UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE LITERÁRIO-TEMÁTICO: EMPATIA E INCLUSÃO, EM REGIME B-LEARNING

Flávia Rosa Cardoso Uhlmann

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade: Tecnologias Digitais

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor Pedro Guilherme Rocha dos Reis

2018

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo investigar as potencialidades de um curso de formação docente, desenvolvido dentro de abordagem literária-temática da empatia e inclusão, em regime de *blended learning*. O estudo foi desenvolvido junto a um grupo de 20 professores da educação especial do Ensino Fundamental da cidade de São Paulo, entre os meses de fevereiro a junho de 2018.

O estudo assume uma abordagem metodológica qualitativa baseada em um estudo de caso, no qual a pesquisadora assume o papel duplo de formadora e investigadora.

O resultado desta investigação demonstrou ser positivo com relação às potencialidades do curso, na medida em que boa porcentagem dos formandos admitiu encontrar oportunidades de contato com as tecnologias, de desafios para saírem da zona de conforto, assim como de reflexão e troca de conhecimento e ideias entre pares e trabalho em equipe. O conteúdo utilizado para embasamento do curso foram: livro infantojuvenil, seu audiolivro e correspondente jogo da empatia, além dos recursos educativos digitais propostos para a educação especial e para trabalhos colaborativos, os quais foram considerados fortalezas na Análise SWOT, quando mais da metade dos formandos consideraram o conteúdo significativo. Entretanto, várias dificuldades relacionadas às demandas da coordenação da educação especial, às condições tecnológicas da escola, e à predisposição de certos formandos a interagirem com os objetivos propostos, tornaram o sistema *b-learning* desafiador.

Desta forma, o replanejamento para uma futura replicação do curso será necessário, atentando-se para a reestruturação do conteúdo, o número de encontros presenciais e o *design* instrucional.

Palavras-chave: Formação Docente, *Blended-Learning*, Empatia, Inclusão, Literatura

ABSTRACT

The main purpose of this study is to investigate the potentialities of a teachers' training course, developed within a literary-thematic approach of Empathy and Inclusion, in a blended learning regime. The research was targeted to a group of 20 Elementary School teachers of the special education area of São Paulo city, and carried out between February and June 2018.

The study takes a qualitative methodological approach of a case study, in which the researcher plays the double role as instructor and investigator.

The result of this investigation was positive in relation to the course potentialities, as a large percentage of teachers-in-training admitted to have found opportunities of contact with technologies, challenges to get out of the comfort zone, as well as opportunities of reflection and exchange of knowledge and ideas among peers and team work. The content used as the course basis was the following: a children's book, its audiobook and corresponding game of empathy, besides the proposed digital educational resources to special education and to collaborative work. They were all considered strengths in the SWOT Analysis, when more than half of respondents believed the content was meaningful. However, many difficulties related to the special education coordination demands, the school technological conditions, the teachers-in-training willingness to interact with the proposed course objectives made the b-learning system challenging.

Thus, the course replanning for a future replication will be necessary, taking into account the content restructuring, the number of face-to-face meetings, and the instructional design.

Keywords: Teacher Training, Blended-Learning, Empathy, Inclusion, Literature

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais portugueses Arminda Rosa Cardoso e Adriano Campos Cardoso que, mesmo não estando mais presentes neste mundo, sempre me incentivaram ao estudo.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas pessoas que estiveram envolvidas para a realização deste estudo, ora inspirando-me com suas ideias, ora mais diretamente colocando a "mão na massa" para que o curso idealizado fosse colocado em prática, participando tanto da aplicação do mesmo nos encontros presenciais quanto *on-line.*

Muito grata à Coordenadora da Educação Especial e a todos os professores participantes desta investigação.

Às queridas amigas Jacqueline Borrini e Sandra Maria Bueno pelo companheirismo para a idealização, construção e aplicação do Jogo da Empatia associado ao livro *O menino que tinha o coração na cabeça*.

Às queridas companheiras de muitos anos da área de Arte e Educação: Vandi Galceron, Andreia Sadoco, Sandra Maria Bueno e Maria Pol que formaram a Equipe de Apoio e colaboraram desde o início com suas ideias na experimentação dos AVA, nos encontros via plataforma ZOOM para discutirmos material, textos, e o que poderia dar certo ou não antes da implementação do curso.

Especial agradecimento à Maria Pol pelo companheirismo e ajuda nos 03 encontros presenciais do curso e por suas intervenções pontuais como psicóloga, assim como à Sandra Bueno para o desenvolvimento do Jogo da Empatia no segundo encontro presencial.

Agradeço também à Profª de Literatura Infantil Regiane Boainain, criadora do *site* e *blog* Veredas do Texto por todas as dicas de livros e conversas construtivas.

Muito grata ao Gaspar da Biblioteca do Instituto de Educação pelos *e-mails* com textos relevantes para a pesquisa, além do apoio de todo o corpo acadêmico e administrativo do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Especial agradecimento aos meus colegas de turma desde o início do Mestrado em 2016, pelos trabalhos colaborativos e amizade preciosa.

A todos os professores deste curso, meu muito, muito obrigada pelo aprendizado construtivo e enriquecedor.

Ao meu orientador, Prof. Pedro Guilherme Rocha dos Reis, meus profundos agradecimentos pela paciência e valiosa orientação.

ÍNDICE GERAL

Introdução 10

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA 16

1 Formação Docente 16
1.1 Aprendizagem, Conectivismo e Tecnologia. 16
1.2 Formação continuada 14
1.3 Formação docente e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). 18
2 Sistema *Blended-Learning* ou Misto 21
2.1 Advento da Internet e as Revoluções Tecnológicas. 21
2.2 Modalidades de Formação a Distância. 22
2.3 *B-Learning* e o contexto educativo 24
2.3.1 Comunidades Virtuais de Aprendizagem. 28
2.3.2 E-Moderadores (e-moderators). 29
2.4 Vantagens e Desvantagens do *B-Learning* 33
2.5 Inclusão e Empatia 36
3 Inclusão na Educação 38
3.1Visão de Paulo Freire 38
3.2 Empatia – contexto, pensamento de Carl Rogers e sala de aula 45
4 Literatura Infantil na Escola 50
4.1 A Criança e a Escola 50
4.2 Introdução da Literatura Infantil na Escola 52
4.3 Recurso do Audiolivro 54
4.4 O papel do professor 57
4.5 A Empatia e a Literatura 59

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 61

1 Problema de Investigação – Estudo de Caso Único 61
2 Questões de Investigação 61
3 Unidade de Análise – O Caso 62
4 Metodologia Qualitativa e Recolha de Dados 62
5 Informações gerais sobre instrumentos e metodologias de recolha de dados: 64
5.1 Análise Diagnóstica com o *Google Form*: 64
5.2 Análise SWOT e o Questionário 64
5.3 Plataforma ZOOM 67
6 Caracterização dos Formandos, Participação da Pesquisadora e Equipe de Apoio 69
6.1 Da observação presencial e *on-line*: formadora-investigadora e equipe de apoio 72
7 Questões de Ética – Formandos 73

8 Cronograma da Coleta de Dados..... 74

CAPÍTULO 3 - CONCEPÇÃO E APLICAÇÃO DO CURSO 75

1 Estruturação do Curso 75
1.1 Idealização 75
1.2 Enquadramento do curso e adaptações 75
1.3 Objetivos do Curso e Especificidades 77
1.4 O acordado e o modificado..... 78
2 Modelo Instrucional - ADDIE..... 78
2.2 Desenho, Desenvolvimento e Implementação..... 81
2.2.1 Desenho do Conteúdo Programático dos Módulos do Curso. 84
2.2.2 RED e Aplicativos para Necessidades Especiais escolhidos..... 87
2.2.3 Estruturação do EDMODO. 89
2.2.4 Estratégia de Monitorização. 91
2.3 Avaliação.....93

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO..... 95

1 Análise SWOT/FOFA..... 96
1.1 Análise SWOT/FOFA: Formandos..... 97
1.1.1 Fortalezas/Fraquezas..... 97
1.1.2 Oportunidades/Ameaças. 98
1.1.3 Dados atravessados. 99
1.2 Análise SWOT/FOFA: Formadora da Equipe de Apoio 99
1.2.1 Fortalezas/Fraquezas..... 101
1.2.2 Oportunidades/Ameaças. 101
1.3 Contraste e Semelhança entre as Respostas da Avaliação Diagnóstica e Análise SWOT/FOFA..... 102
2 Dados colhidos via participação *on-line*..... 103
2.1 Observação da Plataforma EDMODO em contraste com o presencial..... 103
2.2 Plataforma ZOOM..... 105

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 108

1 Questões de Investigação..... 109
1.1 B-Learning: vantagem ou desvantagem para o curso de formação docente?..... 109
1.2 Material utilizado: livro infantil, audiolivro, jogo da empatia e RED..... 110
1.3 Literatura Infantil e os temas Empatia e Inclusão 113
1.4 Design Instrucional e curso idealizado para a modalidade em regime b-learning..... 117
2 Outras conclusões relevantes 121

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 123

1 Formação Docente e TDIC..... 123

2 Conteúdo do Curso F2F e CM 124
3 Literatura Infantil e os temas Empatia e Inclusão 125
4 *Design* Instrucional e curso idealizado para a modalidade em regime *b-learning* 126
5 Resposta ao problema de investigação 128
6 Implicações e Repercussão do Estudo 129
6.1 Professor 129
6.3 Sala de Aula 131
6.4 Escola 132
6.5 Coordenação de NEE 132
7 Impacto do estudo no desenvolvimento da pesquisadora 133

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 136

Apêndice A – Termo de Consentimento 143
Apêndice B - Planejamento e Conteúdo Programático do Curso Idealizado 146
Apêndice C - Planejamento e Conteúdo Programático do Curso Modificado 153
Apêndice D - Tutoriais de Aplicativos para a Educação Especial 183
Apêndice E - Tutoriais com Recursos Educativos Digitais 191
Apêndice F - Estrutura Organizacional do Desenvolvimento do Projeto 198
Apêndice G - Questionário para Análise SWOT 199
Apêndice H - Planilha com as respostas do questionário SWOT – Formandos 200
Apêndice I - Planilha com as respostas do questionário SWOT – Formadores da Equipe de Apoio 202

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS e TABELAS

Índice de Figuras

Figura 1: Combinações entre ambiente de aprendizagem presencial (F2F) e mediado por computador (CM)..... 25
Figura 2: Modelo de Quantidade de Interação on-line para Aprendizagem (Salmon, 2016, Fevereiro 8)..... 30
Figura 3 Experimento arquitetônico dos anos 1950..... 47
Figura 4: CD do Audiolivro da história: O menino que tinha o coração na cabeça (Uhlmann, 2017)..... 55
Figura 5: *Exemplo* da sessão síncrona usando-se a plataforma ZOOM..... 68
Figura 6: Módulo 1 do Curso de Formação Docente Literário-Temático: Empatia e Inclusão (*Slides* 01 a 06)..... 83
Figura 7: Recursos do livro e RED propostos no Curso de Formação Docente..... 88
Figura 8: Aplicativos para NEE sugeridos para análise durante o Módulo 1..... 89
Figura 9: Plataforma do Curso no AVA EDMODO..... 90
Figura 10: Plataforma EDMODO – formadoras da EdA e o número total de formandos..... 91
Figura 11: O Jogo da Empatia (2014)..... 112
Figura 12: Brincadeira integrativa com as crianças..... 113
Figura 13: Professores testam o *vai-e-vem*..... 113

Índice de Quadros

Quadro 1: Modalidades de Ensino e Aprendizagem Digital..... 24
Quadro 2. Cotejo dos campos SWOT (Orr, 2013, p. 381-384). Tradução para o português pela autora..... 66
Quadro 3: Características do Desenho Instrucional ADDIE (McGriff, 2000, p.1)..... 79
Quadro 4: Estrutura Organizacional e *Follow-up* de Participação do Curso de Formação Docente 80
Quadro 5: Desenho do Conteúdo Programático dos Módulos para os Encontros Presenciais (azul) e Atividades *on-line* (vermelho)..... 85
Quadro 6: Análise SWOT/FOFA – Formandos..... 96
Quadro 7: Análise SWOT/FOFA – Formadora da Equipe de Apoio..... 100
Quadro 8. Problema, Questões e Temas Nucleares da Investigação..... 108

Índice de Tabela

Tabela 1: Categorias De Sistemas De *Blended Learning*..... 27

ÍNDICE DE ABREVIAÇÕES

ADDIE	Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BL	Blended Learning
BNCC	Base Nacional Comum Curricular Brasileira
CM	Computer Mediated
DA	Deficiência Auditiva
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
EdA	Equipe de Apoio
EP	Encontro Presencial
F2F	Aulas Presenciais (Face to face)
IA	Inteligência Artificial
IRC	Sistema para controlar bate-papos (Internet Relay Chat)
LMS	Sistema de Gerenciamento da Aprendizagem (Learning Management System)
NEE	Necessidades Educativas Especiais
RA	Realidade Aumentada
RED	Recursos Educativos Digitais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
VoIP	Voz sobre IP (Voice Over Internet Protocol)

Introdução

A humanidade vem passando por importantes períodos de evolução social, intelectual, econômica e política, desde a Revolução Agrícola (Sec. XIX), a Revolução Industrial (início do Sec. XX), até o surgimento da Revolução Digital (Séc. XX) que estabelece a sociedade da informação centrada na tecnologia computacional e, mais recentemente, a 4ª Revolução Industrial (Sec. XXI) que traz o desenvolvimento de tecnologias de ponta, como, por exemplo, a inteligência artificial, a realidade aumentada, a nanotecnologia e a Internet das Coisas – conceito que descreve o quanto a Internet está interconectando vários objetos e equipamentos. Dentro desta evolução, podemos entender as reflexões de Papert (1997) quando traz a nomenclatura de *ciberutópicos* e *cibercríticos* para definir os dois tipos de futuristas: os primeiros supervalorizam a era digital, com os quais Papert parcialmente concorda por pensarem que a tecnologia pode ajudar na construção de uma vida melhor; porém, os segundos alertam sobre os perigos da tecnologia, o que para Papert é prudente ao se pensar no mau uso de equipamentos, *softwares*, entre outros, os quais muitas pessoas acabam adquirindo sem saber fazer o uso devido dos mesmos.

O ponto de equilíbrio desta visão está na educação: educação para se entender como equacionar a velocidade das transformações tecnológicas, que acontecem em ritmo desproporcional à compreensão de como utilizá-las tanto pessoal, educacional e profissionalmente; educação das autoridades para se fazer políticas educacionais que venham a atender esta demanda tecnológica mundial, porém com critérios palpáveis de implementação dentro das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, com fornecimento de recursos viáveis para que aquelas consigam viabilizar seus projetos digitais; educação de professores com formação continuada para sua inclusão digital, porém com programas diversos de cursos mistos

(*b-learning*), por exemplo, estruturados para atender às várias demandas legislativas nacionais e internacionais, em especial o preparo dos profissionais para a Educação Inclusiva de crianças com necessidades especiais.

Esta visão está alinhada ao processo educacional equacionado na Base Nacional Comum Curricular Brasileira de 2015 (BNCC) que coloca - como uma das competências gerais - a utilização das tecnologias da informação e comunicação em todas as disciplinas escolares para ser utilizada de forma crítica, significativa e ética para o acesso e disseminação de informações, para a produção de conhecimentos e a resolução de problemas. Além disso, para humanizar mais a construção da educação, a BNCC, em outra competência geral, enfatiza o uso da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação para valorizar a diversidade de pessoas e grupos, seus saberes, culturas, sem preconceitos de qualquer sorte.

Neste contexto, queremos verificar nesta pesquisa quais as potencialidades que um curso de formação docente com temática literária infantil sobre empatia e inclusão, em regime *b-learning*, pode oferecer a um grupo de professores da área de Educação Especial do Ensino Fundamental brasileiro. Estes professores da educação especial estão constantemente em busca de recursos e atividades que venham a atender sua demanda por materiais que viabilizem a inclusão de seus alunos especiais junto aos das salas regulares. A proposta de se fazer o curso em regime misto veio para ajudar a diminuir uma lacuna de conhecimento sobre as tecnologias da informação e comunicação e os recursos educativos digitais que também estes professores carecem.

Neste estudo, pretende-se saber se o sistema *b-learning* é o mais adequado para um curso de formação docente, com este tipo de público alvo, assim como saber se o *design* instrucional idealizado para o curso foi um facilitador ou complicador para a realização dos objetivos gerais e específicos do curso. Outros pontos de investigação estão associados a avaliar se o material

utilizado no curso: livro infantil, audiolivro, jogo da empatia e recursos educativos digitais foi bem aproveitado para gerar ideias nos professores a desenvolverem atividades estimulantes aos alunos; assim como saber se a literatura pode ser um instrumento viável para abordar os temas da Empatia e Inclusão para a integração das crianças e também dos formandos, dentro do contexto da educação inclusiva.

O presente estudo é desenvolvido no âmbito da dissertação do Mestrado em Educação e Tecnologias Digitais. A parte empírica do estudo desenvolveu-se em 03 encontros presenciais, nos meses de fevereiro, março e maio de 2018, em uma escola estadual do Ensino Fundamental da zona leste 3 da cidade de São Paulo, Brasil, a um grupo de 20 professores da educação especial de 8 escolas, cujos alunos são autistas, deficientes intelectuais, deficientes auditivos e visuais em sua maioria. As atividades *on-line* aconteceram na plataforma EDMODO intercaladas aos encontros presenciais e, no último dia do curso em 10.6.18, na plataforma de *web*-conferência ZOOM.

A tese está estruturada em seis capítulos, iniciando-se com sucinta introdução do estudo. No Capítulo 1, é feita a revisão da literatura, que está dividida em quatro temas nucleares. No primeiro tema, a Formação Docente, é abordado um pouco do histórico da aprendizagem, conectivismo e tecnologia, a importância da formação continuada e como esta deve estar alinhada ao desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação. No segundo tema, Sistema *Blended-Learning* ou Misto, é contextualizado o surgimento da Internet e as Revoluções Tecnológicas, seguido da abordagem das principais modalidades de formação a distância, para posteriormente focar-se no sistema *B-Learning* e seu contexto educativo, no qual é referido as comunidades virtuais de aprendizagem, o entendimento sobre o trabalho dos e-moderadores, finalizando-se com um cotejo entre as vantagens e desvantagens deste sistema. No

terceiro tema, Inclusão e Empatia, é feita referência ao processo da educação inclusiva dentro da visão do educador Paulo Freire e o segundo aspecto refere-se ao conceito de empatia e sua contextualização histórica até chegar ao pensamento do psicólogo e educador Carl Rogers, com a inter-relação entre empatia e os alunos dentro de sala de aula, para se promover a aprendizagem. Como quarto tema nuclear, a Literatura Infantil na Escola traz inicialmente pequena contextualização da criança em relação à sua inclusão na escola, para depois se abordar sobre o início da literatura infantil dentro da escola; segue-se sobre a importância do recurso do audiolivro para os professores de necessidades educativas especiais; qual o papel do professor na escolha dos livros e sua utilização em atividades diversas; finaliza-se com as reflexões de como a empatia está presente na relação entre leitor e texto, dentro da obra literária.

O Capítulo 2 traz a metodologia de investigação deste estudo de caso único, lança o problema de investigação e discrimina as quatro questões centrais que direcionam todo o desenvolvimento deste trabalho; além disso, o capítulo explica sobre os instrumentos de pesquisa utilizados para recolha de dados, descreve o grupo de formandos, a participação da pesquisadora e da equipe de apoio ao longo do estudo, além das questões de ética que permeiam todos os envolvidos.

O Capítulo 3 descreve a concepção do curso desde sua idealização, aplicação, até sua avaliação, expondo os objetivos gerais e específicos, transcorrendo sobre as alterações necessárias feitas antes de sua implementação; apresenta o modelo instrucional, o desenho do conteúdo programático e suas partes; explica a estrutura de desenvolvimento do curso, enumerando os recursos educativos digitais e aplicativos escolhidos; esclarece sobre a escolha do Ambiente Virtual de Aprendizagem e sua utilização para o desenvolvimento das atividades remotas, com a estratégia para monitorização presencial e a distância.

No Capítulo 4, é apresentada a análise dos resultados da investigação provenientes do cruzamento dos dados colhidos do questionário de avaliação diagnóstica, da análise SWOT, da observação das atividades realizadas nos encontros presenciais e no ambiente virtual de aprendizagem e na plataforma de *web*-conferência.

No Capítulo 5, são discutidos os resultados, interligando-os com os objetivos do curso realizado e com as quatro questões de investigação, além de serem apresentadas algumas conclusões relevantes à compreensão dos resultados obtidos.

O último capítulo expõe as considerações finais sobre o estudo, procurando-se aprofundar na interligação dos achados com as respostas tanto às quatro questões investigativas quanto à problematização do estudo. Traz ainda reflexões sobre as implicações para a futura replicação deste estudo e sua repercussão através da análise de cinco dimensões: professor, convívio entre pares, sala de aula, escola e coordenação de NEE. Diante dos desafios enfrentados para a realização deste trabalho, a pesquisadora finaliza com algumas reflexões sobre o impacto que o estudo trouxe ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O presente estudo almeja ainda servir de incentivo a que outros pesquisadores possam se aprofundar nos temas da Empatia e Inclusão dentro da educação inclusiva, a abraçar tanto os professores em projetos de formação continuada quanto as crianças em trabalhos integrativos, seja através da literatura, ou das demais disciplinas, buscando-se a interdisciplinaridade nas ações empáticas e inclusivas.

Almejamos também que o sistema de *blended-learning* possa estar mais presente na estruturação dos cursos de formação docente do Ensino Fundamental e Médio no âmbito nacional brasileiro, para que os professores melhor se qualifiquem diante do aprendizado das tecnologias digitais da informação e comunicação e dos recursos educativos digitais e que,

consequentemente, venham utilizá-los em sua prática pedagógica com uma visão ampliada do potencial que oferecem para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem colaborativo.

Capítulo 1 – Revisão da Literatura

1 Formação Docente

1.1 Aprendizagem, Conectivismo e Tecnologia.

As teorias e filosofias pedagógicas de aprendizagem, desde o Behaviorismo (Moreira, 2009, 2016; Santos, 2006), Cognitivismo (Santos, 2006), Construtivismo (Moreira, 2009, 2016) e mais recentemente, o Conectivismo (Siemens, 2004) vêm crescendo em paralelo às demandas do progresso humano, particularmente ao "caos" de informação a que todos estão expostos, demandando abordagens pedagógicas condizentes com estas necessidades de ampla intercomunicação, produção colaborativa e integração global. Porém, o que se constata, pela análise de vários autores (Almeida & Valente, 2011) em suas reflexões sobre os currículos escolares e as tecnologias da aprendizagem, é uma enorme defasagem de espaços e tempos entre as partes envolvidas e muitos questionamentos sobre a real aprendizagem dos alunos frente às tecnologias utilizadas hoje em sala de aula. Por um lado, a instrumentalização das escolas é deficitária (faltam computadores, *tablets*, lousas, *softwares* interativos) e, por outro, professores desmotivados e despreparados, sem tempo ou disposição para se qualificarem e conhecerem as várias ferramentas tecnológicas da *Web* 2.0[1] para testarem com mais critério em suas práticas pedagógicas, inclusive participando de encontros periódicos de troca entre seus pares.

Como garantir que as tecnologias possam ajudar na aprendizagem? O fato é que as crianças da atualidade, geralmente conhecidas como "nativos digitais" das chamadas **gerações Y** (nascidos em fins de 70 até 1990) **e Z** (nascidos entre 1992 – 2010) (Meyer, 2014, par. 8-38), são muito capacitados em manusear seus *smartphones*, *tablets* e *videogames*. Como proporcionar

[1] Web 2.0 = termo criado em 2004 pela empresa estadunidense O'Reilly Media para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a "Web como plataforma", envolvendo wikis, redes sociais e tecnologia da informação. (Ferreira & Bastos, 2006).

uma aula de Matemática, Histórica, Geografia e Artes, por exemplo, para ser dada a um grupo de alunos destas duas gerações, com um currículo ultrapassado com enfoque maior na teorização do saber em oposição à construção colaborativa deste saber, por um professor desmotivado e alheio à tecnologia? Há de haver um processo de mudança pontual e cada vez mais assertiva para que haja equilíbrio entre ensino e aprendizagem.

1.2 Formação continuada

É neste cenário de alta demanda tecnológica, que o professor deverá assumir um papel preponderante neste processo educacional do século XXI: "assumir um paradigma de aprendizagem e de formação ao longo da vida", em contraposição ao "paradigma da educação e formação para um emprego ao longo da vida" (Forsyth, 1996 citado por Gomes, 2004, p.21). Para isto, sua formação precisará ser condizente com esta demanda, com "muito mais acentuados recursos do que contou no passado" (Morais, 2003, p.84), além, logicamente, de formulação de concepções sobre o ensino e aprendizagem. Para este autor, um passo inicial é buscar informações e sobre elas refletir para que se possa conhecer a própria realidade "nessa complicada sociedade tecnológica" (Morais, 2013, p.84). Um segundo passo é caracterizado "pela iniciativa dos educadores de recolocarem, sinceramente, em discussão o sentido e os deveres do seu fazer educacional e (...) de sua própria vida, hoje" (Morais, 2013, p.84.). E, consequentemente, um terceiro passo que é "um planejamento de ação que nasça de um novo projeto cultural e se construa na direção do exercício de cidadania, seja pelo aluno e seja pelos professores e administradores". A reflexão sobre "o sentido e os deveres do fazer educacional e da própria vida" proposto por Morais (2003, p.84) é deveras importante para redimensionar o fazer pedagógico de forma consciente para as necessidades tanto pessoais, enquanto comprometido com o investimento no próprio autoconhecimento diante de seu papel como educador consciente, quanto, em paralelo,

estar focado nas necessidades de seus educandos para melhor prepará-los para as demandas do mundo; só assim, poderá melhor planejar sua prática pedagógica visando uma participação mais ativa e criativa de seus alunos para construção de trabalhos cada vez mais colaborativos na resolução de problemas, "na direção do exercício de cidadania" (Morais, 2003, p.84).

1.3 Formação docente e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Uma prática pedagógica voltada à construção colaborativa do conhecimento está alinhada e "associada ao desenvolvimento de novas tecnologias que permitem novas formas de comunicar e de aceder e publicar informação" (Gomes, 2004, p.26). Em seu artigo *Formação contínua na área das TIC em Portugal. Quem são os Formadores e que perspectivas têm sobre a integração das tecnologias no currículo?*, Costa & Felizardo (2014) citam Almeida & Valente (2011) ao enfatizarem que a formação adequada para os formadores da formação contínua em TIC[2] deve promover "o desenvolvimento de competências técnicas, pedagógicas e sociais, em articulação estreita com a aquisição e o desenvolvimento das dimensões investigativa e de inovação que a exploração do potencial pedagógico das tecnologias digitais exige".

Em outro estudo: Os professores do Ensino Fundamental e suas concepções sobre o uso das tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas (Alves, 2016), agora na realidade brasileira, também pode-se notar na análise das respostas dos professores pesquisados a preocupação destes sobre a formação continuada para adquirir conhecimento das TIC, para melhorar sua prática pedagógica. Outro trecho deste estudo é também enfatizado o fato de que os "docentes se

[2] TIC = tecnologias da informação e comunicação são um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem. (TotLab, 2012).

sentirão mais seguros para o uso didático das TDIC[3] se os cursos de formação que participarem também utilizarem tecnologias em suas metodologias de ensino" (Alves, 2016, p.68). A utilização das TIC na própria estrutura de desenvolvimento de um curso de formação continuada é fundamental, a fim de inspirar os professores a criarem suas atividades pedagógicas com os recursos por eles aprendidos, porém com seu toque particular de significação ao focar no grupo ou grupos de educandos que têm a conduzir, que aliás possuem, em sua maioria, uma "cultura digital" (Alves, 2016, p.69), levando em consideração o conteúdo curricular que caberá desenvolverem, "na busca por estratégias e alternativas de melhoria do trabalho docente" (Alves, 2016, p. 68).

Em outro estudo (Gomes, 2004), a autora traz a reflexão de que a formação contínua, neste caso para professores do ensino superior português, por ser "um campo em crescente expansão (...), a formação a distância tem-se vindo progressivamente a afirmar como uma alternativa credível e adequada" (Gomes, 2004, p.24) e, ainda em outro trecho, a autora ressalta que " a formação a distância oferece-nos um cenário alternativo de formação que se a com grandes potencialidades a vários níveis (...)", permitindo "a conciliação da formação contínua com as responsabilidades profissionais, familiares e sociais dos potenciais formandos" (Gomes, 2004, p.25). As potencialidades a que a autora se refere estão centradas na utilização das TIC, que "permitem novas formas de comunicar e de aceder e publicar informação", assim como " permitem manter e promover a comunicação e interacção entre todos os participantes em situação educativas, aproximando formadores e formandos, professores e alunos" (p.26), o que

[3] TDIC = Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

possibilita “criar condições para uma construção do conhecimento feita de modo participado e colectivo” (p.27).

Outro ponto interessante trazido pela pesquisa de Costa & Felizardo (2014) é o fato de que os professores pesquisados, no fator “modalidades de formação” (Costa & Felizardo, 2014, p.141) optaram pela oficina de formação, com quase 50% de respostas marcadas na escala como “muito adequada” (Costa & Felizardo, 2014, p. 152), em contraposição a cursos ou módulos de formação, círculo de estudos ou seminário, evidenciando-se ser a prática a mais requisitada pelos professores no campo do aprendizado das TIC.

É dentro desta dimensão de formação docente e ampliação do uso das TIC que nosso estudo de caso foi desenvolvido.

Logicamente, é necessário se levar em conta alguns pontos que podem minar ou atrasar o desempenho almejado em uma formação docente com a utilização das TIC, como por exemplo, o que Costa & Felizardo (2014, p.143-144) chamam de “obstáculos de natureza extrínseca”, ou seja, os professores terem dificuldade ao acesso aos equipamentos em sala de aula, o “constrangimento à integração curricular das TIC”, ou ainda, como Moreira, A., Loureiro, M., & Marques, L. (2005) sugerem em seu estudo de caso, há “níveis e categorias de obstáculos à integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem” (Moreira *et al*, 2005, p.2), cabendo salientar o nível Pessoal, vertente Professores, quando considera “03 grandes categorias: Formação, Atitudes e Gestão do Currículo”. Na categoria Formação, os autores abordam os “fatores relacionados com a falta de conhecimentos e competências dos professores para integrar as TIC no currículo, (...) como selecionar e explorar as TIC em contexto educativo, ou fracas possibilidades de formação e actualização em ações de formação de real interesse prático” (Moreira *et al*, 2005, p.2).

Outro aspecto trazido por Barreto (2003) é a descrição pragmática de como as instituições educacionais veem as vantagens de se utilizar a tecnologia para minimizar custos: “com o conhecimento inscrito nos *softwares*, nos vídeos e nos livros didáticos, um único docente pode atender a um maior número de estudantes, permitindo cortar custos, com a vantagem adicional de uma formação docente mais flexível e condizente com o mundo ‘globalizado’: preferencialmente à distância e em menor tempo!” (Barreto, 2003, p.277). Esta ação traz em seu escopo um paradoxo que precisa ser melhor estudado: de um lado as tecnologias vêm colaborar para se minimizar custos, mas, ao mesmo tempo, podem reduzir o quadro de professores das instituições educacionais, trazendo consequências sociais impactantes com o número de docentes fora do mercado de trabalho.

2 Sistema *Blended-Learning* ou Misto

2.1 Advento da Internet e as Revoluções Tecnológicas.

Se analisarmos o surgimento da Internet, desde sua concepção nos anos 60, na época da Guerra Fria nos Estados Unidos, com a criação de uma rede de comunicação de computadores em pontos estratégicos (Mendes, n.d., par. 8-13), chamada ARPANET (*Advanced Research Projects Agency*), cuja função era manipular grandes volumes de informações, passada por debaixo da terra, com acesso restrito a militares e pesquisadores, até sua democratização de uso ao mundo nos anos 90, com sua abertura para fins comerciais, uma terceira revolução industrial começava a despontar: a Revolução Digital, vinda após a Revolução Agrícola (Sec. XIX) com seus equipamentos agrícolas, as máquinas a vapor, e a Revolução Industrial (início do Séc. XX) com o advento da eletricidade e a implementação da linha Ford de produção. A Revolução Digital cria, então, a “sociedade da informação” (Mendes) onde a cultura e economia estão centradas na tecnologia computacional, na comunicação e na informação, em participação

interativa e com compartilhamento do conhecimento, proporcionados pela Internet, seja via *World Wide Web* (www), mecanismos de busca, *e-mail* (correio eletrônico), IRC (*Internet Relay Chat*/ Sistema para controlar bate-papos na rede), VoIP (Voz sobre IP/ exemplo: *Skype, Facebook, Messenger, WhatsApp*), listas de discussão, bate-papos e mensagens instantâneas (Mendes, n.d.), com acesso não só via computadores, mas também celulares, *tablets* e diferentes aparelhos multifuncionais (Mendes, n.d.).

