensino e aprendizagem. As experiências de ensino e aprendizagem favorecem a construção, de maneira conjunta e colaborativa, de procedimentos (a partir da teoria aliada à prática) a serem aplicados em sala de aula, bem como, a avaliação dos resultados obtidos. Tal instrumento pode ser construído [...] *em processo, via negociação, assumindo múltiplas feições e dimensões temporais diversas* (MIZUKAMI et al 2002, p.164).

Cada módulo foi elaborado para oferecer suporte às discussões para elaboração das EEA. Assim, ela ocorreu de forma processual e coletiva. A ideia era a de que os professores-participantes, a partir da leitura dos textos disponibilizados no ambiente, das interações realizadas nos grupos e de suas experiências como professores, dessem

sugestões de como desenvolver atividades junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem que não os excluíssem do restante da turma. Para isso, tinham que levar em conta o tema de cada ciclo no planejamento e elaboração das ações pedagógicas. Os ciclos foram subdivididos em atividades com a duração de sete dias em média dependendo da proposta a ser realizada. As atividades que previam responder a uma enquete ou assistir a um slide ou vídeo tinham duração menor, de quatro dias.

Para a elaboração das EEA, trabalhamos com o conceito de adaptações curriculares. Partindo da definição existente no documento elaborado pelo MEC “Parâmetros curriculares: adaptações curriculares estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, as adaptações curriculares podem ser divididas em significativas (ou de grande porte) que envolvem toda a instituição e aspectos como a acessibilidade, materiais e outros aspectos mais organizacionais, e adaptações não significativas ou de pequeno porte, que envolvem o trabalho a ser realizado em sala de aula e são promovidas pelo professor como modificação na forma de gestão da sala, no agrupamento dos alunos e na metodologia adotada, assim como na maneira de apresentar o conteúdo aos alunos. As ações do curso foram circunscritas a este último aspecto que envolve as adaptações curriculares. Nossa proposta foi discutir que as adaptações são necessárias para o trabalho com os diferentes níveis de aprendizagem existentes entre os alunos de uma classe.

Oliveira e Costa (2003) destacam que existe uma carência nos currículos de formação de professores, pois estes não os preparam para realizar as adaptações curriculares e assim, o professor na prática tem dificuldades em empreender tal ação.

Oliveira e Machado (2007) apontam que existe uma corrente contrária às adaptações curriculares por considerarem ser impossível criar um currículo que contemple a diversidade existente dentro de uma sala de aula e que deveria sim existir um tipo de suporte de recursos técnicos para dar acesso a eles.

Já os que advogam a favor das adaptações curriculares, segundo as autoras, afirmam que um currículo único acentua práticas de exclusão [...] *agora sob a forma de descaso e do abandono destes alunos ao “fundo da sala” e aos perigosos rótulos de “dificuldade de aprendizagem”* (p.40).

Para nós, que nos aproximamos do grupo a favor das adaptações curriculares, a escola deve possuir um currículo flexível para promover o desenvolvimento de todos.

Um currículo na perspectiva da Educação Inclusiva considera que os conteúdos a serem trabalhados em classe não são um fim em si, mas um meio para o desenvolvimento das estruturas afetivo-cognitiva dos alunos. O currículo não deverá priorizar a quantidade de conteúdo em detrimento do trabalho com qualidade, e o professor precisa levar em conta os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e habilidades individuais de cada aluno (OLIVEIRA e MACHADO, 2007, p.47).

Ainda, segundo Oliveira e Machado (2007), estas adaptações não devem ser entendidas como empobrecimento do currículo ou “desvitalização do conteúdo” (p.47), mas uma maneira de considerar a diversidade e propiciar o desenvolvimento escolar dos alunos de uma determinada classe.

A seguir trataremos sobre as nossas ações no programa de formação.

4.2.6 – Ações desenvolvidas durante o programa

Nossa ação no programa, além de tê-lo elaborado com a escolha dos materiais a serem disponibilizados e as estratégias a serem desenvolvidas junto aos participantes, podem ser organizadas nos aspectos: orientação quanto às dificuldades de localização de atividades no ambiente; orientação de atividades da prática docente; orientação para os estudos no ambiente, que detalharemos a seguir.

4.2.6.1 –Orientações quanto às dificuldades de localização de atividades no ambiente:

Embora tenhamos tido a preocupação em tornar o AVA o mais fácil possível para o estudo dos PPs, algumas dúvidas surgiram relacionadas a como se localizar no ambiente. Procurávamos, então, rapidamente responder às solicitações feitas para que esse aspecto não dificultasse o desenvolvimento das atividades pelo solicitante.

Olá Ione estou navegando pelo nosso curso e vi que você está pedindo para ver um vídeo e assim elaborar estratégias de ensino e aprendizagem no fórum, mas não consigo encontrar em que lugar está esse vídeo. Pois o que está escrito em vermelho no fórum eu clico nele para ver se é isso, mas ele não entra em nada. Estou mandando esta mensagem no domingo e se você conseguir me responder, amanhã à noite eu vejo o vídeo e dou a minha opinião no fórum. Não quero ficar sem fazer a atividade. Obrigada e beijos! (PP11, 25/10/2009, e-mail pessoal)

*Oi PP11 tente colar o link no Google, pois ele é um vídeo do youtube. Veja se assim consegue, caso não consiga me escreva.
Abraços
Ione (26/10/2009)*

*Olá Ione!
Finalmente achei e vi o vídeo obrigada e o site de artigos é muito bom.
Bjus. (PP11, 26/10/2009, e-mail pessoal)*

4.2.6.2-Orientação de atividades da prática docente:

Vários PPs aproveitaram o programa para solicitar apoio para algumas dificuldades que estavam enfrentando em suas práticas pedagógicas. Nessas ocasiões, refletimos que a nossa experiência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na orientação aos professores no cargo de Assistente Educacional Pedagógica nos ofereceram condições para orientar algumas situações específicas.

Quando a solicitação era feita no fórum de dúvidas, além da nossa manifestação, estimulávamos a participação dos outros PPs para relatar experiências que pudessem contribuir para a superação da dificuldade relatada pelo colega. Vejamos o exemplo abaixo:

Olá pessoal, em minha sala de aula tem alguns alunos hiperativos e eu gostaria de saber como devo proceder para acalmá-los e de sugestões de atividades direcionadas para eles. Obrigada a todos que puderem contribuir. Abraços. (PP18, fórum de dúvidas, 26/ 08/2009, 00:50).

*Olá pesso@l tudo bem?
Vamos nesse grupo contribuir com ações e idéias desenvolvidas por vocês no cotidiano escolar? Isso será muito interessante. Dê minha parte PP18 peço que observe o arquivo⁷ acima no canto*

⁷ Indicamos para esta pp. o texto **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade : um estudo da influência deste fator na aprendizagem e na vida social** de Sandra Bonoto e Rosana Ansai. Ensino e Pesquisa, volume 1, número 5, 2008.

direito e entre neste site que é totalmente voltado para discussões sobre o assunto www.hiperatividade.com.br

Um abraço

Ione

OBS: PP18 para ter uma contribuição mais precisa dos colegas, especifique o ano e a idade das crianças. Beijocas (Fórum de dúvidas, 26/08/2009).

Obrigada professora Ione pelas contribuições, fico feliz por deixar estas dicas. Lá no site, encontrei diversos textos interessantes sobre o assunto. Grande Beijo! (PP18, fórum de dúvidas, 31/08/2009).

Em outros momentos a PP nos procurava diretamente na ferramenta diário

Como separar a sala

01/10/09

Tenho dúvidas em como parar a sala e dar uma matéria para alguns e outra coisa para os outros. Puxa! E o conteúdo como fica nessa? Como posso passar o conteúdo mais avançado para alguns e para os outros ficar naquela coisa de quatro operações matemáticas. Não é justo para nenhum deles... nem para os que tem que esperar os outros darem sinais de vida que um dia irão aprender algo muito menos para os que ficaram nas quatro operações até o final do ano porque simplesmente não conseguem assimilar essas contas. Até aí tudo bem, mas no meu caso eles irão para o 6º ano no ano que vem. Como essas crianças irão para o ginásio? Mal sabem fazer conta de adição direito! E eu não poderei reprovar meu Deus. Estou confusa! (PP11, Diário de Bordo, 01/10/2009).

Olá PP11,

infelizmente está é a situação em praticamente todas as escolas e os professores de Ensino Fundamental II passam por apuros ainda mais graves por não se sentirem preparados para trabalhar com alunos com dificuldades na alfabetização por exemplo. Penso, e, conforme tenho exposto não será possível que alguns alunos cheguem ao final do quinto ano em condições previstas pelo conteúdo do ano. Como trabalhar com todos os alunos? Este é o propósito de estudo deste curso.

Dito isso, faça o diagnóstico da turma especificando o nível que se encontra cada aluno os conhecimentos adquiridos em matemática até agora e também o conteúdo previsto para ser trabalhado. Depois me envie por e-mail. Daí iremos discutindo a melhor forma de atuação na situação relatada por você.

Eu preciso do maior número de informações possíveis, pois como não estou presente em seu contexto você precisa relatá-lo para mim. Caso queira a elaboração de um modelo de avaliação entre em contato.

A princípio considero muito difícil preparar diversas “aulas” para contemplar os diferentes estágios de aprendizagem em que se encontram os alunos. Tente trabalhar em alguns momentos com grupos de alunos e estimular a cooperação entre eles. Preste a atenção se a atividade é possível de ser feita no grupo, não destine atividades que seriam individuais para um grupo procure elaborar tarefas para serem feitas de modo coletivo para isso o diagnóstico é importantíssimo, inclusive para montar grupos produtivos.

Me responda pelo e-mail interno tá?

Abs

Ione (02/10/2009)

Olá.

Nossa como este curso tem me ajudado! Segui alguns conselhos da professora Ione e de minhas colegas e coloquei os alunos em dupla para estudarem juntos e o resultado está sendo incrível e estimulante vejo que os meus alunos estão melhorando cada vez mais. E notei também que melhorei quando percebi que estava me culpando de todos os problemas dos mais problemáticos até dos problemas pessoais me sentia culpada achava que era minha culpa eles não conseguirem aprender, mas hoje vejo que de tudo estou fazendo para eles evoluírem. (PP11, 20/10/2011 Diário de bordo)

Algumas PPs solicitavam nossa ajuda para assuntos que até nada tinham a ver com a temática do programa.

Olá Ione, tudo bem?

Olha estou tendo a oportunidade de prestar o concurso seletivo para o cargo de professor coordenador da cidade de Bebedouro, e terei que apresentar uma proposta de trabalho; diante disso peço a sua ajuda, pois não sei o formato para elaborar esta proposta.

Então venho por meio deste, pedir sua ajuda nesse sentido.

Obrigada pelo apoio! (PP14, 23/12/2009, e-mail pessoal).

*Boa tarde professora Ione,
você poderia me informar sobre mestrado em Educação Especial, poderia me dar dicas onde eu posso procurar este curso, quais são as exigências, por favor me oriente. Obrigada um abraço (PP10, 28/10/ 2009, correio eletrônico)*

4.2.6.3-Orientação para os estudos das atividades no ambiente.

Além das comandas nas próprias atividades, também encaminhávamos via correio eletrônico mensagens de orientação aos participantes do curso na realização das tarefas.

Olá pesso@l como vão?

Postei uma mensagem em cada grupo no fórum Exponha as suas ideias sobre a Inclusão Escolar - ATÉ 31/08. A mensagem esta intitulada discussões realizadas aqui. Gostaria que a observassem, pois os fóruns daqui por diante contarão com uma síntese das ideias trazidas por vocês para serem desenvolvidas em sala de aula.

*Um forte abraço
Ione (29/08/ 2009)*

Olá pesso@l

A atividade 3 já se encontra aberta no ambiente. Quero que observem que após a leitura do texto da Rosita E. Carvalho, vocês devem ir até o diário de bordo e relatar: O que o texto acrescentou em seus conhecimentos sobre inclusão escolar?

Houve ampliação de seus conhecimentos sobre o assunto?

Quais novidades a discussão da autora trouxe para você?

Atenção!!!

Não façam um resumo do texto. Apenas escrevam com as suas palavras se o texto ampliou ou não os seus conhecimentos sobre inclusão.

*Abraços
Ione(6/09/2009)*

Olá pesso@l

Na atividade do fórum elaborando o diagnóstico procurem descrever as atividades sugeridas

*Leiam os textos indicados eles oferecer importantes subsídios
Abraços
Ione (12/09/ 2009,)*

*Olá pesso@l como vão? Espero que todos muito bem.
Passo para orientá-los para não se ausentarem por mais de dois
(2) dias do ambiente e assim não se sobrecarregarem com
relação as atividades.O outro risco, é o esfriamento do
andamento do curso cuja participação de vocês vem sendo
muito boa
Abraços
Bom domingo
Ione (27/09/2009)*

Na primeira etapa do trabalho que seria aplicar uma avaliação diagnóstica algumas, PPs solicitaram a nossa ajuda para elaborar o relatório reflexivo conforme o exemplo abaixo:

*Olá Ione, estou com dúvidas sobre se fiz corretamente a
atividade proposta sobre o envio de relatório, mandei
apenas uma atividade "reescrita de texto" não sei se fiz o
relatório de maneira correta. (PP11, 30/09/2009)*

Para facilitar o desenvolvimento das tarefas, elaboramos um roteiro para o diagnóstico que foi postado no “Fórum de trocas sobre as Experiências de Ensino e Aprendizagem” em 04 de outubro de 2009.

*Olá pesso@l
Envio em anexo uma sugestão de roteiro simples para orientá-
los na organização do relatório reflexivo das primeiras
atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.
Caso queiram poderão realizar acréscimos. O importante é
considerarem o trabalho que vocês tiveram em grupo e
procurar seguir as estratégias elaboradas no fórum "síntese do*

diagnóstico". Para isso, não necessariamente deverão seguir a atividades elencadas somente do grupo a que pertencem, poderão desenvolver atividades sugeridas por outros grupos também.

Um abraço

Ione (04/10/2009)

Após cada fórum de elaboração das EEA (diagnóstico, metodologia, avaliação), criamos outro fórum que chamamos de síntese das atividades. Nesse fórum, nós sintetizamos todas as ações e estratégias sugeridas pelos PPs disponibilizando para todos, independente do grupo em que participavam. Os PPs eram orientados a escolherem as atividades propostas nos diferentes grupos para desenvolver com os alunos em sala de aula.

Em cada etapa da construção das EEA, selecionamos um texto ou um vídeo para subsidiar as discussões. Nossa intenção foi a de articular a experiência docente e os conhecimentos produzidos sobre o assunto pertinente para aquela tarefa.

O nosso papel nos fóruns também foi o de estimular as participações de modo que os PPs fossem o mais explícitos possível nas sugestões das tarefas.

No início, alguns PPs postavam comentários da seguinte forma:

Para detectar as dificuldades dos alunos creio ser necessário, o acompanhamento de perto de todos os alunos individualmente no dia-a-dia, nas atividades diárias é possível perceber essas dificuldades, sondagens, avaliações não com o intuito de dar notas, mas para revelar como o aluno reage perante esse instrumento. (PP12, Fórum elaborando o diagnóstico 13/9/2009).

Quando observávamos que na postagem não estava clara quais efetivamente atividades a PP propunha, agíamos da seguinte forma.

Oi PP12

*Tente especificar como e qual é esta sondagem e esta avaliação. Pois ao final deste fórum o objetivo é elaborar um roteiro com atividades para o diagnóstico das dificuldades dos alunos. Por isso tente ser mais específica tá? **Dê exemplos como: aplicação de um ditado etc...***

Ione(Fórum elaborando o diagnóstico, 13/09/2009).

As atividades sintetizadas em cada etapa de elaboração das EEA serão abordadas no momento da discussão da pesquisa.

Com o tempo, notamos que as interações entre os participantes do programa e também para conosco se tornaram bastante afetivas conforme os exemplos.

Oi Ione..

Passei apenas para dizer que os assuntos abordados no curso estão muito interessantes e pertinentes...

Parabéns!!

Um abraço,

(PP24, Diário de bordo, 02/09/2009)

Querida Ione, tudo bem? Bom, estou em dúvida quanto o diário de bordo, pois gostaria de saber se lá posso escrever o que quiser. Por exemplo, eu estou anotando as minhas atividades que estou realizando. Por favor, me esclareça se é assim mesmo ou se vou colocar só atividades que você nos orienta. Obrigada, e um beijo grande!!!! (PP18, correio eletrônico, 05/09/ 2009)

Queridos colegas,

O curso foi aprendizado do começo ao fim. Percebi que no decorrer do curso vários foram os desafios e descobertas. A diversidade cultural e pedagógica que aqui se apresentou enriqueceu a prática e assim houve um cruzamento Teoria/Prática. Gostei de aprender muito nos nossos encontros via internet, mesmo não podendo ter os encontros presenciais existiu uma sintonia durante os fóruns, até porque os conflitos e ansiedades vivenciados por nós não tem fronteiras. Professora pp14 (21/01/ 2009).

Até aqui apresentamos o processo de desenvolvimento do programa de intervenção *A diversidade na escola: discutindo sobre práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula*, na sequência apresentaremos a análise dos dados da pesquisa.

CAPÍTULO 5- RESULTADOS DA PESQUISA

Neste momento do trabalho discutiremos e analisaremos os dados da pesquisa. Como primeira ação, propusemos apreender, a partir de um fórum intitulado “Exponha suas ideias sobre Educação Inclusiva”, o conhecimento dos PPs sobre o assunto. Cada participante deveria abrir um tópico no fórum. Neste momento o nosso interesse era observar o que os participantes entendiam por Educação Inclusiva.

➤ Resultados sobre o que pensam os professores sobre o que é e a quem se destina a Educação Inclusiva

A partir da orientação que postamos em cada um dos fóruns de grupo:

Car@s

Nesta atividade cada participante deverá criar um tópico neste fórum intitulado “Idéias sobre a inclusão escolar. No corpo da mensagem você deverá expor sua idéia e seu pensamento sobre a inclusão escolar. Procure responder a questões como: o que é para você inclusão escolar? A quem ela se destina? Qual a sua visão sobre o tema? Ela é possível? Não será observado se você é contrário (a) ou favorável a inclusão escolar, mas sim a sua argumentação.

Boa atividade!

Ione

Os professores-participantes expressaram suas ideias sobre o tema proposto. Reunimos estas respostas para melhor visualização

PPs	Relatos do fórum: Exponha suas ideias sobre Educação Inclusiva
PP1	<i>Leciono há três anos e nunca tive um aluno com necessidades especiais na minha sala, mas acompanho o relato das professoras que têm, elas estão sempre angustiadas e reclamando da falta de estrutura das escolas e das salas de aula, tanto física quanto pedagogicamente falando, na lei é uma coisa, mas na prática é bem diferente. Vivo me questionando, será que as escolas estão preparadas para receberem esses alunos? E os professores? Será que a inclusão do jeito que está sendo implantada nas escolas é o melhor para os alunos que possuem</i>

	<i>necessidades especiais (02/09/2009)</i>
PP2	<i>Quando falamos em inclusão, não estamos nos referindo apenas naqueles que tem deficiência, mas também nas crianças que encontram dificuldades de aprendizagem, pois muitas vezes excluimos esses alunos. As escolas deveriam adequar o currículo para que esses alunos fossem incluídos no contexto escolar (02/09/2009)</i>
PP3	<i>Todas as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem não estão aptas a receber alunos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, ou seja, professores não possuem uma formação adequada e as escolas também não possuem estruturas físicas adequadas. Ao invés de ocorrer a inclusão, acaba ocorrendo a exclusão. Ao chegar um aluno com essas necessidades em sala de aula, nos deparamos com uma barreira, cuja solução não é fácil (31/08/2009).</i>
PP4	<i>Educação Inclusiva é um processo em que se entende a participação de todas as pessoas que compõem a unidade escolar, propondo assim uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas na escola para que estes respondam às diversidades dos alunos. Sendo destinada assim a todos os alunos com necessidades especiais. Creio que seja possível termos uma Educação Inclusiva nas nossas escolas, baseando-se sempre numa pedagogia centralizada na criança que será positiva para o mesmo e para todos inclusive para sociedade em que vive. (24/08/2009)</i>
PP5	<i>A inclusão destina-se a melhoria na qualidade de vida de pessoas com deficiência, que durante muito tempo foram excluídas em nossa sociedade (29/08/2009).</i>
PP6	<i>Atualmente, quase todas as palestras oferecidas no município falam sobre o assunto, mas o que vem a ser inclusão escolar? Até mesmo os palestrantes se contradizem, não são firmes em seus propósitos. E o que fazer com os alunos deficientes mentais? Acredito que irá acontecer somente com alunos cadeirantes (motor), dificuldades auditivas e visuais, mas e os outros?(30/08/2009)</i>
PP7	<i>Para mim Educação Inclusiva é aquela que inclui e proporciona uma real aprendizagem a todos os portadores de necessidades especiais, ou seja, é aquela que realmente se preocupa com aluno como um ser particular e com suas especificidades. Mas tenho que concordar com a PP20 que esta verdadeira inclusão não é tão fácil de acontecer, pois vejo pouco investimento de nossos governadores. Os professores têm medo mesmo de ter alunos portadores de necessidades especiais em sala, pois se sentem pouco preparados. Eu, mesma, me sinto despreparada para um aluno com deficiência visual severa, por exemplo, pois não sei Braille. Também tenho pouco conhecimento de libras para ter um aluno com deficiência auditiva severa. Não que eu acho que esta Educação Inclusiva não tenha de acontecer, mas para ela se efetivar realmente é necessário um maior investimento na formação continuada dos educadores e também com</i>

	<i>materiais, prédios escolares adaptados. (30/08/2009)</i>
PP8	<i>Educação Inclusiva é uma educação voltada para todos, independente de ser ou não portador de necessidades especiais, tendo como principal objetivo o aprender, conhecer, viver e ser, num ambiente que estimule suas potencialidades e a formação de uma consciência crítica. Hoje ainda existe certo conceito de que educação inclusiva esta voltada apenas para as necessidades especiais mentais, auditivas, visuais, físicas, mas esta muito enganado quem pensa assim [...] (29/08/2009)</i>
PP9	<i>É comum ao ouvir a palavra inclusão lembrar primeiramente da Educação Especial, do trabalho com crianças com algum tipo de deficiência. Mas a inclusão vai além disso, pois na escola as classes são heterogêneas, cada um tem seu próprio ritmo para aprender, suas dificuldades, enfim sua individualidade. Ao ser questionada se sou a favor ou contra a inclusão, não tenho dúvidas, sou favorável, mas enquanto educadora questiono: será que nós, professores, estamos aptos para “ensinar” esses alunos? Eu particularmente tenho uma aluna de seis anos, com deficiência física (ela tem o lado direito paralisado e usa um imobilizador na mão) e apresenta problemas na fala, confesso que não estou preparada para trabalhar com ela. (29/08/2009)</i>
PP10	<i>A inclusão é para todos, o que implica num sistema educacional que reconheça e se prepare para atender às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos. (27/08/2009)</i>
PP11	<i>Quando eu estava na faculdade eu tinha uma visão meio sonhadora quando os professores abordavam este tema em sala, achava que sim tinha mesmo que colocar os nossos "alunos especiais" com outros alunos e assim viveríamos em uma linda escola feliz! Bom agora trabalhando realmente em uma escola pública, ou seja, pegando no "pesado" vejo o quanto estava enganada sobre o tema, pois vendo lá na escola que trabalho esses alunos estão sem a infra-estrutura adequada, falando o português claro: estão a deriva, navegando por um mar sem fim e sozinhos. (30/08/2009)</i>
PP12	<i>Para mim Educação Inclusiva é a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência, seja cognitivo ou outro, em salas de aula ditas 'normais', se tratando de inclusão escolar por partes concordo, pois trabalha a socialização, mas se o intuito é o conteúdo em foco, isso vai deixar a desejar porque pode desestruturar uma sala em termos de aprendizagem se o professor não estiver preparado para isso, eu acredito que devemos equilibrar este conteúdo com a socialização da turma e o preparo do professor para que obtenha sucesso, este é meu primeiro ano na carreira de professora me formei há cinco anos atrás pelo CEFAM e atualmente curso o segundo semestre de Pedagogia pela FACCAT. Na minha sala que é um terceiro ano tive alguns problemas para iniciar e vejo nesta capacitação</i>

	<i>um meio para melhorar em conjunto com a faculdade que no momento trabalha muita teoria. (29/08/2009)</i>
PP13	<i>Atualmente, nós professores acompanhamos uma grande discussão sobre Educação Inclusiva. Há um esforço das autoridades educacionais em levar para a escola regular todos os alunos, independente de suas “deficiências”. Pensando na Educação Especial, inclusão é o ato de incluir pessoas portadoras de necessidades especiais na participação de todo o processo educacional [...] Pessoal, nessa atividade pensei a inclusão escolar como a tentativa de levar para escola comum os alunos que frequentam as escolas especiais. Espero a opinião de vocês!!! (28/08/2009)</i>
PP14	<i>Para mim inclusão destina-se a pessoas que tem limitações em habilidades como: adaptação-social, comunicação, lazer, saúde, trabalho, falta de compreensão da escrita, etc... Não somente para portadores de necessidades especiais. A inclusão deve envolver a família, os professores, a escola e os profissionais de apoio especializado; as escolas deveriam elaborar um projeto político pedagógico coletivo, envolvendo as pessoas citadas acima, este é um passo primordial para acontecer a educação inclusiva. (29/08/2009)</i>
PP15	<i>Para mim a Educação Inclusiva é oportunizar a <u>todas as crianças</u> o aprendizado em um ambiente saudável e de acolhedor. A inclusão destina-se a todas as crianças. Mas pensando especificamente nas crianças com necessidades educacionais especiais, destinam-se aquelas que possuem necessidades especiais de leve a moderada e possam conviver no coletivo. Concordo com a inclusão escolar, em alguns casos, em sala regular. Em casos mais específicos acredito que o melhor ambiente de aprendizagem ainda seja o ambiente em que trata de sua especificidade proporcionando aquela criança um real desenvolvimento e aprendizagem. (29/08/2009)</i>
PP16	<i>Em minha opinião a Educação Inclusiva é o processo de inserir no grupo escolar não só a criança que apresenta algum tipo de deficiência, mas todos os que possuem algum tipo de entrave, como a dificuldade de aprendizagem ou uma situação social desfavorável, por exemplo, portanto ela se destina a todos, principalmente aos que geralmente são excluídos pela sociedade. Acredito que esse processo não é fácil em virtude da realidade de muitos professores no Brasil: salas abarrotadas de alunos, pouco tempo para planejamento e desvalorização do trabalho docente, mas com esforço é POSSÍVEL (29/08/2009)</i>

Nos escritos das professoras-participantes no fórum, pudemos identificar que é forte a ideia de que a Educação Inclusiva é voltada somente ao aluno que apresenta algum tipo de deficiência. Essa visão esteve presente, na maior parte dos relatos, mais precisamente em 10 dos 16. Mesmo aquelas que se utilizaram da terminologia

necessidades educacionais especiais, foi possível perceber que ela foi utilizada como sinônimo de deficiência.

Esta visão de que a inclusão é destinada somente para pessoas com deficiência, já foi destacada por Mendes (2006), quando ela apontou a maneira reducionista com que as discussões sobre o assunto ocorreram inicialmente no Brasil. É preciso refletir que esse tipo de entendimento não é isento de impactos na prática pedagógica dos professores, primeiro porque não se considera os alunos – cuja quantidade é grande – que apresentam dificuldades escolares por não conseguirem “acompanhar” o trabalho pedagógico desenvolvido. A associação da inclusão com o deficiente pode transmitir a simples noção de que o professor precisa estar capacitado somente no conhecimento das diversas síndromes e linguagens como Libras e Braille. E como o número de alunos com deficiência acentuada matriculados na rede regular não é grande⁸, não são todas as salas de aula que possuem um aluno com essas características frequentado. Dessa maneira, o professor pode desenvolver a falsa ideia da não necessidade de se trabalhar à luz dos princípios da Educação Inclusiva por acreditar não ter nenhum aluno “de inclusão” em sua turma. Não são considerados outros grupos que são excluídos da ou na escola e que podem estar apresentando dificuldades na aprendizagem mesmo sem apresentar alguma deficiência. Outro ponto que decorre do primeiro, é a discussão que se restringe em como a escola irá se adaptar a esse novo público (as pessoas com deficiência) e como torná-la um espaço inclusivo para elas esquecendo-se que a maior parte dos grupos excluídos já frequentam a escola e são compostos por todos aqueles que não fazem parte do que é considerado um aluno ideal. Então, não seria necessário tanto alarde para um público cuja maior parte já estava frequentando as instituições de ensino. É necessário sim que a escola revise seus planejamentos e planos de ensino, e o quanto na elaboração de tais instrumentos, não são levados em consideração os alunos e suas características de aprendizagem, por isso o alto número de alunos que ao final do Ensino Fundamental, por exemplo, obtiveram pouco aproveitamento dos conteúdos desenvolvidos pela

⁸ Glat e Ferreiro (2011) no estudo *Panorama da Educação Inclusiva no Brasil*, destacam que o número de matrículas de crianças do sete aos 14 anos cresceu significativamente no início dos anos 2000. Em contrapartida apenas 65% dos municípios brasileiros registraram matrícula de alunos com necessidades especiais e dentre estes a responsabilidade primeira era de instituições filantrópicas. GLAT, Rosana e FERREIRO, Júlio *Panorama da Educação Inclusiva no Brasil* disponível em <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/projetos/pdf/glat4.pdf> capturado em novembro de 2011.

escola. É preciso, portanto, repensar práticas discriminatórias voltadas aos negros, crianças com deficiência ou transtornos, indígenas, pobres, crianças fora do padrão (obesos ou magros demais, baixos ou altos, usam óculos ou não), meninas, que provocavam sofrimento aos alunos podendo interferir em seus processos de aprendizagem. O contexto agora é que a escola deve enxergá-los. Nesse sentido, é perigosa a concepção de Educação Inclusiva destinada somente às pessoas com deficiência, o que transmite a visão da não necessidade de se trabalhar com práticas inclusivas na escola quando não houver a presença de um aluno com deficiência matriculado. Assim continua a se trabalhar com todos os outros da mesma forma homogeneizadora materializada em um único plano curricular voltado para um único tipo de alunado que difere do real.

Ao final da atividade, em cada fórum, postamos um feedback com as discussões efetuadas.

Nesse caso, além das considerações, indicávamos um texto com o intuito de ampliar o conhecimento explicitado pelos PPs sobre o assunto.

Olá pesso@l

Por fim parablenizo-os pela discussão empreendida e indico, para maior conhecimento sobre o tema, que leiam o texto da autora Mônica Santos⁹ Ressignificando a Escola na Proposta Ione 🤔 (Feedback da atividade “Exponha suas ideias sobre Educação Inclusiva).

Após essa exposição inicial sobre Educação Inclusiva atividade em que queríamos entrar em contato com as concepções que os PPs tinham sobre o assunto, elaboramos outra atividade na qual apresentamos dois materiais: um texto *Educação Inclusiva do que estamos falando* de Carvalho (2005) e o vídeo *Viva a diferença* produzido pela TV Escola. Analisamos as considerações dos PPs sobre o texto de Carvalho que discute o conceito de Educação Inclusiva, a quem ela se destina e a problemática de sua efetivação nas escolas entre outros aspectos. Assim, após o contato com o texto, os PPs deveriam relatar no diário de bordo suas impressões, reflexões e

9 SANTOS, Mônica. Ressignificando a escola na proposta inclusiva. Disponível em <<<http://www.educacaoonline.pro.br>>> acessado em 2009.

confrontá-las com as suas ideias iniciais expressas no fórum “Exponha suas ideias sobre Educação Inclusiva”:

Vejamos a descrição da atividade:

Car@s

Leiam o texto "Educação Inclusiva do que estamos falando?". O texto está disponível na Biblioteca..

Depois, vá até o seu espaço particular Diário de Bordo e relate o que as ideias apresentadas no texto de Rosita Edler Carvalho acrescentaram ou não em sua concepção sobre Inclusão Escolar exposta no fórum “Exponha as suas ideias sobre Educação Inclusiva”. Ele lhe trouxe ideias ou conceitos novos?

Beijos

Ione

Efetuamos um movimento de, em primeiro lugar, abrir espaço para a exposição da concepção dos PPs sobre o tema tratado procurando observar qual o conhecimento e o posicionamento de cada um para, posteriormente, apresentar o material de uma estudiosa do assunto oferecendo outro panorama com o intuito de contribuir para a reflexão dos participantes da pesquisa.

Apresentamos o disposto no resumo do artigo de Carvalho (2005) para que se possa visualizar a discussão apresentada pela autora.

O texto reflete as principais questões que têm sido discutidas nacional e internacionalmente, quando se trata de Educação Inclusiva. Embora todos os educadores estejam de acordo quanto à necessidade de melhorarmos a qualidade das respostas educativas de nossas instituições de ensino-aprendizagem para todos os aprendizes: crianças, adolescentes, jovens e adultos, ainda não há consenso quanto à forma de levar o sistema gestor de políticas educacionais e nossas escolas a assumirem a orientação inclusiva. Alguns, mais radicais, ou defendem a permanência da educação especial no seu ‘modelo’ de serviços, ou, defendem o desmonte da educação especial; outros, mais moderados, entendem que a educação especial precisa rever seus princípios e seus procedimentos, evoluindo para o ‘modelo’ de suporte. Retomando trechos da Declaração de Salamanca, fica ressaltada que a proposta de educação inclusiva não é específica para alunos e alunas com necessidades educacionais especiais ou outro termo que se escolha. Como processo contínuo, dialético e complexo diz respeito a qualquer aluno que, por direito de cidadania, deve frequentar escolas de boa qualidade, onde aprenda a aprender, a fazer, a ser e onde participe, ativamente. Inúmeros desafios são identificados

e precisam ser removidos; dentre eles o aspecto atitudinal se destaca, particularmente pelos preconceitos e estereótipos com que a diversidade biológica tem sido tratada e internalizada no imaginário coletivo. (CARVALHO, 2005, s/p).

Analisando os escritos das PPs efetuados na ferramenta Diário de Bordo, pudemos elencar os pontos aos quais elas mais se referiram dentre os aspectos abordados no texto sinalizando, em alguns relatos, reflexões sobre a concepção que tinham antes e após a leitura. Estes pontos foram transformados em categorias e serão discutidas a seguir

- A Educação Inclusiva não se destina somente às pessoas com deficiência

Verificamos nos relatos realizados após a leitura do texto que diversas PPs (PP2, PP4, PP7, PP9, PP10, PP12, PP13 e PP14) expressaram um entendimento maior sobre a quem se destina a Educação Inclusiva ao pontuarem que ela não se destina somente aos alunos com algum tipo de deficiência.

Vejamos os excertos:

Em se tratando de inclusão escolar percebi que lendo o texto "Educação Inclusiva: do que estamos falando?" notei que os conhecimentos que eu tinha sobre o assunto eram o mínimo possível, porque em primeiro lugar consegui entender que a Declaração de Salamanca aborda todos os tipos de inclusão escolar. E que precisamos aprender mais sobre o assunto, creio que a falta de conhecimento sobre inclusão é um dos entraves para o seu desenvolvimento nas salas de aulas (PP4, - 5/09/2009).

O texto foi de grande acréscimo em minhas concepções principalmente no entendimento do termo Educação Inclusiva que se refere a todos (independente de ter alguma deficiência) terem uma educação que leve em conta suas dificuldades e os faça avançar. (PP7, 01/09/2009).

O texto nos dá um parâmetro geral do que é a Educação Inclusiva, esclarecendo que esta não é apenas destinada a pessoas com alguma deficiência, mas é o respeito à diversidade. Faz-nos refletir sobre as diferenças existentes entre os seres

humanos, deixando claro que o papel da escola é oportunizar a todos uma educação de qualidade, (PP9, 05/09/2009)

[...] acredito agora que diz respeito a todos que por respeito a cidadania devam frequentar escolas de boa qualidade, onde tenham oportunidades de aprender, interagir, ser aceito, valorizado. O texto me trouxe ideias novas como: Educação Inclusiva, não devemos tê-la como algo colocado, imposto, pois se assim for agiremos tão somente por obrigação. Necessidade de qualificação profissional dos professores, para uma melhor atuação (PP14 05/09/2009).

As PPs relacionadas sinalizaram, portanto, uma compreensão maior que a que possuíam inicialmente sobre o público da Educação Inclusiva.

- Ação pedagógica e Educação Inclusiva.

Carvalho (2005) discute que é possível haver exclusão na inclusão. Ela explica que a inclusão não é avessa a exclusão. O fato de existir em uma sala algum aluno com necessidades educacionais especiais, por exemplo, não significa que ele está incluído, pois não é algo apenas físico. Se o trabalho pedagógico desenvolvido com esse aluno em sala de aula for baseado em atividades muito diferentes das realizadas pelos demais, com uma proposta diferente e conteúdo diverso, não está ocorrendo um processo de inclusão escolar. Segundo a autora não basta apenas a inserção física, pois além dela [...] *é indispensável que todos os estudantes sejam beneficiados com a inclusão na aprendizagem e com a inclusão social, exercitando e desenvolvendo a plena cidadania.* (s/p).