Porém, mais recentemente, segundo teóricos, já estamos em mais uma revolução industrial: Indústria 4.0. Segundo Klaus Schwab (2016), fundador do Fórum Econômico Mundial e escritor do livro "A Quarta Revolução Industrial", já estamos vivendo uma revolução tecnológica 'que transformará fundamentalmente a forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos' (citado por Cunha, 2017, Abril 24, par. 2-5). Nesta nova fase, há um conjunto de tecnologias disruptivas como a Robótica, IA (Inteligência Artificial), RA (Realidade Aumentada), Big Data (análise de volumes massivos de dados), Nanotecnologia, Impressão 3D, Biologia Sintética e a Internet das Coisas (mais dispositivos, equipamentos e objetos conectados uns aos outros pela Internet). O que é importante ressaltar é a convergência e a sinergia entre cada uma destas tecnologias, assim havendo uma conexão entre o mundo digital, o mundo físico e o mundo biológico.

2.2 Modalidades de Formação a Distância.

Ao se fazer uma analogia com o processo educacional de aprendizagem na formação continuada de professores, vemos a necessidade crescente de atualização do sistema educacional para ir ao encontro das exigências impostas pelo mundo, dentro da já citada 4ª Revolução Industrial. Assim, várias modalidades de formação a distância começaram a surgir, incorporando as TIC e os recursos da *Web*.02.

Para a professora Carla de Oliveira (2013), os ambientes de aprendizagem com as tecnologias *Web* “podem ser utilizados de uma forma pedagogicamente útil” (Oliveira, 2013, p.25), sejam eles em *e-learning*, *mobile-learning* ou *blended-learning* (BL). Para clarear rapidamente a diferença entre estas modalidades de ensino e aprendizagem digital, descrevemos no Quadro 1 abaixo, baseado nas descrições trazidas por Oliveira (2013, p. 26-30) e Machuda, C. R. Y.; Cazzettab, J. O.; Bertoc. W.L. & Godoy, O. (2010, p.61-66):

Quadro 1: Modalidades de Ensino e Aprendizagem Digital

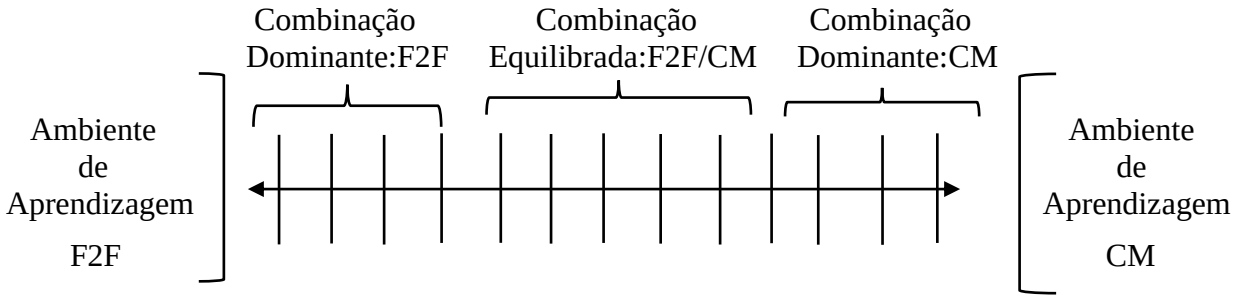
Terminologia de Formação de Ensino a Distância	**Características**	**Recursos/ Exemplos**	**Relação Professor/Aluno**
EaD Início: meados do século XIX na Inglaterra (uso do correio para ensino de estenografia)	Diversos suportes para promoção de ensino/aprendizagem Utilização das TIC Comunicação síncrona ou assíncrona	CD, TV, áudio, DVD, etc. Plataforma MOOC (acesso aberto a todos os usuários)	Aluno = principal agente ativo no processo de aprendizagem (autonomia na escolha dos horários, duração e local de estudo)
E-Learning Início (1995- 2000)	Auxílio das tecnologias Comunicação síncrona ou assíncrona	Ambiente para todos Diversas plataformas: MOOC, Edmodo, wikis, blogs Boletins, grupos de discussão e de *e-mail* Bibliotecas digitais, portfólios digitais	* Centrado no aluno **Coaching* /*Mentoring* * Interativo * Facilitador de ambiente de aprendizagem para todos, qualquer lugar e hora Alunos não precisam estar presente para acompanhar o conteúdo do professor
M-Learning Início: anos 2000	Interseção entre *E-learning* e dispositivos móveis (celulares, *smartphones, tablets, laptops*) Fusão de diversas tecnologias de processamento e comunicação de dados	Acessibilidade em qualquer lugar/ conexão *wi-fi* Grande capacidade de pesquisa Vários aplicativos (*mobile-games*)	Alta interatividade entre alunos Alunos não precisam estar presente para acompanhar o conteúdo do professor
B-Learning Início: 2000	Modelo misto de aprendizagem: em sala de aula e *on-line* Comunicação síncrona e/ou assíncrona, quando *on-line*	Maioria dos cursos universitários em *e-learning* Melhor modelo para cursos de formação de professores	Trabalhos em grupo *on-line* Importante papel do professor para escolher melhores estratégias para cada público alvo Aprendizagem colaborativa

2.3 *B-Learning* e o contexto educativo

De acordo com Graham (2006), o termo *blended learning* tem sido muito utilizado nos ambientes de treinamento corporativo desde que a literatura acadêmica começou a adotar esta

terminologia para se referir aos cursos que combinam suas instruções em aulas presenciais (*face-to-face/F2F*) junto às mediadas por computador (*computer mediated/CM*). Importante ressaltar que o grau de *blend* (combinação) é variável, como retrata abaixo a figura mostrada por Graham (2006, p.254) e traduzida pela autora:

Figura 1: Combinações entre ambiente de aprendizagem presencial (F2F) e mediado por computador (CM).



O ponto é saber o quanto de combinação das duas modalidades servirá aos propósitos do curso planejado, cabendo aos coordenadores e professores a estruturação adequada para ir de encontro tanto às necessidades dos alunos, quanto ao conteúdo programático desenvolvido, assim como estar atento às competências (conjunto articulado de conhecimentos, capacidades e atitudes) que se pretende desenvolver. Graham acrescenta que tanto os cursos universitários quanto os módulos de treinamento corporativos reduzem o tempo de aulas F2F e aumentam o tempo dos alunos nas atividades instrucionais *on-line*. Ele apresenta 03 (três) razões para o *blending*: 1) Pedagogia mais efetiva; 2) Acesso e flexibilidade crescentes; e 3) Crescente custo-benefício (p. 8-10). No primeiro item, vale ressaltar a mudança do foco centrado no aluno ao invés do professor, com ênfase maior no aprendizado entre pares, permitindo uma maior orientação (*mentoring*) por parte dos professores ao atendimento individualizado aos alunos.

Para o segundo item, Graham destaca sua relevância pois, em muitos exemplos de cursos, a participação dos alunos não seria possível se não fosse a distância e com a flexibilidade de estudo assíncrono, utilizando-se do modo presencial somente para a socialização nas orientações iniciais do curso e no final para a apresentação das experiências. Para o terceiro objetivo, o ensino em *b-learning* ao mesmo tempo que atinge globalmente um público diversificado em um período muito curto de tempo, entrega-se um conteúdo semipessoal consistente.

Na tabela abaixo, traduzida por esta autora e extraída do livro *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, Graham traz 3 categorias de *Blended-Learning*:

Tabela 1: Categorias De Sistemas De *Blended Learning*

Sistema misto[4] capacitador	Foco em questões de acesso e conveniência. Exemplo: *blends*[4] voltados para dar flexibilidade adicional aos alunos ou *blends* que oferecem as mesmas oportunidades ou experiência de aprendizagem, mas através de modalidade diferente. Presente em programas que saem da tradicional aprendizagem a distância.
Sistema misto incrementador	Permite mudanças incrementadas à pedagogia, mas não muda radicalmente a forma como o ensino e o aprendizado ocorrem. Isto pode ocorrer dos dois lados do espectro. Exemplo: em ambiente presencial, alguns recursos adicionais e talvez materiais suplementares podem ser incluídos *on-line*. Mais comum em ambientes universitários tradicionais.
Sistema misto transformador	*Blends* que permitem uma mudança radical da pedagogia. Exemplo: Mudança de um modelo onde os alunos são somente receptores da informação para um modelo onde aqueles constroem o conhecimento através de interações dinâmicas. Estes tipos de *blend* produzem atividade intelectual que não era possível sem a tecnologia. Mais comum no ambiente corporativo (uso do celular).

Fonte: Graham, 2006, p.13

Outros autores como Garrison & Vaughan (2008) ressaltam que entender o limiar do uso do *blended learning* significa substituir aspectos do aprendizado presencial com experiências *on-line* como laboratórios, simulações, tutoriais e avaliação, assim como estar ciente da grande gama de possiblidades flexíveis de *design.* O desafio de se fazer as coisas de forma diferente, significa também levar em consideração a gama de opções que requer revisitar como os alunos aprendem profunda e significativamente. Contrapõe Graham (2006), ao dizer que *blended learning* não é mais sobre reformatar e incrementar a sala de aula tradicional, mas sim tornar o *e-learning* mais aceitável, e conclui que o BL combina as propriedades e possibilidades tanto das

[4] Nota da autora: a palavra *blended* foi traduzida como misto/a e a palavra *blends* como combinações ou, às vezes, deixada sem tradução.

modalidades de aprendizagem F2F e *on-line* para se ir além das capacidades de cada uma separadamente.

2.3.1 Comunidades Virtuais de Aprendizagem.

Garrison & Vaughan (2008) trazem o conceito de *Community of Inquiry*, o qual traduziremos como Comunidade de Investigação, onde os alunos devem se sentir livres para se expressarem abertamente sem nenhum risco e desenvolverem relacionamentos pessoais necessários para se engajarem e buscarem objetivos acadêmicos almejados (neste caso a aplicação do BL em nível universitário) e obterem um senso de pertencimento à esta comunidade. Para se atingir tais objetivos, eles propõem três elementos: 1) Presença Social (comunicação aberta; coesão grupal; afetividade a nível pessoal); 2) Presença Cognitiva (eventos estimulantes criando o senso de indagação; exploração da informação; integração das ideias; e resolução para aplicação de novas ideias); 3) Métodos de Ensino (elaboração e organização de currículo e métodos), facilitação do discurso com compartilhamento dos significados pessoais e instrução direta com foco na discussão.

Neste mesmo campo de Comunidades Virtuais de Aprendizagem, Silva & Conceição (2013) fazem uma expansão a este tipo de comunidade, ao citarem Oliveira (2011, citado por Silva & Conceição, p.142) com a introdução do termo ‘aprendizagem ubíqua’, em referência às tecnologias digitais móveis que impulsionam mais o contato entre alunos e professores via *smartphones*. Por exemplo, citamos a utilização de aplicativos agilizadores da comunicação individual ou em grupo, como o *Whatsapp* ou o *Messenger*.

Para o campo pedagógico, esta necessidade de estreitar a comunicação virtual entre alunos e professores faz surgir as plataformas de aprendizagem como *MOODLE*, *EDMODO*, *PBWORKS*, *WEEBLY*, entre outras, que servem de área virtual para integração assíncrona e forma de registro

dos módulos dos cursos e materiais disponibilizados para o compartilhamento entre alunos e professores, além de meio de comunicação através da caixa de comentários (*chat*). Em Portugal, onde a pesquisa ocorreu, Silva & Conceição (2013) relatam que nos "níveis do ensino básico e secundário o Ministério da Educação adotou em 2007 a plataforma de aprendizagem *Moodle*, que passou a ser usada de forma generalizada no sistema educativo, dando um significativo impulso ao *e-learning"* (Silva & Conceição, 2013, p.144).

A conclusão de Silva & Conceição é que:

> "(...) em torno do *e-learning*, parece-nos adequado constatar que essa modalidade está a possibilitar conjugar as modalidades de ensino presencial (*p-learning)* e de ensino a distância (*d-learning*), e que o futuro, perante o desenvolvimento do *m-learning*, ao libertar aos utilizadores das ligações fixas, permite-nos perspectivar uma evolução para maiores conectividade e ubiquidade (*c-learning e u-learning*) nas comunidades de aprendizagem, características que tenderão a marcar a singularidade educacional próxima." (Silva & Conceição, 2013, p.146)

2.3.2 E-Moderadores (e-moderators).

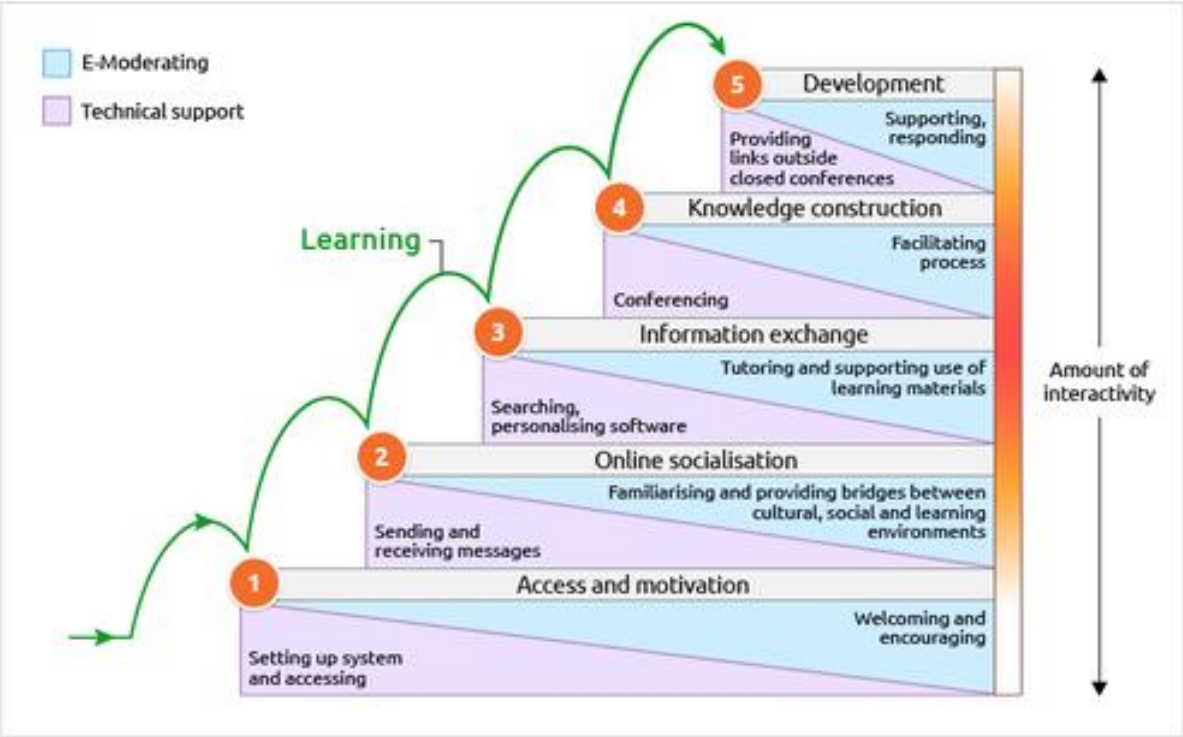
Em seu site[5], a Profª Gilly Salmon traz um vídeo explicativo sobre o papel do e-moderador, comparando-o a um alpinista, que deverá galgar 5 etapas até chegar ao topo da montanha. Estes cinco estágios ilustram o comportamento e ações que o grupo de uma comunidade de aprendizagem *on-line* junto ao e-moderador devem adotar para se atingir os resultados esperados por uma abordagem colaborativa de construção do conhecimento. De acordo com Salmon, o papel essencial do e-moderador é "promover a interação humana e comunicação através da modelação, transmissão e construção do conhecimento e habilidades". E o desenvolvimento

[5] Site da Profª Gilly Salmon: https://www.gillysalmon.com/e-moderating.html e vídeo sobre E-Moderator e os 5 estágios para o desenvolvimento em comunidade de aprendizagem *on-line*: https://www.youtube.com/watch?v=GbwJMKWFfbI .

destas atribuições é possível através da “mediação de ambientes virtuais elaborados para esta interação e colaboração”.

A figura abaixo (2) ilustra os cinco estágios propostos por Salmon, no original em inglês e posteriormente explicados por nós em português:

Figura 2: Modelo de Quantidade de Interação on-line para Aprendizagem (Salmon, 2016, Fevereiro 8).



Salmon (2016, Fevereiro 8) explica que no **Estágio 1** (Acesso e Motivação), os indivíduos precisam de acesso fácil à plataforma e processos e razões intencionais para fazer parte desta comunidade, motivados para utilizar seu tempo e esforço no aprendizado e para retornar à unidade de estudo. No **Estágio 2** (Socialização On-line), os indivíduos estabelecem suas identidades com o grupo de participantes de seu estudo para poder socializar e interagir. Para o

Estágio 3 (Intercâmbio de Informação), espera-se que os alunos estejam engajados na troca mútua de informação e deem suas próprias contribuições. No vídeo, Salmon (2016, Fevereiro 8) recomenda ao professor elaborar um conteúdo com foco forte nas produções de aprendizado e objetivos pedagógicos, assim como na interação entre o grupo, a fim de que cada aluno possa apoiar os objetivos dos colegas, enquanto estejam trabalhando juntos. No **Estágio 4** (Construção do Conhecimento), a interação se torna mais colaborativa e muito mais orientada ao grupo. Neste estágio, é possível se oferecer atividades onde os objetivos grupais estão presentes, com atividades mais complexas e múltiplas contribuições. Assim, atividades em torno do pensamento crítico, julgamento e avaliação são estimuladas, além de encorajar a criatividade, a descoberta e o trabalho inventivo, e também o pensamento pragmático com o desenvolvimento do usar, aplicar e praticar. No **Estágio 5** (Desenvolvimento), espera-se que os alunos estejam confortáveis em trabalhar em grupo e podem melhor explorar os benefícios desta aprendizagem juntamente com a tecnologia escolhida por todos. Neste estágio, os alunos devem ter sido capazes de assumir mais responsabilidade tanto individualmente quanto no grupo. Salmon ressalta a importância de preparar os alunos para a metacognição de seu desenvolvimento ao longo dos 5 estágios, o que produzirá um maior autoconhecimento e ajudará na construção de sua autonomia de aprendizagem. As atividades, neste estágio, incluirão: reflexão, avaliação e criticidade sobre a experiência.

A presença do **e-moderador** em todos estes estágios, ressaltados no campo em azul na figura, é fundamental para proporcionar uma participação crescente por parte dos alunos, assim como garantir o sucesso do *design* do curso. Portanto, desde o **Estágio 1**, o e-moderador estará dando as boas-vindas e encorajando a participação dos alunos; no **Estágio 2**, ele estará fazendo com que os alunos fiquem cada vez mais familiarizados com o ambiente virtual, fazendo o papel

de ponte entre os ambientes culturais, sociais e de aprendizagem; no **Estágio 3**, sua atuação será de tutor e apoio ao uso dos materiais de aprendizagem, dando algumas direções e caminhos por onde os alunos podem escolher; no **Estágio 4**, ele é o facilitador do processo para a construção do conhecimento e, por isso, atuará como provedor de mais material para que o grupo possa atingir melhores resultados para o estágio 5; finalmente, no **Estágio 5**, o e-moderador atua como apoio e dá f*eedback* às produções colaborativas dos alunos. As observações no campo rosa referem-se ao apoio técnico tão necessário ao sucesso de acesso e participação das atividades *on-line*, indo desde ajuda ao acesso à plataforma do curso (Estágio 1) até o fornecimento de material extra como *links* e referências fechadas para ajudar os alunos na maior produtividade de seus trabalhos colaborativos (Estágio 5).

Salmon (2002) traz reflexão mais profunda das competências do e-moderador, desenhando uma tabela que abrange desde as qualificações mais técnicas como entender o processo *on-line*, conhecimentos técnicos de operacionalidade de softwares, habilidades comunicativas, especialização de conteúdo, até características pessoais como motivação para ser um e-moderador, ser capaz de estabelecer uma identidade *on-line*, ser flexível a ponto de se adaptar a novos contextos, métodos, públicos e papéis, mostrar sensibilidade aos relacionamentos e comunicação *on-line* e mostrar uma atitude positiva, engajamento e entusiasmo para o aprendizado *on-line* .

Na pesquisa de Santos & Carvalho (2017), na modalidade em *b-learning*, a monitorização ocorre não só no modo *on-line*, mas também no presencial, onde as autoras referem-se à dinamização com os *workshops* para se melhorar conhecimentos e reforçar competências durante as ações formativas. Neste estudo, as autoras desenharam uma Oficina de Formação, com a elaboração de tarefas realizadas nas SO (sessões *on-line*) intercaladas com as SP (sessões

presenciais), sendo que após cada SP, eram “propostas tarefas *on-line* (individuais ou em grupo) e para apoio à sua realização disponibilizam no LMS (Sistema de Gerenciamento da Aprendizagem), material diversificado” (Santos & Carvalho, 2017, p.332). Ainda acrescentam que é “crucial proporcionar apoio *on-line* (pedagógico e técnico) aos formandos para que se sintam confiantes e apliquem as suas aprendizagens individuais nas respectivas práticas letivas” (Santos & Carvalho, 2017, p.333). Como o grupo de participantes era heterogêneo, recorreram “a diferentes formas de intervenção, em função do grau de interesse, do nível de conhecimentos adquiridos e das competências desenvolvidas durante a formação” (Santos & Carvalho, 2017, p. 333). Vamos nos ater, no momento, à monitorização nas SP, quando o acompanhamento foi feito individualmente ou em pequenos grupos interdisciplinares que “trabalhavam conjuntamente em projetos e/ou lecionavam as mesmas turmas e/ou os mesmos níveis de escolaridade” (Santos & Carvalho, 2017, p. 333). Toda a colaboração e apoio aos professores-formandos foram dados com relação à integração efetiva das TIC e do LMS, porém focados nas práticas letivas no cumprimento de objetivos de ensino e aprendizagem.

2.4 Vantagens e Desvantagens do *B-Learning*

Além das 03 razões especificadas por Graham (2006): pedagogia mais efetiva, crescente acesso e flexibilidade, e crescente custo-benefício, as quais explicitamos anteriormente, Osguthourpe e Graham (2003, citado por Graham, 2006) pontuam mais 03 (três) razões para se querer optar pela elaboração ou uso de um sistema de *blended learning:* a interação social, agenciamento pessoal e facilidade da revisão. Para estes três últimos motivos para a adoção deste sistema, Larsen (2012) traz a reflexão de que o desejo de se promover a facilitação de oportunidades crescentes para a interação social e a crescente responsabilidade do aluno pela sua própria aprendizagem podem ter sido originados tanto das políticas e objetivos institucionais

quanto dos desejos do professor individualmente. O que é importante ressaltar é a necessidade de se focar na qualidade das experiências de aprendizagem elaboradas, para ir de encontro às demandas de alunos que buscam estes tipos de curso misto: maior oportunidade de acessibilidade e engajamento com diversos colegas, maior exposição a conteúdos e trabalhos colaborativos, promovendo-se maior troca de conhecimento, além de obter maior exposição às abordagens tecnológicas inovadoras ao aprendizado.

Por outro lado, Graham (2006) levanta a questão sobre quais seriam os desafios encontrados ao se propor o *blending*, trazendo 06 (seis) aspectos relevantes ao se elaborar sistemas em BL:

1. O papel da interação ao vivo: quão importante é a interação humana ao processo de aprendizagem e para a satisfação deste aluno com este processo? Quando se confronta os elementos combinados de CM e F2F, os alunos frequentemente colocam um valor maior ou ênfase nos aspectos presenciais da experiência;

2. O papel da escolha do aluno e autorregulação: como os alunos fazem suas escolhas sobre os tipos de combinações (*blends*) nas quais participa? Geralmente, escolhem baseados na conveniência e acesso. Mas, o tipo e a frequência de orientação que deve ser fornecida àqueles irá ajudá-los a fazer suas escolhas com mais discernimento, pois afetará sua experiência de aprendizagem. Isto porque os componentes de aprendizagem *on-line* geralmente requerem uma alta quantidade de autodisciplina por parte dos alunos.

3. Modelos para apoio e treinamento: existem muitas questões relacionadas a este assunto nos ambientes BL incluindo a alta demanda de tempo do instrutor, oferecimento aos alunos de recursos tecnológicos para conseguirem sucesso nos ambientes F2F e CM, modificar a cultura organizacional para se aceitar as abordagens mistas (*blended*). Além disso, há a necessidade de oferecer desenvolvimento profissional aos instrutores que vão lecionar *on-line* e F2F.

4. Equilíbrio entre inovação e produção: o foco aqui é no d*esign*, pois há constante tensão entre inovação e produção. Porém, é importante observar ao mesmo tempo as possibilidades das inovações tecnológicas junto às necessidades de se produzir soluções de custo-benefício. Devido à natureza de constante mudança da tecnologia, é um desafio constante àqueles que criam sistemas em BL em encontrar equilíbrio entre inovação e produção.

5. Adaptação cultural: qual papel devem as abordagens mistas ter na adaptação de materiais ao público local? Um dos pontos fortes do *e-learning* é a possibilidade de distribuir conteúdo uniforme rapidamente. Entretanto, há necessidade de se customizar este material para o público local para torná-lo culturalmente relevante. Há necessidade de se encontrar um equilíbrio entre os interesses globais e locais. O papel do instrutor é fundamental neste exercício.

6. Divergência digital: a divergência pode ser grande para se definir para qual dos espectros socioeconômicos as TIC estão direcionadas: para alguns, o e-*learning* está voltado para os privilegiados; para outros, está direcionado à educação das massas devido ao seu baixo custo e facilidade de ampla distribuição. Porém, há ainda dúvidas com relação aos modelos BL se podem ser acessíveis às diferentes necessidades das populações com diferentes condições socioeconômicas mundiais.

Na questão espaço e tempo, é notória a diferença das circunstâncias de participação dos alunos em F2F e CM, uma vez que na primeira modalidade há uma necessidade de presença obrigatória em horário pré-estabelecido e uma “calendarização fixa e rígida” (Oliveira, 2013, p.35), enquanto que na última modalidade, há inúmeras possibilidades interativas de participação síncrona e assíncrona. Oliveira pontua que a formação contínua de professores, “consubstanciada numa metodologia BL, assume-se como uma alternativa viável e adaptada às necessidades das pessoas e da sociedade atual” (Oliveira, 2013, p.35).

Macdonald, J. (2008 citado por Oliveira, 2013, p.36) coloca como desvantagens do BL: **1.** Possibilidade de haver 2 professores, um que garanta a formação a distância e outro a presencial, o que levaria à desvalorização do professor *on-line* e consequentemente uma maior valorização do professor presencial, além de trazer possíveis problemas de comunicação entre os dois, caso não houver uma boa interação entre eles. **2.** Limitação para os alunos que querem estudar em seu próprio ritmo e conforme sua carga horária. **3.** Necessidade de organizar turmas presenciais com datas definidas para reduzir custos, limitando aqueles que querem programas com prazos mais flexíveis

2.5 Inclusão e Empatia

Há muito o que se discutir dentro da temática da educação inclusiva e o processo empático a ser utilizado dentro de sala de aula, abrangendo-se todos os grupos de interesse envolvidos: governo, escola, professores de NEE e professores regulares, em seus variados graus de responsabilidade, no contexto do ensino básico de educação brasileira.

Figuras exponentes como o educador Paulo Freire são essenciais para se refletir sobre a pedagogia libertadora que eleva a prática pedagógica e a atuação dos estudantes a um nível ímpar de autonomia e interatividade no processo de ensino-aprendizagem.

Infelizmente, o discurso apregoado pelos órgãos públicos sobre educação inclusiva não se coaduna com a prática almejada de uma escola inclusiva. O que se vê são alunos de NEE segregados através de práticas homogêneas, elaboradas e demarcadas a partir de um padrão, número excessivo de alunos por sala, professores preocupados em atingir resultados – requeridos por índices de avaliação – assim, comprometendo o alcance de uma autonomia do saber, defendida por Paulo Freire.

Tanto os professores de NEE quanto os regulares precisam de maior integração e compartilhamento de seus saberes para melhor oferecer aos alunos abordagens pedagógicas específicas que enfatizem o potencial de aprendizado dos alunos. Assim como as escolas precisam melhor desenvolver cursos de formação a seus professores que estimulem maior interdisciplinaridade e contextos atualizados em suas práticas pedagógicas envolvendo todos os alunos, sem perder de vista a busca constante de conhecimento sobre as NEE com as quais os professores especializados trabalham na sua prática diária.

O tema da Empatia também assume papel importante neste cenário da inclusão escolar, visto ser considerado pela história, primeiramente como parte até da fisiologia humana (Krznaric, 2015) – o *homo empathicus* – chegando até o campo da psicologia, com a introdução do termo no início do século XX pelo psicólogo Edward Titchener, assumindo maior papel no início dos anos 40, com a introdução das abordagens da empatia cognitiva e a empatia afetiva.

Neste cenário, surge o psicólogo americano Carl Rogers que também utiliza a empatia não só em seu consultório como terapeuta, mas também estabelece sua correlação com a aprendizagem e sua conexão entre os alunos, professor e o conhecimento.

Assim também é importante entender o papel do educador Vygotsky que, com seu conceito da *zona de desenvolvimento proximal* e *processo dialógico*, reflete sobre a importância que um professor assume como estímulo para a aprendizagem de seu aluno quando, em processo aberto de aprendizagem é incentivado e convidado por aquele a resolver um problema, permitindo que haja um maior desenvolvimento cognitivo e afetivo.

3 Inclusão na Educação

3.1 Visão de Paulo Freire

Ao se refletir sobre o ato de incluir, imediatamente se pensa em seu contraponto, o ato de excluir. Há vários processos dicotômicos em nossa existência, como o bem e o mal, o certo e o errado, liberdade e opressão, teoria e prática, síncrono e assíncrono, entre tantos outros, nos quais nos vemos inseridos em nossas experiências cotidianas. No processo pedagógico, o educador Paulo Freire (1987) propõe os conceitos da "pedagogia dominante" – aquela das classes dominantes – e da "educação bancária" (Freire, 1987, p.33-35), imposta de cima para baixo, onde os que "sabem mais" impõem seu saber aos que "não sabem", onde o "educador é o que educa, o que sabe, o que pensa, o que diz a palavra, o que disciplina, o que atua, o que escolhe o conteúdo programático, o que identifica a identidade do saber, enquanto o educando é o que é educado, o que é pensado, o que escuta docilmente, os disciplinados, o que tem a ilusão de que atua, o que aceita o conteúdo".

Freire defende a educação liberadora, onde o oprimido tenha condições de refletir, "descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica" (Freire, 1987, p.5). Para ele, a educação é o meio para a prática da liberdade, lembrando-se que seu contexto educacional é o da alfabetização. Parte do contexto da palavra que seja significativa ao alfabetizado, partindo-se de seu próprio mundo vocabular para tomar forma no seu processo de autoconhecimento. Estas palavras são chamadas de "geradoras" (Freire, 1987 p.59) e que, na visão libertadora, não mais "bancária" da educação, alavancam a construção do conteúdo programático que vai refletir os anseios e esperanças do educando, a partir de constante diálogo aberto entre educandos e educadores.

Esta educação popular e libertadora se constrói "a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial" (Linhares, 2014, p.2), o que Freire chamava de "universo temático" – conjunto de temas geradores – sobre os níveis de percepção da realidade do oprimido e de sua visão de mundo sobre as relações homens-mundo e homens-homens. Importante ressaltar o processo de investigação incitado pela pedagogia libertadora de Freire, indo de "situações concretas que se encontram 'codificadas' pela realidade para se chegar à 'descodificação': análise e consequente reconstituição da situação vivida" (1987, p.3), abrindo-se o universo do saber do educando para o conhecimento do mundo.

Para Costa & Turci (2011), a pedagogia da educação para todos de Paulo Freire "pode ser considerada como um conceito de uma real inclusão" (p.3762). Neste estudo, as autoras chegaram à conclusão de que a pedagogia de Freire traz em "sua práxis libertadora a gênese da inclusão, traduzindo-se em uma autêntica pedagogia da inclusão, expressando toda diversidade e a pluralidade étnica e cultural que compõem os seres humanos" (Costa & Turci, 2011, p. 3762).