Esse aspecto de realizar um trabalho pedagógico muito diferenciado foi um dos pontos de reflexão de PP1, PP5, PP6, PP7 e PP11. Observemos alguns exemplos:

Um dos pontos mais interessantes do texto e que vem acontecendo muito em nossas escolas é a questão da "exclusão na inclusão", ou seja, como educadores, muitas vezes, na tentativa de incluir os alunos dentro do ambiente escolar, acabamos por excluí-los de vez (PP1, 03/09/2009)

[...] mascarar a inclusão é a criança presente fisicamente, mas que não participa das mesmas atividades propostas aos demais colegas. A presença física não garante sua inclusão, podendo sim, estar proporcionando ao aluno realmente a exclusão (PP6, 04/09/2009).

Concordo com a autora quando diz que não basta o aluno estar na escola, é necessário que ele esteja realmente engajado nas atividades de aprendizagem e sinta que faz parte deste sistema educacional. Para isso é necessário uma mudança em nossas práticas que, muitas vezes, se tornam excludentes e não inclusivas (PP7,01/09/2009).

- Inclusão escolar e tolerância

Carvalho (2005) reflete que é preciso cautela quanto ao uso da expressão respeito às diferenças. Ao ser utilizada sem reflexão, aparenta que o sujeito, “o diferente”, especialmente, aquele que ela denomina com diversidade biológica acentuada, será sempre o mesmo, terá sempre as mesmas limitações sem avanços, restando apenas tolerá-las, ou suportar esta situação.

Para esta autora:

No que tange às pessoas que apresentam necessidades especiais decorrentes de uma situação de deficiência ou não, penso que a tolerância - como uma espécie de favor, de gentileza em “aguentar” sua presença -, ao lado do respeito à diferença, como forma de aceitação passiva do Outro-, estão no conjunto de práticas de moralismo abstrato e utópico e na contramão da ética da inclusão.

Esta discussão sobre tolerância chamou a atenção de PP7, PP10 e PP16 que assinalaram a necessidade de rever suas práticas com relação a esse conceito, conforme o exemplo a seguir:

Também foi interessante perceber como alguns discursos vão fazendo parte de nossos dizeres e muitas vezes nem paramos

para pensar o que realmente eles significam como, por exemplo, o aceitar as diferenças que pode significar uma tolerância, que não fará nada a mais pelo nosso aluno, ele somente ficará como está. Concordo com a autora quando diz que não basta o aluno estar na escola, é necessário que ele esteja realmente engajado nas atividades de aprendizagem e sinta que faz parte deste sistema educacional. Para isso é necessário uma mudança em nossas práticas (PP7, 01/09/2009).

- Atendimento educacional especializado

PP3 relata desconhecimento sobre o que vem a ser uma sala de recursos afirmando que esse espaço não existe em seu município.

[...] não conhecia o termo sala de recurso e como ela funciona, na minha escola não existe esse tipo de sala, os alunos em situação de deficiência frequentam somente a APAE, são poucos que frequentavam a escola regular e acabaram desistindo (PP3, 05/09/2009).

PP 15, por sua vez, salienta a falta de interação entre as professoras de Educação Especial e a da sala regular.

Gostei muito deste artigo e achei-o esclarecedor em vários aspectos, pois trabalhei por um ano e meio em sala de recursos e senti justamente o que está colocado no texto. É muito difícil fazer a ponte entre a sala de aula e o aprendizado (do aluno) para que o auxilie realmente em sala. Tenho algumas idéias que precisam ser melhor amadurecidas, ainda, a respeito da inclusão e da maneira que vêm acontecendo dentro das salas de recursos, mas penso que conseguiremos algo melhor quando partirmos para o ensino colaborativo entre o professor da sala regular, o professor especialista. (PP15, 05/09/2009)

A sala de recursos é um espaço físico que faz parte do chamado Atendimento Educacional Especializado – AEE. Conforme esclarece Figueiredo (2011), o AEE tem como finalidade entre outras, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para assegurar a plena participação do aluno com necessidades especiais no ambiente da escola. De acordo com a autora, ele se destina aos alunos que apresentam necessidades mais específicas (p.1) como as deficiências, transtornos gerais e altas habilidades.

As escolas que possuem esse atendimento recebem uma verba do FUNDEB – Fundo da Educação Básica desde 2010 que possibilita que o aluno possa ser matriculado na sala regular e também na sala de recursos ou multifuncional. Portanto, a instituição recebe em dobro por esse aluno. Embora regulamentado pelo Decreto nº 7.611 de 17/11/2011 o Atendimento Educacional Especializado não está implementado em todas as escolas brasileiras.

Um ponto que destacamos é que apesar da filosofia subjacente ao AEE de assegurar [...] *o acesso ao conhecimento, permitindo ao sujeito sair de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para acesso e apropriação ativa do saber* (FIGUEIREDO, 2011, p1). Percebemos em nossa experiência na Educação Básica, que esse atendimento reproduz o que já ocorria nas salas especiais. O público continua sendo composto em sua maior parte por aqueles alunos que não acompanham o conteúdo programático da escola, a metodologia por ela adotada, em fim, que não consegue seguir o modelo imposto pela cultura escolar. Continua sendo os oriundos das camadas mais populares e que apresentam condições socioeconômicas desfavoráveis.

Apreamos também outro aspecto que não se enquadra nos tópicos elencados. Nos escritos de PP8 observamos uma resistência que é comum aos professores com relação à Educação Inclusiva e diríamos que, de certa forma, é plausível, dada as condições do professorado que vem tendo que assumir, contra a vontade ou não, quase que solitariamente o processo de inclusão escolar.

Ao ler o texto de Rosita Edler Carvalho percebemos que muitos defendem a Educação Inclusiva, penso que na teoria tudo realmente é lindo e perfeito, mas na prática enfrentamos realidades que nos fazem refletir, como colocar em prática o que aprendemos na universidade, essa é uma questão que deve ser muito bem analisada por nos educadores que lidamos frequentemente com essas dificuldades e que não temos o apoio necessário. (04/09/2009).

Discutiremos a seguir, a próxima questão norteadora das discussões deste estudo.

- **Quais as dificuldades das professoras para atuar em consonância com a proposta de Educação Inclusiva?**

Para esse propósito utilizamos as respostas a uma enquete disponibilizada no Ciclo V e intitulada: “*Dificuldades para atuar em uma proposta inclusiva*” . Essa enquete foi baseada nos resultados de nosso estudo anterior (ARSENIO, 2007) sobre os obstáculos à inclusão escolar com seis questões contendo três perguntas cada uma. Cada participante poderia escolher apenas uma questão. Procuramos abordar nas questões vários pontos que envolvessem o processo que se quis investigar. Assim, partimos do contexto da sala de aula, abordamos aspectos de formação profissional, da estrutura escolar, do currículo, e da família. O resultado está descrito abaixo

	Itens	Número de respostas
Questão 1- Pensando em sua prática docente, assinale a maior dificuldade para trabalhar com a diversidade de aprendizagem em sala de aula	Ausência de recursos pedagógicos	7
	Pouca ou ausência de apoio da equipe diretivo-pedagógica da escola	4
	Ausência de autonomia profissional	5
Questão 2 - Com relação à formação docente, assinale a maior dificuldade para atuar em uma proposta inclusiva	Ausência de cursos e programas de formação continuada	7
	Despreparo e falta de conhecimento do professor para lidar com as necessidades educacionais dos alunos	3
	Formação inicial distanciada da realidade escolar	6
Questão 3 - No que se relaciona a estrutura escolar, assinale a maior dificuldade para a Educação Inclusiva	Salas de aulas numerosas	7
	Falta de recursos materiais	2
	Ausência de reorganização curricular e de metodologias para favorecer a aprendizagem dos alunos com dificuldades escolares	7
Questão 4- Assinale o que para você seria um importante para uma Educação Inclusiva	Apoio de profissionais especializados ao professor	5
	Atendimento e apoio especializado aos alunos	7
	Necessidade de considerar os professores nas decisões referentes a inclusão escolar	4

Questão 5 - No que se refere às políticas educacionais, assinale a maior dificuldade para a educação inclusiva	Falta de uma política educacional que considere de fato a diversidade	5
	Necessidade de uma transformação das condições atuais de ensino a fim de favorecer o aluno que apresenta uma necessidade educacional especial	9
	Necessidade de mais recursos para a educação	2
Questão 6 - Com relação à família, assinale o aspecto que você considera dificultador para uma educação Inclusiva	Resistência dos pais com relação às dificuldades escolares dos filhos	5
	Distanciamento e falta de apoio aos pais por parte da escola	1
	Falta de comprometimento dos pais com o processo educativo de seus filhos	10

Podemos refletir que as dificuldades apontadas pelas professoras e assinaladas através de nossa enquete não surgem com a Educação Inclusiva, apenas foram acentuadas por ela. Salas de aula numerosas; ausência de reorganização curricular e metodológica, necessidade de transformação das condições atuais de ensino, são fatores prejudiciais para a ação pedagógica junto a todos os alunos. As baixas condições de trabalho, de salário e de formação do professorado são fatores que contribuem negativamente para o processo de ensino como um todo. Essas dificuldades necessitam ser equacionadas para que a escola possa obter um avanço qualitativo significativo. Nesse sentido, é preciso observar que a educação escolar no Brasil já vinha apresentando uma série de problemas e estes não podem ser ligados simplesmente ao advento da política de Educação Inclusiva. Muito pelo contrário, se as dificuldades elencadas tivessem sido superadas, favoreceriam ações inclusivas no contexto escolar. No estudo em que procurou desvelar os sentimentos de professores relacionados à inclusão escolar, Costa (2007) elencou sentimentos como: insegurança; desafio; frustração; solidão; despreparo e angústia (p.96). Para a autora, a existência desses sentimentos poderia ser justificada pelas dificuldades assinaladas pelos participantes de sua pesquisa como falta de recurso e desconhecimento de práticas variadas para contemplar o processo de ensino – aprendizagem em sala de aula.

[...] *há de se considerar as necessidades de transformação do sistema educacional, investindo na formação continuada de professores e implementando políticas públicas preocupadas com as condições de trabalho* (COSTA, 2007, p.97).

As considerações feitas por Costa (2007) reiteram a nossa visão de que muitos dos problemas assinalados quando se discute a questão, são na verdade, consequência das condições de trabalho, sobretudo da escola pública, e que influenciam na escolarização das crianças possuindo elas alguma necessidade educacional especial ou não, haja visto o enorme número de alunos considerados em situação de fracasso escolar em nossas instituições de ensino.

Outro aspecto que chama a atenção foi o item mais assinalado: *Falta de comprometimento dos pais com o processo educativo de seus filhos*, apontado por 10 das 16 PPs. Esse resultado aponta para a discussão empreendida por Carvalho (2000) que destaca que comumente a família vem sendo responsabilizada pelo sucesso ou fracasso escolar das crianças. Discutindo sobre as implicações de gênero na relação família e escola, a autora argumenta que a visão tradicional é a da mãe que acompanha com frequência o aprendizado do filho, que reserva um horário em casa para estudar com ele, ou que contrata um professor particular, ou um psicopedagogo para auxiliá-lo em suas dificuldades. Segundo Carvalho (2000), esse é um modelo familiar imposto e oriundo da classe média. Esta autora afirma que muitas famílias são chefiadas apenas pela mulher (mãe, avós) que muitas vezes levanta-se cedo para ir ao trabalho retornando para casa à noite e ainda, muitas vezes, sem a instrução suficiente para auxiliar o filho no aprendizado escolar.

Nesse sentido, para Carvalho (2000):

[...] o modelo típico de ambiente familiar associado ao sucesso escolar baseia-se numa divisão de trabalho em que a responsabilidade pelos filhos ainda recai mais sobre as mães do que sobre os pais [...] O fato mais grave, porém, é que este modelo de família já não é mais predominante. Não é por acaso que vem crescendo a oferta de reforço escolar por professoras particulares, que atendem os estudantes da vizinhança no seu próprio domicílio ou no domicílio do estudante. (p.51/52).

A família com certeza exerce um papel fundamental no desenvolvimento escolar da criança, e por isso, não entendemos que o processo escolar deva acontecer alheio ao papel da família, independente da maneira como ela está composta. Polônia e Dessen (2011), por exemplo, apresentam pesquisas que demonstram que a boa integração entre família e escola causa impactos positivos e significativos no processo escolar das crianças. Essas estudiosas destacam que o ambiente familiar influencia nas questões de interesse e motivação dos alunos. Todavia, o cuidado que devemos tomar é o de não fazer da família a única responsável pelo sucesso ou o fracasso dos alunos na escola.

➤ **Qual a influência das Experiências de Ensino e Aprendizagem elaboradas e discutidas no processo de intervenção na prática dos professores-participantes?**

Aqui apresentaremos as estratégias pedagógicas elaboradas pelos PPs durante o curso. Utilizamos as atividades sintetizadas no fórum de socialização no qual foram reunidas as sugestões das PPs feitas durante as participações nos fóruns de elaboração. Os fóruns de elaboração serviam para os participantes sugerirem atividades, procedimentos metodológicos e discutirem a eficácia destes. Posteriormente, nós sintetizávamos todas as sugestões em outro fórum, o fórum de socialização. Nos fóruns de socialização todas as participantes tinham acesso aos escritos de todos os grupos para apreciar as atividades sugeridas. Como os PPs foram divididas em três grupos elencaremos as sugestões feitas em cada um deles. Os grupos foram divididos pela analista de sistemas que assessorou tecnicamente o programa e os PPs foram subdivididos aleatoriamente, ou seja, não foram utilizados critérios para a organização dos grupos, apenas que cada um contasse com 10 integrantes.

Inicialmente, havíamos proposto que os PPs sugerissem atividades que serviriam para diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos e suas dificuldades, conforme mensagem enviada aos fóruns de grupo.

Contribua neste fórum com ideias de: "como elaborar um diagnóstico sobre as dificuldades escolares dos alunos". Quais passos você sugere? Deem exemplos de atividades, pois o objetivo é elaborar, ao final deste fórum, um roteiro de ações. Pessoal sintetizem agora as postagens aqui Bom trabalho!

(mensagens nos grupos A, B e C – Elaborando o diagnóstico, 13/09/2009).

Posteriormente em fóruns específicos, os PPs deveriam sugerir ações de metodologia e de avaliação de atividades. Não havíamos, a princípio, feito indicações de qual componente curricular deveria ser trabalhado. Preferimos observar as manifestações dos PPs nos fóruns para auxiliar na articulação das experiências que, realizar um forte direcionamento, no qual, os PPs deveriam se adequar. Nos grupos B e C as sugestões de atividades de seus participantes foram para a área de conhecimento Português. No fórum do grupo A, após a postagem de uma dúvida da PP23, entendemos que seria ideal direcionar as postagens.

Ione, antes de propor algum esboço sobre esse diagnóstico, gostaria de saber se há que se pensar em dificuldades em específicas ou faremos no geral. Aguardo sua orientação (PP23- Elaborando o diagnóstico, 13/09/2009).

*Olá PP23 tudo bem?
Nossa intenção é elaborar um rol de atividades para compor um diagnóstico da aprendizagem do aluno e atuar com a sala toda, porém, fazendo adaptações para aquele ou aqueles que necessitam. Nesse sentido, pense: que caminho percorre para diagnosticar as dificuldades dos alunos? Agora, a partir de sua questão, ocorreu-me o seguinte: talvez seja melhor escolhermos uma disciplina Português, Matemática, ou outra não é? Caso também tiverem este entendimento a escolha é do grupo. Porém não há problemas se quiserem dar exemplos para as duas disciplinas. O importante é pensar na aplicabilidade, posto que tais procedimentos deverão ser descritos depois de serem realizados em classe.
Grande abraço
Ione (Elaborando o diagnóstico – Grupo A 13/09/2009).*

Indicamos a leitura do texto: *Estilos de aprendizagem: em busca das diferenças individuais* de Lia Cavaeluci para subsidiar as discussões. Em todos os outros fóruns que se seguiram (metodologia e avaliação) também foram indicados textos acadêmicos pertinentes ao tema tratado ou um vídeo. Tivemos o cuidado de apresentar sempre um aporte teórico a fim de subsidiar as ideias dos PPs sobre o assunto. Este cuidado destinava-se a evitar dar ênfase a visões equivocadas ou mesmo preconceituosas sob a bandeira do

professor reflexivo, procurando ampliar conhecimentos, ou mesmo, provocar rupturas de antigas ideias sobre o tema, conforme nos alertam Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p.64) .

Assume-se frequentemente que os educadores, ao desenvolverem pesquisas sobre suas próprias práticas e, conseqüentemente, ao tornarem-se “mais reflexivos”, necessariamente transformar-se-ão em melhores profissionais e que o conhecimento produzido por meio de suas investigações será necessariamente de grande importância, independentemente de sua natureza e qualidade. Essa visão ignora o fato de que maior autonomia e poder exercidos pelos educadores podem ajudar em alguns casos a solidificar e justificar práticas que são prejudiciais aos estudantes e à população de maneira geral.

Nos fóruns de síntese das discussões os PPs deveriam deixar as suas impressões quanto as atividades arroladas e principalmente utilizá-las para serem desenvolvidas junto aos alunos.

Olá pessoal!!!

Essa experiência está sendo muito gratificante, percebo que todos os professores são empenhados e se preocupam com os alunos, todas essas ideias e trocas de experiência nos permite pensar sobre a nossa prática e melhorar os aspectos nos quais temos mais dificuldades, essa corrente nos fortalece e nos aproxima de um único propósito : melhorar a educação dos nossos alunos.

Estou adorando o curso e aprendendo muito.

Até a próxima pessoal. (PP1, fórum síntese – Grupo B – 23/09/2009).

Excelente síntese realizada. Esse resumo será de muita valia para professores iniciantes como eu, pois temos pouco apoio nas escolas e os cursos de formação não dão o devido valor para conhecimentos na área da inclusão e das dificuldades de aprendizagem. Vou guardar e utilizar algumas destas técnicas em minhas próximas turmas. (PP5, fórum síntese Grupo A – diagnóstico, 21/09/2009)

Essas dicas serão bem - vindas, pois devido a ser formada no magistério em curso normal há cinco anos, e ter assumido uma sala de aula há cinco meses (1º ano de prática pedagogia), me sinto desatualizada, resolvi cursar a faculdade de pedagogia mas como ainda é o primeiro ano ele se resume em muita teoria

e na prática ainda me sinto um pouco insegura, realmente essas dicas serão bem vindas!