Por mais que as políticas públicas brasileiras para a educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais tenham sido pautadas nas resoluções da ONU[6] e pelo Banco Mundial que preconizou a reforma do papel do Estado, assim incentivando a articulação entre educação e política social para se apoiar as populações mais carentes e dar mais atenção à exclusão social (Ferreira & Bogatschov, 2016), o discurso apregoado não se traduziu em uma escola inclusiva (Costa & Turci, 2011) .

[6] Nota: extraído de https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/

Ferreira e Bogatschov (2016) mencionam outros documentos internacionais e nacionais para a educação especial, a partir da década de 1990: **1)** A Declaração de Salamanca de 1994, considerado instrumento impulsionador do processo de formulação e implementação das políticas da educação especial na perspectiva da inclusão escolar, quando afirma que as escolas inclusivas não só garantem o respeito às diferenças e à dignidade humana, mas também são os meios " '[,,,] mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...]' "(UNESCO, 1994, citado por Ferreira e Bogatschov, 2016, p.4); **2)** o Relatório Mundial sobre deficiência de 2011, do Banco Mundial e da Organização Mundial da Saúde (OMS), onde estabelece que o "contato de crianças sem deficiência com crianças com deficiência, em ambientes inclusivos pode, a longo prazo, aumentar a familiaridade e reduzir o preconceito. A educação inclusiva é, portanto, essencial para promover sociedades inclusivas e equitativas" (Organização Mundial da Saúde; Banco Mundial, 2012 (p.214, citado por Ferreira & Bogatschov, 2016). O ponto é que os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) foram segregados através de práticas homogêneas elaboradas e demarcadas a partir de um "padrão de normalidade" (Costa & Turci, 2011, p.3763) advindo do princípio da individualidade e competitividade, ignorados pelo poder público e deixados aos cuidados das instituições filantrópicas ou das escolas privadas de educação especial. Além disso, quando as escolas tentam aplicar as políticas da educação inclusiva, deparam-se com dificuldades cotidianas como "o número excessivo de alunos na sala e o alto número de alunos que terminam o ensino médio mesmo sendo analfabetos funcionais" (Costa & Turci, 2011, p. 3763).

É fato que as instituições de ensino estão sujeitas a várias avaliações externas como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que visa a melhoria da qualidade da educação

fundamental, medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB.BRASIL, 2007). O ponto é que para atender a estas demandas burocráticas, a escola e seus professores concentram seu trabalho para atingir resultados satisfatórios nas avaliações (Costa &Turci, 2011, p.3766), colocando em risco a autonomia de todos os envolvidos no processo educacional, o qual fica distante do alcance desta autonomia do saber, tão defendida por Paulo Freire em sua pedagogia libertadora. Para Freire "a interação entre educador e educandos é pautada pelo princípio da igualdade, estabelecendo uma relação dialógica entre professor e aluno, no qual as práticas educativas desenvolvem-se em processo de duas vias: o professor ao ensinar também aprende e em contrapartida o aluno ao aprender também ensina" (2011, p. 3768). A educação libertadora de Paulo Freire é oposta à concepção inclusiva ditada pela ONU e Banco Mundial, na medida em que esta insere o aluno com NEE em um contexto educacional desfavorável ao seu desenvolvimento social e cognitivo, pois a "escola para todos" não é um meio de resgate da cidadania dos cidadãos intitulados diferentes, ao classificar seu padrão construído de normalidade como o melhor, o ideal, sobre o qual todos devem ser construídos. Para Freire, a pedagogia da inclusão é fundamentada sobre a valorização da diferença, em um processo de ensino e aprendizagem envolto pela igualdade de oportunidades, promoção do desenvolvimento cognitivo e interação sociocultural com os demais alunos que representam a diversidade étnica e pluralidade cultural da população educacional do Brasil.

Deixamos a afirmação de Freire) para nossa reflexão:

> Busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas. Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais. (Freire, 2001, p.23 citado por Costa & Turci, 2011, p. 3769)

O Relatório Mundial sobre Deficiência (Organização Mundial da Saúde & Banco Mundial, 2011, p. 222-224) enumera vários fatores impeditivos a uma inclusão mais efetiva das crianças com NEE, tais como:

1. **Problemas do Sistema:**

a) responsabilidade ministerial dividida

b) falta de legislação, políticas, metas e planos

c) recursos inadequados

2. Problemas Escolares:

a) currículo e pedagogia

b) treinamento e suporte inadequados para professores

c) barreiras físicas

d) rotulagem do tipo de deficiência

e) barreiras de atitude para ingresso das crianças com NEE

f) violência, *bullying* e abuso

Vamos nos ater ao item 2.b acima, do qual transcrevemos os pontos trazidos pelo relatório (p. 223):

> Os professores podem não ter tempo ou recursos para dar suporte a alunos com deficiência. Em ambientes com recursos escassos as salas de aula frequentemente estão lotadas e há uma grave falta de professores treinados, capazes de lidar rotineiramente com necessidades individuais de crianças com deficiência. À maioria dos professores faltam aptidões como a língua de sinais, o que cria barreiras para alunos surdos. Faltam também outros recursos, como assistentes de classe. Os avanços na educação de professores não têm mantido o ritmo das mudanças nas políticas que seguiram a Declaração de Salamanca. Por exemplo, na Índia o pré-treinamento de serviço de professores regulares não inclui qualquer familiarização com a educação de crianças com necessidades especiais. (Organização Mundial da Saúde & Banco Mundial, 2011, p. 223)

É fato que tanto os “professores regulares” como os das NEE estão imersos em um universo pedagógico desafiador, que requer um conhecimento específico não só das deficiências encontradas em sua sala de aula, mas também de abordagens pedagógicas específicas que venham ressaltar o potencial de aprendizado de seus alunos, conforme análise de Moreira (2017) ao dizer que “os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentam deficiências evidentes e, por outro lado, grande parte dos professores do ensino especial têm muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular [...]” (Moreira, 2017, p.2).

Ainda com relação ao preparo dos professores regulares, o parágrafo primeiro do Art. 18 da Resolução nº2 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p.5 citado por Leal, 2015, p. 7659-7660) diz que “são considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial [...]”. Já, no mesmo documento, parágrafo terceiro, é dito que os professores de Educação Especial deverão comprovar: “ I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas [...] e II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio”. Ainda acrescentam no parágrafo quarto que “aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

O que é importante ressaltar é que a parte específica da formação dos professores para a Educação Especial precisa estar alicerçada em uma base comum, a qual deverá ter como

finalidade a atuação colaborativa entre o professor da NEE e o professor regular, centrando o apoio pedagógico na área da sala de aula regular (Leal, 2015). Assim, a delimitação da sala de recursos multifuncionais como o espaço privilegiado para o Atendimento Educacional Especializado (Bueno, 2013, citado por Leal, 2015) e os programas do MEC (Ministério de Educação e Cultura) de formação de professores que privilegiam o professor de Educação Especial em detrimento do professor regular são vistos por Leal (2015) como influenciadores da "subjetividade social da escola, interferindo na implementação de práticas *orgânicas* e *colaborativas*". (p.7662)

Em Diniz, Vidotto & Araújo (2009, p. 1512), vem à tona a ideia de formar professores na própria unidade escolar mediante um "programa de capacitação contínua que visa desencadear um programa de formação que supere as tradicionais dificuldades dos professores nas modalidades formativas extraescolares". Assim este professor, junto a seus pares, poderá melhor analisar sua prática pedagógica em loco e procurar soluções conjuntas de integração para resolução dos problemas de ensino-aprendizagem, juntamente com questões específicas referentes às deficiências com que trabalham tanto na sala regular, quanto na sala de recursos.

Diniz ressalta que "para que a inclusão escolar seja real, o professor da classe regular deve estar sensibilizado e capacitado – psicológica e intelectualmente – para 'mudar sua forma de ensinar e adaptar o que vai ensinar' para atender às necessidades de todos os alunos" (Diniz *et al*, 2009, p.1513). Assim, os cursos de formação devem repensar sua prática, incentivando a "ações pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas, propiciando um enriquecimento na formação geral, através de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, promoção de seminários e oficinas, entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas" (Diniz *et al*, 2009, p.1512).

3.2 Empatia – contexto, pensamento de Carl Rogers e sala de aula

Empatia é definida como "a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações" (Krznaric, 2015, p. 3). Porém, difere da noção de compaixão (piedade ou sentimento de pesar por alguém), pois estas não tentam compreender as emoções ou o ponto de vista dos outros, assim como também não o mesmo que Regra de Ouro: 'faça aos outros o que gostaria que lhes fizessem', pois isto pressupõe que os seus interesses são os mesmos que os deles (Krznaric, 2015, p. 4-5). Krznaric traz suas reflexões sobre a essência da motivação humana, primeiramente referindo-se a Darwin, ao mencionar que "somos basicamente motivados por interesse pessoal e uma pulsão agressiva de autopreservação – uma visão de nós mesmos como *Homo autocentricus*" (Krznaric, 2015, p. 4), pois "A Origem das Espécies de Darwin de 1859 com a teoria da seleção natural e da luta pela existência reforçava a narrativa sobre o egoísmo humano inato: competição, e não cooperação, era a força condutora de nossa história evolucionária" (p.12). Em contraposição ao *Homo autocentricus*, surge a "fascinante descoberta do *Homo empathicus"* o qual Krznaric defende ao nos levar a encontrar "nossos egos empáticos", através de nosso "cérebro empático" (2015, p.7).

Krznaric (2015) afirma que a ideia da empatia ganhou atenção no séc. XVIII com o filósofo e economista escocês Adam Smith quando afirmava que nossa "sensibilidade moral se origina de nossa capacidade mental para 'trocar de lugar com o sofredor na imaginação'" (2015, p. 16). Apesar dos 300 anos de influência de pensadores como Thomas Hobbes a Sigmund Freud, dizendo-nos que somos "criaturas egoístas" por definição e preocupadas em se autoproteger, (2015, p. 17), ambos acreditavam que sem controles adequados o homem se torna "um animal

selvagem para quem a consideração de sua própria espécie é algo estranho" (Freud, 1962, p.58-9).

Krznaric afirma que foi só no início do século XX que o conceito de Empatia começou a ter atenção especial, quando a psicologia estava se tornando uma ciência. Em 1909, o psicólogo americano Edward Titchener traduziu o termo em alemão *Einfühlung* para o termo "empathy" em inglês – baseando-se no grego antigo *empatheia*, que significa "in" + "sofrimento" (2015, p. 12).

Dos anos 40 em diante duas abordagens à empatia surgem mais frequentemente em livros de psicologia: "empatia cognitiva" e "empatia afetiva". A primeira vai envolver a realização de um salto imaginativo e o reconhecimento de que outras pessoas têm gostos, experiências e visões de mundo diferentes dos nossos – fato observado no desenvolvimento da primeira infância quando surge a distinção entre o eu e o outro – o que "revela que os seres humanos são inerentemente criaturas sociais fisicamente equipadas para a empatia" (p.17). A segunda envolve menos as razões por trás do comportamento de uma pessoa do que se "compartilhar ou espelhar as suas emoções", assim sentindo o mesmo que a outra pessoa, diferentemente da compaixão que se associaria ao sentimento de piedade, que, por sua vez, se traduz como uma reação emocional não compartilhada. Krznaric conclui que a definição de Empatia engloba tanto o aspecto afetivo, ao se colocar na pele de outra pessoa e o aspecto cognitivo ao se ter uma compreensão das perspectivas da outra pessoa para guiar nossas ações (2015, p.15).

Figura 3 Experimento arquitetônico dos anos 1950.

Estudantes projetaram móveis gigantescos para compreender como uma criança poderia perceber e vivenciar o quarto de um adulto. Extraído de Krznaric (2015, p. 16).

O psicólogo americano Carl Ransom Rogers, no início do séc. XX, teve uma infância isolada e educação muito marcada pela religião. Foi pastor e, durante seus estudos para a Teologia, interessou-se pela Psicologia. Seu primeiro foco de trabalho foi as crianças abusadas e com maus-tratos, quando começou a desenvolver, pela observação, suas teorias sobre personalidade e prática terapêutica (Ferrari, 2008). Ele criou uma ruptura na psicologia, dando a condução do tratamento ao cliente, sendo o objetivo de sua terapia o crescimento pessoal e, o pilar de sua terapia os “grupos de encontro”, em que vários clientes interagem.

Serpa (2017) enfatiza que os princípios da abordagem de Rogers “foram aplicados em diversas atividades desde a psicoterapia e o aconselhamento pessoa-a-pessoa, à educação, ao serviço social, ao diálogo intercultural e à resolução de conflitos, entre outros contextos” (Serpa, 2017, p.58-59).

Importante ressaltar que a teoria rogeriana surgiu entre dois campos predominantes da psicologia em meados do século XX: a psicanálise, criada por Sigmund Freud, com “sua prática balizada pela ortodoxia” (Serpa, 2017, p.58-59) e o behaviorismo, de B.F. Skinner que se caracterizava pela submissão à biologia.

Rogers, enquanto terapeuta, compreende “a empatia como sentir o mundo do cliente como se fosse o seu próprio, mas o terapeuta, naquele momento, não pode perder a qualidade de ‘como se’ estivesse no mundo do outro” (Fontgalland & Moreira, 2012, p.41). Pois, para Rogers, a “mudança terapêutica na personalidade” do cliente (não usava o termo paciente) só ocorre quando se estabelece certas condições nas relações interpessoais entre o terapeuta e seu cliente, e destacamos duas delas: “que o terapeuta experimente uma compreensão empática do esquema de referência interno do cliente e se esforce por comunicar esta experiência ao cliente e que a comunicação ao cliente da compreensão empática do terapeuta e da consideração positiva incondicional seja efetivada, pelo menos num grau mínimo”. (Rogers, 1957/2008, p.145, citado por Fontgalland & Moreira, 2012 p.41). Rogers afirma que a mudança da personalidade ocorre devido às atitudes do terapeuta e não devido ao que ele estudou, aos seus conhecimentos e às suas técnicas, mas como ele age na relação. Importante aspecto é o do ouvir atento, sem querer analisar ou julgar, que faz proporcionar “o crescimento e o desabrochar do outro” (Fontgalland e Moreira, p.42).

A conexão entre Empatia e Aprendizagem tem sido pesquisada por alguns autores, como no caso de Brolezzi (2014, p. 2-4) que faz correlações entre algumas teorias clássicas como as de Nicolau de Cusa, Vygotsky, Bachelard, Paulo Freire e Carl Rogers, utilizando o “construto da empatia na hipótese de que ela pode servir para potencializar a visão sobre a relação entre os aspectos afetivos, sociais e cognitivos do conhecimento humano” (Brolezzi, 2014, p.2),

elevando-a à "*mobilização para o universo exterior*" (2014, p.4). Assim, Brolezzi propõe considerar o papel da empatia na relação entre aluno, professor e o conhecimento.

Brolezzi traz a reflexão de que a empatia é via de mão dupla: tanto o professor quanto o aluno podem desenvolver um olhar e compreensão empática entre ambos. Para o primeiro, o "conhecimento do próprio professor sobre o que ele sabe ou acha que sabe" (2014, p.5) se revela no processo empático ao considerar a influência do seu próprio ego na relação com o aluno. Por sua vez, o aluno pode se movimentar "para o universo exterior e adentrar na mente do professor e partilhar de seus conhecimentos". Assim, estabelece-se um elo entre as pessoas e suas ideias, procurando-se ver o que as une, o que as torna semelhantes e de que forma poderão agir juntas.

Brolezzi (2014) traz a reflexão de que a *zona de desenvolvimento proximal* defendida por Vygotsky pode ser vista como uma janela que se abre a um "processo dialógico" (Brolezzi, 2014, p.6), permitindo que o aluno em seu estágio de abertura à aprendizagem, através de uma aula, entrevista, ou atividade, por exemplo, com o incentivo do professor para resoluções de problemas, pode-se criar um momento empático para promover a aprendizagem e, consequentemente, alavancar seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Fundamental aqui ressaltar a importância de o professor conhecer o que o aluno sabe para estimulá-lo a galgar novos horizontes do conhecimento.

O professor "que pratica a empatia tem a capacidade de organizar as atividades didáticas identificando as dificuldades e erros dos alunos - não com pesar, mas com naturalidade de quem utiliza esses mesmos obstáculos para permitir aos alunos irem além no aprendizado e na aquisição de formas de pensar críticas e investigativas" (Brolezzi, 2014, p.7).

Foi na década de 1970 que a relação entre empatia e educação se estabeleceu, com o psicólogo e educador Carl Rogers, com o desenvolvimento do que chamou de "atitude empática"

(Rogers, 1985, citado por Gonçalves, 2008, p.10) que busca a compreensão do que acontece dentro do aluno e procura sintonizar o significado que ele está dando àquilo que o professor está tentando transmitir, para permitir ao aluno verbalizar o que ele está assimilando. Assim, pode-se compreender a atitude empática do professor, como um movimento, um esforço de buscar compreender como o aluno está sentindo e compreender o conteúdo que está sendo transmitido. O caráter afetivo de aproximação dessa relação fica evidente e auxilia a estimular o outro a ser autêntico na comunicação do que está sentindo, clareando-se os conteúdos para ambos.

Concluímos com o pensamento de Carl Rogers (1978 citado por Gonçalves, 2008):

> (...) o professor que é capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria, terá feito muitíssimo para estabelecer as condições de aprendizagem. (Rogers, 1978 citado por Gonçalves, 2008, p.11)

4 Literatura Infantil na Escola

4.1 A Criança e a Escola

Após a queda do sistema feudal que valorizava “a centralização de um grupo de indivíduos ligados por elos de sangue, favores, dívidas ou compadrio, sob a égide de um senhor de terras de origem aristocrática” (Zilberman, 1982, p.16), desagregam-se os laços de parentesco, e surge o conceito de “estrutura unifamiliar privada, desvinculada de determinado grupo social e dedicada à preservação dos filhos e do afeto interno” (Zilberman, 1982, p.16). É neste cenário que a criança começou a ser inserida e valorizada, onde os principais valores se atinham à preservação da vida doméstica, fundada no casamento e na educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade entre todos; e a privacidade e o intimismo enquanto condições de uma identidade familiar.

Assim, a criança passa a merecer consideração especial, sendo o eixo do qual se organiza a família (Zilberman, 1982). Porém, a educadora Regina Zilberman traz reflexões importantes sobre o fato de que a criança se vê encerrada em um contexto onde era vista como um ser frágil em relação à sua situação biológica em formação, distante, portanto dos meios produtivos e, consequentemente a torna dependente do adulto. Ao mesmo tempo, vê-se a necessidade de inserir esta criança no meio social, quando surge o conceito do *habitat* dos *Kindergarten* (Jardim de Infância), "cenários edênicos onde se mantém a puerilidade da criança" (Zilberman, 1982, p.18), onde paradoxalmente, esta criança ainda é mantida protegida pelo adulto do seu convívio mais amplo com a realidade social em sua maior totalidade.

A escola surge então como uma extensão do seio familiar, onde aquela está com a incumbência de introduzir a criança na vida adulta, mas ao mesmo tempo terá que protegê-la contra as agressões do mundo exterior. Zilberman (1982) critica esta ação:

> "(...) em primeiro lugar acentua a divisão entre o indivíduo e a sociedade, ao retirar o aluno da família e da coletividade, encerrando-o em uma sala de aula (...); ao invés de uma hierarquia social, a criança vive uma comunidade em que todos são igualados na impotência: perante a autoridade do mestre e, mais adiante, da própria instituição educacional, todos estão despojados de qualquer poder. Em vez de um convívio social múltiplo, com pessoas de variada procedência, reúne um grupo homogeneizado porque compartilha a mesma idade e impede que se organiza uma vida comunitária, já que todos são obrigados a ficar de costas uns para os outros, de frente apenas para um alvo investido de autoridade – o professor" (Zilberman, 1982, p.19).

Zilberman afirma que foi a burguesia ascendente dos séculos 18 e 19 que patrocinou a expansão e o aperfeiçoamento do sistema escolar, assumindo o papel de "protetor" sobre a fragilidade infantil e, ao mesmo tempo, de dominador sobre a detenção do conhecimento sobre a criança, assim tirando o direito de expressão aos menores, transmitindo o conhecimento e seus meios de manifestação segundo a perspectiva do adulto.

4.2 Introdução da Literatura Infantil na Escola

Dentro do pensamento de Zilberman (1982, p.21), a obra literária pode reproduzir o mundo adulto através: “1) da atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; 2) da veiculação de conceitos e padrões comportamentais em consonância com os valores sociais prediletos; ou 3) da utilização de uma norma linguística ainda não alcançada pelo leitor, devido à sua falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem”.

Hunt (2010) também acentua esta observação de que o mundo do adulto interfere sobremaneira no teor da literatura infantil ao dizer que várias das pessoas envolvidas com a literatura infantil notam a tendência de usar “não só a literatura adulta como modelo, mas o gosto dos adultos como padrão” (Hunt, 2010, p.89). Em outro trecho, declara que “desde que possamos concordar que a cultura dominante decide o que é ‘boa’ literatura”, e que “os livros para criança são definidos tanto por ‘bons para’ como por ‘bons’” (p.90), fica-se evidenciado que o que é inútil não pode ser bom para a criança-leitora. Porém, este juízo de valores baseados no contexto do adulto deve ser questionado constantemente, pois pode sabotar a utilização de obras literárias que podem abrir o universo da criança à ampliação de sua cultura e conhecimento do mundo, além de maior entrosamento social.

Hunt chega à conclusão de que “a literatura é o que escolhemos fazer dela e que a literatura infantil é um conceito inevitável, sem parentesco com outros tipos de literatura, embora possa sobrepor-se a eles. (...) A literatura é um termo-valor, mas a literatura infantil define-se exclusivamente em termos de seu público” (Hunt, 2010, p.90-91). Portanto, este questionamento se faz necessário: como definir a criança? Hunt traz algumas características importantes da criança para quais, a escola e os professores deveriam se ater antes de escolher qualquer obra

literária para trabalharem: brincadeira espontânea, a receptividade à cultura vigente, os constrangimentos fisiológicos, a imaturidade sexual; tendem a formar laços emocionais com figuras maduras, a ter dificuldade quanto ao abstrato, a ter menor grau de concentração que os adultos e vulneráveis a percepções imediatas. Ele conclui que "em estágios diferentes, as crianças terão atitudes variadas em relação à morte, ao medo, ao sexo, a perspectivas, ao egocentrismo, à causalidade, entre outros" (Hunt, 2010, p.92). Portanto, a escolha do livro literário terá que ser muito bem estudada e, um planejamento prévio de extrema importância.

Para Nelly Novaes Coelho (Coelho, 1987), é ao livro, à palavra escrita que devemos atribuir a maior responsabilidade na formação da consciência-de-mundo das crianças e jovens. Esta afirmação vem de encontro às reflexões da autora sobre a influência da tecnologia na modernidade (lembrando-se desta citação em sua 4ª edição, após a segunda metade do século XX) sobre a possível extinção do livro. Nelly afirma que a 'literatura oral' e a 'literatura escrita' foram as "principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição que nos cabe transformar (...)" e vê a literatura infantil como "agente ideal para a formação da nova mentalidade que se faz urgente" (1987, p.2). Desta forma, a autora se preocupa com as atividades a serem desenvolvidas na escola, maximizando este espaço que deve ser "*libertário* (sem ser anárquico) e *orientador* (sem ser dogmático), para permitir ao ser-em-formação chegar ao seu *autoconhecimento* e ter *acesso ao mundo da cultura*, que caracteriza a sociedade a que ele pertence" (p.3). Além de atribuir à escola esta dupla responsabilidade, Nelly vê na Literatura a tarefa de servir de instrumento essencial de prazer, informação e formação. Para isto, propõe alguns princípios ou pressupostos orientadores para um projeto de ensino/estudo da Literatura Infantil, que relatamos a seguir (Coelho, 1987, p.3-4):

1. Concepção da criança como um s*er educável*: o ser humano é (ou deve ser) um aprendiz-de-cultura, enquanto dura o seu ciclo vital.
2. Concepção da Literatura como um fenômeno de linguagem, resultante de uma experiência existencial/social/cultural.
3. Valorização das *relações* existentes entre Literatura, História e Cultura.
4. Compreensão da Leitura como um *diálogo* entre leitor e texto, - atividade fundamental que estimula o ser em sua globalidade (emoções, intelecto, imaginário, etc.), e pode levá-lo da *informação imediata* (através da 'estória', 'situação' ou 'conflito'...) à *formação interior*, a curto, médio ou longo prazo (pela fruição de emoções e gradativa conscientização dos valores ou desvalores que se defrontam no convívio social).

Certeza de que os *meios didáticos* (métodos, processos, estratégias, técnicas...) são *neutros.* Isto é, sua eficácia depende do *grau de conhecimento* da matéria, que o usuário possua; - da *adequação* entre eles e a matéria a ser trabalhada – e da *intencionalidade* de quem os escolhe a manipula. (cf. item 4.4)

Certeza de que a Escola é o *espaço privilegiado*, onde devem ser colocados os *alicerces* do processo de autorrealização vital/cultural, que o ser inicia na infância e prolongará até a velhice.

A conclusão da autora é de que tanto a Escola e, acima de tudo, o Professor são responsáveis pelo sucesso da aplicação destes pressupostos educacionais.

4.3 Recurso do Audiolivro

O livro que está sendo utilizado no projeto, O menino que tinha o coração na cabeça (Uhlmann, 2014) vem acompanhado do Audiolivro (Uhlmann, 2017) e este torna-se recurso

valioso para se trabalhar em sala de aula, não só para incluir alunos com NEE como deficiência visual (DV), mas também proporcionar momentos integrativos com os alunos regulares, na medida de se poder desenvolver competências tais como a atenção e concentração auditiva. Franklin e Menezes (2008) complementam sua importância, ao dizerem que o audiolivro "permite autonomia, agilidade, interatividade e participação ativa dos deficientes visuais com as novas tendências informacionais, questões importantes para o seu convívio social, proporcionadas pelas tecnologias da informação" (p. 58).

Figura 4: CD do Audiolivro da história: O menino que tinha o coração na cabeça (Uhlmann, 2017).

Franklin e Menezes (2008, p. 61-62) trazem a definição de audiolivro: "livro em áudio, no qual 'os ledores', voluntários ou profissionais contratados para esta finalidade, interpretam textos literários, científicos, ou didáticos, que, utilizando sonorizações em suas narrativas, transmitem sentimentalismo em suas apresentações". Importante ressaltar a diferença entre audiolivro e livro falado, pois este último se dá somente com a leitura branca, ou seja, sem inflexões no tom de voz ou qualquer traço emocional que possa gerir reações emocionais aos ouvintes.

Hoje, são vários os suportes digitais para a produção do audiolivro como o CD-ROM, DVD, MP3, entre outros, podendo-se convertê-los e transferi-los para as tecnologias sem fio (wi-fi), com a utilização dos celulares. E, neste sentido, contribuem para complementar o livro em braile

(Franklin e Menezes, 2008). No estudo destes autores, os alunos com DV relataram que o audiolivro “ajuda a relaxar e é muito importante para nosso aprendizado”, em outros dois relatos, os alunos dizem que “preferem o audiolivro pois ajuda muito com o aprendizado de crianças e idosos que ainda não se adaptaram com a cegueira” e, ainda em outro relato de um aluno que possui uma coleção com mais de 8000 livros em MP3 e em CD diz: “não gosto de ler, tenho dificuldade com o Braile. O audiolivro é mais moderno, me ajuda a sonhar e eu gosto de ler com ele”.

Para Rodrigues (2013), o audiolivro é “um recurso dinâmico e de fácil acesso dada a sua estrutura que envolve a leitura dramatizada do texto juntamente com efeitos sonoros e fundo musical” (p.18). Pode ser também usado:

> em situações nas quais a leitura não é possível e por pessoas com DV; são muito versáteis, permitindo que o usuário realize ‘multitarefas’ enquanto ouve; devido à possibilidade de interpretação, o áudio consegue dar ao ouvinte a dimensão exata das técnicas sugeridas; ler em voz alta para as crianças também ajuda a desenvolver a habilidade de leitura, pois ampliam o vocabulário, aprendem entonação, pronúncia e, principalmente, têm contato com o universo da literatura de uma forma lúdica e agradável. (Rodrigues, 2013, p. 20).

No estudo de caso trazido por Rodrigues (2013) feito com 12 alunos do Instituto dos Cegos de Campina Grande do estado da Paraíba, Brasil, durante 06 encontros, ela pôde elaborar uma sequência didática com um conjunto de atividades ligadas entre si, planificadas para ensinar por etapas, objetivando atingir as metas previamente estabelecidas pelo professor. Previamente, verificaram o conhecimento prévio da história que iriam utilizar, assim como puderam se certificar sobre o uso do audiolivro como ferramenta de ensino de leitura e produção de texto para as pessoas com DV.

Importante notar que mesmo com a planificação, mas por ser uma experiência inédita para a autora, houve momentos na aplicação da história – A Bela Acordada - com o audiolivro, que

precisaram ser revistos, como por exemplo a clarificação de conceitos presentes na história, como quilombo, açude, barco, chicote, para os quais precisou-se elaborar diversos recursos táteis, como por exemplo a maquete do quilombo e barco de papel em uma bacia com água, para que as crianças pudessem usar o tato para consolidar o aprendizado (Rodrigues, 2013).

Após a utilização do audiolivro, fizeram uma roda de conversa para perceberem se os alunos haviam atingido um nível de "leitura decodificadora" (Rodrigues, 2013, p.31) ou se haviam conseguido uma compreensão mais ampla do texto, ao fazerem perguntas específicas de compreensão.

Rodrigues chega à conclusão de que é "eficaz a dimensão pedagógica do audiolivro no ensino para pessoas com deficiência visual, uma vez que explora a audição, permite a elaboração de tarefas pelo professor que explorem o tato dos alunos, com o intuito de ampliar ideias chaves presentes no mesmo" (2013, p.36). A autora enfatiza que é "indispensável reconhecer que as pessoas com DV possuem particularidades no processo de aprendizagem, tornando-se necessário que na elaboração das atividades, o professor explore a audição, o tato, o paladar e o olfato" (2013, p.35).

4.4 O papel do professor

Desde Coelho (1987) até Regatti (2012), é unânime a ênfase dada ao papel do professor como incentivador e promotor da literatura infantil em sala de aula. Coelho diz que o "professor precisa estar 'sintonizado' com as transformações do momento presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência-de-mundo, orientado em 03 direções principais, da: 1) Literatura (como leitor atento); 2) da Realidade Social que o cerca e 3) Docência (como profissional competente)" (1987, p.4). Para Regatti, é necessário que o professor goste de ler ou

pelo menos tenha um amplo conhecimento de livros para ensinar literatura aos alunos, pois não há como um professor que não goste de ler fazer com que os alunos tenham o gosto pela leitura.

Regatti dá bastante importância aos livros literários ao ponto de dizer que “podem ser mestres dos alunos articulando os estudos escolares e seus resultados” (2012, p.10) e que a atuação do professor é fundamental para a escolha dos livros, ao mesmo tempo que reflete sobre sua prática pedagógica, incentivando a leitura de vários livros gradativamente, descobrindo os gostos dos alunos e não somente aplicar atividades costumeiras e objetivas.

Para uma melhor leitura, “o leitor tem que desenvolver seu próprio ‘jeito de ler’, desenvolver formas para que a leitura se torne mais agradável e gratificante” (Regatti, 2012, p.14). Regatti incentiva a prática da releitura de textos para auxiliar os leitores que não conseguirem compreender o texto, assim poderem visualizar pontos despercebidos, tirarem dúvidas e, consequentemente, chegarem a melhor compreensão do texto. Existem três níveis de leitura: “a sensorial (contato visual, tátil com o texto), a emocional (o leitor é envolvido pelos sentimentos despertados pelo texto, sua atitude tende ao irracional) e a leitura racional (que alimenta o caráter reflexivo e dialético e complementa a leitura sensorial e emocional fazendo com que haja uma ponte entre o leitor e o conhecimento.)” (Regatti, 2012, p. 16).

Assim, ao se trabalhar a leitura literária (desde fábulas, contos, poesia, romance, crônicas, entre outros), a leitura deve trazer as possibilidades de indagação, pesquisa, criação e recriação nas atividades propostas às crianças, com uma função atual, recreativa e estética ao mesmo tempo. Ao trazer a socialização na leitura, o professor pode preparar atividades em pares e discussões coletivas – como as rodas de conversa sobre as obras, onde todos possam participar e dar suas opiniões, desta forma sempre procurando despertar o interesse de seus alunos pela

leitura. A criança “precisa perceber e sentir de verdade que a leitura é um elemento essencial para a vida” (Regatti, 2012, p. 18).

As formas do professor estimular seus alunos são inúmeras, pois pode começar explorando textos que sejam de agrado dos alunos, deixando-os ler em voz alta, reunindo-se em grupos, promovendo-se a leitura compartilhada (Zilberman, 1982), uma troca de ideias entre o leitor jovem e o leitor adulto (o professor, por exemplo), para se promover interpretações e diálogos sobre as divergências. Outras formas mais elaboradas envolvem trabalho por projetos, quando os alunos podem se aprofundar na pesquisa e análise de um livro/texto e poder correlacioná-lo às necessidades da comunidade e do mundo, dentro de uma produção mais colaborativa em grupo.

Ampliar a visão de mundo, saber interpretar textos, trabalhar a capacidade de criar e imaginar são importantes benefícios promovidos pela leitura. Saber “ler nas entrelinhas” e tornar-se um “leitor crítico” são habilidades conquistadas desde cedo pela criança, se forem bem trabalhadas pelos professores.

4.5 A Empatia e a Literatura

Um ponto que vale a pena ressaltar é a aplicação da empatia ligada à literatura, ao compreender o trabalho do cientista e professor de literatura bielo-russo Lev Semnovitch Vygotsky, defendido por Brolezzi (2014b), ao associar a estética da arte com o processo empático do observador, pois esta “projeção do observador para dentro do objeto contemplado, acompanhado de deleite ou fruição é a primeira manifestação da empatia reconhecida no mundo moderno” (p.155).

A presença do conceito da empatia associado à estética da arte, da literatura e do teatro mostra pontos interessantes que podem servir “para se pensar nas funções da arte na educação e no desenvolvimento das pessoas” (Brolezzi, 2014b, p.156), uma vez que estes fenômenos estão

ligados à psicologia da arte, tão defendida e desenvolvida por Vygotsky. Em sua obra A Psicologia da Arte (1925, citado por Brolezzi 2014b, p. 157), Vygotsky examina a teoria da empatia, aplicando-a em sua análise da estética da arte e em particular ao fenômeno da relação entre leitor/personagem/autor na literatura. Extraímos o seguinte trecho que ilustra bem esta visão de Vygotsky (1999, p.262): " (...) De dentro de nós mesmos nos inserimos na obra, projetamos nela esses ou aqueles sentimentos que brotam do mais profundo do nosso ser e, evidentemente, não estão na superfície dos nossos próprios receptores mas relacionados à mais complexa atividade do nosso organismo". Afirma ele que "a capacidade de um autor de 'entrar' numa personagem e descrevê-la por dentro pode ser medida pela possibilidade que o leitor tem de compreender completamente o estado de alma do personagem, identificando-se com ele e com suas ações" (Brolezzi, 2014b, p.159).

Vygotsky defende claramente que quando interagimos com uma obra de arte, estabelecemos uma relação social que vai além do simples contágio emocional. "As emoções causadas pela arte, são emoções inteligentes" (Vygotsky, 1999 citado por Brolezzi, 2014b p.162).

Esta aproximação empática entre autor, livro e leitor é importante para que o professor possa melhor trabalhar a literatura infantil em suas aulas, possibilitando enxergar e analisar melhor a reação emocional de seus alunos diante dos enredos e personagens trazidos no texto lido, dando-lhe subsídios para detectar possíveis bloqueios emocionais, sociais e cognitivos através da identificação ou não com os personagens da história. A obra literária torna-se assim um instrumento valioso para promover o autoconhecimento dos alunos, quando o professor escolhe a obra a ser trabalhada, pressupondo-se uma análise criteriosa de conhecimento de seus alunos, portanto denotando seu comprometimento com a educação e formação mais integrativa daqueles.

Capítulo 2 – Metodologia de Investigação

1 Problema de Investigação – Estudo de Caso Único

O problema de investigação levantado por este estudo foi caracterizado com a seguinte pergunta: Quais as potencialidades de um curso de formação docente literário-temático, em regime *b-learning*, com a temática da inclusão e empatia, para um grupo de professores da área de Educação Especial do Ensino Fundamental?

Assim, foi utilizado o método de pesquisa de estudo de caso, particular e com caráter descritivo, levando-se em consideração os pontos propostos por Yin (2001), ao dizer que o objetivo do pesquisador é "expandir e generalizar teorias (generalização analítica), e não enumerar frequências (generalização estatística)" (p. 29), pelo simples fato de ter sido este curso inédito em sua aplicação e não haver, consequentemente e, até então, nenhuma replicação.

2 Questões de Investigação

Os tópicos subjacentes ao problema de investigação foram centrados, portanto, na observação das seguintes questões:

1. *B-Learning*: vantagem ou desvantagem para o curso de formação docente

O curso de formação docente em regime *b-learning* é a melhor estratégia para incluir professores da rede pública de ensino fundamental de NEE e regulares, às novas tecnologias e aos RED?

2. Material utilizado: livro infantil, audiolivro, jogo da empatia e RED

Como os professores puderam por este material e recursos se inspirar e buscar ideias para programar atividades estimulantes para seus alunos?

3. Literatura Infantil e os temas Empatia e Inclusão

A literatura pode ser um instrumento para abordar o tema da Empatia e Inclusão tanto na integração das crianças, quanto na dos professores?

4. *Design* Instrucional e curso idealizado para a modalidade em regime *b-learning*

O *design* instrucional apresentado foi um facilitador ou complicador na interação entre os formandos para a realização dos objetivos gerais e específicos propostos no curso?

3 Unidade de Análise – O Caso

Ao seguir a orientação geral dada por Yin (2001, p.44) sobre a definição da unidade de análise desta investigação a qual "está relacionada à maneira como as questões inicias da pesquisa foram definidas", então, focamos primeiramente na análise de como o curso de formação docente em *b-learning* foi estruturado, dentro da temática literária infantil sobre Empatia e Inclusão Escolar, com atividades tanto presenciais quanto *on-line*, sendo que as primeiras, nos 03 (três) encontros presenciais (EP), foram centradas na análise de livro de autoria desta pesquisadora – *O menino que tinha o coração na cabeça*[7], junto ao recurso de seu respectivo audiolivro, e a utilização lúdica do Jogo da Empatia- para poder servir de meio de formação e participação entre professores da área de Educação Especial, da rede de Ensino Fundamental; enquanto que as atividades *on-line*, realizadas após os encontros presenciais, paralelamente ao primeiro enfoque de análise acima, foram observadas quando produzidas em grupo, em AVA[8] e como os professores se relacionaram com os RED para realização dos objetivos modulares propostos.

4 Metodologia Qualitativa e Recolha de Dados

Foi adotada uma metodologia qualitativa de recolha e análise de dados. Como defendido por Merriem (2001), os pesquisadores de estudo qualitativo utilizam-se desta metodologia, "por haver ausência de teoria ou uma teoria que falhe na explicação adequada sobre um fenômeno.

---

[7] Para mais informações sobre o livro: www.facebook.com/omeninoquetinhaocoracaonacabeca

[8] AVA = Ambiente Virtual de Aprendizagem

Portanto, uma importante característica deste método é o processo indutivo, ou seja, os pesquisadores coletam os dados para construir conceitos, hipóteses ou teorias ao invés de testar hipóteses dedutivamente". Desta forma, a teoria é construída através "da observação e a compreensão intuitiva" (Merriem, 2001, p.15) e, portanto, foram utilizadas como principais técnicas para recolha de dados 2 questionários escritos. O primeiro, produzido via *Google Forms*[9], foi utilizado como avaliação diagnóstica *on-line* para obtenção de informações sobre os formandos e seu conhecimento sobre as TIC e RED, aplicado no primeiro encontro presencial (EP)[10]. O segundo é um questionário de participação com perguntas abertas para posterior formulação da Análise SWOT[11] (Questionário 1), e foi respondido individual e manualmente pelos formandos no último encontro presencial, assim como por uma formadora da Equipe de Apoio (EdA), que o preencheu ao final do curso, recebendo o formulário individualmente e retornando-o preenchido por *e-mail* à coordenadora. O terceiro instrumento de coleta de dados foi a gravação da interação proposta com todos os formandos e EdA via Plataforma ZOOM[12], no último encontro síncrono, onde foi possível fazer o registro em gravação de imagem e áudio em 47 minutos de duração, sobre uma avaliação geral do curso: material e atividades gerais propostas, assim como uma discussão dos desafios para o futuro da inclusão escolar.

---

[9] Um pacote de aplicativos do Google que permite a construção de questionários.

[10] A pedido da Coordenadora da Área de Educação Especial e devido ao retorno de férias dos professores no dia do início do curso, a avaliação diagnóstica foi feita no primeiro encontro presencial, nos computadores da sala do curso.

[11] SWOT = *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*

[12] ZOOM: aplicativo gratuito para Android e iOS e *desktop*, para conferências por vídeo com uma ou até 25 pessoas.

5 Informações gerais sobre instrumentos e metodologias de recolha de dados:

5.1 Análise Diagnóstica com o *Google Form*:

O formulário (**goo.gl/pkZjWS**) foi criado para que o professor pudesse preenchê-lo no primeiro encontro presencial, através dos computadores disponibilizados na sala, como forma inicial de estimulá-los a utilizar o primeiro recurso digital do curso para se recolher informações gerais sobre os formandos. Ele está dividido em 5 seções, as quais os professores responderam sequencialmente, a saber: 1) título e objetivos gerais do curso e fornecimento do e-mail; 2) informações pessoais de cada participante, como nome, RG, CPF, data de nascimento, estado civil, além da informação sobre o cargo atual dentro da instituição de ensino em que atua; 3) o grau de importância atribuído ao tema de inclusão e da empatia em sala de aula e formas de trabalhar estes temas com seus alunos; 4) frequência com que já participaram deste tipo de formação em regime misto e grau de conhecimento sobre os RED e plataformas de curso a distância utilizados na formação; e, 5) percepção dos professores relativamente ao tempo necessário para a realização satisfatória do curso.

5.2 Análise SWOT e o Questionário

Ghemawat (2002) discorre sobre a importância dos ingredientes essenciais – as teorias da competição e planejamento estratégico – para gerenciar um negócio global, e também cita o surgimento do conceito da análise SWOT, nos anos 60, enquanto desenvolvimento de processo da política de negócios e também sobre sua utilização no meio acadêmico e prática de gestão:

> Nos anos 60, as discussões em sala de aula do curso sobre política de negócios focavam em alinhar as “fortalezas” e “fraquezas” de uma empresa – sua competência distintiva – com as “oportunidades’ e “ameaças” (ou riscos) que enfrentava no mercado. Esta estrutura, que chegou a ser referenciada pela sigla FOFA (SWOT), foi um passo à frente ao trazer explicitamente um pensamento competitivo sobre as questões de estratégia. (...). Em 1963, uma conferência sobre política de negócios foi realizada em Harvard a qual ajudou a expandir o

> conceito SWOT na universidade e na prática de gestão. A participação foi maciça, entretanto, a popularidade da SWOT – a qual foi ainda utilizada por muitas empresas, incluindo o Wal-Mart, nos anos 90 – não trouxe fim ao problema de realmente definir a competência distintiva de uma empresa. (Ghemawat, 2002, par. 11). Tradução pela autora.

Como ferramenta acadêmica, Betsy Orr (2013) apresenta a análise SWOT como uma forma de "assistir os docentes a iniciar mudanças significativas em um programa e utilizar os dados para a melhoria do programa" (p. 381) e que este aperfeiçoamento pode advir do uso desta análise junto aos alunos universitários e formandos. Neste estudo em particular, o questionário SWOT foi direcionado aos professores e a uma participante da EdA deste curso piloto para avaliarem três campos principais: o conteúdo do curso (presencial e *on-line*), o desempenho da coordenação e equipe de apoio e a atuação individual e dos grupos formados dos participantes.

Segundo Orr (2013 citado por Romero Gutiérrez, Martínez Chico, & Jiménez Liso, 2015, p.42), "uma vez que a avaliação da sala de aula deve envolver ativa participação entre alunos e educadores e que os *stakeholders* estão interessados no planejamento da avaliação, no *design*, na coleta de dados e interpretação dos resultados, esta abordagem (SWOT) é capaz de envolver o *staff* da programação – ambos educadores e alunos". Romero Gutiérrez *et al*. (2015. p.42) ainda acrescentam que se "o objetivo da avaliação é coletar e analisar todas as contribuições de cada participante, compreender profundamente suas percepções, e obter conclusões operacionais sobre o desenvolvimento do programa, a análise SWOT poderia ser uma opção mais eficaz".

Ao citar as principais características dos quatro componentes da análise no contexto corporativo e, ao mesmo tempo, fazer um cotejo com sua aplicação na situação educacional, Orr (2013, p. 381-384) assim as menciona, como mostra o Quadro 2 abaixo:

Quadro 2. Cotejo dos campos SWOT (Orr, 2013, p. 381-384). Tradução para o português pela autora.

Orr (2013, p.381-382)	Orr (2013, p. 384)
As *fortalezas* referem-se às coisas as quais a organização faz bem. Para se identificar as fortalezas, consideramos as áreas nas quais os outros enxergam a organização ou programa fazerem bem. As *fortalezas* podem ser o currículo, a liderança, os relacionamentos escolares, o corpo docente e/ou a reputação.	Exemplos de *fortalezas* podem ser os alunos de alta qualidade, uma forte equipe de apoio, a tecnologia atual, validações, localizações e currículo.
As *fraquezas* referem-se às coisas que a organização precisa melhorar (o grau de mestre), como os recursos e as capacidades que impeçam a organização de atingir um objetivo ou missão desejada. Observe o que as pessoas na sua área estão propensas a ver como *fraquezas*. Ao compreender suas fraquezas, você poderá focar em áreas específicas as quais precisa melhorar.	Exemplos de *fraquezas* são a falta de diversidade da faculdade, prédios obsoletos, a moral dos funcionários, um orçamento limitado, um currículo ultrapassado, o calendário de quando os cursos são oferecidos e *softwares* ultrapassados.
Oportunidades são as tendências das quais sua organização pode tirar vantagem. Há fatores externos ou situações existentes que podem afetar sua organização positivamente a alcançar um objetivo ou missão almejada. Examinar as tendências é útil na identificação das oportunidades.	Exemplos de *oportunidades* são as mudanças na tecnologia, mudanças nos perfis da população, tendências industriais e a área geográfica.
Ameaças. Que obstáculos você enfrente em sua organização? Esta é a hora de olhar para o que os outros estão fazendo. O que estão fazendo melhor? As ameaças são fatores externos existentes na atualidade que afetam sua organização negativamente.	Exemplos de *ameaças* são a competição de outras universidades, um declínio nacional no ensino, efeitos legislativos, economia e área geográfica.

Desta forma, com relação ao questionário, foi idealizado um quadro, onde as respostas foram respondidas livremente, dentro dos 4 campos do SWOT, guiadas pelos aspectos exemplificados em cada uma das 03 áreas de análise citados anteriormente. Assim, esperou-se uma contribuição mais isenta de influências por parte da investigadora. (Cf. Apêndice G para mais detalhes)

5.3 Plataforma ZOOM

Diante das necessidades de conectividade virtual que vemos em todos os campos de atuação do ser humano na atualidade desde a área corporativa com o surgimento das "denominadas 'empresas.com' com seu comércio eletrônico" (García & Carrasco, 2002, p. 1), até o "crescimento exponencial de páginas web nas quais as instituições e pessoas colocam informações" de toda ordem, são exemplos da virtualização da vida cotidiana. Os mesmos autores pontuam ainda que "a combinação dos serviços da web com as capacidades de hipermídia e multimídia deve ser canalizada através de adequadas interfaces do usuário" para ajudar no processo do ensino-aprendizagem e na capacidade formativa dos alunos para que estes possam se adequar à alta demanda do mercado.

No caso da formação docente e desta proposta de curso em *b-learning*, pretende-se oferecer oportunidades de utilização destas interfaces – não só para aprendizagem e meio de desenvolvimento de atividades, mas também servir de meio para recolha de dados. Ao ler sobre as considerações de Braga & Gastaldo (2012), foi interessante notar o fato de que por mais que a Internet esteja presente na vida das pessoas, "ela ainda está subutilizada na pesquisa científica, que continua sendo um meio essencialmente baseado em texto, e que, como tal, prioriza o uso da Internet para pesquisa documental – escrita – e em questionários enviados por *e-mail*" (p. 3). Ao referirem sobre o uso do Skype, os mesmos autores enfatizam que este instrumento "permite que se trabalhe digitalmente com dados, técnicas e métodos ligados à pesquisa qualitativa com som e imagem, oferecendo dados de contexto que permitem interpretações densas de fenômenos sociais, revitalizando a perspectiva etnográfica, de história oral e os estudos de recepção".

Figura 5: *Exemplo* da sessão síncrona usando-se a plataforma ZOOM

Como a plataforma ZOOM oferece o recurso de gravação das sessões em arquivos M4a (áudio) e MP4 (vídeo), além do registro da comunicação escrita via seu *chatbox*, ainda possibilitando a presença simultânea de 25 participantes, foi significativo optar por esta ferramenta, em detrimento das demais semelhantes como o Skype, para se obter satisfatoriamente o registro de informações referentes à discussão da ação futura que os professores participantes adotariam para possível implementação, junto a seus alunos e em comunhão com os alunos de sala regulares, de atividades com o material e recursos apresentados no curso.

Contudo, vale ressaltar a importância de se ter estabelecido previamente e enviado por *e-mail* à Coordenadora da NEE, professores formandos e EdA, as regras de comportamento para a sessão síncrona, como por exemplo, deixarem os microfones em *mute* (silenciosos), enquanto a coordenadora ou qualquer um dos formandos ou da EdA pedir a palavra para se manifestar

durante os 60 (sessenta) minutos de sessão; assim, pretendeu-se estabelecer um ambiente virtual de cordialidade e respeito mútuo, evitando-se falas simultâneas e a interrupção na compreensão mais clara da mensagem.

6 Caracterização dos Formandos, Participação da Pesquisadora e Equipe de Apoio

Ao levantarmos os dados através da avaliação diagnóstica preenchida pelos 20 formandos, 19 mulheres e 1 homem, com idade média entre 36,77 (45%), 45,66 (15%) e 55 (30%), destacamos como relevantes os seguintes achados para melhor caracterizar o grupo: 60 % (12) especificam seu cargo como professor, 15% (3) como professor de educação especial, 10% (2) como professor especialista, 5% (1) como professora da sala de recurso, 5% (1) como coordenadora pedagógica e 5% (1) como professora de classe hospitalar. Com relação à sua opinião sobre a relevância do tópico da Inclusão e Empatia, houve igual percentagem – 50% para extremamente importante e importante, sendo 10% considerado como relativa importância. Diante do *questionamento* de como os professores trabalhariam este tópico, 45% optou pela inclusão de um jogo ou atividade lúdica, enquanto 30% escolheu todas as opções anteriores, ou seja, a contação de história, contação de história usando o livro e audiolivro, a inclusão de jogo ou atividade lúdica, leitura silenciosa do livro, com recursos educativos digitais. Para as alternativas – com recursos educativos digitais e contação de história usando o livro e audiolivro - houve igual percentagem de 10%.

Com relação à frequência de participação em curso de formação em regime misto (*b-learning*), a maioria (75%) marcou nunca ter participado e 20% respondeu afirmativamente. Na sequência, ao se perguntar sobre se querer ter esta experiência, 95% respondeu positivamente. Com relação aos conhecimentos dos RED: 1. *Google Docs* 2. *Popplet* 3. *Soundcloud* 4. *MovieMaker* 5. S*kype* 6. *Google Hangout* e 7. *Zoom*, foi bem marcante o quase total

desconhecimento do Popplet e Soundcloud (95%, 19 respostas); 85% e 80% (17 e 16 respostas respectivamente) para as plataformas *Google Hangout* e *Zoom*. Para o recurso do *Google Docs* e *MovieMaker*, apesar das respectivas respostas de 60% e 65% de desconhecimento, ressaltamos 15% e 20% de conhecimento razoável, respectivamente, sendo que somente 10% (2 pessoas) manifestaram ter bastante conhecimento do primeiro recurso e 15% (3 pessoas) tiveram pouco conhecimento para ambos os recursos. Já com relação ao *Skype*, houve a menor incidência de desconhecimento – 55% (11 pessoas), sendo que 35% (7) manifestou pouco conhecimento e 5% optou tanto para conhecimento razoável, quanto para bastante conhecimento.

Com referência à experiência dos professores em plataforma de curso a distância, como o EDMODO ou PBWORKS, 70% disse não ter nenhuma experiência, enquanto que 25% optou por alguma; somente 5% optou por ter conhecimento em outras plataformas. Ao especificarem sobre seu conhecimento dos RED para áudio, vídeo, jogos, etc. e plataformas de curso a distância, obtivemos estas respostas: 5%, ou seja, somente uma resposta para AVA, Dosvox, App usado na plataforma de pós-graduação, *Whastsapp*, *Google Play* pedagógico, sites pedagógicos; 10% para vídeos e jogos; 15% para o *Google Drive*; 30% para o *Youtube* e 50% para nenhum conhecimento dos RED.

Ao escreverem brevemente sobre sua opinião em relação ao tempo de duração do curso: 03 encontros presenciais na instituição escolar e 7 a 9 participações a distância, conseguimos agrupar as respostas em 03 grupos: 1) 70% (14) das respostas foram bem favoráveis, sem ressalvas, ao utilizarem as seguintes palavras: interessante, ótimo, muito importante, bom, necessário, válido, experiência nova, flexibilidade, aprender novas tecnologias; 2) 15% (3) foram favoráveis, porém com ressalvas: “difícil acesso à tecnologia”, “depende do período de acesso”, “sem certificado, não concordo”; e 3) 15% (3) foram desfavoráveis ou isentos de opinião, com o

seguinte argumento: “se em grupo, complicado”, “no momento, nada a declarar”, e “preocupada com o tempo a distância”.

Com relação à participação da investigadora, esta assumiu o papel de formadora do curso nos 03 (três) encontros presenciais e supervisora das atividades feitas pelos formandos na plataforma EDMODO[13], as comunicações via *e-mail* e a participação em encontro final via Plataforma ZOOM, o que possibilitou definir mais uma técnica da recolha de dados, ou seja, a da observação participativa. Gomes (2004, p.190) alerta sobre as vantagens da proximidade do investigador junto aos sujeitos em estudo, ao mencionar em nota de rodapé (83) uma observação de Patton (1990, citado por Gomes, 2004), a qual diz:

> A propósito das eventuais “consequências” da existência de uma relação de proximidade entre o investigador e o sujeito em estudo, gostaríamos de citar as observações curiosas de Patton (1990): “ In thinking about the issue of closeness to the people and situations being studied it is useful to remember that many major continuations to our understanding of the world have come from scientist’s personal experiences. One finds many instances where closeness to nature, and even Newton’s intimate encounter with an apple. In short, closeness does not make bias and loss of perspective inevitable; distance is no guarantee of objectivity. (Patton, 1990 citado por Gomes, 2004, p.190)

Deve-se levar em consideração também Merriam (1998, p. 128) quando se refere à participação virtual do investigador, ao coletar os dados *on-line,* comparando-a à sua atuação presencial: “(...) Certamente, muitas das decisões encontradas em situações *off-line* emergem de forma paralela na pesquisa *on-line,* seja participar de uma comunidade virtual como um observador total, um participante total, ou algo entre os dois; como selecionar um grupo como

[13] EDMODO: plataforma para o gerenciamento da aprendizagem (Learning Management System - LMS), desenvolvido por meio de computação na nuvem e oferece um ambiente virtual seguro para a interação da comunidade escolar.

amostragem; como abordar potenciais participantes ao iniciar um estudo; como ganhar confiança, entre outros".

Outros aspectos relevantes, no estudo de caso e o processo de observação, foram abordados por Lüdke & André (1986, citador por Marfan, 2011, p.4), quando afirmam que "o papel de observador total é aquele em que o pesquisador não interage com o grupo observado" – o que foi bem desafiador a esta pesquisadora, por adotar "dupla faceta" (Gomes, 2004, p.200) de investigadora e formadora do curso em análise. No que tange ao conteúdo das observações, estas mesmas autoras sugerem aspectos descritivos – os quais estão mais alinhados a este estudo – incluindo-se "a descrição dos sujeitos, a descrição de locais (...) e das atividades e comportamentos das pessoas observadas, além do comportamento do observador". Em nosso estudo, especificamente, também houve a resposta ao questionário SWOT de uma das formadoras da EdA ao curso. Esta equipe esteve junto aos professores e coordenadora-pesquisadora – compartilhando conhecimentos e interagindo entre si na plataforma online do EDMODO e na supervisão das atividades colaborativas feitas pelos formandos nos 04 (quatro) grupos formados.

6.1 Da observação presencial e *on-line*: formadora-investigadora e equipe de apoio

Tanto no contexto presencial quanto virtual, ambos grupos de observadores – formadora-investigadora e equipe de apoio – por mais colaborativas que pudessem ser, ao sanar dúvidas, dar f*eedback*, ou resolver qualquer questão com relação à programação ou eventual problema técnico ou de operacionalidade no ambiente virtual do EDMODO, mantiveram-se ausentes na exteriorização de opiniões e/ou influência de qualquer teor. Desta forma, puderam se concentrar na elaboração de conjunto de notas para registro de "observações fatuais, dúvidas, ideias e impressões diversas", conforme sugere Gomes (2004, p.199), as quais foram escritas após as

sessões presenciais e durante as sessões de observação a distância, quando os professores tiveram que postar no EDMODO suas atividades colaborativas, utilizando-se dos RED.

Com relação à última sessão *on-line* e síncrona via plataforma ZOOM, realizada em 10.06.18, às 10h (Horário de Brasília), combinou-se entre a pesquisadora e a EdA adotar uma postura estimuladora à participação, porém sem externarem qualquer tipo de sugestão ou opinião, para não haver influência em suas respostas.

Já, durante a aplicação do questionário para análise SWOT, realizada na última sessão presencial no período de 01 (uma) hora, a formadora-investigadora é que ficou encarregada de explicar as instruções e sanar qualquer dúvida com relação à realização das respostas. Importante salientar que a EdA não participou deste dia, para que não houvesse qualquer influência em suas reflexões sobre o curso.

Desta forma, ao ter-se podido colher estes 02 (dois) questionários, foi possível obter maior número de dados para a necessária triangulação das informações e futura análise e conclusões da pesquisa deste curso, procurando-se obter uma visão mais abrangente com as respostas advindas não só dos formandos, mas também das formadoras da equipe de apoio ao projeto.

7 Questões de Ética – Formandos

Na questão da ética de investigação, decidiu-se optar pelo consentimento informado dos professores formandos, inclusive a coordenadora da Área de Educação Especial, conforme Apêndice A - Termo de Consentimento, o qual explicita os objetivos e dinâmica de desenvolvimento do curso e como se esperava a participação dos inscritos; também relatando sumariamente como e quando seria feita a recolha de dados.

Tomando como base a orientação de Gomes (2004, p. 192), decidiu-se, entre os procedimentos observados para assegurar os direitos dos sujeitos envolvidos no estudo os

seguintes pontos: 1) clarificação, ao início do primeiro encontro presencial do curso, “dos objetivos e estratégias e instrumentos de recolha de dados bem como do direito dos sujeitos em relação à recusa em participarem”, lembrando-se que o termo de consentimento foi entregue, assinado e devolvido à pesquisadora neste primeiro encontro presencial; 2) “manutenção do anonimato de cada sujeito, no que se refere à divulgação pública dos dados recolhidos” .

8 Cronograma da Coleta de Dados

A coleta dos dados foi realizada no período de 23 de fevereiro a 18 de maio de 2018, diante da observação, tanto dos 3 encontros presenciais, 23.2, 16.3 e 18.5, quanto da plataforma on-line do EDMODO, para registro da participação dos 04 grupos formados e seus respectivos trabalhos colaborativos, entremeando-se com os encontros presenciais. O dia 10.06.18 foi o último dia de contato com os formandos e equipe de apoio, através da Plataforma *on-line Zoom*.

Capítulo 3 - Concepção e Aplicação do Curso

1 Estruturação do Curso

O estudo contou com a participação de 20 professores, os quais fizeram sua inscrição individualmente no primeiro encontro presencial em 23.02.2018, em sala de uma escola da Regional de Ensino Leste 03 da cidade de São Paulo, à frente de 20 computadores.

1.1 Idealização

O curso foi idealizado a partir da proposta da disciplina Avaliação Online de Aprendizagens, do primeiro ano (2016) de Mestrado em Educação e Tecnologias Digitais desta universidade, quando tivemos que desenvolver um contexto de ensino/formação totalmente a distância ou *b-learning*, em uma área científica e num conteúdo de livre escolha, solicitando-se aos alunos integrar ações que evocassem todos os níveis identificados na taxonomia de Bloom – versão revisitada (2001), a saber: rememorar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar - e concluir com um processo avaliativo diagnóstico, auto e heteroavaliação.

A partir deste trabalho e, vendo as possibilidades de implantá-lo, partimos para encontrar uma escola que pudesse acolhê-lo, logicamente fazendo as modificações necessárias na estrutura do curso que viesse acomodar também as necessidades de formação dos professores, que a princípio seriam da rede regular do Ensino Fundamental. Porém, ao invés de uma escola, tivemos receptividade em uma Coordenação de Educação Especial, na Região Leste de SP, que comporta 77 escolas estaduais, das quais 07 se fizeram representar no curso.

1.2 Enquadramento do curso e adaptações

Com a implantação nas escolas brasileiras da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), em vigor desde 2.1.2016, além do Projeto de Lei do Senado número 208 (PLS 208/2016) que estabelece que os sistemas de ensino tenham programas e ações

para jovens e adultos com necessidades especiais, faz-se necessário ações para ajudar os professores a desenvolverem competências, para terem condições de melhor atender os alunos com certas necessidades especiais, além de integrá-los aos demais alunos em suas aulas. Para complementar estas medidas, a Resolução de 8.12.2016, em complemento à Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (149/2016), estabelece o seguinte em seu artigo 1º:

> A educação especial é a modalidade que integra a educação regular em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e deverá assegurar recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Conselho Estadual de SP, 2016, par. 03)

É no respaldo desta Resolução, que o projeto pôde ser aceito e implementado pela coordenação da Educação Especial. Porém, tivemos que fazer várias modificações na estrutura do curso a fim de atender às circunstâncias que nos eram apresentadas pela coordenação, a saber: 1. Alteração do título de Curso para Oficina, devido à impossibilidade de emitir certificado aos formandos, como requer a especificação para curso; 2. Alteração das datas dos encontros presenciais: ao invés de três meses seguidos para 2 meses seguidos e o último após um mês e meio devido à convocação dos professores pela Secretaria da Educação; 3. Alteração da carga horária dos encontros presenciais: de 4 horas para 7 horas, especialmente o segundo e terceiro, para podemos sanar as maiores dificuldades dos professores com a tecnologia; 4. Alteração do conteúdo programático e tempo de confecção das atividades *on-line* para melhor adaptação às dificuldades dos professores frente às TIC e RED.

1.3 Objetivos do Curso e Especificidades

Além do objetivo acadêmico no qual o curso estava inserido para realização deste estudo de caso, os objetivos gerais e específicos foram assim definidos:

a) **Objetivo Geral:** Proporcionar aos professores do ensino fundamental conhecimento e prática de recursos educativos digitais colaborativos diversos através da análise do material temático-literário infanto-juvenil apresentado e propor criação de atividades para implementação posterior junto aos alunos.

b) Objetivos Específicos:

- Propor literatura e materiais diversos sobre Empatia e Inclusão
- Explorar e avaliar o livro O menino que tinha o coração na cabeça e seus recursos (audiolivro, Jogo da Empatia)
- Utilizar recursos educativos digitais colaborativos (áudio, videoconferência, mapas conceituais, editor de vídeo) para produção de atividades remotas em grupo
- Elaborar plano de aplicação do conteúdo do curso para posterior implementação aos seus alunos e junto com os da escola regular.

c) Especificidades:

- Carga Horária: 24 a 30 horas
- Encontros presenciais: 03
- Atividades *on-line***:** 08 a 09 semanas
- Duração de cada encontro**:** entre 3 a 8 horas
- Vagas por turma: 10 a 20 participantes
- Local dos encontros presenciais: Escola da Regional - Leste 3 de São Paulo

- Dia e Horário dos encontros presenciais: 23.02; 16.03 e 18.05.18 – das 08 às 12h, 13 às 17h, ou das 08 às 17:00h.
- Local online: Plataforma EDMODO

1.4 O acordado e o modificado

Ao fazermos a primeira visita de contato com a Coordenadora da Educação Especial, em 08 de dezembro de 2017, para expor sobre o curso e suas partes, sua reação foi de entusiasmo, pelo fato de se poder levar um livro e audiolivro para discussão, com a temática da empatia e inclusão, mas também de preocupação sobre o que se poderia levar de diferente para os professores dentro das suas demandas na área da deficiência, em especial: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Audição(DA), Visão (DV), Deficiência Intelectual (DI). Por estar no cargo da coordenação há pouco tempo, pouco mais de um ano e diante da exigência da Secretaria de Educação de 06 (seis) convocações anuais de 08 (oito) horas para se encontrar com estes professores, a coordenadora se vê numa constante pressão para oferecer aos professores oportunidades de formação continuada. Isto fez com que o planejamento do curso fosse mudado. Os Apêndices B e C mostram o planejamento inicial e depois o modificado.