Um abraço a todos. (PP12, fórum síntese Grupo C – metodologia, 03/10/2009)

Observamos pelas manifestações que os PPs aprovaram a elaboração do fórum de síntese, vejamos outros exemplos:

Gostei muito da ideia de elaborar uma síntese de todos os diagnósticos postados, assim ficam claras as ideias de todos, onde podemos estar levando para o nosso trabalho mais estas referencias. (PP6, fórum síntese- diagnóstico Grupo B – 23/09/2009).

Olá pessoal, gostei muito da síntese elaborada pela Ione e de como nossas ideias "todas" aparecem no texto. Já temos um roteiro para nos orientar nas próximas ações em sala.

Abraços (PP15, fórum síntese sobre metodologia. Grupo B 04/10/2009).

As EEA foram, portanto, elaboradas de maneira processual e divididas por etapas. Reunimos por temas as atividades propostas e elaboradas nos grupos e por nós sintetizadas para uma melhor visualização.

Experiências de Ensino e Aprendizagem

Atividades para o Diagnóstico de dificuldades

Estratégias – Grupo A	Estratégias – Grupo B	Estratégias – Grupo C
-Ditado de palavras e frases.	-Conversa informal com o aluno (seus gostos e interesses, brincadeiras que mais aprecia) para descobrir, através da oralidade, o que ele sabe ou não;	Acompanhamento diário e individual das atividades dos alunos em sala de aula;
-Produção de textos.		Conversa (bate-papo) com os alunos.
-Atividades para completar palavras e textos com lacunas.		
-Observação diária dos alunos em suas realizações em sala de aula, bem como, o seu comportamento e relacionamento com os colegas.	-Ditado de palavras a partir dos temas conversados com o aluno: monossílaba, dissílaba, trissílaba, polissílaba (alternando palavras com trocas fonéticas próximas) e uma frase. Depois a criança deve tentar ler o que	Aplicação de ditados de palavras e uma frase do mesmo campo semântico (lista de animais, de comida) – pedir para ler o que escreveu (atividades para verificar a hipótese de escrita da criança).
-Relato da história do aluno e		

conseqüente textual.	produção	escreveu.	Montar uma tabela com o nível de cada criança separado por cores.
-Bingo de palavras; dominó.		-Desenvolvimento de atividades lúdicas, como: bingos ortográficos, cruzadinhas, leitura em roda e depois, caça-palavras;	Ditar uma ou duas frases para verificar se o aluno consegue reter informações e segmentar as palavras.
-Leitura de um texto e comentário sobre o que foi lido – sugestão “ninguém é igual a ninguém” de Regina Otero e Regina Rennó.		-Observar o aluno nas primeiras atividades em sala para levantar dificuldades;	Produção e interpretação de texto para perceber alunos que lêem e não compreendem o texto lido, alunos que decodificam as palavras, dificuldades ortográficas.
-Realização de discussões bimestrais nos conselhos de escola com análise das dificuldades do aluno.		-Produção de texto (para alunos maiores) para verificar a sua escrita, ou seja, aspectos da gramática, coesão, análise da grafia das letras. Sugestão de temas “ <i>conte um sonho</i> ”, ou escreva “ <i>quem sou eu</i> ”	Leitura coletiva: cada aluno realiza a leitura de um parágrafo e o professor depois, faz análises interpretativas destas leituras
		Textos curtos para verificar a leitura;	
		-Desenho: pedir ao(s) aluno(s) para desenhar sobre um lugar que gosta muito e que neste desenho ele(s) se desenhe(m) e depois explique(m) o desenho.	Encaminhamento: Analisar juntamente com a equipe escolar (coordenadores, diretores, professor anterior e especialistas) as dificuldades dos alunos para a realização de um estudo mais detalhado.
		-Compreensão e memorização de uma história.	
		-Nomeação de figuras da história.	
		Observação do caderno do aluno.	

Experiências de Ensino e Aprendizagem

Metodologia

Estratégias – Grupo A

Estratégias – Grupo B

Estratégias – Grupo C

Conversa: esta atividade visa permitir que os alunos exponham suas idéias sobre o tema

Discussão: realização de discussões em pequenos grupos para serem socializados depois

Construção coletiva de textos;

Trabalho com grupos menores de crianças

Desenvolver um único tema de diferentes formas para assim procurar contemplar todos os níveis de aprendizagem existentes entre os alunos em uma mesma sala de aula.

Recursos:

Trabalho com imagens, músicas, filmes, desenhos, pesquisas, exposição de trabalhos, quebra-cabeças, jogos, teatrinho, fantoches.

Manejo:

Trabalho em grupo,

Duplas produtivas (duplas cujos alunos possuem nível de letramento próximo).

Exemplo de atividades:

-Diário – realização de uma roda de idéias com os alunos para conversar sobre a atividade (para que serve, como são escritos).

-Técnicas de desenho, e colagens de figuras para confeccionar o diário.

-Atividades que propiciem a manifestação oral por parte dos alunos – especialmente para aqueles que não adquiriram a leitura e a escrita. Exemplos

-Debates sobre o que foi estudado.

-Reescrita em duplas - pedir que um aluno redija o que outro contar.

-Lista de palavras a partir de figuras.

-Montar palavras com o alfabeto móvel e formar frases a partir das palavras formadas

-Escrever palavras com cores diferentes.

-Pintar os espaços entre as palavras - para os alunos com dificuldades ou em processo de alfabetização

Manejo de sala:

Trabalhar com agrupamentos de alunos por duplas com níveis de letramento próximos para que um auxilie o outro.

Exemplo de atividades:

Trabalhar com texto: discussão oral com o grupo após leitura

Exemplo:

Texto de uma musica adequando-o aos diferentes níveis dos alunos:

Para os não alfabetizados, palavras desorganizadas em que as crianças devem organizar este trecho.

Para os alfabetizados: reescrever a música, trabalhando assim a ortografia e a segmentação do texto.

Reconstrução da escrita de palavras.

Realização de atividades na lousa pelos alunos e posterior transposição no caderno (de acordo com a professora-participante é possível intervir assim nas dificuldades individuais.

Construção de pequenos textos a partir de imagens.

Dramatização da leitura realizada;

Cruzadinhas – recurso do banco de palavras para os

alunos em processo de alfabetização, e sem este recurso para os alfabéticos.

Trabalho com tirinhas ou Gibis a partir de um tema gerador.

Atividades envolvendo o nome da criança –

Preencher uma cartela de bingo contendo o nome dos alunos

Pedir que leiam o que esta escrito, ao pegarem uma palavra no *saco de palavras*;

Recontar histórias – o aluno pode recontar a histórias com a participação dos demais colegas que podem recriar falas desde que pertinentes a história.

Posteriormente e, de acordo com o nível de letramento, pedir para os alunos: - reescreverem a história.

Escrever os nomes dos personagens

Descobrir qual a letra inicial ou final de uma palavra e relacioná-la com o nome de alguém da sala;

Pedir para contarem o número de letras da palavra.

Tudo com o mesmo tema da aula.

Recursos:

Dicionários, internet, revistas, jornais, filmes relacionados com o tema, gibis, cartela de

bingo e saco de palavras, fantoches.

Experiências de Ensino e Aprendizagem

Atividades para a avaliação

Estratégias – Grupo A	Estratégias – Grupo B	Estratégias – Grupo C
<p>Observa as atividades realizadas pelos alunos avaliando seu progresso.</p> <p>Fazer registros escritos da situação dos alunos observada nas atividades realizadas por estes¹⁰</p>	<p>-registrar em um caderno (uma folha para cada criança) algumas atividades feitas por eles;</p> <p>-realizar leitura individual e registro em um quadro a hipótese de leitura e escrita em que a criança se encontra.</p> <p>-a avaliação deve servir pra mostrar como os alunos estão em determinado aspecto e a partir daí o professor reorganizar seus trabalhos ou sua maneira de conduzir o conteúdo.</p> <p>-levantamento de conhecimentos obtidos (sondagem de palavras e frases)</p> <p>-elaboração de uma síntese pelos alunos do conteúdo desenvolvido para observar o quanto eles aprenderam;</p> <p>-elaboração de um portfólio;</p> <p><i>Apreendi das discussões do grupo B, que suas participantes apontam que a</i></p>	<p><i>Apreendi das discussões do Grupo C que algumas atividades podem se transformar em avaliação ao mesmo tempo em que se trabalha um conteúdo, garantindo desta feita, o aspecto contínuo da verificação da aprendizagem do aluno.</i></p> <p>-Confecção de um livrinho pelos alunos com temas os mais variados (conto de fadas, músicas);</p> <p>-Trabalhar com outros recursos como figuras, colagens abrangendo e explorando outras áreas sensoriais e cognitivas da criança;</p> <p>-Promover escrita de textos coletivos para avaliação da competência de escrita de textos;</p> <p>-Construção de livros de parlendas (em duplas) nas quais os alunos sejam um o</p>

¹⁰ Os participantes do grupo A foram os que mais deixaram a formação ao longo de sua oferta e assim houve baixa participação nesta última atividade apenas quatro PPs.

avaliação tradicional e classificatória atua de modo negativo no emocional dos alunos. É preciso que o acompanhamento seja processual e não somente através das avaliações bimestrais, embora elas ainda sejam exigidas e se constituem no principal instrumento de verificação de aprendizagem

relator e outro um escriba para verificar como estão na escrita;

-Criar agenda telefônica com nomes de todos os alunos para verificar o conhecimento das letras e sílabas.

Para a realização das atividades com os alunos na escola os participantes poderiam se utilizar das atividades de cada um dos grupos e não somente ao que pertenceu no fórum.

Analisaremos agora as narrativas das PPs sobre o desenvolvimento das atividades com seus alunos. Para tal procedimento, recortamos trechos do relatório reflexivo sobre o desenvolvimento das atividades. Este relatório foi dividido em três partes e cada parte com datas diferentes de entrega. O primeiro em 09/11/2009 relatando as atividades do diagnóstico, o segundo em 23/11/2009 relatando atividades referentes a metodologia e, o terceiro, em 02/12/2009 relatando as ações sobre a avaliação das atividades. Embora entregues nas datas mencionadas, os PPs foram orientados a iniciar o desenvolvimento das ações em sala de aula após o fórum sobre avaliação, por volta do dia 20/10/2009, para que pudessem se organizar quanto a aplicação e o relato das ações efetuadas.

A seguinte mensagem foi postada por nós no ambiente.

Até o momento, você participou da elaboração em grupo de atividades para o diagnóstico, metodologia e formas de avaliação.

Você deve agora, iniciar as primeiras aplicações das Experiências de Ensino e Aprendizagem junto aos seus alunos.

Faça anotações (diário de classe) das suas aplicações, logo após as aulas, para facilitar a elaboração dos relatórios. Para fazer estas anotações você também pode utilizar o Diário de Bordo.

É interessante que você inicie as atividades agora para não se sobrecarregar durante as próximas semanas do curso.

Lembramos ainda que você irá relatar ao menos quatro momentos de intervenção (aulas). Estes relatos deverão compor três relatórios diferentes que devem contemplar separadamente como foi o diagnóstico, a metodologia e a avaliação. Poderão ser relatados um número maior de aulas, porém não menores que quatro aulas.

Boa sorte!

A seguir apresentaremos e discutiremos trechos dos relatórios de acompanhamento referentes as etapas de diagnóstico, metodologia e avaliação de cada uma das participantes da pesquisa.

PPs	Sobre as ações desenvolvidas	Dificuldades / avanços	Reflexões após o desenvolvimento das ações
PP1	<p><i>Antes de descrever as atividades, vou acrescentar uma informação sobre a minha classe. Tenho uma 4ª série antes com 41 alunos e atualmente com 21, isso porque ela foi desmembrada a pouco tempo, para ser exata no início de outubro, essa medida foi tomada para que os alunos fossem melhor preparados para as provas do Saresp e a prova Brasil. [...] procurei usar a metodologia dos fóruns de socialização do curso, priorizei as rimas, já que a minha classe possui dificuldades em identificá-las. No primeiro momento procurei trabalhar oralmente, resgatar as músicas que os alunos sabiam de memória.</i></p>	<p><i>Durante a realização dessas atividades, pude observar um pouco de cada aluno, percebi a participação oral de todos, mas na hora da leitura alguns se sentiram desconfortáveis e dois não conseguiram ler o texto, porém, houve muita participação, foi um momento prazeroso para mim e para os alunos.</i></p> <p><i>Todos participaram da atividade, mesmo aqueles que possuem dificuldades, alguns fizeram rimas muito criativas, outros nem tanto, mas o importante é que todos participaram e compreenderam o que são rimas, mesmo que oralmente.</i></p>	<p><i>Gostei muito de realizar as atividades junto com os alunos, percebi a participação de todos, principalmente, porque levei para a classe recursos pouco utilizados, como a música. Percebi que foi um momento muito prazeroso para eles, houve muita participação oral, todos queriam falar, cantamos e eles foram percebendo as rimas nas músicas, depois ficou mais fácil quando passamos para o papel, até para aqueles que ainda estão em fase de alfabetização.</i></p>

Após esse momento agrupei os alunos em duplas e iniciamos o jogo das rimas

Inicialmente a PP1 relatou que conduzia seu trabalho educativo em uma classe cujo número de alunos era bastante elevado. No entanto, essa situação só é alvo de atitudes por parte da escola com a aproximação das avaliações institucionais. De acordo com Oliveira (2011) estas provas institucionais levam a escola a treinar seus alunos para responderem bem as avaliações cuja única motivação é melhorar o índice do IDEB e a conseqüente classificação da escola no ranking [...] e não em aprofundar o conhecimento frente à natureza complexa das organizações escolares e das possíveis dificuldades de aprendizagem das crianças. (p.218). Segundo Oliveira (2011) os dados provenientes de tais avaliações não servem para orientar as secretarias de educação para estabelecerem ações de melhoria das condições de ensino e de aprendizagem dos alunos, mas ao contrário, criam uma espécie de “banco dos réus” no qual as escolas que não obtiveram determinada nota são expostas e tem a competência de seus profissionais colocada sob suspeita (p.220). Ainda segundo a autora, as avaliações institucionais não avaliam de fato a qualidade do ensino-aprendizagem apenas “medem” o desempenho dos alunos a partir do resultado de uma prova aplicada em uma determinada época do ano.

PP1 relata a disposição em adotar estratégias diferentes das utilizadas por ela para conseguir a participação de todos os alunos, mesmo daqueles apresentavam maiores dificuldades, em uma mesma atividade apontando o resultado positivo da ação.

Apreendemos de seu relato que os alunos foram motivados a participar das atividades a partir do uso de recursos como música e trabalho em grupo e discussão oral.

A seguir, verificaremos as considerações de PP2.

	Sobre as ações desenvolvidas	Dificuldades / avanços	Reflexões após o desenvolvimento das ações
PP2	<p><i>Os grupos foram formados com quatro crianças cada, procurei agrupar crianças com níveis diferentes, para que aqueles que sabiam ajudassem aqueles que estavam com dificuldade. E foi muito bom, pois os que sabiam ajudaram os colegas com dificuldades.</i></p> <p><i>Precisei chamar atenção, pois durante a atividade alguns alunos se dispersaram, e deixaram a atividade de lado para conversar.</i></p>	<p><i>A discussão nos fóruns foi essencial para elaboração do trabalho, pois foi com a ajuda do grupo que consegui realizar as atividades, tive atividades que foram sugeridas que não havia pensado e que foram essenciais na realização do trabalho. Os textos trouxeram discussões e sugestões de ideias que utilizamos na sala de aula.</i></p>	<p><i>Pude refletir com os textos e mudei a minha maneira de pensar e como ensinar, com os fóruns pude observar e ter novas ideias para trabalhar em sala, as sugestões foram muito boas. Pois muitas vezes com a correria do dia-a-dia deixamos de lado atividades que poderiam ajudar a identificar as dificuldades dos nossos alunos, e as sugestões dos fóruns foram muito produtivas, foi enriquecedor para minha prática pedagógica as trocas de experiências, essas foram de grande ajuda. Observei que alguns alunos que eu acreditava silábicos sem valor sonoro já estavam silábicos alfabéticos</i></p>

PP2 assinala que uma metodologia de ensino voltada para uma maior participação das crianças através de atividades coletivas e que preveem ações de ajuda mútua e colaborativa surtem efeitos positivos para o grupo de alunos, embora assinale

que a classe pode agitar-se. Ela destaca também a importância da troca de experiência entre os professores como fonte de novas ideias para a prática de ensino.

PP3 destaca a necessidade de solicitar outro tipo de atividade para o aluno que não tinha a habilidade da escrita, ou seja, fazendo com que ele participasse igualmente da atividade coletiva, porém adaptando sua tarefa de acordo com a resposta que ele podia dar naquele momento. PP3 pontuou a utilização das mesmas atividades da ação anterior (diagnóstico) para avaliar e obter conhecimentos sobre a situação de seus alunos. Vejamos suas narrativas:

	Sobre as ações desenvolvidas	Dificuldades / avanços	Reflexões após o desenvolvimento das ações
PP3	<p><i>Os alunos se sentaram em roda no chão da sala. Em seguida mostrei a eles uma gravura pedindo que a observassem com atenção.</i></p> <p><i>Através da respostas e imaginação dos alunos criamos um texto, ao qual foi escrito na lousa. Depois os alunos escreveram o texto no caderno.</i></p> <p><i>Todos os alunos presentes participaram da atividade, essa atividade foi uma das propostas pelo grupo do fórum do curso. No momento da aplicação procurei colher mais respostas dos alunos que apresentam dificuldades e nesse momento não encontrei dificuldade alguma.</i></p>	<p><i>A maior dificuldade está na escrita, um dos alunos consegue fazer copia da lousa, o outro não, então a atividade para este aluno foi diferenciada, ao invés da escrita foi proposto a esse aluno a ilustração do texto.</i></p>	<p><i>As atividades de avaliação me permitiram acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.</i></p> <p><i>Ditei novamente as mesmas palavras e frases do diagnóstico</i></p> <p><i>Através da avaliação que foi realizada no mês de novembro foi possível identificar as hipóteses de escrita dos alunos sendo que: doze alunos se encontram alfabéticos, cinco no nível pré - silábico e dois na garatuja e montar um gráfico.</i></p>

PP4 destaca a dificuldade que o professor possui para desenvolver uma proposta de trabalho para todos os alunos e em diferentes níveis de aprendizagem.