2 Modelo Instrucional - ADDIE[14]

Este curso de formação docente baseou seu desenho instrucional (DI) nos fundamentos do modelo ADDIE (McGriff, 2000), o qual proporciona uma sequência lógica para o planejamento de curso, com foco centrado principalmente no aluno, neste estudo em específico, no professor,

[14] ADDIE: *Analysis* (Análise), *Design* (Desenho), *Development* (Desenvolvimento), *Implementation* (Implementação) e *Evaluation* (Avaliação). (McGriff, 2000). Tradução pela autora.

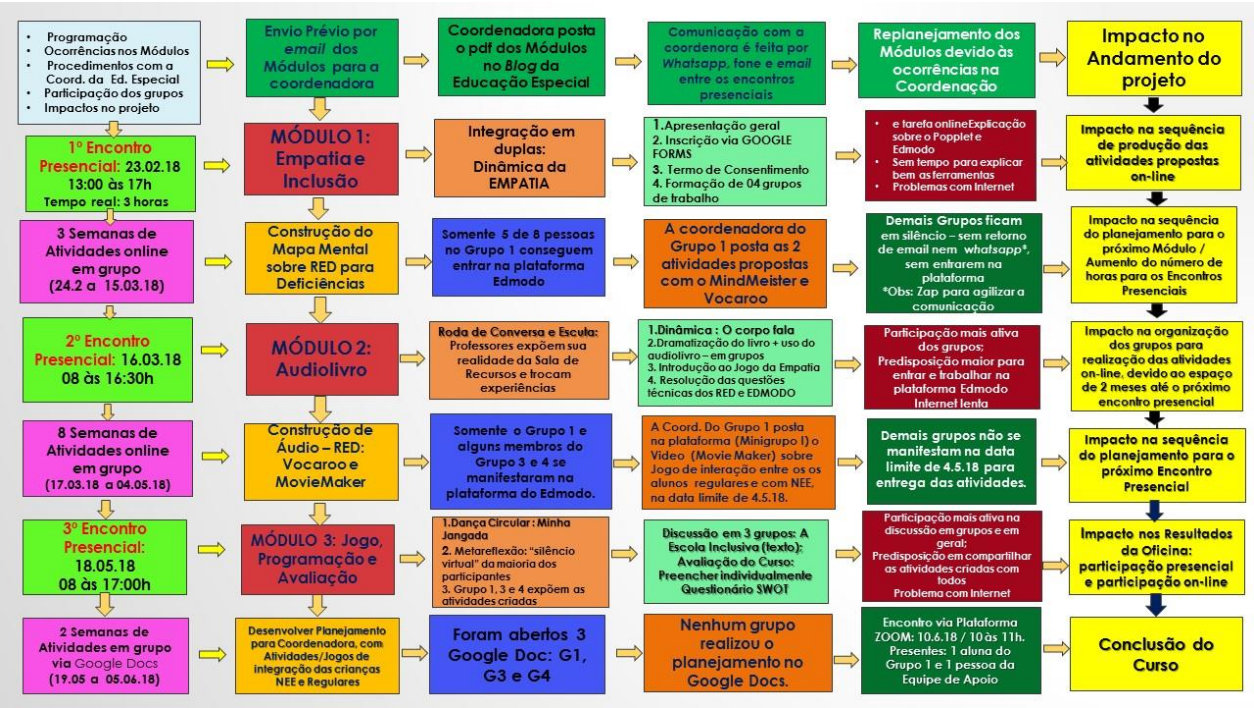
para a concretização de mais eficaz aprendizado, conforme pormenorizado no Quadro 3 abaixo, traduzido pela autora:

Quadro 3: Características do Desenho Instrucional ADDIE (McGriff, 2000, p.1).

ADDIE	Amostra de Tarefa	Amostra de Produção
Análise: O processo de se definir o que será aprendido	• Avaliação das necessidades • Identificação de problemas • Análise da tarefa	• Perfil do aluno • Descrição de limites • Necessidade da descrição de problema • Análise da tarefa
Desenho: O processo de se especificar o como se está aprendendo	• Escrever os objetivos • Desenvolver os itens do teste • Planejar a instrução • Identificar os recursos	• Objetivos mensuráveis • Estratégia instrucional • Especificações protóticas
Desenvolvimento: O processo de autoria e produção de materiais	• Trabalhar com produtores • Desenvolver os exercícios, gráficos, programa	• *Storyboard* • Roteiro • Exercícios • Instrução assistida por computador
Implementação: O processo de instalar o projeto em contexto do mundo real	• Treinamento dos professores • Primeira tentativa	• Comentários dos alunos, dados
Avaliação: O processo de determinar a adequação da instrução	• Gravar os dados de tempo • Interpretar os resultados de testes • Pesquisar os formandos • Revisar as atividades	• Recomendações • Relatório do projeto • Protótipo revisado

2.1 Análise - Estrutura Organizacional e de *Follow-up* do Curso de Formação Docente

Quadro 4: Estrutura Organizacional e *Follow-up* de Participação do Curso de Formação Docente



Ao tomar conhecimento sobre as circunstâncias em que estes professores de NEE fazem sua formação, através das 6 convocações anuais propostas pela Secretaria de Educação e diante das orientações da Coordenadora da NEE, a proposta foi se estruturando para acomodar estas necessidades. O enfoque do curso que, a princípio, seria para os professores de alunos regulares, foi direcionado para os professores de NEE, o que fez esta autora criar uma atividade sobre RED voltada para aplicativos para necessidades especiais (Apêndice D – Tutoriais de Aplicativos para a Educação Especial). Diante do conhecimento de que estes professores não estariam familiarizados com as TIC, o formato de curso em *b-learning*, com 03 encontros presenciais poderia melhor auxiliá-los a se familiarizar com os RED e o trabalho na plataforma EDMODO, o que foi comprovado com o aumento de 03 horas no primeiro encontro de fevereiro para 07 a 08 horas no segundo e terceiro encontros presenciais de março e maio de 2018.

Infelizmente, não foi possível fazer a avaliação diagnóstica do grupo de formandos anterior ao início do curso, devido às ocorrências na Coordenação da Educação Especial que só poderia estar com os professores na sua volta das férias, na primeira convocação da formação, a qual coincidiu com o início do curso de nosso projeto, em 23.02.2018. Assim, só foi possível saber sobre seu conhecimento sobre as TIC neste dia. Isto impactou diretamente na dinâmica do curso como um todo (Quadro 4 acima e/ou Apêndice F para melhor visualização), principalmente pelo fato dos professores convocados não terem conhecimento prévio do tipo de curso que estariam fazendo.

Como a coordenadora da Educação Especial começou a primeira parte do dia com várias diretrizes educacionais aos professores, com resoluções da Secretaria da Educação, o ânimo dos professores estava bem alterado quando, na parte da tarde, tivemos que iniciar o curso de formação. Além disso, a maioria reagiu negativamente com relação à assinatura do Termo de Consentimento. Grande parte do tempo que tivemos foi dedicado a explicações e, portanto, o planejamento de apresentação dos tutoriais dos RED da Educação Especial e para o desenvolvimento de tarefas na plataforma ficou comprometido.

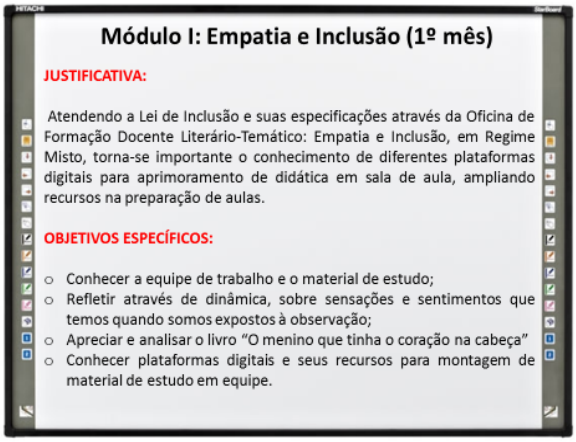
A princípio, a pesquisadora-observadora participante e equipe de apoio só se comunicariam com os professores para sanar dúvidas e seria através da Plataforma EDMODO.

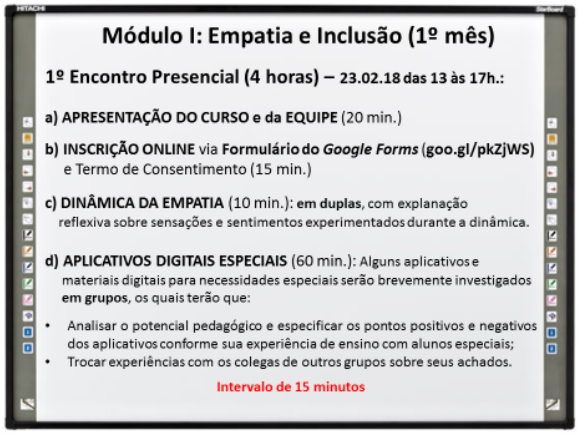
2.2 Desenho, Desenvolvimento e Implementação

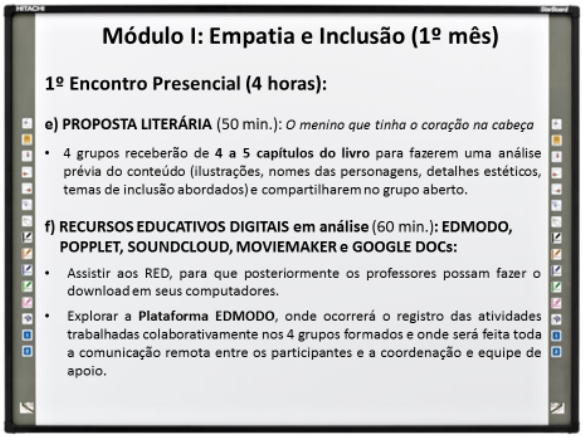
A pedido da Coordenadora da Educação Especial, foi enviado para seu *e-mail*, com antecedência de uma semana a cada encontro presencial (23.2.18, 16.03.18 e 18.05.18), os *slides* dos 03 Módulos (ver mais detalhes no Apêndice C), para ser colocado no *blog* da Educação Especial, a fim de que os professores pudessem ter acesso prévio ao conteúdo.

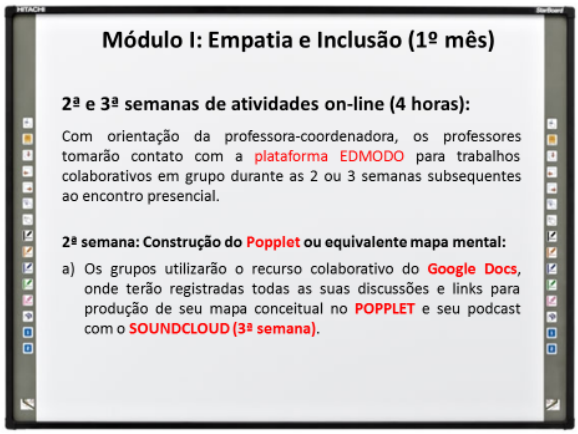
Cada módulo foi criteriosamente idealizado com a justificativa e objetivos, a correspondente bibliografia utilizada, especificando o tempo para cada atividade, tanto presencial quanto *on-line*, conforme a Figura 6 abaixo, que ilustra a sequência do conteúdo programático do Módulo 1, para ser desenvolvido no encontro presencial de 23.02.2018. Neste dia, 04 grupos foram formados, obedecendo a vontade dos professores os quais quiseram dividir os grupos por escolas participantes, a fim de ficarem mais próximos para desenvolverem as atividades *on-line* propostas.

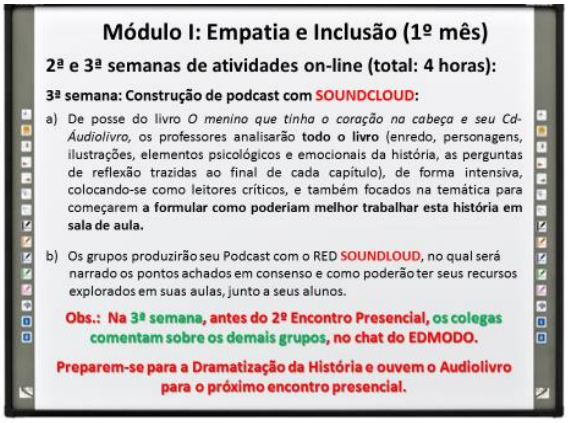
Figura 6: Módulo 1 do Curso de Formação Docente Literário-Temático: Empatia e Inclusão (*Slides* 01 a 06)









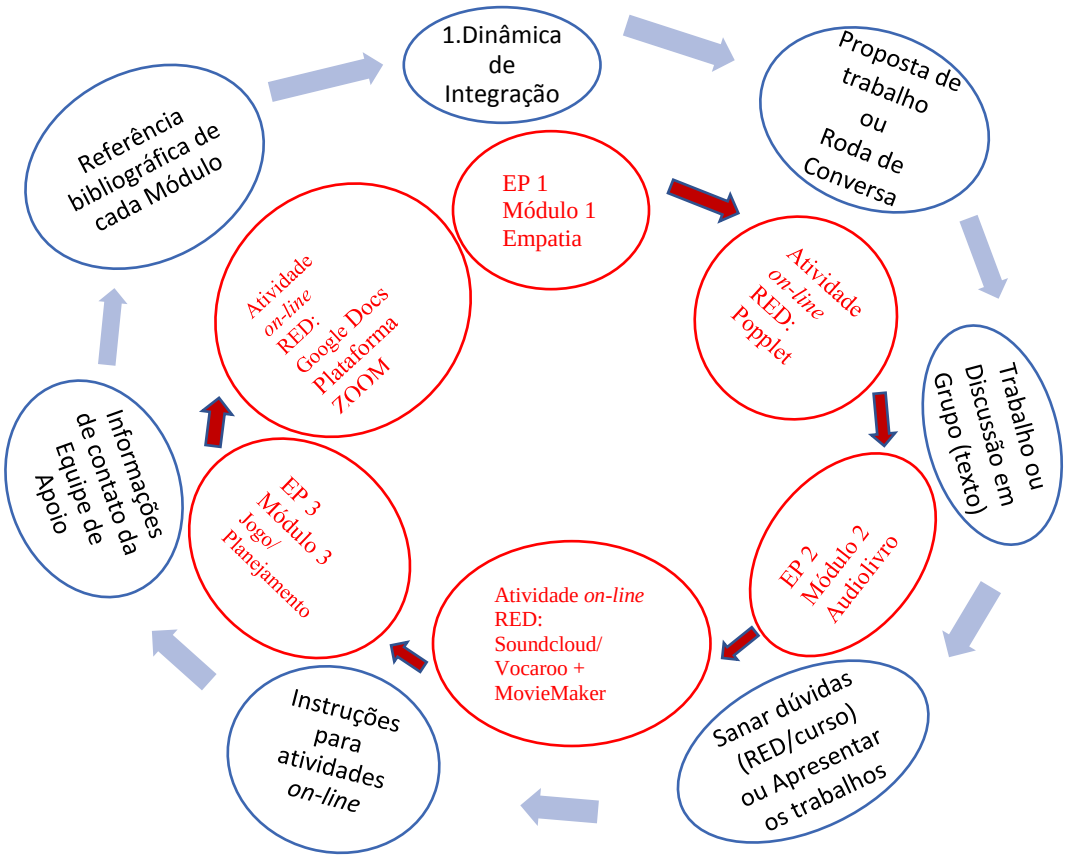


Porém, como a pesquisadora-idealizadora do curso não teve acesso ao perfil dos professores participantes com antecedência e também por desconhecer a falta de conhecimento dos próprios professores sobre o curso no qual iriam participar, todo este planejamento ficou comprometido, o que impactou consideravelmente o desenvolvimento dos demais módulos, conforme se observa no Quadro 4 acima e/ou Apêndice F, segunda linha e penúltimo quadro, ao descrever a falta de tempo para expor aos professores sobre os RED e seus respectivos tutoriais para o desenvolvimento das atividades propostas nas três semanas subsequentes ao primeiro encontro presencial. Consequentemente, houve a necessidade de se utilizar grande parte do segundo encontro presencial para poder explicar aos professores como utilizar a plataforma EDMODO e fazer sua inscrição na plataforma nos próprios computadores da escola, diante da dificuldade por eles encontrada.

2.2.1 Desenho do Conteúdo Programático dos Módulos do Curso.

Fora alguns momentos peculiares descritos em cada um dos 03 Módulos (1. Empatia e Inclusão; 2. Audiolivro; 3. Jogo, Avaliação e Planejamento), principalmente do segundo e terceiro, reestruturados devido à necessidade de reajuste para ir de encontro às demandas dos professores observadas pela pesquisadora no módulo anterior, nos encontros presenciais, o desenho do conteúdo programático por módulo, desenvolvido no EP e intercalado com as atividades propostas para postagem *on-line*, foi assim concebido na sua generalidade:

Quadro 5: Desenho do Conteúdo Programático dos Módulos para os Encontros Presenciais (azul) e Atividades *on-line* (vermelho)



A Dinâmica de Integração foi importante ter sido idealizada como forma de "quebra-gelo" no início de cada EP, assim promovendo uma maior descontração entre os professores.

A Proposta de Trabalho ou Roda de Conversa foi utilizadaa em seguida à Dinâmica de Integração. No primeiro EP do Módulo 1, como seria o contato inicial com os formandos, logicamente houve a exposição da proposta de trabalho. Nos demais Módulos 2 e 3, devido à forma de aceitação da proposta e disposição emocional de estranheza por parte dos professores com relação aos RED e também ao desconhecimento de utilização da plataforma EDMODO, a pesquisadora-formadora teve que ajustar a programação inicial para o Módulo 2 e 3, incluindo a

Roda de Conversa, a qual traria um momento de maior expressão oral, visto que nos EP os 20 formandos estariam compulsoriamente presentes, o que não aconteceria na plataforma.

O Trabalho em Grupo ou Discussão em Grupo (texto) foram apresentados respectivamente no Módulo 2 (a dramatização da história com audiolivro e fantoches) e Módulo 3 (discussão do texto A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos – Gomes, M., 2009). O Trabalho em Grupo tem a finalidade de reunir os professores em seus respectivos grupos para trocarem mais ideias e se socializarem no trabalho colaborativo; já a Discussão em Grupo, com o texto proposto, traria maior metarreflexão sobre sua própria vivência no contexto da escola e sua demanda para ser mais inclusiva.

Sanar dúvidas ou Apresentar os trabalhos. O primeiro momento foi utilizado em todos os módulos, pois haveria a necessidade de se trabalhar com as dificuldades digitais da maioria do grupo com relação à plataforma e aos RED. Já o segundo momento foi planejado para o Módulo 3, quando cada grupo teria que apresentar suas produções de planejamento para implantação do tema de Empatia e Inclusão para integração de seus alunos NEE com os alunos das salas regulares.

Informações de contato da Equipe de Apoio. Em todos os EP, seria importante ressaltar a necessidade de contato com a EdA, ou via plataforma EDMODO ou via e-mail, caso houvesse necessidade para se conseguir sanar dúvidas de acesso à plataforma e aos RED.

No quinto momento, *Instruções para atividades on-line*, seria explicado aos formandos os procedimentos a serem realizados nas semanas posteriores aos EP, quando teriam que trabalhar na plataforma.

Referência bibliográfica de cada módulo. A inclusão das referências bibliográficas para cada módulo foi uma exigência da Coordenadora de NEE, para que os professores pudessem ter

acesso a todo o embasamento teórico do curso (Apêndice C - Planejamento e Conteúdo Programático do Curso Modificado), o que foi plenamente acordado pela pesquisadora.

2.2.2 RED e Aplicativos para Necessidades Especiais escolhidos.

O *POPPLET* como sugestão de mapa menta, *SOUND CLOUD* ou *VOCAROO* para produção de áudio, *MOVIEMAKER* para produção de vídeo, GOOGLE DOCs para trabalho colaborativo em grupo foram os RED sugeridos para servirem de instrumento para a realização dos trabalhos colaborativos, seguindo instruções dadas nos encontros presenciais sobre específica produção com base no conteúdo dos aplicativo para a NEE (Módulo 1) ou no livro (história, audiolivro (Módulo 2 e jogo – Módulos 3) - os que deveriam ser postados no EDMODO ao longo das semanas que antecediam o próximo encontro presencial.

Importante ressaltar que estes RED foram propostos na Disciplina de Concepção de Recursos Digitais (2016/2017), no presente Curso do Mestrado e a pesquisadora quis proporcionar a experiência de incentivar os professores a utilizá-los. Se a avaliação diagnóstica (Cap. II – Metodologia de Investigação – item 5.1, p.64) for levada em consideração, na qual foi identificada que a maioria dos formandos, entre 80 a 90% não conheciam a maioria dos recursos que seriam utilizados, o curso seria uma oportunidade para poderem usufruir de seu aprendizado.

Figura 7: Recursos do livro e RED propostos no Curso de Formação Docente

No intuito de proporcionar aos professores de NEE momentos de reflexão sobre alguns aplicativos voltados às NEE como Autismo, Deficiências Visual, Auditiva, Intelectual, Fala e Motora, foi feito o seguinte levantamento, o qual exemplificamos na Figura 8 abaixo e que poderão ser melhores analisados no Apêndice D – Tutoriais de Aplicativos para a Educação Especial. Em cada grupo formado, no primeiro EP, os professores estariam escolhendo o aplicativo de NEE voltado à sua realidade de sala de aula e, em conjunto, assistiriam ao tutorial, para fazerem uma análise de suas vantagens e desvantagens de seu potencial pedagógico e a viabilidade de poder ser utilizado com seus alunos.

Todas as atividades propostas nos encontros presenciais deveriam ser feitas em grupo, durante as semanas subsequentes aos encontros (Quadro 4, segunda coluna, quadrantes amarelos,

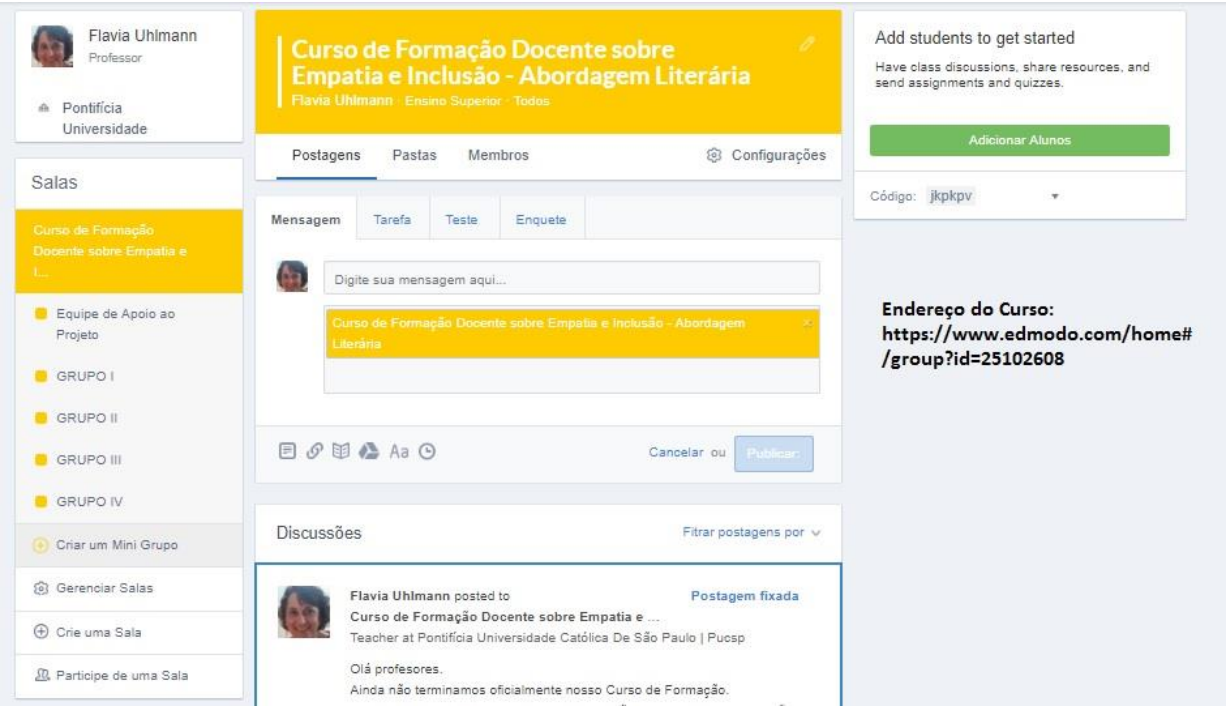
p.80) e postadas na plataforma em datas específicas e visualizadas pelos demais grupos na última semana anterior ao próximo encontro presencial, com exceção do último encontro presencial (18.05.18*)*, cuja proposta final de atividade seria discutida no último encontro *on-line*, via plataforma *ZOOM* (10.06.18).

Figura 8: Aplicativos para NEE sugeridos para análise durante o Módulo 1

2.2.3 Estruturação do EDMODO.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem EDMODO foi escolhido pela pesquisadora, entre várias plataformas de desenvolvimento de curso online por ser relativamente fácil de usar. Porém, para fazer a inscrição, foi necessário instruir os professores sobre a conversão das instruções para o português. Isto foi previamente planejado, uma vez que houve o treinamento anterior da Equipe de Apoio (ver Fig. 9 abaixo), em várias sessões via ZOOM, quando então pudemos antecipar alguns impeditivos ao desenvolvimento do curso. Vale salientar que os membros da EdA estão localizados em diferentes bairros e até fora da cidade de São Paulo.

Figura 9: Plataforma do Curso no AVA EDMODO

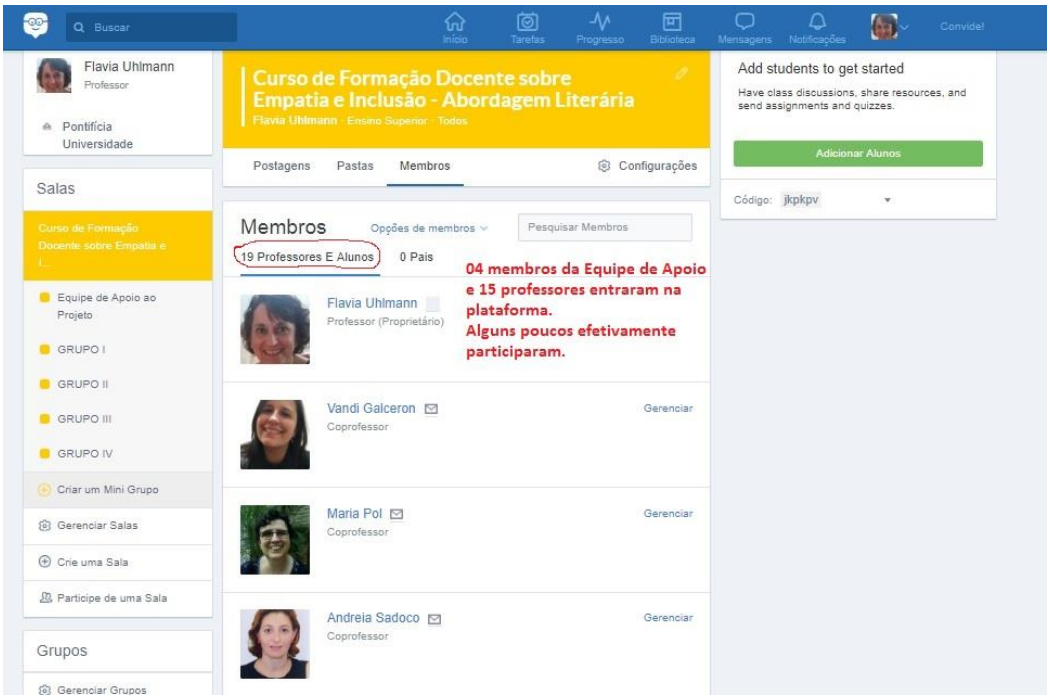


(https://www.edmodo.com/home#/group?id=25102608)

Conforme visualizado na página inicial do curso (Figura 9), este foi desenhado para incluir material para a EdA – como textos, figuras, vídeos, entre outros – compartilhados pelas próprias formadoras da equipe, a serem disponibilizados na parte central do curso durante o período entre os encontros presenciais. Os 04 minigrupos foram idealizados – correspondentes aos 04 grupos criados no primeiro encontro presencial - para que os professores pudessem se comunicar na plataforma, sem necessariamente terem que se encontrar pessoalmente na escola, ou outro lugar físico. Assim que eles conseguissem adentrar à plataforma, a pesquisadora-formadora separaria os membros para cada grupo, a saber: Grupo 1 com 08 participantes; Grupo 2 com 04; Grupo 3, com 04 e Grupo 4 também com 04 participantes. A diferença de componentes por grupo, principalmente no G1, deveu-se ao fato de terem se unido pelas escolas às quais representavam, assim, podendo-se facilitar a comunicação entre eles. Porém, o número de professores que

conseguiram entrar no EDMODO não correspondeu ao número de pessoas por grupo. Assim, do Grupo 1, tiveram acesso à plataforma 08 dos 08 membros; do Grupo 2, 02 dos 04; do Grupo 3, 02 dos 04; e do Grupo 4, 03 dos 04 membros previamente escolhidos (Figura 10). Foi constatada a ausência de 05 professores que não conseguiram entrar na plataforma, nem nos 02 encontros presenciais, nem durante as semanas intermediárias.

Figura 10: Plataforma EDMODO – formadoras da EdA e o número total de formandos



Os grupos foram instruídos pela pesquisadora-formadora nos EP e também por *e-mail*, como deveriam se comunicar na plataforma, dentro de seus respectivos minigrupos 1,2,3 e 4 e quando deveriam colocar no campo central do curso os resultados finais de seus trabalhos colaborativos realizados.

2.2.4 Estratégia de Monitorização.

A investigadora-observadora participante teve a colaboração de alguns dos membros da Equipe de Apoio – composta por 2 pessoas para auxiliar na monitoria das atividades postadas

pelos formandos do curso na plataforma e 02 pessoas para auxiliar a pesquisadora-formadora nos EP. Destas duas pessoas, uma esteve presente em todos os EP, enquanto a outra auxiliou no segundo EP, no Módulo 2, com a condução do Jogo da Empatia.

2.2.4.1 Encontros Presenciais

Nos EP, a pesquisadora-formadora auxiliou os professores nas dúvidas com relação ao trabalho a ser desenvolvido tanto na sala, quanto às dúvidas com os RED apresentados anteriormente. A participante da EdA, a qual pôde auxiliar nas demandas dos professores e estabelecer *rapport* com os mesmos, pôde também fazer intervenções orais durante os momentos de discussão em grupo, *visto* que é psicóloga e também já ter trabalhado em creches por longo tempo.

Em comunicação via *e-mail* para a Coordenadora de NEE, antecipando os EP, a pesquisadora-formadora procurou alertar àquela sobre as importantes condições técnicas optimizadas quanto ao funcionamento dos computadores, qualidade do som e conectividade da Internet, para se evitar possíveis contratempos nos encontros presenciais.

2.2.3.2 Semanas posteriores aos EP – Monitorização on-line

Foram escolhidas 02 pessoas da EdA, com base em sua maior familiaridade com a Internet e também por seu maior engajamento com a plataforma do Edmodo. Foi acertado que a monitorização aconteceria a partir do momento que os professores começassem a entrar na plataforma, após o primeiro EP. A princípio, decidiu-se que uma das formadoras da EdA ficaria atenta às participações do Grupo 1, a outra pessoa ficaria atenta ao Grupo 4, e a pesquisadora-formadora ficaria supervisionando a participação de todos os grupos. Só seriam intervenções de estímulo aos formandos para poderem atuar mais na plataforma e comentários positivos sobre as produções realizadas.