Sobre as ações desenvolvidas	Dificuldades /avanços	Reflexões após o desenvolvimento das ações
PP4 <i>As atividades foram aplicadas sempre no primeiro momento da aula, alguns alunos tiveram dificuldade em executar as tarefas, como por exemplo: escrever o próprio nome, trocar algumas palavras ao escrever um texto.</i>	<i>Percebi o quanto é tão difícil ensinar uma turma com diferentes níveis de aprendizagem, vejo que este é o principal motivo de inquietação dos professores. Como alcançar a todos em um pouco espaço de tempo?</i>	<i>Realizei atividades em grupo e em duplas produtivas. Durante as atividades pude observar que alguns alunos precisavam somente de algo novo, pois através dos seus conhecimentos prévios souberam fazer as atividades com êxito e auxiliar os colegas que ainda tinham alguma dificuldade.</i> <i>É fundamental que o educador tenha domínio da heterogeneidade de conhecimentos existentes em sua turma, pois através desta referência, poderá elaborar estratégias de ensino, bem como poder acompanhar a evolução coletiva e individual de suas turmas.</i>

PP4 aponta como um caminho a importância de se conhecer como se encontra cada aluno para se planejar ações educativas e acompanhar as aprendizagens por ele obtidas. As avaliações, a nosso ver, não devem apenas servir para atribuir notas e conceitos, pois dessa forma o professor tem grandes chances de desconhecer como se encontra cada aluno no processo de aprendizagem, o que dificulta o desenvolvimento de ações que visam superar possíveis necessidades detectadas.

Sobre as ações desenvolvidas	Dificuldades / avanços	Reflexões após o desenvolvimento das ações
<p>PP5 <i>Através da troca de experiência na atividade do fórum, pude trabalhar com os alunos outras formas de ensino-aprendizagem, das quais obtive resultados positivos, posso citar o desenvolvimento da atividade de discussão, na qual os alunos escolhiam seu próprio livro, liam, fazia um rascunho do que entendeu e depois formaram uma roda para que cada um fale um pouco de seu livrinho, foi uma atividade que nunca tinha realizado antes, gostei muito de realizar essa atividade porque todos os alunos participaram e cada qual tirou seu proveito.</i></p>	<p><i>Na minha sala, normalmente costumo passar atividades escritas e algumas brincadeiras lúdicas, porém nunca havia feito uso do portfólio, de início eles ficaram assustados, pois era a primeira vez que eles iriam fazer um portfólio, para tranquiliza-los, os ajudei a realizar o primeiro, a partir daí eles entenderam qual era o objetivo daquela atividade, e agora o portfólio é uma realidade em nossas aulas e eles gostam muito de realizá-la!</i></p>	<p><i>Ao longo do curso consegui desenvolver muitas atividades diferenciadas com meus alunos, pois no início estava “perdida”.</i></p> <p><i>A avaliação realizada com essa turma foi essencialmente mediadora, observando cada um em seu dia a dia, sem me preocupar com conceitos e isso ficou muito claro para eles, à medida que iam conseguindo evoluir, vibravam, por conseguir aprender e não por ganhar “pontos”.</i></p> <p><i>Ao final do bimestre, os alunos fizeram uma auto-avaliação, escrevendo em uma folha separada suas próprias evoluções, foi realmente muito gratificante poder usar as dicas do portal!!!</i></p>

De acordo com os trechos relatados por PP5 o que ficou de mais significativo foram às sugestões de atividades realizadas pelos outros colegas de curso já que, como ela mencionou, estava perdida na condução das atividades com seus alunos. As

atividades de avaliação de aprendizagem dos alunos discutidas no AVA foram destacadas como positiva por PP5.

	Sobre as ações desenvolvidas	Dificuldades / avanços	Reflexões após o desenvolvimento das ações
PP6	<i>[...] Primeiramente contei a história dos três porquinhos; Onde o meu aluno Especial, não teve absolutamente nada de aproveitamento (ao contrário, como era uma atividade coletiva, enquanto era contada a história ele se movimentava o tempo todo e dava gritos atrapalhando os outros; a contenção ficou muito complicada; pois para conter um aluno e tentar dar atenção aos demais é muito difícil.</i>	<i>Tenho um aluno especial, (estou falando de um aluno autista com hiperatividade) e sua permanência na carteira é mínima, não aceita a execução de tarefas, e quando o faz sua atenção é pequena, (estou falando de um aluno autista com hiperatividade).</i>	<i>Obtivemos muitos avanços com o aluno observado, no olhar tanto familiar quanto da equipe pedagógica, mas as dificuldades são muitas dentro do processo, pois não depende somente de nós professores, mas de todos, escola, família, Estado, profissionais da educação e saúde, alunos, medicamentos, afetividade etc., todos estando comprometidos num bem comum.</i>

PP6 relata as dificuldades enfrentadas pelo professor quando possui um aluno com características acentuadas em classe para o desenvolvimento de estratégias de ensino. Nesse sentido, é preciso observar e avaliar claramente se e qual tipo de resposta educativa a escola regular é capaz de oferecer ao aluno nestes casos. No caso da criança autista, Serra (2012) assevera que: *Para que os autistas sejam beneficiados pela inclusão educacional, é preciso contar com programas educacionais específicos que incluam a formação consistente da equipe pedagógica e orientação familiar* (p. 40). Para esta autora nem todo o autista pode ser incluído. Observamos que outras condições se faziam necessárias neste caso para assessorar essa professora.

	Sobre as ações desenvolvidas	Dificuldades / avanços	Reflexões após o desenvolvimento das ações
PP7	<i>Procurei utilizar as atividades de diagnóstico já citadas nas discussões em</i>	<i>[...] foi interessante perceber que todos queriam participar. Uma criança</i>	<i>O trabalho foi muito bom e prazeroso. Só tive o problema de uma dupla</i>

grupo sem fazer nenhum acréscimo, pois acredito que as contribuições foram valiosas.

[...] organizei as duplas de alunos de acordo com seus gostos de escrita e também suas dificuldades de escrita. Assim ficou na dupla um aluno com maior facilidade em expressar seu pensamento de forma escrita e outro com mais dificuldade neste processo (alunos em foco). Pedi que os alunos com maior dificuldade ficassem responsáveis pela escrita e os outros seriam os orientadores do que deveria ser escrito.

com bastante dificuldade conseguiu perceber que o texto apresentava muito “e” e disse que ficava feio um texto assim. Os alunos com maiores dificuldades em formular seu pensamento escrito foram auxiliados pelos alunos com maior facilidade nesta etapa. Também eles se sentiram mais motivados em escrever, já que tinha alguém que lia o que estava escrevendo e se sentiam mais seguros por ter alguém com eles. O resultado ficou muito bom e foi entregue a coordenadora da escola

que não deu certo e precisou ser desfeita pelo motivo de não aceitação da opinião do outro e também das faltas dos alunos, pois aconteceu várias vezes de apenas um da dupla vir e o livrinho ter que ser revisado por apenas um dos dois. Os alunos com dificuldade também participaram bastante em todo o processo.

PP7 organizou os alunos de modo que um colaborasse como o outro especialmente no momento da escrita. Observamos que tanto as crianças quanto ela apreciaram o desenvolvimento da atividade. As interações provocadas pela dinâmica estabelecida na classe motivaram os alunos com dificuldades a desenvolverem suas atividades, pois, segundo sua professora, contariam com o apoio de um colega que no momento apresentava maior desempenho escolar. Assim, ela assinala que a utilização do trabalho com agrupamento de alunos se constitui em um aspecto positivo.

PPs	Sobre as ações desenvolvidas	Dificuldades / avanços	Reflexões após o desenvolvimento das ações
-----	------------------------------	------------------------	--

- PP8 *Trabalhei na organização de um livrinho com o tema “Índio” com sua forma de vida e, sobretudo, fizemos reflexões sobre a importância da Pluralidade Cultural e do respeito a esta pluralidade. Sugeri que os alunos se sentassem em uma roda ou meia lua, no Laboratório de Informática, onde mostrei a imagem de um índio e perguntei sobre o que eles pensam quando veem a figura em questão. Como resposta obtive muitas positivas e negativas em relação aos índios, algumas até preconceituosas. Em seguida os alunos se organizaram em duplas, falei sobre os comentários feitos que foram opiniões, impressões, mas que agora eles poderão conhecer melhor o que é um índio brasileiro, através de pesquisas em livros e na internet. Com essa aula trabalhei com os alunos sobre o respeito às diferenças, e que a forma como os índios vivem é apenas diferente, mas que nem por isso é melhor ou pior*
- Na sala de aula estou buscando envolver todos os alunos com atividades que faça com que eles se integrem, sejam elas teatros, jogos, sala de informática e outros.*
- Ao longo do curso pude desenvolver em sala de aula as atividades que foram realizadas, também utilizei as experiências dos colegas de curso. A cada aula descobri que cada aluno é diferente um do outro e que tenho que trabalhar de diferentes maneiras para envolvê-los na aula e fazer com que assimilam o conteúdo.*

PP8 demonstrou procurar se apropriar de metodologias de ensino que preveem atividades com agrupamento de alunos e uso de recursos variados para o ensino. Apresenta em seus relatos uma ênfase na organização das crianças e na utilização de outros espaços além da sala de aula. Aspectos que foram discutidos no programa e que relatou ter seguido.

Sobre as ações desenvolvidas	Dificuldades / avanços	Reflexões após o desenvolvimento das ações
<p>PP9 <i>Após conhecer minha turma e identificar os alunos com dificuldades, a partir das atividades relatadas no fórum diagnóstico (fichas, atividades, observação), decidi as maneiras como iria trabalhar, dando maior atenção a esses alunos. Tentei conciliar o que deve ser trabalhado no município com o roteiro apresentado pelo grupo de estudos deste curso. Trabalhei com a recontagem de histórias. Contava a história e pedia que os alunos a recontassem. Os três alunos com dificuldades tinham o vocabulário bem limitado e repetiam o que os outros falavam. Na atividade ditado, dei para eles as mesmas palavras que para os outros alunos. Ditei as palavras para a turma depois individualmente ditei as palavras e esperei que escrevessem, utilizei cerca de 15 minutos para cada aluno.</i></p>	<p><i>Deixo claro que não posso fugir da proposta de trabalho da equipe pedagógica que foi contratada pela prefeitura municipal com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino da cidade.</i></p> <p><i>Essa é uma das minhas dificuldades, pois não tenho autonomia de planejar minhas próprias aulas, não posso direcionar meu trabalho no meu ritmo e no dos meus alunos.</i></p>	<p><i>Busquei conciliar o que estudei no curso com as diretrizes que tenho que seguir que são propostas pelo município. Apesar de não ter muita autonomia para realizar as atividades do curso, eu constatei que é possível realizar atividades diversificadas e trabalhar individualmente as dificuldades dos alunos.</i></p> <p><i>Fica a certeza de que um trabalho bem planejado sempre surte algum resultado.</i></p>

PP9 relata sua pouca autonomia em planejar as atividades para seus alunos. O sistema de ensino em que trabalha adotou modelo pedagógico proposto por uma equipe contratada. Este modelo deveria ser seguido pelos professores. Ainda assim, conforme relatou PP9, ela procurou utilizar as Experiências de Ensino e Aprendizagem elaboradas durante a oferta do programa. Observamos que PP9 se utilizou de atividades em grupo,

mas também utilizou estratégias mais individuais de ensino na tentativa de suprir as necessidades diagnosticadas nos três alunos os quais ela fez referência.

Sobre as ações desenvolvidas	Dificuldades / avanços	Reflexões após o desenvolvimento das ações
<p>PP10 [...] tive dificuldades como lidar com três alunos, pois o diagnóstico era novo também para os pais. Três alunos comprovados TDHA.</p> <p>Dividi a sala em grupo e coloquei estas crianças com grupos que desenvolvia as atividades de acordo com a necessidade delas, a partir do segundo semestre eu consegui um resultado mais satisfatório para meu trabalho, as leituras indicadas pelo curso veio de encontro com o que eu precisava. Nesta divisão dos grupos estes alunos foram necessários alguns cuidados que eu não me atentei no início do ano, mas após as sugestões do curso não deixá-los perto da porta e das janelas da sala, portanto estes grupos ficaram mais próximos a minha mesa e sobre o meu olhar, foi um trabalho mais individualizado com estas crianças, porém tive resultados positivos agora no final do semestre.</p>	<p>Preparar atividades que estas crianças realmente poderiam aprender juntamente com a sala.</p>	<p>No início parecia que tudo estava errado com a minha prática em sala de aula. O difícil era entender por que este aluno no início não se concentrava. [...] comecei a ler artigos do curso tive que mudar minha prática e após atividades mais direcionadas para esta dificuldade, consegui desenvolver as atividades propostas do ano com estes alunos.</p>

PP10 necessitou buscar conhecimentos sobre três alunos diagnosticados com TDAH para poder realizar um trabalho pedagógico com estes e com os outros alunos de

sua turma. Ela cita que este conhecimento para lidar com os alunos foi proveniente de nosso programa. No programa tínhamos um espaço chamado fórum de dúvidas e nele os participantes poderiam abrir tópicos e postar suas dúvidas com relação ao programa ou mesmo alguma dificuldade enfrentada junto aos alunos. Os participantes poderiam deixar ali dicas, ideias de trabalho. No dia 26/08/2009 a PP18 abriu um tópico no fórum de dúvidas com o seguinte escrito:

Olá pessoal, em minha sala de aula tem alguns alunos hiperativos e eu gostaria de saber como devo proceder para acalmá-los e de sugestões de atividades direcionadas para eles. Obrigada a todos que puderem contribuir. Abraços.

Neste tópico, vários participantes relataram suas experiências e como conduziam suas turmas com a presença de uma criança hiperativa após nós efetuarmos o convite. Indicavam textos, sites e propostas de ação.

Assim, nos fóruns permanentes como no café virtual e no fórum de dúvidas, havia espaço para questões que os PPs tinham necessidade de discutir para auxiliá-los em sua tarefa educativa mesmo que o assunto não estivesse sendo abordado pontualmente pelo programa.

	Sobre as ações desenvolvidas	Dificuldades / avanços	Reflexões após o desenvolvimento das ações
PP11	<i>Trabalhei com a reescrita de um texto. contei a história Cinderela na sala, separei os alunos em duplas, onde os que mais precisam ser observados escreveram o texto e o outro aluno corrigia e opinava sobre o texto escrito e dar sugestões. Foi uma atividade onde os dois precisaram concordar, trocar ideias e conversar para sair uma reescrita compatível com o que foi lido.</i>	<i>Os alunos ouviram com muita atenção, gostei muito disto, mas o tempo que reservei para essa atividade foi muito pequeno e eles não conseguiram terminar tudo.</i>	<i>Nunca tinha dado uma reescrita de texto para os meus alunos fazerem e percebi que dá certo e eles prestaram atenção na história. O lado negativo é que como é uma atividade que precisa da troca de ideias e conversa, a atividade precisa ser dada com um tempo maior, o que da próxima vez vou considerar, e, no começo do ano que vem, vou adaptar esta atividade à</i>

série que estiver pois foi muito produtiva.

PP11 relata que é preciso, no planejamento das atividades coletivas, que preveem a participação ativa dos alunos, observar o fator tempo. Nas aulas expositivas, o professor tem maior controle sobre ele, pois as atividades estão centralizadas em sua figura. Mas com atividades em que os alunos trocam informações, conversam e estão em grupo, a delimitação de tempo para a conclusão das tarefas pode ser mais complicada, conforme os escritos desta PP.

Sobre as ações desenvolvidas	Dificuldades / avanços	Reflexões após o desenvolvimento das ações
PP12 <i>Os métodos utilizados após o diagnóstico em minha sala foram bem satisfatórios até o momento. Para que os alunos com defasagem viessem a progredir coloquei – os com alunos próximos ao nível de seu desenvolvimento como, por exemplo, silábico - alfabético com alfabético, para que pudessem ajudar um ao outro durante as aulas e nas atividades mais complexas.</i>	<i>As atividades foram adequadas para que pudesse incluir todos os alunos, ora atividades que exigem desafios para os alunos mais avançados (os que apresentam maior dificuldade recebem ajuda minha e de outros alunos), e ora atividades mais simples para que os alunos que não estão alfabetizados se sintam motivados e possam avançar, também comecei a tomar leitura todos os dias, quando não sobra tempo durante as aulas.</i>	<i>Agora na avaliação observo a progressão do aluno conforme a parceria silábico-alfabético com alfabético (ressaltados aqui no curso), a utilizo como ferramenta para auxiliar o aluno com dificuldades a avançar, na minha sala deu certo eles progrediram na leitura e na escrita, mas se no caso não tivesse dado certo, procuraria rever as minhas metodologias e buscaria aplicar diferentes didáticas para que avancem, também observo se as tarefas estão sendo realizadas (se as letras são do aluno mesmo ou se os pais estão fazendo em seu lugar), se contem erros percebo que hora de reforçar aquele conteúdo,</i>

e nas atividades de classe avalio a autonomia do aluno, seu interesse e a dificuldade procurando reforçar o conteúdo ensinando de várias maneiras para que seja aprendido, as notas me baseio nesses progressos ou retrocessos, percebidas no cotidiano reforçadas aqui no curso

PP12 revela a preocupação ao agrupar os alunos. O trabalho com agrupamento de alunos exige uma reflexão sobre a maneira como os grupos ou duplas e trios serão formados. Entendemos que para que a atividade seja eficaz é preciso avaliar os alunos e levar em consideração o que cada criança sabe do conteúdo para que realmente a atividade realizada seja produtiva. Por isso, iniciamos a construção das EEA no curso com a discussão de atividades de diagnóstico, para que os PPs identificassem qual a situação de aprendizagem de seus alunos para então elaborar propostas de trabalho. Esta participante pontuou também que ampliou a sua visão sobre a avaliação concebendo-a como um instrumento de verificação do progresso do aluno.

	Sobre as ações desenvolvidas	Dificuldades / avanços	Reflexões após o desenvolvimento das ações
PP13	<i>Procurei analisar a escrita das crianças a partir de produções de pequenos textos que os alunos já sabiam de cor. Trabalhei com as cantigas populares. Cada criança deveria escrever a cantiga e realizar a ilustração. Esse trabalho foi realizado individualmente e em grupo. Percebi que os alunos com dificuldades se motivaram a escrever, pois já</i>	<i>Os alunos com dificuldades participaram ativamente das discussões, mas sentiram dificuldades quando tinham que escrever as respostas. Conseguiram escrever quando eu lia as perguntas e eles respondiam oralmente e assim escreviam. Nessas atividades contei com a ajuda dos demais colegas da sala. Quando necessário</i>	<i>Com as discussões dos fóruns e com a leitura dos textos do curso percebi que independente das diferenças de cada um dos alunos, temos que buscar alternativas para levar todos a aprender. Temos que mudar nossas metodologias, propor atividades abertas e diversificadas. E, quanto antes diagnosticarmos</i>

sabiam sobre o que deveriam produzir e ficavam preocupados com a realização da escrita correta das palavras. Eles participaram e gostaram muito dessa atividade.

ajudavam os amigos na leitura.

na nossos alunos, mais tempo temos para agir perante a situação de aprendizagem.

A atividade coletiva que também foi discutida no fórum, é muito significativa, pois levam os alunos a pensar sobre a forma correta da escrita, além de servir para um ajudar o outro quando estão com dificuldades.