A pesquisadora-formadora e também administradora da plataforma estaria responsável sobre as postagens periódicas na *homepag*e central do curso, colocando-se textos, nomes de livros, filmes, vídeos e figuras condizentes com o tema da Empatia, Inclusão e NEE, a fim de oferecer material extra de apoio aos professores e engajá-los na participação ativa dentro da plataforma.

A pesquisadora-formadora deixou previamente uma mensagem de boas-vindas e de encorajamento para a participação, fixada na *homepage* do curso, a qual pôde ser vista e comentada pela maioria dos professores que conseguiram adentrar à plataforma.

O recurso do *Whatsapp*[15] seria utilizado como última ferramenta de comunicação virtual, caso os professores não conseguissem se comunicar em seus grupos dentro da plataforma do EDMODO. Desta forma, seriam feitos grupos de *Whatsapp* correspondentes aos grupos formados no primeiro EP.

2.3 Avaliação

Como forma de avaliação sumativa, o questionário SWOT/FOFA, com seus 04 campos abertos – Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças – pôde-se proporcionar maior liberdade de escolha do participante do curso para expor o que mais impactou no seu aprendizado.

Decidiu-se por uma listagem de inúmeros pontos de observação do curso, para apresentar ao professor as opções que melhor representariam sua opinião, partindo-se dos 03 campos de análise: 1. Conteúdo do curso (presencial e *on-line*): organização, programação por módulo, parte técnica (acesso à Internet, plataforma, conexão, problemas técnicos), material (livro, audiolivro, jogo, RED, etc.), plataforma *on-line*, tempo do curso (3 meses); 2. Desempenho da

[15] *Whatsapp*: *software* para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à *internet*.

Coordenação e Equipe de Apoio (presencial e *on-line*): motivação, colaboração, intervenção/*feedback*, acompanhamento, interação com os indivíduos/grupos e com a coordenação e/ou equipe de apoio; 3. Atuação individual e em grupo dos formandos: motivação, grau de empatia entre todos, colaboração, coesão de grupo, organização, dificuldade com os RED e/ou tecnologia, tarefas realizadas. Portanto, os professores estariam livres para escolher e escrever quais daqueles pontos mais representariam as fraquezas, oportunidades, fortalezas e as ameaças ao seu aprendizado no curso.

O questionário aberto foi idealizado para ser respondido anonimamente, mas os professores teriam a opção de se identificarem, caso quisessem. Vale também lembrar que uma das formadoras da Equipe de Apoio foi escolhida para preencher o questionário, pelo fato de ter acompanhado o desenvolvimento do projeto nos 03 encontros presenciais e que poderia dar ou não uma visão diferenciada a dos professores participantes. Estrategicamente, esta formadora da EdA não poderia ver o preenchimento dos questionários pelos professores para não ser influenciada por qualquer opinião daqueles.

Mais detalhes do questionário idealizado poderão ser visualizados no Apêndice G – Questionário para Análise SWOT.

Importante ressaltar que os “resultados obtidos nos processos de avaliação devem ser utilizados como elementos decisivos na implementação de melhorias em futuras ações de formação na modalidade *blended-learning*”. (Oliveira, 2013, p.56).

Capítulo 4 - Análise dos Resultados da Investigação

Neste capítulo, estaremos analisando e comparando as informações colhidas dos seguintes instrumentos de pesquisa: 1. Análise SWOT/FOFA dos formandos e de uma formadora da EdA, fazendo-se cruzamento dos seguintes quadrantes: fortalezas/fraquezas e oportunidades/ameaças, além de pontuar alguns dados atravessados, divergentes do solicitado para cada quadrante SWOT; 2. Contraste e semelhança entre as respostas da Avaliação Diagnóstica e Questionário SWOT/FOFA dos formandos; 3. Dados colhidos via participação *on-line*: Observação da plataforma EDMODO em contraste com os encontros presenciais e também a gravação do último encontro *on-line* via Plataforma ZOOM.

1 Análise SWOT/FOFA

Quadro 6: Análise SWOT/FOFA – Formandos

Análise SWOT/FOFA
18 respondentes

Strengths/Fortalezas	Porcentagem do nº de respostas:
Conteúdo significativo/novas tecnologias	50%
Utilização do livro, audiolivro e jogo	27,7%
Motivação para interação com alunos	16,6%
Organização	16,6%
Esforço e persistência das organizadoras	11,1%
Sugestões psicopedagógicas	5%
Exercícios antiestresse	5%

Weakenesses/Fraquezas	Porcentagem do nº de respostas:
Dificuldade/resistência a/insegurança com as tecnologias (RED, plataforma, atividades, computador)	38,8%
Falta de disponibilidade de tempo para explicação sobre aplicativos e concluir tarefas	27,7%
Falta de conexão com a Internet **(*)**	22,2%
Falta de interesse/motivação por parte dos professores participantes	11,1%
Falta de interação com os indivíduos	11,1%
Falta de recurso tecnológico na escola **(*)**	11,1%
Gama enorme de conteúdo	5%
Falta de esclarecimento prévio sobre o curso por parte da escola	5%

(*) Pertence a Ameaças

Opportunities/Oportunidades	Porcentagem do nº de respostas:
Interação com indivíduos, grupo e trabalhar em equipe	44,4%
Compartilhamento do conhecimento/troca de ideias	22,2%
Contato com as próprias dificuldades tanto tecnológicas como de relacionamento em grupo/desafios para sair da zona de conforto	16,6%
Motivação	11,1%
Aproveitamento da plataforma	11,1%
Colocar em prática na escola o que foi visto no curso	5%
O tempo não foi adequado para praticar juntos o material apresentado (*)	5%

(*) Pertence a Fraquezas

Threats/Ameaças	Porcentagem do nº de respostas:
Sem conexão de Internet/ equipamento	38,8%
Dificuldade com as Tecnologias (RED/acesso à plataforma	27,7%
Dificuldades de encontros com o grupo para realização das tarefas	11,1%
Falta de tempo	11,1%
Não conhecimento do idioma inglês para entender alguns aplicativos	5%
Muitas plataformas	5%
Sobrecarga de trabalho na rede pública	5%
Burocracias pedagógicas	5%
As tecnologias e jogos passados são necessários para se desenvolver nas escolas, sendo desafio com Empatia e Inclusão (*)	5%

(*) Pertence a Oportunidades

Este quadro apresenta as respostas mais relevantes para nosso estudo, sendo que a porcentagem das respostas corresponde da maior à menor incidência de semelhanças, porém não

correspondentes ao número de respondentes (18)[16],uma vez que os campos e itens apresentados para análise foram expostos abertamente no questionário, possuindo os professores total liberdade para escolhê-los em suas respostas.

Será feita primeiramente uma comparação cruzada entre os quadrantes Fortalezas e Fraquezas e depois entre Oportunidades e Ameaças, procurando-se analisar os contrastes nas respostas de maior e menor porcentagem, além de destacar respostas inesperadas e/ou curiosas para a investigação.

1.1 Análise SWOT/FOFA: Formandos

1.1.1 Fortalezas/Fraquezas.

Ao mesmo tempo que a maioria dos formandos (50%) admite que o conteúdo do curso e seus recursos tecnológicos foram significativos, considerando-o um ponto forte, a grande maioria dos respondentes (38,8%) considera como fraqueza ter dificuldade e insegurança com relação ao conhecimento e utilização das TDIC. Outro ponto forte (27,7%) foi a utilização do material literário – livro, audiolivro e jogo – nos encontros presenciais, porém a mesma porcentagem foi atribuída, como ponto fraco, à falta de tempo para se concluir as tarefas propostas para a produção dos RED na plataforma *on-line*, as quais se relacionavam ao material visto presencialmente; assim como foi citada a falta de tempo para melhor explicação dos aplicativos nos EP.

No aspecto da Motivação, enquanto 16,6% considerou como fortaleza o incentivo à interação com os alunos para a utilização do material proposto no curso, 11,1% achou que a

[16] Nota da autora: dos 20 formandos, 18 responderam ao questionário aberto: uma professora estava com licença maternidade e uma professora faltou.

motivação por parte dos professores participantes foi baixa para engajamento com as TDIC, representando uma fraqueza para o alcance dos objetivos propostos para a formação.

Dois dados interessantes e inesperados em fortalezas, com correspondente porcentagem de 5%, foram as *sugestões psicopedagógicas* e *exercícios antiestresse* referentes aos textos trazidos nos EP para reflexão sobre Empatia e Inclusão dentro das rodas de conversa e dinâmicas de integração com os professores no início do encontro, respectivamente. Em contrapartida, os pontos fracos representando 5% das respostas foram comentários críticos primeiramente com relação à demasia do conteúdo do curso e o segundo direcionado diretamente à coordenação da escola por não ter dado aos professores esclarecimento prévio sobre o curso.

1.1.2 Oportunidades/Ameaças.

Dentro de Oportunidades, é interessante observar a alta porcentagem das respostas com relação à interação proporcionada para o trabalho em grupo (44,4%) e para o compartilhamento das ideias e do conhecimento (22,2%) e, ao mesmo tempo, notar neste quadrante que 16,6% dos formandos teve a oportunidade de se confrontar com as próprias dificuldades tecnológicas e acrescentarem ter a oportunidade de sair da zona de conforto.

Em contrapartida, somando 22,2%, no quadrante Fraquezas, vemos os professores terem dificuldades de se encontrarem em grupo fora dos EP para a realização das tarefas e a falta de tempo para tal. Se somarmos as ameaças para concretização dos objetivos do curso, com relação à parte técnica: acesso à Internet e problemas com os computadores, mais as dificuldades frente às TDIC, RED e acesso à plataforma, temos 66,5%.

Dois dados relevantes para replanejamento futuro do curso (Orr, 2013, p. 381) representam somente 10% das respostas, quando os professores apontam o desconhecimento do idioma inglês para entender os aplicativos (5%) e a observação de haver muitas “plataformas” (5%). Ao

mesmo tempo, 11,1% das respostas vislumbram como oportunidade o *aproveitamento da plataforma*, para aqueles professores que conseguiram participar mais ativamente dentro da EDMODO.

Dois dados curiosos que chamam a atenção como ameaças à concretização do curso são referentes às condições de trabalho dos professores da rede pública que impedem o desenvolvimento de iniciativas como as propostas pelo nosso curso de formação, tornando-se um paradoxo: a sobrecarga de trabalho na rede pública (5%) e as burocracias pedagógicas (5%).

1.1.3 Dados atravessados.

Encontramos três dados não-condizentes com os quadrantes nos quais foram especificados, o que nos chama a atenção para as possíveis razões que levaram os professores a não atentarem para os devidos campos: 1. *A falta de conexão com a Internet* (22,2%) e *falta de recurso tecnológico na escola* serem um agente mais externo a influenciar nos resultados do curso; 2. *O tempo não foi adequado para praticar juntos o material apresentado* (5%), referido em Oportunidades, mas deveria estar em Fraquezas; 3. *As tecnologias e jogos passados são necessários para se desenvolver nas escolas, sendo desafio com Empatia e Inclusão* (5%), encontrado em Ameaças, porém, deveria estar em Oportunidades.

Dentre as razões possíveis para este desvio de respostas, chegamos à primeira hipótese da falta de compreensão adequada pelos formandos sobre cada um dos campos do questionário quando explicados pela formadora-pesquisadora ou, como segunda hipótese, a distração daqueles no momento da escrita por ser a última atividade do último encontro presencial e pelo possível cansaço após 7 horas de atividades.

1.2 Análise SWOT/FOFA: Formadora da Equipe de Apoio

Quadro 7: Análise SWOT/FOFA – Formadora da Equipe de Apoio

Análise SWOT/FOFA 1 formadora da Equipe de Apoio	
Strengths/Fortalezas Conteúdos ricos e diversificados que podem ser utilizados como ferramentas para a inclusão digital. Tutoriais de utilização das ferramentas. Conteúdos teóricos relevantes para a reflexão do fazer pedagógico e da relação do educador com a prática da inclusão. Dinâmicas criativas que favoreceram a participação dos professores. Livro relevante para discutir a questão da inclusão	**Weakenesses/Fraquezas** Falta de conhecimento básico dos educadores para a compreensão das ferramentas apresentadas Sala de tecnologia muito precária Falta de engajamento dos professores Falta de interação dos educadores
Opportunities/Oportunidades Aproximação com as ferramentas tecnológicas Ampliação dos recursos didáticos Promoção de um espaço reflexão e troca entre os professores	**Threats/Ameaças** Imposição da coordenação para a participação Clima de desconforto

As respostas acima são de uma formadora da EdA, que esteve presente nos 03 encontros presenciais e serão analisadas em comparação às respostas dos formandos, procurando-se aproximar pontos concordantes e diferentes para nossas futuras conclusões investigativas.

1.2.1 Fortalezas/Fraquezas.

No que tange ao conteúdo do curso, dentro do quadrante de Fortalezas (Quadro 7 abaixo), a participante da EdA enfatiza dois campos: as ferramentas digitais utilizadas, inclusive mencionando os tutoriais dos RED, assim como o *conteúdo relevante* para reflexões pedagógicas, o que vem de encontro aos pontos mencionados pelos professores (50% + 5% = *conteúdo significativo* + *sugestões psicopedagógicas*, respectivamente). Outro dado semelhante neste quadrante foi a menção das *dinâmicas criativas* pela respondente para a integração dos professores, correspondente à menção de *exercícios antiestresse* (5%) mencionado por aqueles.

No que tange à Fraquezas, a respondente abordou todos os principais pontos levantados pelos professores, no que diz respeito A: 1. *falta de conhecimento básico das ferramentas digitais pelos educadores*, correspondente a 38,8% das respostas destes (*dificuldade/insegurança com as tecnologias*); 2. *Sala de tecnologia muito precária* correspondente a 22,2% das respostas dos formandos com relação à conexão com a Internet; e 3. *Falta de interação e engajamento dos professores* relacionado aos 22,2% das respostas dos educadores ao relatar falta de interesse, motivação e interação destes.

1.2.2 Oportunidades/Ameaças.

No quadrante das Oportunidades, a formadora da EdA menciona a *promoção de espaço para reflexão e troca entre os professores*, o que corresponde à 66,6% das respostas dos professores ao mencionarem a *interação com indivíduos, grupo e trabalho em equipe* (44,4%) e oportunidade de *compartilhamento do conhecimento e troca de ideias* (22,2%). Outro ponto concordante foi a menção da oportunidade de *aproximação com as ferramentas tecnológicas*, o que corresponde a 16,6% das respostas dos professores (*contato com as próprias dificuldades tecnológicas*).

Os dados que destoam das respostas dos professores estão nas Ameaças, quando a formadora da EdA aborda sobre a *imposição da coordenação para a participação dos professores* e o *clima de desconforto* criado ao longo do curso.

1.3 Contraste e Semelhança entre as Respostas da Avaliação Diagnóstica e Análise SWOT/FOFA

Se observarmos a incidência de respostas na Avaliação Diagnóstica com relação à importância dada ao tema da Inclusão e Empatia (50%) e a forma de como os professores gostariam de trabalhar este tema, 30% das respostas corresponderam a uma gama ampla de recursos utilizados*: contação de história com livro e audiolivro, inclusão de jogo ou atividade lúdica, incluindo recursos educativos digitais* – o que vai de encontro à alta percentagem (77,7%) dentro do quadrante Fortalezas, quando 50% das respostas incluem *conteúdo significativo/novas tecnologias* e 27,7% faz referência à *utilização do livro, audiolivro e jogo*.

O que chama atenção é que 75% dos formandos respondeu nunca ter participado de um curso misto (*b-learning*) e 95% manifestou-se interessado em participar de tal proposta. Porém, 47,9% das respostas no quadrante Fraquezas apontam para a constatação destoante ao interesse manifesto na avaliação diagnóstica, com relação às dificuldades encontradas: *com as tecnologias e acesso à plataforma* (27,7%), *com encontros de grupo e realização das tarefas* (11,1%) e *falta de tempo* (11,1%). Somando-se a estes dados, 70% dos respondentes na avaliação diagnóstica disseram não ter nenhuma experiência com as plataformas EDMODO ou PBWORKS.

Para os conhecimentos prévios sobre os RED a serem utilizados no curso, conjuntamente aos meios de comunicação *on-line* como Skype, Google Hangout e ZOOM, os professores foram quase unânimes em suas respostas, com uma média de 75% de desconhecimento destas TDIC. Isto vem de encontro às respostas no questionário SWOT/FOFA, com 66,5% das respostas em

Fraquezas e Ameaças estarem associadas às dificuldades encontradas para utilizar estes recursos durante o curso, sendo respectivamente: 38,8% com *dificuldade/resistência a/insegurança com as TDIC, plataforma, atividades,* computador e 27,7% *com dificuldades com as tecnologias e acesso à plataforma.*

Será importante levarmos em consideração os dados apontados em Fraquezas com 5% respectivamente para *a gama enorme de conteúdo* e *a falta de esclarecimento prévio dos professores sobre o curso por parte da escola* e vermos que no questionário diagnóstico houve a manifestação de 30% das respostas relacionadas ao tempo de duração do curso, com ressalvas e discordantes: "*difícil acesso à tecnologia", "depende do período de acessos", "ausência de certificado"* (15%) ou "*se em grupo, complicado", no momento, nada a declarar"* e *"preocupada com o tempo a distância* (15%).

2 Dados colhidos via participação *on-line*

2.1 Observação da Plataforma EDMODO em contraste com o presencial

Como formadora e observadora participante, tanto nos encontros presenciais quanto virtualmente, a pesquisadora pôde constatar a diferença do nível de engajamento dos professores frente às atividades propostas em grupo.

Enquanto que nos encontros presenciais os professores procuravam participar de forma mais ativa – falando de suas práticas nas salas de recursos, participando das dinâmicas de integração, discutindo textos, interagindo com os colegas para realizar as atividades propostas em grupo (ora discutindo, ora trabalhando em frente aos computadores), virtualmente, a participação foi bem restrita, entre 5 a 10%, focada essencialmente em alguns comentários aos *posts* enviados pela pesquisadora-formadora durante às semanas posteriores aos EP. Este material se ateve basicamente a textos, vídeos, endereços de sites ou figuras relacionadas à inclusão e empatia.

Como nem todos os 20 formandos conseguiram entrar na plataforma (Fig. 9), os grupos ficavam com um número de pessoas diferentes dos formados nos EP; assim, o desenvolvimento do curso ficava comprometido para as atividades com a utilização dos RED, havendo a constatação de um único grupo participante (G1) – cuja a coordenadora do grupo postava as atividades ora no seu respectivo minigrupo, ou direto na página central do curso, conforme orientação da pesquisadora-formadora. Este grupo conseguiu fazer todas as atividades propostas com os RED: *Popplet/Mindmeister*, *Vocaroo* e *MovieMaker* (Apêndice C).

Somente dentro do Minigrupo 1 foi possível observar a troca de ideias por alguns membros do grupo – incentivada pela coordenadora do grupo – para o projeto final de desenvolver uma atividade que envolvesse os alunos de NEE e os alunos de salas regulares. No último EP, a coordenadora do G1 e o grupo apresentaram o vídeo ilustrando a aplicação do projeto e explicando como o trabalho foi desenvolvido, assim como demonstrando o brinquedo utilizado para a integração dos alunos (Fig.12).

No Minigrupo 3 houve somente a notificação no EDMODO de que o grupo estaria se reunindo para discutirem o projeto no final do curso. Este grupo relatou seu projeto no último EP, porém não documentou seu trabalho na plataforma.

Os demais Minigrupos 2 e 4 não conseguiram se reunir e, portanto, nem participar na plataforma e nem apresentarem seus projetos no último encontro presencial.

2.2 Plataforma ZOOM

Neste último dia do curso, 10.06.18, com o agendamento do encontro virtual de 47 minutos via Plataforma ZOOM[17], foi traçado o objetivo de discutir entre os formandos, coordenadora de NEE e Equipe de Apoio a viabilidade e aplicabilidade do que foi feito na formação e no trabalho em grupo (os quais supostamente deveriam ter sido documentados no *Google Doc* pelos 4 grupos de professores), para ação futura de implementação da temática Empatia e Inclusão com o material disponibilizado no curso (aplicativos, o livro, o audiolivro e o jogo).

Devido ao fato de somente uma professora (Profª. X), uma participante da Equipe de Apoio (Profª. Y) e a formadora-pesquisadora terem comparecido na plataforma, a pesquisadora decidiu alterar a discussão anteriormente planejada, pedindo às duas participantes a refletir sobre o "antes, durante e depois do curso e planejamento futuro".

Tanto a Profª X quanto a Y concordaram sobre a oportunidade de aprendizado no curso da plataforma nova e dos RED apresentados, pois tinham desconhecimento destas ferramentas digitais propostas para utilização.

A Profª X expõe sobre o medo e a retração dos outros professores para o uso das tecnologias, o que ela considera uma desculpa para se esquivarem do aprendizado. Em seu grupo, relata que o grupo conseguia conversar sobre as sugestões para responderem à tarefa solicitada, mas que virtualmente, somente ela conseguia postar as atividades.

Sobre a temática da Empatia e Inclusão nas escolas, a Profª Y pondera que, apesar de trabalhar em uma escola construtivista, com apoio da equipe pedagógica para fazer seus projetos

[17] Endereço da gravação do Encontro de 10.6.18, via ZOOM: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1qv4sV6yyWHVFzzQcjt9rfBR63h3LZmys

inclusivos, ela sente que a compreensão do processo da inclusão precisa ser alavancada. Afirma que o processo de transição inicial para a transferência da educação das crianças com NEE em associações específicas, exemplificando a APAE[18] em São Paulo, para a responsabilização das escolas, especificamente dos professores, foi aleatória – "só jogaram as crianças" (palavras da Profª Y), sem a preocupação efetiva da inclusão.

Outra questão levantada pela Profª X foi a questão da falta de entrosamentoe e do compartamento fechado, entre os professores das salas regulares e das de NEE, o que se percebe nas tentativas de entrosamento entre os alunos regulares e os NEE, entre escolas. Exemplificou o caso de um aluno autista de uma outra escola – diferente da escola da Profª X – que não conseguiu se integrar ao circuito de esportes proposto pela escola da Profª X, pois não tinha o hábito de sair para fora da sala de recursos e, portanto, entrava em pânico quando via muita gente no pátio – o que não ocorria com os alunos autistas da Profª X, pois esta sempre promove atividades dentro e fora da sala de recursos.

Com este exemplo, a Profª Y ressalta a falta de Empatia por parte dos professores para se colocarem mais no lugar dos seus alunos para promover atividades diferenciadas ao aprendizado da convivialidade, para promover o bem-estar daqueles. Explica que seguir o currículo pode estar minando outras iniciativas. Neste ponto, a Profª X ressalta que, por mais que os professores precisem seguir um currículo, podem "retomar a matéria quantas vezes precisar", o que não seria uma desculpa para desenvolverem outras atividades fora da sala de recursos.

A formadora-pesquisadora questiona sobre a valia na apresentação de alguns aplicativos para alunos com NEE (Fig. 7 e Apêndice D), para a qual a Profª X afirma positivamente e que sempre

[18] APAE = Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

leva um *pendrive* com jogos para colocar nos computadores da escola e realiza de 5 a 6 atividades com RED, principalmente para os alunos autistas, os quais ela diz amarem as atividades. Porém, afirma que a Internet na escola é péssima.

Ainda, a pesquisadora questiona se não é possível fazer reuniões com os professores – à parte das 6 convocações anuais às quais os professores são obrigados a frequentar – para a troca de ideias e utilização dos aplicativos e outros recursos. A Profaª X diz que seria positiva a inclusão de 1 reunião mensal, pelo menos, porém o desinteresse de muitos professores pela tecnologia é um fato. A Profaª Y exemplifica algumas situações de sala de aula com a música para promover acalmia e integração inicial entre os alunos e reforça o valor da Empatia entre professores e alunos, para promover atividades que venham a facilitar a integração, evitando-se situações de agressividade com gritos e reações violentas. Termina suas colocações dizendo: “eu não posso fazer para o outro, aquilo que eu não gostaria”, no sentido de se escolher atividades que venham a promover bem-estar.

Capítulo 5 – Discussão dos Resultados

Para melhor responder ao problema de investigação definido no Capítulo II, iniciaremos a discussão dos resultados pelas 4 questões investigativas, associadas aos 04 temas nucleares propostos, conforme especificados no Quadro 8 abaixo:

Quadro 8. Problema, Questões e Temas Nucleares da Investigação

Problema de Investigação: Quais as potencialidades de um curso de formação docente literário-temático, em regime *b-learning*, com a temática da inclusão e empatia, para um grupo de professores da área de Educação Especial do Ensino Fundamental?	
Questões de Investigação	**Temas Nucleares**
1. *B-Learning*: *vantagem ou desvantagem para o curso de formação docente* O curso de formação docente em regime *b-learning* é a melhor estratégia para incluir professores da rede pública de ensino fundamental de NEE e regulares, às novas tecnologias e aos RED?	Formação Docente
2. *Material utilizado: livro infantil, audiolivro e jogo da empatia e RED* Como os professores puderam por este material e recursos se inspirar e buscar ideias para programar atividades estimulantes para seus alunos?	Literatura Infantil na Escola
3. Literatura e os temas Empatia e Inclusão A literatura pode ser um instrumento para abordar o tema da Empatia e Inclusão tanto na integração das crianças, quanto na dos professores?	Empatia e Inclusão
4. *Design Instrucional e curso idealizado para a modalidade em regime b-learning* O *design* instrucional apresentado foi um facilitador ou complicador na interação entre os formandos para a realização dos objetivos gerais e específicos propostos no curso?	Sistema *Blended-Learning* ou Misto

1 Questões de Investigação

1.1 B-Learning: vantagem ou desvantagem para o curso de formação docente?

As respostas dos formandos no questionário SWOT apontam uma porcentagem considerável de 38,8% com relação a oportunidades oferecidas ao contato com as tecnologias, de relacionamento em grupo, desafios para sair da zona de conforto, de motivação e aproveitamento da plataforma. Isto vai de encontro ao que Alves (2016) pontua sobre a importância para os cursos de formação docente que utilizam as tecnologias em suas metodologias de ensino dando mais segurança aos professores para o uso didático das TDIC, assim inspirando-os para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com diversificação de recursos apreendidos; assim como Gomes (2004) ao reforçar a relevância da formação a distância promovendo novas maneiras de comunicação e veiculação da informação, permitindo que todos os participantes em situações educativas – professores, alunos, formadores e formandos possam se aproximar e interagir na construção colaborativa do saber.

Favoráveis ao sistema *b-learning*, também foram a maioria dos respondentes da avaliação diagnóstica que se manifestaram interessados em participar deste tipo de curso misto (BL), visto que 75% dos formandos nunca havia participado de um curso nestas configurações. Aqui lembramos da pesquisa de Costa & Felizardo (2014) ao dizer que a oficina de formação é a mais adequada para o aprendizado das TIC pelos professores em formação continuada.

Outro aspecto relevante encontrado na Análise SWOT, tanto dos formandos do curso quanto da formadora da Equipe de Apoio, no quadrante das Oportunidades, foi a opinião favorável de que o curso proporcionou reflexão e troca de conhecimento e ideias entre os professores, e trabalho em equipe, totalizando mais da metade das respostas.

O fato de Graham (2006) pontuar as 03 (Fig.1) combinações entre ambiente de aprendizagem F2F e CM é extremamente relevante para respondermos a esta questão investigativa, pois para se obter um maior sucesso de adesão a um curso em BL é necessário dosar a maior ou menor quantidade de encontros presenciais, baseando-se nas dificuldades apresentadas pelos formandos na avaliação diagnóstica previamente feita. Este estudo de caso único se estruturou a partir de 03 encontros presenciais e 3 ou mais semanas espaçadas entre módulos – por exemplo 7 semanas do Módulo 2 para o Módulo 3 – para o desenvolvimento de atividades para postagem na plataforma EDMODO. As oscilações na programação (Quadro 4) devido às alterações da Coordenadora da Educação Especial impactou diretamente no planejamento do curso, principalmente o tempo dedicado nos EP – chegando até 8 horas (Módulos 2 e 3), devido às dificuldades apresentadas pelos professores com relação aos RED e utilização da plataforma durante as semanas intercaladas aos EP.

Neste particular, os resultados de nossa pesquisa mostram que - pela forma com que os professores se comportaram nos EP e principalmente *on-line*, com cerca de 66,5% alegando problemas de acesso à Internet e problemas com os computadores e utilização das TDIC, RED e acesso à plataforma – estão de acordo com o que Costa & Felizardo (2014, p. 143-144) denominam de “obstáculos de natureza extrínseca”, assim pontuando algumas desvantagens aos cursos de formação a distância.

1.2 Material utilizado: livro infantil, audiolivro, jogo da empatia e RED

O material proposto neste curso de formação – livro, audiolivro, jogo da empatia, além dos RED tanto referentes à educação inclusiva quanto aos propostos para realização das atividades colaborativas – tiveram o objetivo de proporcionar oportunidades de desenvolvimento de atividades diferenciadas para tentar promover um “espaço libertador” (Coelho, 1987). Esta ação

vem de encontro aos resultados de nossa pesquisa, quando na Avaliação Diagnóstica, ao serem perguntados como os professores gostariam de trabalhar o tema de Empatia e Inclusão, 30% das respostas corresponderam a uma gama ampla de recursos utilizados*: contação de história com livro e audiolivro, inclusão de jogo ou atividade lúdica, incluindo recursos educativos digitais –* o que vai de encontro à alta percentagem (77,7%) dentro do quadrante Fortalezas na Análise SWOT, quando 50% das respostas incluem *conteúdo significativo/novas tecnologias* e 27,7% faz referência à *utilização do livro, audiolivro e jogo*.

No EP do Módulo 2, os professores - divididos nos 04 grupos - tiveram que escolher capítulos do livro para dramatizarem, procurando utilizar o audiolivro e também 2 fantoches (personagens da história) para serem utilizados nos grupos. Todos os grupos se engajaram nesta atividade de forma descontraída e lúdica. Dois relatos interessantes ocorreram no EP do Módulo 03, em particular, quando duas professoras do Grupo 1 expuseram ter utilizado o audiolivro em suas aulas, sendo que uma professora o utilizou com os alunos regulares e a outra com seu aluno autista na sala de recurso. Estes resultados estão de acordo com os estudos realizados por Rogriguez (2013), sobre a dimensão pedagógica do audiolivro, ao dizer que ela é extremamente eficaz pois explora a audição e habilidades táteis, assim como Franklin e Menezes (2008) ao afirmarem que o audiolivro permite autonomia, agilidade, interatividade e participação ativa dos deficientes visuais.

O Jogo da Empatia (Figura 11), criação da pesquisadora junto a outra amiga, foi concebido em forma de um tabuleiro de chão com 22 quadrados, distribuídos entre brincadeiras e perguntas sobre a história do *Menino que tinha o coração na cabeça* (Uhlmann, 2014) e sobre situações de empatia, nos quais as crianças e adolescentes em grupos de 4 a 6 pessoas, entre 7 a 14 anos, são convidados a jogarem o dado e andarem sobre o tabuleiro até caírem no quadrado

correspondente ao número do dado e então responderem à pergunta ou realizarem a brincadeira proposta. Importante salientar que os brinquedos foram todos feitos com material reciclável. Durante a apresentação do jogo no segundo EP (Módulo 2), observamos o envolvimento dos professores, ao simularmos o jogo, quando puderam vivenciá-lo, entendendo sua proposta, regras, brincadeiras, além de responder a algumas perguntas.

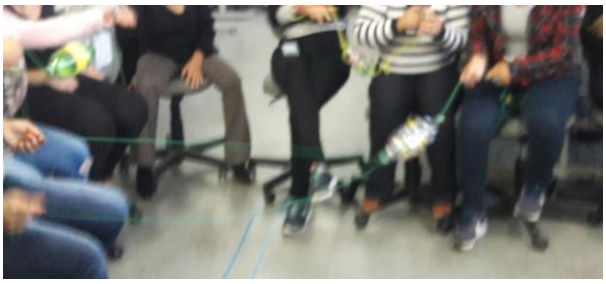
Concordamos plenamente com Coelho (1987) ao dizer que a tarefa da literatura é *servir de instrumento essencial de prazer*, visto que o jogo e a brincadeira, associadas ao livro, podem e muito estimular o aprendizado tanto de crianças ditas normais e as de necessidades educativas especiais, além de promover integração e convivência sadia entre elas.