As discussões do curso abriram as portas na criação de alternativas para levar aqueles alunos com dificuldades a participar ativamente das aulas.

Assim como o relatado por outras PPs, as maiores dificuldades que a PP13 aponta é na escrita de textos por alguns alunos, embora ela relate que conseguiu motivá-los ao partir de conteúdos que eles já sabiam como, por exemplo, as letras das cantigas. Assim, ela partiu dos conhecimentos que as crianças já possuíam, pois como eles sabiam as letras das músicas, conforme seu relato, já sabiam o que tinham que escrever e deveriam se preocupar em como escrever.

	Sobre as ações desenvolvidas	Dificuldades / avanços	Reflexões após o desenvolvimento das ações
PP14	<i>Nas atividades onde houve o agrupamento percebi que os alunos com nível de aprendizagem avançado não consegui interagir com o outro e acabou por realizar a atividade sozinha. Nesse</i>	<i>Os alunos em foco (quatro alunos com dificuldade, três deles freqüentam a sala de recursos) desenvolvem as atividades com ajuda da professora e colegas, esses alunos estão num momento</i>	<i>Através das atividades elaboradas pensadas e discutidas nos fóruns, tendo em vista o aluno com dificuldade e também os outros, a seqüência didática (diagnóstico,</i>

momento foi necessária a intervenção da professora: Retomei as orientações que sempre faço no dia a dia com eles exemplo:- não dê as respostas ao colega, dê algumas pistas como à primeira letra da palavra, letra seguinte. No momento da intervenção os alunos conseguiram ajudar o colega, mas percebi que nas próximas palavras ainda persistiu a impaciência dos alunos mais avançados em tentar construir a palavra sozinha.

PP14 nos apresenta a situação vivida ao agrupar seus alunos para a realização das atividades. Agrupou crianças com níveis de aprendizagem muito diferentes e, por isso, vivenciou situações problemáticas como uma criança querendo realizar toda a atividade. Indicativos para que esta situação não ocorresse foi desenvolvido nos fóruns em que as PPs pontuaram que para um agrupamento ser produtivo as crianças precisam ser agrupadas em níveis de aprendizagem próximos. Para isso, o professor deve observar as avaliações realizadas com os alunos para detectar seus conhecimentos.

No programa trabalhamos estes aspectos nos textos apresentados como no de Mantoan *Ensinando a turma toda: as diferenças na escola*¹¹. Nos fóruns de elaboração também foi discutida a preocupação em formar agrupamentos com alunos com níveis próximos de conhecimento.

Bom, ao ler o texto várias ideias me vieram a cabeça sendo uma delas trabalhar com agrupamentos produtivos, ou seja, agrupar os alunos em duplas, sendo estas formadas por alunos com níveis de escrita próximo para que um auxilie o outro e tenhamos oportunidade de todos avançarem em suas

¹¹ MANTOAN, Maria **Ensinando a turma toda: as diferenças na escola**. Disponível em <http://www.bancodeescola.com/turma.htm> acessado em 2008.

concepções. Assim o pré-silábico poderia ser agrupado com um silábico, o silábico sem valor com o silábico com valor, o silábico-alfabético com o alfabético e assim por diante. (pp7, fórum elaborando a metodologia, 29/08/2009).

Olá tudo bem?

Também coloco no mesmo grupo os silábicos com os silábicos – alfabéticos, se deixar o aluno que já estão alfabéticos com o de nível silábico ele pode querer realizar tudo sozinho. (PP12, fórum elaborando a metodologia, 23/09/2009)

Sobre as ações desenvolvidas	Dificuldades / avanços	Reflexões após o desenvolvimento das ações
<p>PP15 <i>Como a ideia de intervenção é trabalhar com as mesmas atividades que são trabalhadas em sala com todos os alunos, neste último mês retomamos uma fábula da cegonha e a raposa para a reescrita e ilustração. Mesmo com os alunos ainda não alfabetizados.</i></p> <p><i>Depois que os alunos fazem as produções, são chamados individualmente para que conversemos sobre o que produziram e os alunos que não estão alfabéticos fazem a reescrita com a orientação da professora.</i></p>	<p><i>Por faltar somente duas semanas para o término das aulas e neste meio tempo a escola estar passando por vários processos de avaliações (SARESP – provinha Brasil – padronizada) o tempo tem ficado curto para uma intervenção melhor então a partir da reescrita, em duplas produtivas, continuaremos a alfabetização até os últimos dias de aula.</i></p>	<p><i>Através das discussões dos fóruns pude ir amadurecendo as ideias que tinha sobre alfabetização que me pareceu sempre um bicho de sete cabeças, pois sou professora do ciclo II. A ideia do banco de palavras, do bingo, das atividades com recursos visuais ajudaram muito para que eu fosse desenvolvendo este trabalho ao longo destes dois meses de interação.</i></p>

Conforme discutimos, as avaliações institucionais como as da prova Brasil e SARESP acabam por interferir nas atividades em sala de aula, pois normalmente as escolas passam a treinar seus alunos para obterem bons resultados nessas avaliações (OLIVEIRA, 2011). Essa situação pode prejudicar o andamento de um trabalho já

iniciado com as crianças, já que este terá que ser interrompido para o treinamento para as avaliações. PP15 relata sua dificuldade em desenvolver atividades de alfabetização por atuar com alunos de anos mais avançados como os de seu atual 5º Ano:

Através das discussões dos fóruns pude ir amadurecendo as ideias que tinha sobre alfabetização que me pareceu sempre um bicho de sete cabeças, pois sou professora do ciclo II (PP15)

Percebemos que ela procurou seguir a ideia de desenvolver uma mesma atividade com todos os alunos da sala, mas adequando as ações de acordo com as especificidades de alguns e orientando diretamente os alunos com maior dificuldade.

Sobre as ações desenvolvidas	Dificuldades / avanços	Reflexões após o desenvolvimento das ações
<p>PP16 <i>Inicialmente, reorganizei a sala de aula com base nos diagnósticos realizados com a turma, formando duplas com nível de hipóteses próximas, para que um auxilie o outro. No caso da minha sala isso ajudou bastante, pois anteriormente apesar dos alunos já estarem em duplas, em alguns casos os níveis não estavam próximos, o que gerava um problema, alguns alunos que tinham mais dificuldades sentavam-se próximos aos alfabéticos e copiavam as atividades deles. Agora com este novo tipo de agrupamento o problema foi resolvido, quando o nível é próximo os integrantes da dupla buscam juntos as soluções para os seus problemas. Pude observar</i></p>	<p><i>Procurei observar e fazer intervenções em algumas duplas por dia, pois com uma sala numerosa fica complicado atender a todos.</i></p>	<p><i>Com essas atividades pude observar muitos pontos que foram discutidos nos fóruns como o ritmo de aprendizagem diferente de cada aluno. Tenho uma aluna chamada Leticia, ela fez 7 anos no mês passado, no início do ano estava pré-silábica e apresentava muitas dificuldades, não escrevia sequer primeiro nome, não reconhecia o alfabeto e ficava muito dispersa, durante o ano ela apresentou muitos avanços, hoje é capaz de escrever o nome, o alfabeto, apresenta hipótese de escrita silábica com valor e reconhece algumas sílabas, a partir das avaliações realizadas com</i></p>

durante o desenvolvimento de um ditado de figuras, em uma dupla que os dois alunos discutiam como deveria ser escrita uma sílaba de uma palavra, um utilizava mais as vogais ao escrever, o outro as consoantes e estes questionamentos fazem com que eles reflitam sobre o que estão escrevendo e avancem em suas hipóteses.

ela posso replanejar algumas atividades para que ele avance mais até o final do ano letivo.

Aprendi muito com as discussões realizadas nos fóruns, discutindo com quem vive uma realidade próxima da nossa podemos avaliar o que estamos fazendo, a forma como estamos agindo, é enriquecedor.

PP16 relata que já adotava em sua prática o trabalho com os alunos em duplas, porém não observava o fato de juntar alunos com níveis de letramento próximos. Percebeu que este aspecto foi importante para a condução de atividades em grupo. PP16 relata também a importância da avaliação para detectar os avanços das crianças com dificuldades escolares, como no caso da aluna citada, que serve também para planejar atividades que favoreçam o seu desenvolvimento. Não somente para atribuir conceitos.

Apresentamos exemplos das professoras pesquisadas sobre o desenvolvimento na prática das EEA elaboradas coletivamente no ambiente do curso.

Elas elencaram ações para desenvolver em sala de aula, organizando os alunos em grupos ou duplas. Verificamos que na opinião das PPS esse aspecto favoreceu a inserção do aluno com dificuldade na aprendizagem nas atividades da turma:

Os grupos foram formados com quatro crianças cada, procurei agrupar crianças com níveis diferentes, para que aqueles que sabiam ajudassem aqueles que estavam com dificuldade. E foi muito bom, pois os que sabiam ajudaram os colegas com dificuldade. (PP2, relatório reflexivo metodologia)

Realizei atividades em grupo e em duplas produtivas. Durante as atividades pude observar que alguns alunos precisavam somente de algo novo, pois através dos seus conhecimentos

prévios souberam fazer as atividades com êxito e auxiliar os colegas que ainda tinham alguma dificuldade. (PP4, relatório reflexivo sobre avaliação)

Oi Pessoal

Sempre tive medo de realizar o trabalho coletivo com as crianças, pois achava que a aula não iria render, por não conseguir dominar o barulho e direcionar a atividade. Realizei com minha sala uma correção de texto onde cada aluno corrigia o texto elaborado pelo colega. Foi uma aula muito produtiva. Agora percebo que o trabalho coletivo é uma grande ferramenta de aprendizagem. (PP13, fórum síntese sobre metodologia, Grupo A).

Normalmente o trabalho em grupo ou em colaboração é negligenciado nas escolas. O privilégio é dado para a aula expositiva do professor e as atividades em grupo muitas vezes são vistas como lazer ou sinônimo de bagunça. Existe, dessa maneira, pouco espaço para a interação dos estudantes. Menezes (2011) aponta que há momentos em que é necessária a exposição do professor e um trabalho mais individualizado junto ao aluno, todavia,

[...] é preciso propor à classe atividades coletivas mais estruturadas do que as aulas expositivas com a diversificação do planejamento, são contempladas as diferentes necessidades e propensões dos alunos. (s/p).

Para este estudioso, é preciso dar mais importância para uma participação ativa e interativa dos alunos sendo o trabalho em grupo um meio para isso. O trabalho com grupos ou agrupamentos de crianças implica então em uma mudança de valores e de paradigma no qual o adulto não é o dono do saber e o aluno não possuiu o papel passivo de apenas receber o conhecimento.

[...] o saber não passa de uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam que **nada** sabem, cabendo então aos sábios, dar, entregar, transmitir o seu grande saber. Portanto, a educação se torna um simples ato de depositar, onde os educandos são os depositários e o educador o depositante. A didática continua presa ao repasse mecânico, à aula expositiva, para ser copiada e decorada. Depois, é restituída na prova e, finalmente, na "cola" é copiada com a máxima perfeição. Portanto, aula, prova e cola são sinônimos, no espírito da coisa. (ARAUJO, 2011, p.1)

A importância da interação entre as crianças no processo de aprendizagem é destacada por vários estudiosos como Lev Vigotski, Cesar Coll, Anne Perret-Clermont, Ana Teberosky, entre outros.

Todas as ações do curso foram elaboradas para dar subsídios a construção das EEA. Assim, apresentaremos a seguir alguns relatos feitos pelas participantes da pesquisa para exemplificar a tradução das ações efetuadas no programa de formação em suas práticas pedagógicas.

As trocas de experiência fizeram do curso o grande diferencial, pois é muito bom ver relatos e maneiras de trabalhar diversos conteúdos com alunos que apresentam diversas dificuldades de ensino-aprendizagem. A cada atividade realizada e socialização que tivemos foram novos horizontes que estavam sendo abertos. Outra atividade muito importante e que nos deu dicas de como ser trabalhada em sala de aula são os relatórios com experiências do ensino-aprendizagem de atividades que fazem com que conheçamos outros métodos de trabalho. Em relação ao processo de avaliação é algo fundamental, mas deve ser bem elaborada e serve tanto para o aluno como para o professor (PP8, relatório final, 19/12/2009)

O curso me ajudou muito na minha atuação em sala de aula, até porque não gostei da minha faculdade inicial e me sentia muito despreparada em sala de aula, antes do curso não sabia como fazer uma avaliação correta para os meus alunos e pelo que li sobre as experiências trocadas no site me ajudou a aprender isto, fora as atividades trocadas que foram muito gratificantes. Teve algumas que apliquei em sala e percebi que no ano que vem se eu começar a dar essas atividades desde as primeiras semanas terei um grande retorno dos meus alunos ao longo do ano (PP11, relatório final, 18/12/2009).

Com o curso “A diversidade na escola: Refletindo sobre práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula” pude adquirir muitos conhecimentos que passei a utilizar em sala de aula. Por meio das leituras realizadas, dos vídeos, dos fóruns, das trocas de experiências pude refletir sobre a minha prática. Antes do curso acreditava que as atividades oferecidas aos alunos com mais dificuldades não deveriam necessariamente estar contextualizadas às atividades do restante da sala. (PP16, relatório final, 19/12/2009).

Conforme, pudemos ler nos exemplos, as professoras pesquisadas apontaram a influência das ações elaboradas e discutidas durante o curso em suas práticas pedagógicas. Destacaram a importância da troca entre os pares, e do enriquecimento através dos materiais disponíveis no ambiente de formação. Deixaram indicativos de terem revisto, após os estudos no AVA, a maneira como estavam conduzindo o seu trabalho educativo junto aos alunos na escola, como no excerto a seguir:

O curso nos possibilitou descobrir isso, pelo menos para mim, que até outubro tinha 41 alunos, e tentava fazer um trabalho diferenciado, dividindo a classe em três turmas. Elas avançavam, mas, eu trabalhava isoladamente com cada uma, preparava exercícios diferenciados para as três, e nesse curso foi solicitado preparar exercícios que possibilitasse o avanço de todos os alunos com cada uma das suas especificidades. Só então compreendi que ao fazer exercícios diferentes e dividir a classe já era uma maneira de excluir os alunos, mesmo que com a melhor das intenções eu estava excluindo. Refleti muito sobre isso e mudei alguns conceitos que já estavam enraizados, no começo tive dificuldade, mas percebi que é perfeitamente possível incluir os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem em exercícios comuns a todos e que eles podem aprender e interagir com o grupo (PPI, Relatório Final15/01/2010).

➤ **Quais as dificuldades em realizar um curso a distância via internet?**

Nosso intuito aqui foi relatar e indicar as dificuldades em participar de um curso a distância via internet. As informações obtidas serviram tanto para os propósitos desta pesquisa quanto para o programa de intervenção permitindo que reorganizássemos a forma de apresentação das atividades no A.V.A.

Tendo como base a questão lançada: *Quais são as suas maiores dificuldades em realizar um curso a distância via internet?* Tratamos as respostas da seguinte forma: analisamos seu conteúdo e as agrupamos por semelhança. Foi possível organizá-las nas categorias: dificuldades na organização do tempo; ausência de contato físico entre os participantes; dificuldade em se localizar no ambiente virtual; condições de acesso a internet.

Consideramos relevante, pelo tipo de conhecimento que se buscou, considerar todos os participantes do programa, inclusive aqueles que o deixaram ao longo do processo. Responderam as questões 26 participantes.

A seguir, comentaremos cada categoria exemplificando com algumas respostas dos participantes.

Dificuldades na organização do tempo:

Treze dos participantes pesquisados acusaram ser este o maior entrave para um curso a distância via internet. Vejamos alguns fragmentos:

Já participei antes de um curso a distância, no início senti muita dificuldade em me programar para acessar as tarefas e entregá-las nos prazos, acho que é mais difícil nesse sentido, porque quando frequentamos um curso todos os dias nos programamos melhor, nos habituamos aquela rotina, e no curso on-line temos a praticidade e a comodidade de estarmos em casa por isso acabamos sempre deixando para depois, o que muitas vezes não dá certo. (PP1)

Disciplina e paciência para sentar e estudar no computador em horários pré- estabelecidos por mim. Confesso que estou me disciplinando para estar atenta com as leituras e os prazos de entrega dos trabalhos. Estou muito motivada e isso tem me ajudado. No demais está tranquilo, estou conseguindo acessar a net e a utilizar a ferramenta virtual. (PP13).

A ideia sobre cursos a distância é a de que ele é simples e fácil de ser realizado. Porém, de acordo com a maior parte dos participantes, esta ideia pode ser refutada. Estudos a distância exigem disciplina e planejamento da rotina. Inicialmente, pode se estar ludibriado com a praticidade dos cursos poderem ser realizados em casa e a qualquer horário. No entanto, rapidamente o estudante percebe que é necessário organizar a sua rotina para que possa ter êxito na conclusão de um curso a distância. Exige-se disciplina e uma capacidade de se desenvolver de modo autônomo

estabelecendo prioridades e se programando para cumpri-las. Observemos a resposta de outra participante.

Já participei de outros cursos a distância e não encontrei dificuldade, acho que até mais fácil administrar o tempo de estudo do que em um curso presencial. Mas mesmo em um curso a distância precisamos nos organizar com relação ao tempo dedicado ao estudo é preciso conciliar os estudos com restante das atividades do dia a dia, mas por outro lado você pode fazer as atividades do curso à noite em horários que cursos presenciais não daria para fazer. Já desisti de muitos cursos presenciais por incompatibilidade de horário. (PP2)

Baseggio e Muniz (2010) asseveram que os alunos de EaD estão diante de exigências que não existiam na educação presencial e que se constitui em uma nova realidade educacional, a autonomia dos estudantes. Citando Belloni (1999) as autoras destacam que, no processo de aprendizagem autônoma, o estudante possui um caráter ativo e responsável sobre sua aprendizagem uma vez que não tem um local pré-estabelecido com a presença física de um professor. Destacam ainda as autoras, que muitas pessoas não possuem essa habilidade que lhe permitiriam passar de um comportamento passivo para o de sujeito de sua própria aprendizagem. Baseggio e Muniz (2010) salientam ser possível desenvolver tal habilidade que exige motivação, autoconfiança, autodireção e autodeterminação.

Ausência de contato físico entre os participantes.

Esta dificuldade foi apontada por cinco participantes.

Para mim, a maior dificuldade é o contato físico. Sinto receio também de não poder cumprir com a regra de hora mínimas online no curso. No entanto é uma experiência inovadora e enriquecedora. (PP7)

A presença do colega para discussão de assuntos que temos dúvidas. (PP6)

Para Belloni (1999) este é um dos maiores desafios para os organizadores de cursos em EaD pois, se de um lado, a procura por programas a distância é impulsionada

pela grande possibilidade de conciliação com as outras atividades de uma pessoa, por outro, esta valorização da autonomia e atividade individual pode desencadear um conflito em alguns participantes transformando a autonomia como sinônimo de isolamento. Por isso, acreditamos no modelo construtivo - colaborativo que na prática nos possibilitou tomar o cuidado em manter atividades que favorecessem a interação entre os participantes, bem como, a produção coletiva das tarefas. Assim, os próprios participantes conforme relatamos nesta investigação, puderam formar grupos e discutir questões, ultrapassando o estudo realizado de forma isolada.

Dificuldades em se localizar no ambiente

Duas participantes relataram ser esta a maior dificuldade em realizar um programa a distância.

Considero a qualidade deste curso a distância muito melhor do que o que eu pensava, no entanto, ainda estou me adaptando a esta realidade. O maior problema é a quantidade de informação presente no portal, às vezes acho que não estou no ambiente que deveria, mando as coisas ainda com dúvidas se estou enviando para o local correto. (PP25)

Entendemos que para um estudante que participa pela primeira vez de um programa a distância a falta de habilidade e destreza com algumas ferramentas se constitui em uma dificuldade inicial. Tal dificuldade deve ser superada com a familiaridade que o próprio participante adquire ao longo do tempo e a atitudes de perseverança e autodeterminação, pois além do conteúdo ele está aprendendo a forma de acessá-los. Ou seja, como “navegar” no ambiente. Os programadores e idealizadores dos cursos devem estar atentos a esse aspecto e estar disponíveis para sanar dúvidas. Em nossa experiência, mesmo que a maioria tenha considerado fácil o A.V.A o acompanhamento individual se mostrou importantíssimo para que alguns não “se perdessem” ao longo do processo.

Nossa preocupação inicial era a de como os participantes que nunca fizeram um curso virtual pela plataforma MOODLE poderiam estudar através dela. Assim, colocamos no início de cada ferramenta a explicação de como utilizá-la. Percebemos que esta preocupação favoreceu a maior parte dos professores-participantes que

apresentaram poucos problemas em utilizar o ambiente. Também elaboramos um material de apoio que se constituiu em PDFs explicativos sobre o uso das ferramentas do ambiente. Este material era de acesso permanente.

Condições de acesso a internet

Duas participantes creditaram a conexão de internet suas maiores dificuldades na realização de cursos a distância via internet. Vejamos:

O acesso que tenho à internet é restrito, pois trabalho o dia todo, só faço a conexão em casa e como tenho dois filhos pequenos preciso aguardar que durmam para poder ter certa tranquilidade para realizar as atividades propostas. E quando digo que é "restrito" estou me referindo mais à condição de ter apenas acesso DISCADO a internet. Por isso qualquer atividade se torna bastante lenta e conseqüentemente demorada. (PP26)

O tempo disponível para acessar a Internet (Internet discada), a lentidão durante o acesso e alguns recursos que eu nunca utilizei. (PP16.)

Por fim, quatro participantes responderam a questão afirmando que não tiveram nenhum entrave em realizar estudos a partir de um ambiente virtual e a distância:

É a primeira vez que participo de um curso a distância e estou gostando muito. Por enquanto não tive nenhuma dificuldade, pelo contrário, estou conseguindo organizar meus horários e reservar todo dia um tempo para estudar. (PP13).

E ainda,

Todos os cursos que fiz até hoje eram presenciais, esta está sendo minha primeira experiência em curso a distância, por enquanto não estou tendo nenhuma dificuldade. (PP5)

5.1- Analisando os resultados

Após a realização deste estudo, e avaliando o percurso com base na questão principal: *Quais os limites e possibilidades de um programa de formação continuada à distancia via internet para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?* Consideramos que a utilização da EaD via internet é um importante e interessante recurso formativo. No entanto, para que ela de fato seja um meio eficaz de formação, algumas precauções devem ser tomadas já que existem alguns limites nessa via de estudo.

Primeiro, é preciso cuidado com a adoção de cursos que preveem poucos momentos de interação destinando como os únicos espaços para que ela ocorra e-mails direcionados ao professor/tutor. Este modelo de curso exigem um aluno auto-suficiente, capaz de se organizar e de lidar com a flexibilidade que o estudo via web oferece (MORIN, 2009; MORETO, 2006). No caso dos participantes de nossa pesquisa, este foi o aspecto mais citado como complicador na resposta a questão *Quais são as suas maiores dificuldades em realizar um curso a distância via internet?* Exemplifiquemos com a narrativa abaixo:

Já participei antes de um curso a distância, no início senti muita dificuldade em me programar para acessar as tarefas e entregá-las nos prazos, acho que é mais difícil nesse sentido, porque quando frequentamos um curso todos os dias nos programamos melhor, nos habituamos aquela rotina, e no curso on-line temos a praticidade e a comodidade de estarmos em casa por isso acabamos sempre deixando para depois, o que muitas vezes não dá certo. (PP1, 30/08/2009, Enquete).

Observamos no decorrer do curso outros episódios que evidenciaram essa dificuldade em organizar a formação on-line com as tarefas cotidianas.

Boa noite professora, por favor, a senhora poderia me enviar as atividades pendentes vou colocar em ordem esta semana, pois tive fechamento de notas e relatórios para fechar e reunião de pais, reposição de aula, enfim me passe quero finalizar esta

semana sem falta obrigada pela atenção um abraço. (PP9, 13/12/2009 correio interno)

A questão do autogoverno e da disciplina para estudos são muito exigidos quando se participa de um programa de EaD via internet, são habilidades imprescindíveis para que o aluno possa obter o melhor aproveitamento possível. Assim, é importante que os programas adotem ferramentas que propiciem momentos de interação entre os próprios participantes e entre estes e o professor ou tutor.

Outro aspecto a ser observado e que tem profunda relação com a qualidade do curso ofertado, é o número de alunos por tutor, ou professor. De fato, um número elevado de participantes compromete os conhecimentos que por ventura poderiam ser adquiridos em um ambiente virtual, pois dificulta o acompanhamento da participação e das aprendizagens feitas pelos cursistas.

Observados tais aspectos, acreditamos na EaD via internet como um meio eficaz de formação profissional, primeiro por aproximar pessoas residentes em lugares distintos e distantes do local de formação podendo realizá-la em horários que lhes são mais convenientes e possíveis. Segundo, que a web hoje oferece recursos capazes de romper com uma formação baseada na simples transmissão de conteúdo e com a ideia de aprendizagem passiva, oferecendo condições de interação entre professores – alunos e alunos - alunos. Esta situação de interação com os pares, altamente facilitado por programas online, é apontada como uma dimensão relativamente nova (DIAS e LEITE, 2010) e que propicia a formação de grupos virtuais de trabalho e de aprendizagem.

Baseando-nos em alguns estudiosos (MIZUKAMI ET AL, 2002; COLE & KNOWLES, 2007; MIZUKAMI, 2007; GUARNIERI, 2005) procuramos construir um ambiente virtual de aprendizagem que propiciasse a interação e a colaboração entre os participantes. Mizukami (2007, p.65) expõe a importância da colaboração entre os professores para o desenvolvimento profissional destes:

[...] salienta-se a importância da troca entre os pares, já que o magistério vem sendo analisado como uma profissão solitária e já que essa característica estaria sendo concebida como dificultadora não só do desenvolvimento profissional do professor, mas também da constituição de um corpo de conhecimentos próprios à profissão, atualmente inexistente.

Desta feita, verificamos que um programa desenvolvido à distância pode propiciar processos de construção coletiva de conhecimentos e conseqüentemente favorecer o desenvolvimento profissional de professores, conforme aponta a autora.

Com base nos relatos efetuados pelas participantes da pesquisa, pudemos observar que o resultado das interações realizadas nos três fóruns de elaboração das EEA (diagnóstico, metodologia e avaliação) foi positivo no tocante a elaboração de estratégias para serem desenvolvidas em sala de aula com atividades que incluíssem todos os alunos.

Procurei utilizar as atividades de diagnóstico já citadas nas discussões em grupo sem fazer nenhum acréscimo, pois acredito que as contribuições foram valiosas (PP7, relatório reflexivo-Diagnóstico)

Olá grupo

Essa síntese nos dá ótimas dicas de como trabalhar em sala de aula levando em consideração as diferenças. Ficou muito interessante porque apresenta sugestões para várias etapas da aprendizagem. Esse curso está sendo muito produtivo, pois faz a ponte teoria-prática. (PP9, fórum síntese sobre metodologia. Grupo B, 04/10/2009).

Uma das participantes da pesquisa PP6 tinha um aluno em sua sala que segundo ela, era autista com hiperatividade. Observamos que as atividades elaboradas no programa não foram eficazes no trabalho pedagógico junto a essa criança. Essa situação merece atenção e reflexão sobre qual o melhor trabalho com uma criança nestas condições e que tipo de apoio é necessário para uma resposta educativa adequada.

[...] Primeiramente contei a historia dos três porquinhos; Onde o meu aluno Especial, não teve absolutamente nada de aproveitamento (ao contrario, como era uma atividade coletiva, enquanto era contada a história ele se movimentava o tempo todo e dava gritos atrapalhando os outros; a contenção ficou muito complicada; pois para conter um aluno e tentar dar atenção aos demais é muito difícil. (PP6, relatório reflexivo – metodologia).

Esta situação expõe o fato de que nem sempre adaptações de pequeno porte envolvendo mudanças na gestão da sala e metodológica é suficiente para atender as necessidades de crianças com características acentuadas.

Por fim, como afirmamos no início deste trabalho o professor carece de momentos formativos principalmente envolvendo o tema da Educação Inclusiva e o período de formação inicial não é capaz de oferecer todos os subsídios para a prática pedagógica, é preciso outros espaços formativos para suprir as necessidades formativas dos professores. A EaD surge como um meio capaz de suprir esta carência de espaços formativos, especialmente a partir das facilidades oferecidas pelo aparato tecnológico atual como a computação em nuvem e as tecnologias móveis. É importante que se supere a visão que estabelece o confronto: Educação Presencial e a Educação a Distância indicando-as como adversárias. É preciso que as reflexões estejam para além dessa dicotomia e conforme asseveram Dias e Leite (2010, p.119):

Urge também refletir sobre que tipo de educação estamos construindo e queremos construir para os diversos níveis de ensino do nosso sistema, seja ela presencial ou a distância, mas uma educação que necessita ser ousada e que busque novos paradigmas [...]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo nosso objetivo foi desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação de professores à distância sobre Educação Inclusiva. Esse programa se constituiu em uma formação continuada para professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ocorreu totalmente a distância via internet pelo Portal dos Professores da UFSCar.

Nessas considerações finais pontuaremos os aspectos desenvolvidos no estudo, especificamente, no que se refere a EaD, ao desenvolvimento profissional do professor e a Educação Inclusiva.

Em nosso estudo pontuamos no capítulo que tratou sobre o desenvolvimento profissional docente, que para que a formação do professor torne-se significativa é preciso considerar aspectos da prática pedagógica e propiciando a ele um papel ativo durante o seu processo de formação. Partindo dessa perspectiva, verificamos que as EEA ofereceram importantes subsídios a aprendizagem das participantes da pesquisa, pois esta estratégia favorece a construção colaborativa de procedimentos para serem desenvolvidos em sala de aula. As EEA apontam para a relevância da prática pedagógica na formação do professor, sem secundarizar os conceitos teóricos na construção dos saberes docentes já que permite aliar a teoria e a prática no estudo e construções de ações educativas, conforme as desenvolvidas neste estudo.

A metodologia por nós adotada se constituiu em uma importante estratégia tanto de investigação como de formação. O modelo construtivo – colaborativo, (REALI e TANCREDI 2005), ao mesmo tempo em que objetiva gerar novos conhecimentos procura contemplar situações problemáticas do trabalho docente, especialmente por permitir o diálogo entre pesquisadores e professores e ações comuns em vários momentos do processo investigativo, conforme apontam Mizukami et al (2002).

Abordamos no capítulo sobre a EaD que ela não deve ser considerada como uma novidade. Todavia, com o incentivo do uso da modalidade em programas de formação a partir dos anos 90, além das iniciativas de inclusão digital, o avanço tecnológico, o advento do computador e da internet e as facilidades da banda larga, essa modalidade passou a ter impactos mais significativos na educação. É certo, como apontam alguns estudiosos (ALVEZ, 2009, BARRETO, 2008, GUIMARÃES, 2001) que o computador

e a internet modificaram a vida na sociedade assim como, por exemplo, a energia elétrica o fez no passado. A web se sobressai, no contexto da EaD, por ela permitir a integração de várias linguagens: textos escritos, áudio, imagens, figuras, vídeos, ou seja, diversas ferramentas integradas em um único espaço virtual. Ainda assim, a maior força da EaD está na superação da barreira do tempo e do espaço como no caso de nosso programa que contou com a participação de professores de diferentes pontos do Brasil realizando uma formação em um único local – Portal dos Professores UFSCar - e de acordo com as suas possibilidades e necessidades no que se referia aos horários e organização de rotinas. A EaD é, portanto, uma opção de formação docente importante e que não pode ser negligenciada.

Outra instância abordada em nossa pesquisa e que foi o tema do programa de intervenção foi a Educação Inclusiva. Observamos que apesar de quase 20 anos da Declaração de Salamanca, o professor continua demonstrando ter pouco conhecimento sobre o assunto o que acusa pouca informação sobre o tema. Em contrapartida, a Educação Inclusiva foi e é alvo de diversas produções científicas, com um grande número de teses e dissertações produzidas, mas, o que se constata, é que todo este conhecimento produzido não chega ao “chão da escola”, aliás, este é um grande problema das produções acadêmicas: como fazê-las repercutirem no universo da escola? Entendemos que é preciso agora encontrar formas de estudar maneiras e práticas para de fato operacionalizar a Educação Inclusiva. Procuramos, neste estudo, oferecer uma contribuição nesse sentido, ao investigar e discutir práticas pedagógicas inclusivas a serem efetuadas por professores nas escolas.

Por fim, discutir a Educação Inclusiva é, de fato, discutir sobre a educação em todos os seus níveis e aspectos. Indicamos que mais pesquisas com propostas de intervenção que investiguem ações pedagógicas e propostas educativas, sejam efetuadas para que possamos de fato avançar do discurso para a prática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Dulce Barros de et al. **Política educacional e formação docente na perspectivada inclusão. Educação.** CE/USFM. Santa Maria (RS), v. 32, n.2, 2007, p. 327-342, Disponível em: <<http://www.usfm.br/ce/revista>> Acesso em Julho de 2011.

ALVES, João. **Educação a Distancia e as Novas Tecnologias de informação e Aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm> > Acesso em junho de 2009.

ANDRIGHETTO, Marcos e RICHTER, Cleiton. **Avaliação Escolar.** Disponível em <http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/13%20Formacaodeprofessoresnoensinodecienciaetecnologia/Formacaodeprofessoresnoensinodecienciaetecnologia_artigo3.pdf> acesso em novembro de 2011.

ARAUJO, Andréia. **Avaliação do desempenho escolar como ferramenta de exclusão social.** Disponível em <http://www.ccuec.unicamp.br/revista/infotec/artigos/andrea_cristina2.html> Acesso em novembro de 2011.

ARSENIO, Ione. **Análise dos obstáculos à Inclusão Escolar do aluno com deficiência.** Dissertação de mestrado. 120f. Universidade Estadual Paulista (UNESP) Araraquara/São Paulo. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARRETO, Raquel. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância:** entre a expansão e a redução. Educação & Sociedade, 2008, v. 29.

BASEGGIO, Karina; Muniz, Eray. **Autonomia do aluno de EaD no processo de ensino e de aprendizagem.** Disponível em <www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/rev08/05_ensino_distancia.pdf>. Acesso em 2010.

BELLONI, Maria. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 1999.

BERTOLUCCI, Evandro. **Formação Continuada online de professores dos anos iniciais: contribuições para a ampliação da base do conhecimento sobre Geometria.** Tese. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – São Paulo. 2007.

BIELSCHWSKY, Carlos. **O crescimento da Educação a Distancia.** publicado na página do Zero hora. Disponível em <<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default2.jsp?uf=1&local=1&source=a1836509.xml&template=3898.dwt&edition=9712§ion=101>>. Acesso em junho 2010.

BLOIS, Marlene. **Educação a distância no Brasil: algumas considerações sobre critérios de qualidade.** Disponível em <investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art5.pdf> Acesso em maio 2010

BRANCO, Juliana; OLIVEIRA, Maria. **Formação de professores em serviço e a distância: O caso veredas.** 2006. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/gt08-2178--int.pdf> Acesso em maio 2009.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, v. 134, nº 248, 22 de dezembro de 1996.

BRITO, Antonia. **O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a.** Disponível em <<http://www.rioei.org/deloslectores/1267Brito.pdf>> Acesso em maio de 2011.

BUENO, Júlio. **A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular.** Temas sobre desenvolvimento. São Paulo, 2001 v.9, pp. 21-27.

CASTRO, Roseli. **Educação a Distância na sociedade informática: Desafios na formação continuada de professores – projeto Ler e Viver.** Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica (PUCamp), Campinas – São Paulo. 2008.

CALIXTO, Aldecí. **Nem tudo que cai na rede é peixe: saberes docentes e possibilidades educativas na/da internet.** Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>> Acesso em 2003.

CARLINO, Eliana **A significação do conceito de inclusão escolar por professoras** Tese. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – São Paulo. 2006.

CARDOSO, Paula. **Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: práticas e perspectivas de Terapeutas ocupacionais.** Dissertação. 179 f. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – São Paulo. 2009.

CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva: Do que estamos falando?** Revista Educação Especial, Santa Maria, RS, 2005, nº 26.

CARVALHO, Maria. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero.** Cadernos de Pesquisa, 2000 nº 110, p. 143-155.

CAVELUCCI, Lia. **Estilos de aprendizagem: em busca das diferenças individuais.** Disponível em http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/lia/estilos_de_aprendizagem.pdf Acesso em 2008.

CENSO EAD/ organização Associação Brasileira de Educação a Distância. **“Relatório Analítico da aprendizagem a distância no Brasil”** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CERVI, Maria; TORRES, Júlio. **Políticas curriculares e formação de professores: o ensino de pedagogia na modalidade a distância.** Revista e-Curriculum (PUCSP), 2009, v.4, nº2.

COLE, Ardra; KNOWLES, Gary. **Teacher Education: Toward an Inquiry Orientation.** In REALI, Aline e MIZUKAMI, Maria (org) Formação de Professores: Tendências atuais, EDUFSCar, São Carlos, 2007, 2ª edição.

COLE, Ardra; KNOWLES, Gary. **Teacher development partnership research: a focus on methods and issues.** American Educational Research Journal, n.30, v.3, p. 473-495, 1993.