Figura 11: O Jogo da Empatia (2014)

O Grupo 01, entre o EP do Módulo 2 e o Módulo 3, conseguiu concluir o objetivo do curso com a aplicação de uma brincadeira empática com a integração de seus alunos de NEE e os alunos das salas regulares, junto à professora da sala regular, com um brinquedo feito com recicláveis – *o vai-e-vem*. A Fig. 12 e 13 abaixo mostram, respectivamente, o brinquedo sendo utilizado na dinâmica integrativa da escola e os professores testando o brinquedo vai-e-vem – apresentado pelo Grupo 1 no último EP do Módulo 3:

Figura 12: Brincadeira integrativa com as crianças

Figura 13: Professores testam o *vai-e-vem*



1.3 Literatura Infantil e os temas Empatia e Inclusão

Se pensarmos sobre a afirmação de Hunt (2010) de que "a literatura infantil se define exclusivamente em termos de seu público" (p. 90-91), então, trabalhar com a literatura para crianças com necessidades especiais vai demandar um esforço extra dos professores para escolher livros e recursos adequados para introduzir o mundo da literatura no universo de autistas, crianças com DV, DA e DI – entre outros. Se, normalmente, os professores de alunos regulares levam em consideração as fases de crescimento cognitivo destes, como será que os professores de NEE se preparam para oferecer oportunidades de aprendizagem diferenciada a estes alunos com seu quadro cognitivo na maioria das vezes comprometido?

Neste questionamento, surge a ideia de trazer o livro de autoria da pesquisadora *O menino que tinha o coração na cabeça* (2014), seu respectivo audiolivro (2017) e o desenvolvimento do Jogo da Empatia (descrito ao final do audiolivro). A história de Julinho, menino de 10 anos com

a Síndrome de Joubert, sua irmã Ana de 6 anos, com ausência de seus dois braços, junto à história paralela do vizinho Pedro, 14 anos, que está começando a entrar nas drogas, visam trazer à tona a discussão da aceitação e desdramatização das situações, ao se colocarem no processo empático cognitivo (Krznaric, 2015), buscando-se soluções ao alcance de todos os envolvidos na história, inclusive os pais, e oportunizando o desenvolvimento das potencialidades de todos os personagens.

Relembramos que, para Nelly Coelho (1987), a literatura é agente ideal para a formação da nova mentalidade infantil e coloca as atividades escolares como potencializadoras do espaço escolar, sendo este libertário e, ao mesmo tempo, orientador. Ainda acrescenta que a tarefa da literatura é servir de instrumento essencial de prazer, informação e formação, estimulando-a ao autoconhecimento e à sua autonomia do saber.

Esta última afirmação da autora pôde ser observada não pela aplicação com as crianças, mas com a simulação do Jogo da Empatia (Fig. 10) feita no segundo EP (Módulo 2), quando os formandos puderam ter momentos de “prazer, informação e formação”, pois o conteúdo do livro *O menino que tinha o coração na cabeça* foi transformado em perguntas sobre a história e os personagens e as brincadeiras foram organizadas para abordar situações de Empatia e Inclusão entre as crianças com NEE e as das salas regulares. Assim, os professores puderam vivenciar o potencial da ludicidade e aprendizagem do jogo (Mrech, 2008) aliado ao livro.

Não foi possível obter mais informações sobre como os professores de NEE utilizavam a literatura em suas aulas na sala de recursos e nem com os alunos regulares, para podermos melhor estruturar uma abordagem mais ampla sobre o assunto, assim exigindo um maior aprofundamento futuro desta pesquisa.

O que procuramos fazer nos EP 1 e 2 foi demonstrar algumas possibilidades recreativas para se trabalhar o livro (audiolivro, dramatização com fantoches e jogo), assim como discutir o tema da Empatia e Inclusão encontrado no enredo da história do livro, junto aos seus personagens. O fato de se ter trabalhado a dramatização da história permitiu também um engajamento entre os professores nos 4 grupos formados, assim possibilitando-os experimentar o processo empático (Brolezzi, 2014) tão necessário à socialização, o que vai também de encontro ao pensamento de Zilberman (1982) com sua sugestão de trabalhar a literatura através de vários meios de atuação como as rodas de conversa, atividades em grupo e leitura compartilhada.

Os professores ficaram livres para escolher o capítulo que quisessem e dar vida aos personagens através de sua dramatização utilizando-se o audiolivro, ora com as falas dos personagens dando fundo para a atuação mímica dos professores, ora escolhendo-se trechos com a figura do narrador para abrir caminho às falas improvisadas dos professores, que procuraram entender o contexto e soltar sua criatividade para dar vida à fala dos personagens em sua dramatização. Assim, foi possível se criar momentos empáticos entre os professores e os personagens interpretados e isto vai de encontro ao vislumbrado por Nelly (1987, p. 3-4) ao dizer sobre o diálogo entre o leitor e texto que provoca emoções, intelecto e o imaginário levando o leitor à "informação imediata (estória, situação ou conflito) e à formação interior (pela fruição das emoções e conscientização dos valores ou desvalores do convívio social)" e também de encontro à Regatti (2012) ao dimensionar os três níveis de leitura: sensorial, emocional e racional, fazendo com que haja uma ponte entre o leitor e o conhecimento.

Livros que tragam histórias de personagens com algum grau de necessidade especial, não necessariamente relacionados às deficiências, mas também relacionadas à descriminação racial, religiosa, sexual, *bullying*, ou qualquer tipo de segregação ou ato de violência, deveriam ser

escolhidos e trabalhados tanto por professores de NEE quanto pelos das salas regulares, permitindo-se através da literatura a discussão da empatia e inclusão e do respeito às diferenças.

Fora do contexto literário, mas oportuno para a discussão do tema da Empatia e Inclusão, foi possível se perceber no relato das Professoras X e Y no encontro gravado da plataforma ZOOM de 10.6.18, ao dizerem como trabalham com seus alunos de NEE em suas salas, o grau de empatia que estabelecem com seus alunos e as tentativas de integração que fazem com os alunos regulares. Relembramos o relato da professora X ao descrever a dificuldade de integrar os alunos de NEE em atividades esportivas entre escolas, uma vez que têm medo – exemplo de alunos autistas – de verem muitas pessoas no pátio, pelo fato dos professores nunca terem possibilitado àquelas crianças oportunidades diferentes de saírem das aulas dadas só na sala de recursos; o que não ocorria com os alunos da Profª X que os preparava para a socialização com outros alunos em espaços abertos. Lembramos da resposta a esta situação da Profª Y, da EdA, que ressalta a falta de empatia pelos professores por não se colocarem no lugar de seus alunos para desenvolverem atividades diferenciadas. Em outro momento da reunião, a Profª Y volta a falar do valor da Empatia entre professores e alunos, quando cita seu exemplo de colocar música em todo começo de aula para promover acalmia e integração inicial aos seus alunos para se evitar situações de agressividade, ou de gritos por parte dos alunos com NEE, lembrando-se que a Profª Y é professora de alunos regulares, com inclusão de 03 alunos com NEE em sua sala de aula.

Esta última observação da Profª Y está de acordo com que Carl Rogers (1978, p.266 citado por Gonçalves, 2008, p.11) chama de “aceitação calorosa” do professor em relação ao aluno, ao entrar numa “relação de empatia” com as reações de medo, expectativa e desânimo quando aquele enfrenta uma nova matéria ou situação nova”.

1.4 Design Instrucional e curso idealizado para a modalidade em regime b-learning

De acordo com as categorias de sistemas de BL apresentadas por Graham (2006), podemos dizer que nosso curso se adequa à segunda – Sistema Misto Incrementador – não chegando ao terceiro, o mais transformador, pelo fato de que a maior ênfase do curso se deu nos encontros presenciais, pelas dificuldades dos professores já mencionadas acima, na questão 1 de investigação. Diante do conhecimento de que estes professores não estariam familiarizados com as TIC, só após o primeiro EP, o formato de curso em *b-learning*, com 03 encontros presenciais poderia melhor auxiliá-los a se familiarizar com os RED e o trabalho na plataforma EDMODO, o que foi comprovado com o aumento de 03 horas no primeiro encontro de fevereiro para 07 a 08 horas no segundo e terceiro EP.

A partir do momento em que os 04 grupos de professores foram formados no primeiro EP de fevereiro de 2018 e que deveriam se arregimentar para participarem na plataforma EDMODO desde então, a pesquisadora pôde constatar quão difícil foi tentar se comunicar com eles durante as 03 semanas antes do segundo EP de março. Diante da dificuldade de se inscreverem na plataforma, sendo uma delas a alegação de que as instruções estavam em inglês (5% das Ameaças na Análise SWOT), por mais que a Equipe de Apoio e pesquisadora-formadora estivessem atentas - até oferecendo o *link* e fazendo *printscreen* das telas traduzindo o passo-a-passo para o português e enviando por *e-mail* a todo o grupo - aproximadamente 5% dos professores puderam entrar no EDMODO na semana imediatamente após o primeiro EP. Porém, devido ao curto espaço de tempo que tivemos neste primeiro encontro, somando-se ao fato da ruim conexão da Internet na escola, a compreensão sobre o funcionamento da plataforma ficou comprometida e, consequentemente, a hipótese da frustração começou a se manifestar através da evidência do não-retorno das respostas por *e-mail* da maioria dos professores.

O trabalho de monitorização *on-line*, conforme pontuado por Salmon (2016, Fevereiro 8), nos 5 estágios defendidos por ela, foi de fundamental importância para a pesquisadora e Equipe de Apoio nas primeiras semanas após o primeiro EP. O Estágio 1 – Acesso e Motivação - é essencial para acolher os professores a entrar na plataforma e estimulá-los a explorá-la. As 2 formadoras da EdA infelizmente não conseguiram monitorar melhor durante o curso devido à baixíssima participação dos formandos à plataforma. Com exceção do Minigrupo 1, em especial a coordenadora deste grupo que esteve participativa na plataforma em todos os módulos, postando todas as atividades solicitadas e procurando estimular os 07 participantes de seu grupo a interagirem – porém sem muita adesão por parte destes. Neste caso, as duas formadoras da EdA puderam deixar suas mensagens de incentivo na caixa de comentários.

Devido à falta de retorno dos professores por *e-mail* durante todo o curso, a pesquisadora decide instituir no segundo Módulo a comunicação móvel – via *Whatsapp* – formando 03 grupos do EP e da plataforma (o Grupo 1 ficou de fora pois estava mais integrado na plataforma). Este meio de comunicação não estava originalmente vislumbrado no desenho do curso, mas que, de alguma forma, ajudou a acelerar a comunicação com alguns mais professores no intuito de estimulá-los a participarem da EDMODO e sanar dúvidas mais rapidamente. Esta ocorrência vem de encontro aos estudos de Oliveira (2011 citado por Silva & Conceição), ao refletir sobre as Comunidades Virtuais de Aprendizagem, quando traz o termo ‘aprendizagem ubíqua’ (p.142), referindo-se às tecnologias digitais móveis que dinamizam o contato entre alunos e professores via *smartphones*. Porém, a educação digital de como melhor usar estes recursos ubíquos está para ser feita, visto que muitas professoras respondiam às mensagens da pesquisadora com vídeos e mensagens nada condizentes com o que se estava buscando: interação de grupo e melhor participação colaborativa diante dos objetivos e atividades propostas em cada Módulo –

por mais que a pesquisadora tivesse explicado da utilidade da criação destes grupos de *Whatsapp*. Salientamos, porém, que o mesmo não ocorreu com a comunicação interna do grupo de *Whatsapp* da Equipe de Apoio junto à formadora-pesquisadora, sendo um meio agilizador na comunicação e resolução de dúvidas entre todas, antes, durante e após o curso encerrar.

Chegamos à conclusão que esta atitude de silêncio virtual da maioria dos formandos do curso adveio dos seguintes pontos analisados nas respostas do questionário SWOT/FOFA, como Fraquezas e Ameaças: a dificuldade dos professores em se encontrarem com os colegas fora dos EP para a realização de tarefas e a falta de tempo para tal (22,2%), a baixa motivação dos professores para engajamento com as TDIC (11,1%), somando-se 5 % de descontentamento com relação ao excesso do conteúdo do curso.

A escolha da plataforma EDMODO veio após se testar outras plataformas, como a PBWORKS, junto à Equipe de Apoio, com a qual a pesquisadora pôde trocar ideias meses antes do início do curso. A postagem de documentos na página central do curso é de fácil manuseio assemelhando-se ao documento do WORD – o que presumimos poderia ser de fácil manuseio pelos professores. O ponto é que muitos destes professores não usam habitualmente seus computadores, o que inclusive pudemos constatar com o esquecimento por alguns das senhas das contas de seus *e-mails*.

Com relação aos 03 Encontros Presenciais, podemos dizer que o conteúdo programático modificado, principalmente nos Módulos 2 e 3 (Apêndices B e C), procurou atender à necessidade principal de integração dos professores. Importante também foi observar o engajamento daqueles quando da dramatização da história do livro *O menino que tinha o coração na cabeça,* da discussão sobre a utilização do audiolivro, assim como seu envolvimento com a aplicação do Jogo da Empatia (Módulo 2). Conforme descreve Graham (2006) sobre os 6

desafios para a implementação do sistema BL, é fato que a importância da interação humana está mais focada nos encontros presenciais.

No nosso estudo, devido às dificuldades relatadas na análise SWOT/FOFA com relação à integração com a tecnologia, acesso à plataforma e falta de tempo para a maioria dos formandos se reunirem fora dos EP para a realização das atividades colaborativas propostas, somando-se à observação nos EP da falta de troca de experiências entre eles devido à restrição de do número de encontros anuais, a formadora-pesquisadora decidiu focar uma boa parte dos EP em atividades integrativas (Quadro 5) e rodas de conversa, para promover metarreflexão sobre a educação inclusiva e a responsabilidade individual e coletiva dos agentes educativos, a partir da leitura de texto específico (Carvalho, 2009). Desta forma, concordamos com Graham (2006) novamente, em seu 5º aspecto desafiador para a implantação do sistema BL, sobre a necessidade de customizar o conteúdo para o público local, para torná-lo culturalmente relevante, em oposição ao sistema de *e-learning* que distribui o conteúdo uniforme e rapidamente.

No último encontro síncrono *on-line*, dia 10.6.18, idealizado para ser feito com todos os formandos do curso, a Coordenadora da NEE e Equipe de Apoio pela plataforma ZOOM, pudemos notar a falta de comparecimento dos professores, visto que tivemos somente uma formanda do curso e uma formadora da Equipe de Apoio, mais a formadora-pesquisadora. Importante observar que a plataforma ZOOM foi explicada no último EP (18.5.18), na tentativa de fazer *download* da mesma nos celulares dos professores e computadores da escola e tentativa de acesso com *login* e senha, mas a Internet da escola não nos possibilitou um maior sucesso.

Porém, mesmo com a restrição do número de formandos no encontro síncrono, a pesquisadora comprovou a importância deste meio como instrumento de recolha de dados, como

defendido por Braga & Gastaldo (2012), quando dizem que o uso da Internet, o *Skype* em seu estudo, ainda está subutilizado na pesquisa científica.

Foi relevante ter a informação via Zoom de que o curso ofereceu uma oportunidade de aprendizado sobre os RED e sobre a plataforma utilizada tanto para a formanda, quanto à formadora da EdA. Houve a informação de um dado extra sobre como a professora - que também foi a coordenadora de seu grupo – conseguiu conversar com os colegas em *off*, para posteriormente postar as atividades na plataforma. Outro dado importante, de quem está sintonizada com a tecnologia, foi saber que esta mesma professora apoia a ideia de que haja a inclusão de uma reunião mensal entre os professores – fora as 6 convocações anuais pela Secretaria da Educação – para a troca de ideias sobre a utilização de novos aplicativos e outros recursos educativos digitais e outras ideias para estimular os alunos de NEE, apesar de saber que o desinteresse de muitos professores pela tecnologia é um fato.

2 Outras conclusões relevantes

Outros dados que consideramos importantes para se repensar este curso de formação para o futuro, são os dados que obtiveram somente 5% de referência em Fraquezas ou em Ameaças, mencionados pelos professores: *gama enorme de conteúdo*; *não conhecimento do idioma inglês para entender alguns aplicativos*; e *muitas plataformas* que servem de alerta para melhorar o replanejamento da estruturação do conteúdo do curso para o futuro, assim como os dados que trazem a crítica para a coordenação da Educação Especial e estrutura educacional em geral: *falta de esclarecimento prévio sobre o curso por parte da escola*; *sobrecarga de trabalho na rede pública*; *burocracias pedagógicas* e, aliados a estes dados, a participante da Equipe de Apoio em seu questionário SWOT aponta como Ameaças *a imposição da coordenação para a participação dos professores na oficina* e, por último, o *clima de desconforto*, o qual hipotetizamos ter sido

gerado pelo desconhecimento dos professores sobre o tipo de curso que estariam participando durante as 03 convocações mensais e a sobrecarga de trabalho e demandas que estes professores têm no seu dia-a-dia, não permitindo um desempenho e aproveitamento a contento.

Capítulo 6 – Considerações Finais

Partindo-se dos objetivos geral e específicos estabelecidos para a implantação do Curso de Formação Docente Literário-Temático: Empatia e Inclusão, em Regime B-Learning, juntamente com o problema e questões de investigação a que o estudo procurou responder, chegamos às seguintes conclusões:

1 Formação Docente e TDIC

No que compete à formação continuada de professores da rede pública do ensino fundamental, entendemos como extremamente importantes iniciativas como a nossa de introdução das TDIC como parte de aprendizagem aliada à produção colaborativa de trabalhos em grupo, a fim de incrementar a prática pedagógica destes professores em sala de aula, independentemente se forem professores de NEE ou regulares. Assim também conclui Gomes (2004, p.354), em sua tese de doutorado, ao falar sobre as atitudes dos formandos: "o domínio básico dos serviços de acesso à informação e comunicação via Internet, aliados à forte motivação pela temática e afinidade com as tecnologias serão traços determinantes na adesão de professores a iniciativas de formação via Internet".

Um ponto importante a ser considerado é sobre a "forte motivação e afinidade com as tecnologias" para se poder montar um curso na configuração de *e-learning* ou *b-learning* – como é o nosso caso com a estrutura de regime misto. Um número reduzido de formandos de nosso curso tinha afinidade com as TDIC, assim como motivação para trabalhar com as mesmas, diante das várias dificuldades apontadas em nossa discussão dos resultados. Gostaríamos de ressaltar uma dificuldade em particular que são os recursos parcos dentro das escolas públicas com a falta de computadores e boa conexão de *Internet.* No nosso estudo, estiveram presentes professores - representantes de 08 escolas da região Leste 3 de São Paulo e, no nosso próprio centro de

treinamento, foi muito difícil conseguir concluir os acessos via Internet quando quase 20 computadores estavam operando ao mesmo tempo nos 03 encontros presenciais. Neste particular, para uma replicação deste curso, haverá necessidade de se saber primeiro e previamente qual a profundidade de conhecimento dos professores sobre as TDIC, assim como as condições de conectividade com a Internet, para se estabelecer o número adequado de encontros presenciais. No nosso caso, 03 encontros foram insuficientes para o treinamento dos RED e responder às dúvidas dos 20 formandos com relação às TIC.

2 Conteúdo do Curso F2F e CM

No que tange ao material utilizado sobre Empatia e Inclusão (textos, vídeos, músicas, figuras, entre outros) tanto nos EP quanto postados na plataforma EDMODO, assim como o livro infanto-juvenil e seus recursos (audiolivro e Jogo da Empatia), os RED utilizados nos EP para posterior aplicação nas atividades remotas em grupo, ou para serem futuramente implementados nas práticas pedagógicas desses professores, foi bastante rico em informações e, para alguns dos 4 grupos formados, serviu de estímulo para elaborarem atividades tanto para seus alunos com NEE quanto para os das salas regulares, e também para a integração de ambos – a qual foi concretizada pelo Grupo 1, assim indo de encontro a um dos objetivos específicos que vislumbramos para este curso.

Os professores tiveram muito mais engajamento e participação nos EP com a dramatização de capítulos do livro, com a utilização do audiolivro e na ludicidade da simulação do Jogo da Empatia e suas brincadeiras e questões, chancelando a importância da interação humana (Graham, 2006) que os encontros presenciais promovem. Os dados mostraram que o mesmo não ocorreu com a interatividade da maioria dos professores na plataforma EDMODO e seu envolvimento no aprendizado dos RED apresentados e realização das atividades propostas.

Para a replicação deste estudo, será necessário levar em consideração os 15% de respostas nos quadrantes Fraquezas e Ameaças (Análise SWOT), respectivamente, quando os professores mencionaram a “gama enorme de conteúdo” (5%), “dificuldade de entender o idioma inglês em alguns aplicativos” (5%) e “muitas plataformas” (5%). Haverá necessidade de se reformular o número de RED propostos ou até escolher outros, além de verificar se há instruções em português para facilitar o engajamento dos formandos.

3 Literatura Infantil e os temas Empatia e Inclusão

Na dificuldade de se encontrar mais pesquisas diante desta questão investigativa, concluímos ser extremamente importante se promover estudos aprofundados sobre a literatura infantil voltada à Educação Inclusiva e que os coordenadores pedagógicos e professores possam pesquisar melhor sobre histórias que venham abordar a temática da Empatia e Inclusão, promovendo atividades bem diversificadas (para integração tanto entre os próprios alunos de NEE e entre estes e os alunos das salas regulares), como foi identificado na iniciativa de Rodrigues (2012), em seu experimento e estudo com alunos com DV, levando-se a história da Bela Acordada.

Em nosso estudo, procuramos utilizar e incentivar a educação libertadora e a pedagogia da inclusão de Paulo Freire (citado por Costa & Turci, 2011), pois esta é baseada na valorização da diferença, em um processo de ensino e aprendizagem imbuído para promover igualdade de oportunidades, assim fazendo com que a interação entre educador e educando se estabeleça em uma relação dialógica, onde “o professor ao ensinar também aprende e em contrapartida o aluno ao aprender também ensina” (p.3768). Desta forma, o processo empático se estabelece naturalmente. Para exemplificar, em nosso curso, pudemos observar na participação dos formandos na roda de conversa e momento empático que oportunizamos no EP 3, com o texto de

Gomes (Cap.2, 2009), a fragilidade com que tanto os professores de NEE quanto os regulares se defrontam no sistema educacional vigente, sendo muitos deles marginalizados pelos diretores das escolas e excluídos pelos próprios colegas professores. Constatamos a falta de um diálogo aberto entre todos os envolvidos, para se buscar soluções conjuntas, ao ponto da Coordenadora de NEE, também presente na roda de conversa, se colocar empaticamente somente como "professora" (não como coordenadora) e estimular os professores a buscarem seus direitos para terem mais condições de trabalho e de respeito pelos colegas, porém pleiteando-os de forma documentada, pois para se conseguir um retorno do Estado é necessária a formalização de qualquer requisição. Isto vai de encontro à proposta de Diniz *et al.* (2009), que aborda sobre a necessidade de que os cursos de formação oportunizem ações pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas tanto a professores regulares quanto de NEE, através da elaboração de projetos de estudos, de pesquisas, promoção de seminários e oficinas.

Enquanto formadora-pesquisadora, senti-me satisfeita por poder proporcionar momentos empáticos de discussão e metarreflexão entre todos, na esperança de conseguir projetar para o futuro melhores oportunidades de convívio e integração entre eles, a fim de conseguirem resultados mais positivos em sua prática pedagógica inclusiva.

4 Design Instrucional e curso idealizado para a modalidade em regime *b-learning*

Diante dos objetivos gerais e específicos de nosso curso que vislumbrou proporcionar o conhecimento e a prática de recursos educativos digitais colaborativos através da análise de um livro infanto-juvenil e seus recursos para propor aos formandos a criação e implementação futura de atividades empáticas e inclusivas junto a seus alunos, podemos concluir que o *design* instrucional com sua configuração tanto para os EP quanto para as atividades na plataforma EDMODO (Quadro 5) em parte foi um elemento facilitador para promover integração dos

formandos principalmente nos encontros presenciais com a participação ativa diante das atividades propostas com o livro, audiolivro, jogo da empatia, discussões em grupo, dinâmicas interativas; porém, foi um elemento complicador para a concretização da proposta de conhecer e utilizar os RED para a realização de atividades em grupo e respectiva postagem na plataforma EDMODO, diante das diversas dificuldades apresentadas na discussão dos resultados. Destacamos a falta de tempo dos professores de se reunirem fora dos EP e de sua desmotivação para conhecerem as TIC e RED, culminando-se com as condições precárias das escolas com acesso à Internet.

Para a replicação deste curso, será necessária a reformulação do *design* e conteúdo ao se conhecer previamente o exposto no parágrafo anterior, pois sem as condições técnicas mínimas necessárias na escola, não será possível instruir adequadamente os formandos sobre os RED e TIC e, consequentemente, não será possível manter a motivação dos professores para participação efetiva *on-line* e realizarem as atividades na plataforma. Neste particular, reforçamos também a necessidade de se escolher outros AVA e RED para facilitar a participação daqueles formandos que apresentarem muito desconhecimento sobre as TIC e RED na Avaliação Diagnóstica.

A pesquisadora considera que o sistema *b-learning* é o ideal para incentivar os professores, alheios às demandas tecnológicas da atualidade, a se instruírem e praticarem as TDIC, para poder tornar realidade o que Graham (2006) defende com relação a se promover cursos BL, que mesclem as propriedades e possibilidades tanto das modalidades de aprendizagem F2F e CM, para se ir além de simplesmente reformatar e incrementar uma aula tradicional com vídeos e textos, por exemplo, para se promover projetos de construção colaborativa, onde o *Design*

Instrucional e o AVA são extremamente importantes para se proporcionar uma comunidade de prática dinâmica e compartilhada entre todos os formandos.

5 Resposta ao problema de investigação

A partir do momento que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2015) de 2015 para o Ensino Fundamental e Médio Brasileiro estabelece em suas Competências Gerais (p.18-19), nos itens 5 e 9 a necessidade de, respectivamente, promover um ensino focado na utilização das TIC de forma "crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimento e resolver problemas"; e de "exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, (...) promovendo o respeito ao outro com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais (...), sem preconceitos de origem, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa (...)", podemos responder assertivamente que nosso Curso de Formação Docente Literário-Temático, em Regime *B-Learning* oferece muitas oportunidades ao docente de se qualificar para atender às demandas da BNCC brasileira, assim estimulando os professores a conhecer e praticar alguns recursos educativos digitais e ambientes virtuais de aprendizagem, com o intuito de poderem desenvolver atividades estimulantes aos seus alunos, independentemente se forem de NEE ou de salas regulares.

Além disso, pôde-se observar ao longo do curso seu potencial em promover momentos empáticos entre os próprios professores com dinâmicas integrativas e discussões metarreflexivas sobre suas atitudes e participação no contexto educacional e escolar em que estão inseridos e sobre os desafios da educação inclusiva.

6 Implicações e Repercussão do Estudo

De todo este estudo de caso único e a partir da análise feita de todas as observações descritas, gostaríamos de conjecturar sobre as implicações do presenciado para as seguintes dimensões educacionais: 1. Professor 2. Convívio entre pares 3. Sala de aula 4. Escola 5. Coordenação de NEE:

6.1 Professor

O silêncio na comunicação entre muitos professores e a pesquisadora e equipe de apoio, durante todo o desenvolvimento do curso, principalmente entre módulos, faz-nos conjecturar sobre esta postura adotada, talvez de "protesto" ora por não terem sido avisados sobre a demanda que seria exigida deles, fora do calendário compulsório da Secretaria da Educação de 6 convocações anuais de 8 horas; ou ora por medo do aprendizado do novo (RED, plataformas, etc.). De qualquer forma, a postura do silêncio nos remete à análise da atitude que provavelmente têm que enfrentar de seus próprios alunos com necessidades especiais: o isolamento dos autistas, com um exemplo.

A nosso ver, esta atitude remete-nos à "estrutura de alienação no saber", estudada por Mrech (2008), quando pontua esta alienação tanto no plano macro quanto microestrutural, sendo este último individual e reflete "as formas estabelecidas por cada sujeito para se defender do saber" (p.6). Mrech explica sobre o processo de resistência ao saber que vem como uma primeira reação ao novo, com relação aos alunos com NEE e que a postura do professor é extremamente importante para se entender esta reação dos alunos quando lhes é apresentado uma atividade. Ela afirma: "ao ser apresentada a um material pedagógico ou brinquedo, a criança pode bater ou jogar o material no chão, mordê-lo, olhá-lo fixamente, perguntar a uma outra pessoa de quem é o material, etc. Isso porque as estruturas individuais de alienação no saber refletem verdadeiros

maneirismos que antecedem o próprio processo de ensino-aprendizagem" (2008, p. 7). Entre estas estruturas de alienação no saber mais comuns estão: a) A concepção e capacidade lúdica do professor b) Os modos estereotipados do professor conceber o material apresentado c) As formas estereotipadas de o professor conceber o aluno d) As formas estereotipadas que o aluno concebe o professor, a instituição, o material proposto e) As formas estereotipadas que envolvem o uso do material a ser empregado na comunidade em geral e f) As formas estereotipadas que envolvem o uso do material a ser empregado (2008, p. 8-10).

Portanto, a postura individual de alienação ou abertura ao saber, independentemente das circunstâncias externas (imposição da Secretaria da Educação, falta de tempo, etc.) podem impactar sobremaneira sobre o desenvolvimento de competências deste professor, assim como afetar diretamente seu relacionamento com os alunos, como consequência.

6.2 Convívio entre pares

Será extremamente necessário se estimular encontros com debates e dinâmicas de integração entre os professores de NEE e os professores de salas regulares, para se poder implementar o que a BNCC coloca em sua lista de Competências Gerais para o Ensino Fundamental e Médio, com relação ao exercício do processo empático e de resolução de conflitos para proporcionar o respeito tão necessário na educação em geral, mas principalmente na educação inclusiva.

Pelo que pudemos constatar no discurso dos professores em sua exposição sobre a educação inclusiva, há muitas lacunas para o estabelecimento de um convívio salutar entre os professores de NEE e de salas regulares, com a falta de compreensão sobre as atividades desenvolvidas por um e por outro lado, gerando-se um ambiente hostil, como foi possível ser observado no relato de uma das formandas de nosso curso ao se referir sobre uma situação dentro da sala de professores, quando aquela foi repreendida por uma professora de sala regular ao colocar sua

bolsa sobre a mesa; ou até quando os alunos de NEE desta professora são estigmatizados e ofendidos pela professora da sala regular, na frente dos próprios alunos.

Situações tristes e de hostilização como estas colocam o processo de Empatia e Inclusão muito longe de sua realização e pretensão do sistema educacional, dentro de um ambiente competitivo, ao invés da construção de um processo colaborativo para a busca de soluções conjuntas, vindas de todos os professores e coordenadores pedagógicos envolvidos, porquê vislumbram à sua frente o desenvolvimento e bem-estar integral de seus alunos que são diretamente impactados por suas ações.

6.3 Sala de Aula

Dentro desta lógica de construção da micro à macro dimensão de nossos achados, a sala de aula – sendo ela de recursos para os alunos de NEE ou regular – é a que mais diretamente irá presenciar a mudança de postura das dimensões apresentadas inicialmente: a do professor e a do convívio entre pares, pois os alunos sentirão a repercussão da postura aberta de um professor empático que entende as necessidades de seus alunos e vai atrás de recursos educativos diversos, inclusive os digitais, para promover o desenvolvimento daqueles em um processo integral de ensino-aprendizagem.

Esta sala de aula, antes de ser uma utopia, será um ambiente acolhedor que demonstra intercâmbio salutar entre professores de NEE e regulares através de atividades integrativas entre todos os alunos, porquê pensam, acima de tudo no bem-estar integral de todos os aprendizes, inclusive no seu próprio, a partir do momento que estão imbuídos em ouvir um ao outro e colherem as melhores ideias sobre como proporcionar a aquisição do conhecimento para todos os alunos, se importando pela igualdade de oportunidades, dentro de uma Pedagogia da Inclusão (Costa & Turci, 2011).

Se há dificuldades para se conseguir todos os recursos necessários, o princípio de que a união faz a força pode se estabelecer entre os professores e juntos reivindicarem ações pontuais da coordenação escolar.

6.4 Escola

A dimensão escolar só terá a ganhar com as ações pontuais de professores unidos pelo propósito de fazer de sua prática pedagógica um exemplo a ser seguido, a partir do momento da sua mobilização para a construção de um saber coletivo.