CONTRERAS, José A **autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Maria. **Ensino superior a distância: políticas públicas e práticas institucionais** Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais>. Acesso em 2009

COSTA, M. C. S. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental.** 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2007.

COUTO, Maria. **A educação a distância (EaD): características e estruturação de um curso de formação continuada de professores.** Revista e-Curriculum (PUCSP), v.2, nº3,2006.

CHAVES, Eduardo. **Ensino a distancia: conceitos básicos** Disponível em: <http://edutec.net/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm#Ensino%20a%20Dist%C3%A2ncia>. Acesso em junho de 2009.

CUNHA, Lidenora e MENDES, Bárbara **A pesquisa narrativa no contexto da formação docente** . Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_08.pdf> Acesso em outubro de 2011.

CUNHA, Renata. **A Pesquisa Narrativa: Uma estratégia investigativa sobre o ser professor** . Disponível em www.ufpi.br/subsiteFiles/.../35_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf. Acesso em 2010.

CUNHA, Maria. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** Revista Faculdade de Educação. São Paulo, v. 23 1997.

DAL-FORNO, Josiane; OLIVEIRA, Valeska. **O professor na escola inclusiva: construindo saberes.** Disponível em www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151153int.rtf. Capturado em Julho de 2011.

DAL-FORNO, Josiane. **Formação de formadores e Educação Inclusiva: Análise de uma experiência via internet.** Tese. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – São Paulo. 2009.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores.** os desafios da aprendizagem permanente. Porto – Porto Editora, 2001.

DESGAGNÉ et al. **L’approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation.** Revue des Sciences de l’Education, Montréal, 2001, v. 27, n. 1, p. 33-64.

DINIZ-PEREIRA, Júlio; ZEICHNER, Kenneth. (org) **A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente.** Belo Horizonte: Autentica, 2008a.

_____ **Justiça social: desafio para a formação de professores** Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

_____ **Pesquisa de educadores e formação docente voltada para a transformação social.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

DUTRA, Claudia et al. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão:** Revista da Educação Especial, Brasília, v.4, nº 1, junho. 9-17, 2008.

FARIA, Elaine. **Propostas de EaD no Ensino Superior, sob a ótica da legislação educacional.** Disponível em http://www.ead.pucrs.br/pucrsvirtual/propostas_ead_ensino_superior.pdf. Acesso em Abril de 2011.

FERREIRA, Lílian Ap.; REALI, Aline. **Aprendendo a ensinar e a ser professor.** Acesso em www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08183int.rtf. em 2010

FIGUEIREDO, Rita. **A Escola de Atenção às diferenças.** Disponível em <http://www.bancodeescola.com/a-escola-de-atencao-as-diferencas.htm> Acessado em outubro de 2011.

FONSECA, Genaro. **Reflexões a respeito da “idéia” de fracasso escolar.** Disponível em <<http://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/viewFile/164/216>> Acesso em novembro de 2011

FRAGA, Giulia; SILVA, Jaqueline; DUTRA, Marlene; SILVA; Obdála **Educação online interatividade e aprendizagem colaborativa.** Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/037tcc3.pdf> . Acesso em 06 de julho de 2009.

FLORES, Maria A. **La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones.** In. MARCELO GARCIA, Carlos (org). El profesorado principiante: Inserción a la docência Octaedro, Barcelona, 2009, pp-59-98.

GHEDIN, Evandro. **Professor-Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/P0807764775255.do Acesso em agosto de 2011.

GIOLO, Jaime. **Educação a distância e a Formação de Professores** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario: **Políticas Educacionais e Formação de Professores para a educação inclusiva no Brasil.** Brasília, Revista Integração, 2010

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In. GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007, pp-15-35.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Denise. **O papel da universidade frente as políticas públicas de educação inclusiva.** Revista Benjamin Contant, Rio de Janeiro, 2004, pp. 3-8.

GONÇALVES, Maria de Lourdes; ANDRADE, Ana Isabel. **Disponibilidade e auto-aplicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 457-477, set./dez. 2007 revista eletrônica PUCRS.

GONÇALVES, Ana. PERES, Selma. **Educação Básica e continuada de professores: modelos, problemas conceituais, ações e condições histórico-político-institucionais.** Disponível em <http://holofote.files.wordpress.com/2008/07/educacao-basica-e-continuada-de-professores.pdf>. Acessado em dezembro de 2008.

GUARNIERI, Maria **O início da carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor.** In: _____ (org). Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência, Autores Associados, Campinas/SP, 2005.

GUIMARÃES, Rosa. **O uso da internet como recurso pedagógico no ensino superior**. 2001. 192f. Dissertação (mestrado em educação) Faculdade de Educação. Universidade São Francisco, 2001.

GUSTSAK, Felipe; CARAPECOS, Monica. **O jogo na cognição da linguagem de professores universitários em formação na educação a distância**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>, 2006.

GUZZO, Raquel; FILHO, Antonio. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora**. Revista Reescritos, Ibitité, 2005, v.4
HAGUENAUER, Cristina. **Educação a Distância e Internet**. Disponível em <http://www.latec.ufrj.br/portfolio/at/3%20ead%20e%20internet%201.pdf> Acesso em 2011.

IBERNÓN, Francisco – **Formação Permanente do Professorado: Novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IBIAPINA, Ivana. **Pesquisa Colaborativa - Investigação, Formação e Produção de Conhecimento – Liber Líbero, Série Pesquisa - Vol. 17, 2008**.

LEONARDO, Nilza et al: **A naturalização da queixa/fracasso escolar: um estudo a partir de publicações científicas**. Disponível em <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/36.pdf> capturado em dezembro de 2001

LEONARDO, Nilza; BRAY, Cristiane, ROSSATO, Solange. **Inclusão Escolar: Um estudo acerca da implantação da proposta em escolas do ensino básico**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 15, Marília, 2009, p.289-306.

LISTON, D. & ZEICHNER, K. **Teacher education and the social conditions of schooling**. Nova York, Routledge, 1991.

LIMA, Maria; HETKOWSKI, Tânia. **Política educacional, globalização e educação a distância**. Disponível em <http://www.unoescjba.rctsc.br/~hetk/publicacoes/arquivos/txt01.PDF>. Acesso em 2010.

LIMA, Claudia et al. **A educação a distância e o desafio da formação do professor reflexivo: um estudo sobre as possibilidades da ead na formação pedagógica de professores universitários**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>, 2003.

LOYOLLA, Waldomiro; PRATES, Maurício. **Educação à distância mediada por computador (edmc): diretrizes de projeto para pós-graduação**. <http://www.url.edu.gt/sitios/tice/docs/trabalhos/125.pdf>. 1998.

MARTINS, Elisângela et al. **As narrativas e os diários de formação: caminhos possíveis na pesquisa** em educação. Disponível em < www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/> acessado em novembro de 2011

MARTINS, Herbert. GALDINO, Mary N. D. **Ensino a distância: entre a institucionalidade e a formação de uma nova cultura.** Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT16-2588--Int.pdf Acessado em 2009.

MARQUESIN, Denise; PASSOS, Laurizete. **Narrativa como objeto de estudo:** aportes teóricos. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n.2, p. 219-237, jul. /dez. 2009.

MARQUES, Carlos; DINIZ- PEREIRA, Júlio. **Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras:** construindo alternativas para a formação inicial de professores. Educação & Sociedade, Abril/2002, pp. 171 – 183.

MARCELO GARCIA, Carlos. Políticas de inserción a la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: _____ (org). **El profesorado principiante: Inserción a la docência** Octaedro, Barcelona, 2009, pp-7-58.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto Editora, 1999.

_____. **Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Revista Brasileira de Educação, 1998, N° 9, pp. 51-75.

MARINHO, Carmem L.; SILVA, Ana. **Educação a distância: estudo da gestão do ead** imip Disponível em http://www.pe.senac.br/ascom/faculdade/Anais_EncPesqExt/IV/anais/poster/008_2010_poster.pdf. Acesso em 2010

MENDES, Enicéia. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v.11 n°33, 2006

MENESES, Luis **O aprendizado do trabalho em grupo.** Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/interacoes/aprendizado-trabalho-grupo-451879.shtml>> acessado em novembro de 2011

MORETO, Charles. **Parceria no engendramento de uma educação sem distâncias:** a experiência da ufes no curso de pedagogia/EaD. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>> 2006.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes.** Tese. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – São Paulo. 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE COMPROMISSO



Termo de compromisso

Eu _____ portadora do R.G. _____
 CPF _____ residente no endereço Rua/Av _____
 nº _____ Bairro _____ Complemento _____ Cidade _____
 Estado _____ participarei na qualidade de Professor(a) participante, do **curso** denominado "A diversidade na escola: refletindo sobre práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula" desenvolvido sob a responsabilidade da Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, do Departamento de Metodologia de Ensino, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (DME/CECH/UFSCar), e da aluna-pesquisadora Profa Ms. Ione Arsenio da Silva com a duração mínima de cinco meses, durante o período de agosto a dezembro de 2009, num total de 100 horas, recebendo, ao final das atividades e tendo atendido a todas as exigências relativas à participação no referido programa, Certificado de Participação expedido pelo PROEX/UFSCar.

Torna-se declarado, no presente Termo de Compromisso, que estou ciente de que:

Declaro estar ciente que:

- 1- o curso A diversidade na escola: refletindo sobre práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula faz parte de um projeto de pesquisa de doutorado vinculado ao (PROEXT/UFSCar) sob orientação da Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali do Departamento de Metodologia de Ensino, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos;
 - 2- estou participando do curso voluntariamente e na condição de professor-participante;
- terei que realizar o curso de acordo com as orientações disponíveis em sua sala na plataforma moodle;

- 3- que o curso se baseia no sigilo de informações quanto a nome de escolas, alunos, quanto a identidade dos professores participantes e a correspondência trocada entre os participantes e os profissionais da Universidade, bem como, aos fatos descritos. Assim sendo, deverei agir no ambiente de acordo com tais padrões ético-profissionais.
- 4- terei que acessar o curso na plataforma moodle por no mínimo 5 horas semanais sendo de minha total responsabilidade obter acesso a um computador com conexão à internet, em local de livre escolha;
- 5- na medida do possível, as atividades propostas durante o curso poderão ser flexibilizadas e adaptadas às necessidades individuais e à situação de trabalho do(a) participante;
- 6- Serei desligado(a) se:
 - a- for constatado que não exerço atividade docente no ensino regular para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
 - b- forem constatadas irregularidades no desenvolvimento das atividades propostas durante a realização do curso;
 - c- me referir de modo ofensivo ou utilizando expressões de baixo calão aos outros cursistas e a responsável pelo curso;
 - d- apresentar sucessivos atrasos na entrega (online via plataforma moodle) das atividades exigidas para a concretização do curso (participação em fóruns, atividades individuais on-line e off-line) sem entrar em contato com a responsável ou sem uma explicação plausível;
 - e- caso fique mais de duas semanas sem acessar a página do curso e não me comunicar com a responsável por ele;
- 7- para efetuar a minha participação no curso *A diversidade na escola: refletindo sobre práticas pedagógicas inclusivas* terei que enviar via correio esse termo de compromisso e o consentimento informado.

Nome completo

Assinatura:
Local e data

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Orientadora

Ms. Ione Arsenio da Silva
Pesquisadora

ANEXO 2 – CONSENTIMENTO INFORMADO



CONSENTIMENTO INFORMADO

Sobre a pesquisa: O curso “A diversidade na escola: refletindo sobre práticas inclusivas em sala de aula” é parte de uma pesquisa que está inserida no Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional (PROEXT/UFSCar).

Instituição: Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos (DME/CECH/UFSCar), sob responsabilidade da Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, e da aluna - pesquisadora Profª. Ms. Ione Arsenio da Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Objetivos: O objetivo principal é identificar qual o impacto de um curso de formação continuada a distância na prática pedagógica de professores para atuar junto ao aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem. O curso será desenvolvido totalmente a distância, via internet na plataforma moodle, cujo acesso é a partir do Portal dos Professores e tem como base o modelo construtivo-colaborativo de pesquisa e intervenção. O curso esta denominado: “A diversidade na escola: refletindo sobre práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula” será certificado pelo PROEX/UFSCar e é dirigido a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental residentes em todo território nacional.

Procedimentos: As comunicações entre pesquisadores e professores-participantes serão realizadas no ambiente on-line da plataforma moodle a partir Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br). Serão utilizadas para desenvolvimento das atividades do curso e sua investigação:

- Questionários para coleta de informações do professore – participante sobre suas características expectativas, conhecimentos prévios etc. .
- Enquete on-line (sempre que necessário).
- Narrativas de diferentes naturezas sobre aspectos referentes a Educação Inclusiva e ao modelo de curso proposto (virtual e a distância).
- Indicação de bibliografia para temas específicos.

- Questionamentos que levem ao professor(a) a reflexão e a construção de possíveis respostas às suas dificuldades.
- Construção de experiências de ensino e de aprendizagem que favoreçam a inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais.
- Análise de casos de ensino.

Sobre a participação na pesquisa:

É imprescindível:

- Ser professor em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Ter acesso a computador e plena conexão à Internet, além de conhecimentos básicos no uso de ferramentas de comunicação e navegação;
- Ter disponibilidade de participar do estudo durante no mínimo 5 meses a partir do início do curso (perfazendo um total de 100 horas, com participação semanal de no mínimo 05 horas), acessando ao menos duas vezes na semana o ambiente, no Portal dos Professores da UFSCar, para evitar a perda de prazos de envio de atividades;
- Realizar **todas** as atividades propostas em todos os cinco ciclos inicialmente estabelecidos.
- Entregar as atividades solicitadas até o **segunda** de cada semana.
- Participar dos fóruns de discussão com, no mínimo, três (3) contribuições significativas (análise e reflexão sobre o tema tratado).
- Utilizar exclusivamente a ferramenta de comunicação apresentada no ambiente do curso, salvo em casos excepcionais e esporádicos, quando não seja possível o acesso à Internet ou, ainda, em casos de necessidade urgente de comunicação.
- Realizar as atividades de encerramento do curso estabelecidas em comum acordo com a pesquisador responsável pela condução do programa.
- Ter acesso a esclarecimentos, antes e durante o curso do programa/pesquisa, sobre os procedimentos metodológicos adotados;
- Aceitar todos os termos contidos neste documento.

Participação voluntária: Os(as) professores(as) participarão do curso/ pesquisa de forma voluntária, podendo cancelar sua concordância com o termo de consentimento do programa/pesquisa em qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

Sobre o tratamento das informações

Dados de identificação e conteúdo das comunicações: Os dados de identificação dos sujeitos ficarão armazenados em papel ou em mídia digital (CD-ROM ou disco flexível) e no banco de dados da ferramenta de comunicação utilizada. O conteúdo das

comunicações ficará armazenado no banco de dados da ferramenta de comunicação utilizada e em cópias de segurança em mídia digital.

Sigilo das informações e privacidade: O acesso à ferramenta de comunicação será feito via senha individual e a transmissão de dados será realizada por meio de protocolo de comunicação seguro (criptografado).

Divulgação dos resultados da pesquisa: A divulgação dos resultados e dados da pesquisa será feita em ambientes acadêmicos (de forma oral, impressa ou digital) e sempre mantendo ocultas as informações que possam levar à identificação dos participantes da pesquisa.

Sobre os riscos

- No caso de falhas nos sistemas dos computadores pessoais, nos provedores de acesso ou no servidor web que possam vir a impossibilitar momentaneamente ou permanentemente a comunicação entre pesquisadoras e formador é indicado que se estabeleça contato via telefone com a pesquisadora e professores(as).
- Apesar de medidas de segurança serem utilizadas, o sistema utilizado não é totalmente imune à invasão de terceiros (hacker).
- Em casos de dificuldade que não possa ser resolvida via Internet as pesquisadoras responsáveis irão sugerir estratégia de solução/minimização do problema.
- Acontecimentos locais podem influenciar o andamento do curso sem o conhecimento da outra parte envolvida (um acidente pode acontecer na cidade de um, enquanto na cidade do outro nada aconteceu). Neste caso os sujeitos devem informar os acontecimentos locais significativos que impeçam ou dificultem o desenvolvimento das atividades.
- Devido a falta de indicadores adicionais (tom de voz, expressão facial e outros), problemas de entendimento no que foi escrito e no que foi entendido podem ocorrer. Caso ocorram dúvidas quanto ao entendimento das mensagens o emissor deve ser contatado a fim de esclarecer o que foi escrito. Todas as formas de expressão via texto são encorajadas para um melhor entendimento do que foi escrito (usar texto em negrito, letras maiúsculas, emoticons etc..).

Declaração

Declaro estar ciente dos termos indicados no presente documento.

<CIDADE>, <DATA>

<NOME COMPLETO e ASSINATURA>

RG:

CPF:

Endereço residencial completo:

Telefone:

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Orientadora

Prof^a. Ms.Ione Arsenio da Silva

Pesquisadora

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO FINAL

Olá professor-participante

Esta é a última atividade do curso A diversidade na escola: refletindo sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Parabéns por ter chegado até aqui e obrigada por participar do curso.

A fim de nos orientarmos, esta atividade visa tomar conhecimento de suas opiniões a respeito das atividades desenvolvidas no ambiente virtual. Suas respostas serão muito importante para nós e para possíveis novas ofertas.

Um forte abraço

Profª Ms Ione Arsenio da Silva

Cursista :

- 1- Você considera que utilizar recursos como a internet para cursos a distância na formação e aperfeiçoamento do professor é: Bom () médio () ruim. Por quê?
- 2- Para você quais as vantagens de um curso a distância em comparação a um curso presencial?
- 3- Para você quais as desvantagens de um curso a distância em comparação a um presencial?
- 4- Para você quais foram os tópicos mais agradáveis do curso?
- 5- Você considera que as atividades desenvolvidas no curso influenciaram a sua prática pedagógica? Sim () Não ().
- 6- Você considera que houve ampliação de seus conhecimentos para o Ensino? Sim () Regular () Não (). Por quê?
- 7- Você considera que o curso ampliou os seus conhecimentos sobre Inclusão Escolar? Sim () Não (). Por quê?
- 8- O que você considera que faltou neste curso?
- 9- Como você considera o seu desempenho no curso? Bom () Regular () Ruim (). Por quê?

- 10- Suas expectativas com relação ao curso foram atingidas? Sim () Regular ()
Não (). Por quê?
- 11- Pensando em uma próxima oferta, o que você sugeriria para este curso?
- 12- Quais temas para outros cursos você sugeriria?
- 13- O número de horas calculado para a realização das atividades do curso, foram suficientes? Sim () Não () Por quê?
- 14- Em quais atividades levou mais tempo para realizar?