Se o sistema educacional exige que as escolas ofereçam condições para que a educação inclusiva aconteça e a partir do fato de a BNCC requisitar a utilização das TIC para se produzir conhecimentos e resolver problemas, e se isto não é a realidade vigente com a falta de recursos tecnológicos como número de computadores insuficientes, ausência de boa conexão da Internet, a sala de recursos inapropriada para o trabalho com alunos de NEE, então a escola terá que se mobilizar para que estes direitos sejam atendidos.

Os professores precisam estar alinhados com a direção escolar para exigirem do Estado melhores recursos para se atender às demandas curriculares e da educação inclusiva. Lembramos do momento da roda de conversa no Módulo 3 com a discussão sobre os desafios da educação inclusiva e o momento em que a coordenadora de NEE pede aos professores usarem os meios legais para pleitearem melhores recursos junto à coordenação de suas escolas.

6.5 Coordenação de NEE

O papel da Coordenação de NEE é extremamente importante para intermediar a comunicação entre os professores de NEE e os professores das salas regulares e propor soluções conjuntas frente à coordenação pedagógica das escolas para melhorar o inter-relacionamento entre todos e promover ações também conjuntas para que o processo empático e inclusivo se

estabeleça com mais clareza e eficácia, além de pleitear melhores recursos tecnológicos e equipamentos adequados à NEE.

A falta de entrosamento de alguns participantes de nosso curso, os quais são todos da área de NEE, foi visível na dificuldade de se integrarem nos grupos estabelecidos desde o primeiro encontro presencial, tanto no próprio EP quanto para o desenvolvimento dos trabalhos colaborativos na plataforma. A hipótese é que, mesmo trabalhando na mesma escola, os professores estão tão habituados a atuarem sozinhos em suas salas de recursos que não conseguem trabalhar em equipe.

Dentro de nossa visão, será quase que impossível desenvolver ações de integração entre os alunos de NEE e regulares, como requer as diretrizes da Secretaria da Educação, conforme nos foi informado pela Coordenadora de NEE, se os professores entre si continuarem em suas ações individualizadas.

A relação dialógica entre todos os envolvidos é tarefa primordial das áreas de coordenação geral e pedagógica e isto só será possível se esta coordenação estiver disposta a ouvir as demandas dos professores e oferecer oportunidades de integração constante entre eles e formação continuada como a nossa, por exemplo, para troca de conhecimentos e qualificação, porém com mais frequência durante o ano, além de desenvolver projetos para a inclusão dos pais, no intuito de ampliar o alcance de trabalho colaborativo dentro da educação inclusiva.

7 Impacto do estudo no desenvolvimento da pesquisadora

Este estudo proporcionou à pesquisadora uma experiência rica tanto para o desenvolvimento pessoal, quanto para o lado profissional de educadora, escritora de literatura infantil e amante da tecnologia.

Do lado pessoal, foi possível se defrontar com situações diferentes, exigindo-se habilidades de pesquisa como o de tradutora de inglês, o que facilitou a compreensão de vários materiais de pesquisa e permitiu a utilização de trechos traduzidos para compor a linha teórica da investigação; além disso, o contexto de pesquisa apresentado foi inesperado, pois a investigadora gostaria de aplicar o curso a professores regulares de uma escola pública, mas acabou se deparando com professores da educação especial. Isto levou a pesquisadora a modificar o planejamento, adequar a estrutura do curso e pesquisar mais sobre a educação inclusiva e preparar o conteúdo de RED voltados à educação especial.

O contato com a realidade destes professores foi muito enriquecedor, pois a pesquisadora nunca havia se deparado com os fatos relatados e com o tipo de vivência destes professores que têm uma imensa responsabilidade para conduzir crianças com diversas necessidades especiais a um patamar de aprendizagem, muitas vezes quase que impossível de ser atingido, diante do quadro de gravidade com que estas deficiências se manifestam.

O tema da Empatia e Inclusão é o que fez esta ponte de ligação entre o lado pessoal de interesse da pesquisadora pelo livro infantil utilizado no estudo com este tema e a carência de abordagem do mesmo junto a estes profissionais da educação inclusiva, que tanto precisam de apoio, qualificação e de vários recursos.

A arte e o desenvolvimento de oficinas de arte envolvendo música, teatro e dança circular em experiências passadas da pesquisadora, em trabalho a educadores voluntários em instituições religiosas e orfanatos, foram importantes serem resgatados para promover as dinâmicas integrativas entre os formandos do curso, nos encontros presenciais, assim moldando o trabalho da formadora-investigadora.

Da mesma forma, para o lado profissional da pesquisadora como educadora, escritora de livros infantis e amante da tecnologia, a idealização deste curso foi extremamente valioso pelo desafio proposto para se fazer algo pela primeira vez. Usar a criatividade para a construção de um curso de formação em regime *b-learning*, dentro de uma temática tão importante para a escola brasileira tal como a Empatia e a Inclusão, foi muito instigante. Unir o aprendizado das disciplinas deste Mestrado e aplicá-las nesta experiência acadêmica foi muito importante para o desenvolvimento intelectivo da formadora-investigadora. Assumir as duas facetas foi bem desafiador, mas muito prazeroso, pela conquista realizada com a efetivação desta investigação.

A reestruturação deste curso de formação deverá ser evidentemente feita para uma possível replicação; porém, a pesquisadora tem esperança que outras escolas brasileiras e, quem sabe, até as portuguesas, possam se interessar na aplicação deste curso em futuro não muito distante.

Referências Bibliográficas

Almeida, M. E. B. & Valente, J. A. (2011). *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus

Alves, F.Jr. (2016). Os professores do Ensino Fundamental e suas concepções sobre o uso das Tecnologias Digitais nas suas práticas pedagógicas. Dissertação de Mestrado apresentada à Univás, Pouso Alegre, MG.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W. & Wittrock, M.C. (Eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon

Baron-Cohen, S. (2011). *Zero Degrees of Empathy: A New Theory of Human Cruelty*. Londres, Allen Lane

Barreto, R.G. (2003). Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, *29*, 271-286. Recuperado de: http://www.redalyc.org/html/298/29829206

Braga, A.& Gastaldo, É. (2012). Variações sobre o uso do Skype na pesquisa empírica em Comunicação: apontamentos metodológicos. *Revista Contracampo*, *24*, 03-18.

Brolezzi, A.C. (2014). Empatia na Relação Aluno/Professor/Conhecimento. *Encontro: Revista de Psicologia*, 17, 1-21. Retirado de: file:///C:/Users/Ana%20Luiza/Downloads/2997-11432-1-PB.pdf

Brolezzi, A.C. (2014b). Empatia em Vygotsky. *Dialogia*, *20*, 153-166. São Paulo. Retirado de: http://escolastransformadoras.com.br/wp- content/uploads/2017/09/empatiaemvigotski.pdf

Carvalho, R. E. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In Gomes,M.(org). (2009). Construindo as Trilhas para a Inclusão, 36-50, (2ª ed). Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Coelho, N.N. (1987). *A Literatura Infantil*. (4ª Ed). São Paulo: Edições Quíron.

Conselho Estadual Educação, SP. *Resolução de 08 de fev. 2016. (2016).* São Paulo: Autor. Recuperado de: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20DE%208-12-2016.HTM?Time=24/08/2018%2005:56:28

Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação. *Resolução nº 02/2001*. (2001)**.** Brasília, DF: Autor. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf

Costa, M.P.R. & Turci, P.C. (2011). *Inclusão Escolar na Perspectiva da Educação para Todos de Paulo Freire*. Trabalho apresentado no VI Encontro da Associação Brasileira de

Pesquisadores em Educação Especial. São Carlos, SP. Retirado de: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/346-2011.pdf

Cunha, C. (2017, Abril 24). Tecnologia: o que é a 4ª revolução industrial? *Site Vestibular UOL*. Retirado de: https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/tecnologia-o-que-e-a-4-revolucao-industrial.htm

Decreto Nº. 6094, de 24 de abril de 2007 (2006, 24 de abril). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

Diniz, T.N., Vidotto, C.F.S. & Araújo, E.R.S. (2009). *Formação de Professores: Atuação com Necessidades Educacionais Especiais.* Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, PR. Retirado de: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/182.pdf

Felizardo, Mª. H. V. & Costa, Fernando. A. (2014). Formação contínua na área das TIC em Portugal. Quem são os Formadores e que perspectivas têm sobre a integração das tecnologias no currículo? *Revista Investigar em Educação*, 2 (2) II, 139-154. Retirado de: http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/79/78

Ferrari, M. (2008, Outubro 01). Carl Rogers, um psicólogo a serviço do estudante. *Nova Escola.* Retirado de: https://novaescola.org.br/conteudo/1453/carl-rogers-um-psicologo-a-servico-do- estudante.

Ferreira, S. & Bastos, R. (2009, Maio 31). Web 2.0 Recursos Tecnológicos e Formação. Retirado de: https://pt.slideshare.net/susana12345/web-20-recursos-tecnolgicos-e-formao-susana-ferreira-20061566-raquel-bastos-20062189

Ferreria, M.G. & Bogatschov, D.N. (2016). Análise da influência da UNESCO e do Banco Mundial na educação especial inclusiva brasileira. Artigo apresentado na X Seminário do Trabalho - Trabalho, Crise e Políticas Sociais na América Latina. Marília, SP. Retirado de: http://www.canal6.com.br/x_sem2016/artigos/2A-10.pdf

Fontgalland, R. C. & Moreira, V. (2012). Da empatia à compreensão empática: evolução do conceito no pensamento de Carl Rogers. Memorandum, 23, 32-56. Recuperado de: http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a23/fontgallandmoreira01

Franklin, S. & Menezes, N. C. (2008). Audiolivro: uma importante contribuição tecnológica para deficientes visuais. *Ponto de Acesso, 2(3),* 58-72. Recuperado de: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/3213/2337

Freire, P. (2001). *Política e educação.* (5ª ed) São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1987). Pedagogia do oprimido. (17ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

García, F., & Carrasco, J. (2002). Los Espacios Virtuales Educativos en el Ámbito de Internet: Um Refuerzo a la Formación Tradicional. *Teoría de La Educación. Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información.* 3. Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_garcia-garcia.htm

Garcia, M. F; Rabelo, D. F; Silva, D. & Amaral, S.F. (2011). Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 14 (1), n.1, 79-87. Retirado de: www.academia.edu/24882516/Novas_COmpet%C3%A Ancias_Docentes_Frente_%C3%80s_Tecnologias_Digitais_Interativas

Yagcioglu, O. (2017). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines by D. Randy Garrison And Norman D. Vaughan - Book Review. *European Journal of Education Studies, 3(5)*, 2017, 29-39. doi: 10.5281/zenodo.814302

Ghemawat, P. (2002, Julho 22) How business strategy tamed the ‘‘invisible hand’’. Working knowlegede. Harvard Business School. Recuperado de: http://hbswk.hbs.edu/item/3019.html

Gomes, M.J.S.F. (2004). *Educação a Distância: Um Estudo de Caso sobre Formação Contínua de Professores via Internet.* Braga: Universidade do Minho.

Gonçalvez, L.S.S. (2008). Atitudes empáticas e aprendizagem: um estudo sobre a relação professor aluno, através do olhar da Abordagem Centrada na Pessoa. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Recuperado de: http://www.fe.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_luiz_sergio_de_souza_goncalves.pdf

Gordon, M. (2005). *Roots of Empathy: Changing the World Child by Child*. Toronto: Thomas Allen.

Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Design,* 253-254. San Francisco, California: Pfeiffer.

Hunt, P. (2010). *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naif.

Krznaric, R. (2015*). O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo*. Trad. Maria Luiza de A. Borges. Rio de Janeiro: Ed Zahar.

Larsen, L.J.E. (2012). Teacher and student perspectives on a blended learning intensive English program writing course. Dissertação de Mestrado apresentada à Iowa State University. Recuperado de: https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.br/&httpsredir=1&article=3382&context=etd

Leal, C.E.G. (2015). A Formação Docente para a Inclusão: Um olhar sobre o professor do atendimento educacional especializado. Trabalho apresentado no *EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação*, p. 7659-7660. Recuperado de: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21867_10848.pdf

Linhares, L.L. (n.d.). Paulo Freire: por uma Educação Libertadora e Humanista. (Mensagem de web). Recuperado de: http://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2014/09/POR-UMA-EDUCACAO-LIBERTADORA-E-HUMANISTA-PAULO-FREIRE.pdf

Macdonald, J. (2008). *Blended Learning and Online Tutoring, a Good Practice Guide*. (2nd.ed). United Kingdom: Gower Publishing, Ltd.

Machuda, C. R. Y.; Cazzettab, J. O.; Bertoc. W.L. & Godoy, O. (2010). *M-Learning*: A Utilização de Dispositivos Móveis no Contexto Educacional. *Ciências, Exatas e Tecnol*ogia, 9(1), p. 61-66. Recuperado de: http://187.7.106.14/eren/Redes/Artigo%20para%20segunda%20resenha.pdf

Marfan, M. (1986) Resenha de Pesquisa em educação: abordagens qualitativas de Ludke, Menga & André, Marli E.D. *Em aberto*, 5 (31), 42-48. Recuperado de: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1605/1577

Marques Ribeiro, A. S.; Oliveira, E.R. & Mello, R.F. (2017). Building a Virtual Learning Environment to Foster Blended Learning Experiences in an Institute of Application in Brazil. *Open Praxis*, 9(1), 109–120. Doi: http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.9.1.455

McGriff, S. (2000). *Instructional System Design (ISD): Using the ADDIE Model*. College of Education, Penn State University. Recuperado de: https://www.lib.purdue.edu/sites/default/files/directory/butler38/ADDIE.pdf

Meyer, M. (2014, Outubro 16). Quais as diferenças entre as gerações X, Y e Z? *Oficina da net.* Recuperado de: https://www.oficinadanet.com.br/post/13498-quais-as-diferencas-entre-as-geracoes-x- y-e-z-e-como-administrar-os-conflitos

Mendes, C. A.T. (n.d.). Como surgiu a Internet? *Brasil Escola*. Recuperado de: https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/como-surgiu-a-internet.htm

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Apllications in Education*. (2nd ed) San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ministério da Educação. (2015) *Base Nacional Comum Curricular*. Documento preliminar. Brasília, DF: Autor. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. (2007) *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva***.** Brasília, DF: Autor.

Mrech, L.M (2008). O Uso de Brinquedos e Jogos na Intervenção Psicopedagógica de Crianças com Necessidades Especiais. *Educação On-Line*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/268328913/download

Morais, R. de. (2003). *Educação Contemporânea – olhares e cenários*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea.

Moreira, M.A. (2016). Subsídios Teóricos para o Professor Pesquisador em Ensino de Ciências: Comportamentalismo, Construtivismo e Humanismo. (2ª ed) Porto Alegre, Brasil. https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios5.pdf

Moreira, I.N.S. (2017, Julho 25). Nós, Professores e a Inclusão: Problema ou Solução? [Mensagem web]. Recuperado de: https://institutoitard.com.br/nos-professores-e-inclusao-problema-ou-solucao/
.

Moreira, A., Loureiro, M., & Marques, L. (2005). Percepções de professores e gestores de escolas relativas a obstáculos à integração das TIC no ensino das Ciências. Trabalho apresentado no VII Congresso Internacional sobre Investigacion en la Didáctica das Ciências, Granada. Recuperado de: http://ddd.uab.es/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp452perpro.pdf
.

Oliveira, C.M.S. (2013) Aprendizagem em ambientes de *blended learning*: uma abordagem na formação contínua de professores. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa. Recuperado de: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10317
.

Oliveira, Rosa (2011). As novas geografias das culturas, conhecimentos e aprendizagens: ampliando relações entre o território escolar, cidades e redes digitais de informação e comunicação. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Federal da Bahia.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE & BANCO MUNDIAL (2012). *Relatório mundial sobre a deficiência.* São Paulo: Autor. Retirado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=D879EF0E608E0BDD4FD027B50439B282?sequence=4

Orr, B. (2013). Conducting a SWOT analysis for program improvement. *US-China Education Review A*, 3(6), 381–384.

Papert, S. (1997*). A Família em Rede*. (48ª Ed) Lisboa: Relógio D'Água.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods.* (2nd ed). Thousand Oaks, CF: Sage Publications.

Regatti Jr., E.F. (2012). A Literatura no Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia apresentado à UNISALESIANO. Lins, SP. Recuperado de: http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54800.pdf

Rodrigues, N.J. (2013). Audiolivro: uma Ferramenta de Inclusão. Monografia de conclusão de curso de Especialização apresentado à Universidade Estadual da Paraíba. Recuperado de: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/13226/1/PDF%20-20Neuza%20Jorge%20Rodrigues.pdf

Rogers, C. R. (2008). As condições necessárias e suficientes para a mudança terapêutica na personalidade. In J. K. Wood, J. R. Doxsey, L. M. Assumpção; M. A. Tassinari; M. Japur, M. A. Serra; R. W. Rosenthal, S. R. Loureiro, & V. E. Cury (Orgs.*). Abordagem centrada na pessoa* (4ª ed)., pp. 143-161). Vitória: EDUFES.

Rogers, C. R. (1985) *Liberdade de Aprender: Em nossa década*. Porto Alegre: ArtesMédicas.

Rogers, C. R. (1978). *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.

Romero Gutiérrez, M., Martínez Chico, M., & Jiménez Liso, M. R. (2015). Evaluación del máster interuniversitario de educación ambiental a través de las percepciones de estudiantes y profesores en un análisis DAFO / Evaluation of the inter-university master in environmental education in accordance with the students and teacher. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, *12*(2), 347–361.

Salmon, G. (2002). *E-Moderating: the* key *to online teaching and learning*. Recuperado de: https://etutors.wikispaces.com/file/view/Etivities_Salmon.pdf

Salmon, G. (2016, Fevereiro 8). *Carpe Diem – 5 Stage Model*. [Arquivo de Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ILCnUgfeuoc

Santos, Idalina, & Carvalho, A. A. (2017). Formação e Monitorização: duas etapas no desenvolvimento profissional docente. *Educação & Realidade, 42(1),* 323-344. https://dx.doi.org/10.1590/2175-623655298

Serpa, A.P. de S.F. (2017). Empatia na Cidadania – Estudo e Elaboração de um Projeto de Intervenção. Trabalho de Projeto para a obtenção de grau de Mestre em Política Social apresentado à Universidade de Lisboa. Retirado de: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/13532/1/MESTRADO%20Politica%20Social%20Paula%20Serpa.pdf

Siemens, G. (2005, Dezembro 5) Connectivism, a Lerning Theory for the Digital Age. *E-learnspace.* Retirado de: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Silva, B. & Conceição, S. (2013). Desafios do B-learning em tempos da cibercultura. In: Almeida. M. E., Dias, P. & Silva, B. *Cenários para a inovação para a educação na Sociedade Digital*, 137-161. São Paulo: Editora Loyola.

TotLab (2012, Maio 19). O que é TIC? *Notícias.* Retirado de: http://totlab.com.br/noticias/o-que-e-tic-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao/

Uhlmann, F. (2014). *O menino que tinha o coração na cabeça.* São Paulo. Flavia Rosa.

Uhlman F. (2017). *O menino que tinha o coração na cabeça*. [Audiolivro]. São Paulo: Instituto Dorina Nowill. 2017.

UNESCO. (1994, Junho 10) *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, 10 de junho de 1994. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente***.** São Paulo: Martins Fontes. Recuperado de: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf

Yin, Robert K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos.* Trad. Daniel Grassi (2.ed.) Porto Alegre: Bookman.

Zilberman, R. (1982). *A Literatura Infantil na Escola*. (2ª Ed). Global Editora. São Paulo: Global Editora.

Apêndice A – Termo de Consentimento

LISBOA | UNIVERSIDADE DE LISBOA Instituto de Educação

Curso de Formação Docente Literário-Temático: Empatia e Inclusão, em Regime B-learning

TERMO DE CONSENTIMENTO

Flavia Rosa Cardoso Uhlmann – Mestranda do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

1. Finalidades da Investigação

Primeiramente, como objetivo acadêmico, o *Curso de Formação Docente Literário-Temático: Empatia e Inclusão, em Regime B-Learning* visa validar o projeto de investigação pela autora, proposto como trabalho de finalização do Mestrado em Educação e Tecnologias Digitais, oferecido em regime de *e-learning* pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, o qual deverá ser apresentado ao final de 2018.

Portanto, este curso - desenvolvido por uma coordenadora, que também é a investigadora do projeto de pesquisa – e uma equipe de apoio *online* de 3 pessoas - pretende proporcionar aos professores do ensino fundamental conhecimento e prática de diversos recursos educativos digitais (RED) colaborativos, através da análise do material temático-literário infantojuvenil apresentado e propor a criação de atividades para implementação posterior junto aos seus alunos.

Assim, o projeto visa: 1) explorar e avaliar o livro *O menino que tinha o coração na cabeça* e seus recursos (audiolivro, Jogo da Empatia); 2) utilizar recursos educativos digitais colaborativos como EDMODO (AVA = ambiente virtual de aprendizagem), ZOOM (plataforma de videoconferência), POPPLET (mapas conceituais), SOUNDCLOUD (plataforma de distribuição de áudio), entre outros para produção de atividades remotas em grupo, e 3) elaborar plano de aplicação do conteúdo do curso para posterior implementação.

O projeto será realizado em regime *b-learning* e, portanto, haverá 03 (três) encontros presenciais e de 08 a 09 (oito a nove) semanas de atividades a distância, utilizando-se a plataforma EDMODO para gerenciamento da aprendizagem *online* e local de compartilhamento das atividades, que serão desenvolvidas em período total entre 24 a 30 horas. Tal maleabilidade se deve ao fato de se prever reajustes para desenvolver as atividades propostas, dando-se uma margem de tempo para isto. Os encontros presenciais serão também maleáveis entre 2 a 4 horas de trabalho, dependendo do desempenho dos 4 grupos formados – que será composto de 4 a 5 participantes em cada.

O Curso está estruturado em 03 Módulos:

I – Empatia e Inclusão

II – Audiolivro

III – O Jogo + Avaliação

participantes online através da plataforma ZOOM, para registro em gravação de imagem e áudio, na **última sessão síncrona,** junto ao professor coordenador e equipe de apoio, onde será registrada a discussão da ação futura de implementação da temática com o livro e o jogo junto aos alunos. Assim, poder-se-á fazer um follow-up da programação a ser implementada.

Espera-se que os professores tenham uma participação bem ativa nos grupos, principalmente no cumprimento das atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem (EDMODO), pois a dinâmica do curso dependerá deste desempenho dos professores, entremeando os encontros presenciais.

3. Recolha de dados

De modo a ser possível avaliar os materiais didáticos e o impacto da formação de professores, pretendemos recorrer a algumas das seguintes metodologias de recolha de dados: observação participativa da coordenadora e investigadora do projeto, análise da utilização dos recursos educativos digitais para desempenho dos trabalhos *online*, análise dos questionários individuais respondidos para formulação da Análise SWOT e, finalmente, análise dos registros da gravação da última sessão síncrona com todos os participantes e equipe de apoio via Plataforma ZOOM.

Todos os materiais recolhidos para análise serão mantidos sob estrita confidencialidade e o anonimato dos professores será salvaguardado.

4. Duração do estudo

Esta fase do projeto de investigação terá início em janeiro de 2018 e decorrerá até abril de 2018. A recolha de dados decorrerá durante e após a conclusão da ação de formação.

2. Dinâmica de Participação

Encontros Presenciais: junto ao professor coordenador do curso, os professores terão mais oportunidade de se integrarem empaticamente, fazendo aplicação prática das atividades elaboradas com os colegas nos encontros online.

Encontros Online: oportunidades para os professores se organizarem em grupos, com tempo e liberdade de discutirem o conteúdo do livro/audiolivro, trabalharem com o jogo, assim como utilizarem as ferramentas digitais para produção colaborativa com ideias e resultados. Além disso, terem tempo individual para escreverem suas reflexões e partilharem suas produções com os colegas.

Avaliação: será feita **individualmente** no último encontro presencial quando os professores responderão um questionário com base nos 04 aspectos da **Análise SWOT** *(Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats);* **e** também **com todos os**

5. Contacto para informações

Caso tenha dúvidas relativamente ao projeto de investigação poderá contactar Flávia Rosa Carodoso Uhlmann (flaviarcuh@hotmail.com).

Confirmo que li o presente termo de consentimento e que me foi explicado o projeto de investigação. Tive a oportunidade de colocar questões acerca do projeto de investigação e as mesmas foram-me esclarecidas.

Pretendo participar no projeto de investigação acima descrito. Receberei uma cópia deste termo de consentimento, assinado.

_____

Assinatura do Professor

_____, _____ de 2018

Data

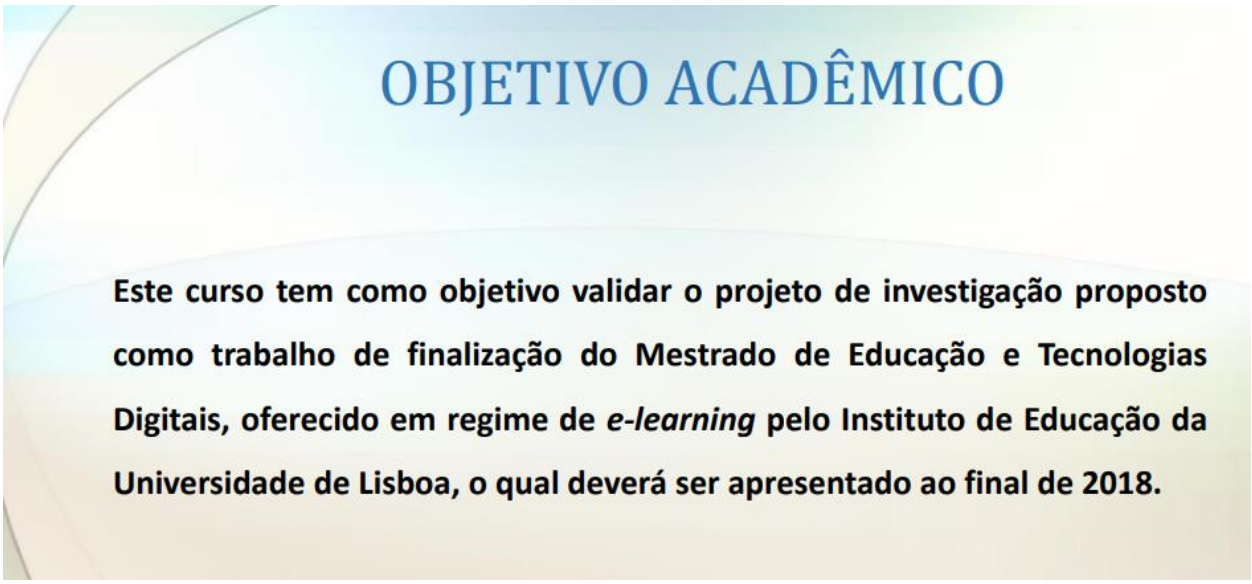
_____

Assinatura do Investigador

_____, _____ de 2018

Data

Apêndice B - Planejamento e Conteúdo Programático do Curso Idealizado



OBJETIVOS DO PROJETO

GERAL:

Proporcionar aos professores do ensino fundamental o entendimento sobre a temática da Inclusão e Empatia e a prática de recursos digitais colaborativos diversos, através da aplicação de projeto literário como proposta para implementação posterior junto aos alunos.

ESPECÍFICOS:

* Examinar e discutir literatura e materiais diversos sobre Empatia e Inclusão
* Explorar e avaliar o livro O menino que tinha o coração na cabeça e seus recursos (audiolivro, Jogo da Empatia)
* Utilizar recursos digitais colaborativos (wiki, videoconferência, mapas conceituais) para produção de atividades remotas em grupo
* Elaborar plano de aplicação do conteúdo do curso para posterior implementação junto aos alunos.

JUSTIFICATIVA

Com a implantação nas escolas brasileiras da Lei de Inclusão (Lei 13.146/2015), em vigor desde 2.1.2016, além do Projeto de Lei do Senado número 208 (PLS 208/2016) que estabelece que os sistemas de ensino tenham programas e ações para jovens e adultos com necessidades especiais, faz-se necessário ações para ajudar os professores a desenvolverem competências, para terem condições de melhor atender os alunos com certas necessidades especiais, além de integrá-los aos demais alunos em suas aulas.

RECURSOS DIVERSOS

Livro: O menino que tinha o coração na cabeça

Capa do livro

Audiolivro

Jogo da Empagia

Atividade na Livraria Martins Fontes/SP – 13.9.2014

Recursos Digitais para trabalhos colaborativos

PBWORKS FOR EDUCATION

Edmodo

Windows Movie Maker

Google Hangouts

zoom

Google Docs

ESPECIFICIDADES

PÚBLICO ALVO

Professores do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos, pedagogos e psicopedagogos.

Inscrição: formulário do GoogleForms. **Link:** goo.gl/zvMxE6

FORMATO DO CURSO

Carga Horária: 24 horas
Aulas presenciais: 03
Encontros online: 09
Duração de cada aula/encontro: 2 horas
Vagas por turma: 20 a 30 participantes
Local: escola que acolherá o projeto
Dia e Horário das aulas presenciais: a combinar

METODOLOGIA

- **Encontros Presenciais:** junto ao professor coordenador do curso, os professores terão mais oportunidade de se integrarem empaticamente, fazendo aplicação prática das atividades elaboradas com os colegas nos encontros online.
- **Encontros Online:** oportunidades para os professores se organizarem em grupos, com tempo e liberdade de discutirem o conteúdo do livro/áudiolivro, trabalharem com o jogo, assim como utilizarem as ferramentas digitais para produção colaborativa com ideias e resultados. Além disso, terem tempo individual para escreverem suas reflexões e partilharem suas produções com os colegas.
- **Avaliação:** feita online para melhor documentação na Wiki e também ser feita gravação das discussões na última sessão síncrona junto ao professor coordenador, onde será registrada a discussão da ação futura de implementação da temática com o livro e o jogo junto aos alunos. Assim, poder-se-á fazer um follow-up da programação a ser implementada.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- **3 aulas presenciais** de 2 horas/cada (6 horas):

a) Discussão sobre o tema da Empatia e Inclusão e apresentação da proposta literária

b) Dramatização da história e abordagem dos recursos do livro infantojuvenil escolhido (audiolivro)

c) Desenvolvimento do Jogo da Empatia (criação das regras, interatividade):

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- **9 aulas a distância** de 2 horas/cada (18 horas):

a) 3 aulas do primeiro mês: leitura crítica e análise de todo o livro (enredo, personagens, ilustrações, elementos psicológicos e emocionais); formulação de projeto para aplicação junto aos alunos; utilização do GoogleDocs/Wiki Pbworks para trabalho colaborativo em grupo (5 a 6 pessoas)

b) 3 aulas do segundo mês: utilização dos recursos digitais Wiki, MovieMaker, Skype ou Google Hangout, para elaboração de atividade e encontro virtual dos grupos com discussão e formulação de regras do jogo, incluindo-se a temática da inclusão e empatia nas brincadeiras e perguntas.

c) 3 aulas do terceiro mês: produção de relatório individual sobre reflexão do desenvolvimento da Formação; encontro síncrono entre os professores-participantes via Skype ou Hangout para debate geral sobre o curso e registro das conclusões na Wiki; último encontro com o coordenador do curso para discutirem sobre os relatórios finais e ação futura de implementação da temática com o livro e o jogo junto à sua escola.

METAS E RESULTADOS

- Capacitação dos professores com as tecnologias digitais, não só para o desenvolvimento deste projeto de formação temática com literatura, mas para implementação de seus futuros projetos com alunos.
- Aprofundamento dos temas transversais da Empatia e Inclusão para poder melhor aplicá-los junto aos seus alunos, assim procurando tornar a escola um lugar de acolhimento de paz (NUNES, A.O., 2011).

EQUIPE DE DESENVOLVIMENTO

FLAVIA ROSA CARDOSO UHLMANN - responsável pelo projeto
E-mail: flaviarcuh@hotmail.com
Mini-currículo: Tradução e Intérprete Inglês-Português (PUC-SP), com pós-graduação em Pedagogia (UNIBEM) e Musicoterapia (FMU). Atualmente Mestranda em Educação e Tecnologias Digitais pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2016- 2018), em regime de e-learning. Professora de inglês há mais de 25 anos. Trabalho Voluntário em Arte e Educação: Encontros Arte de Educar com Arte (2004 a 2011); Atividades atuais com Workshops para Professores sobre seus 2 livros infantojuvenis: A Rosa Falante (2012 – com CD de música) e O menino que tinha o coração na cabeça (2014) e respectivo audiolivro (2017). Linkedin: https://www.linkedin.com/in/flaviauhlmann/ Site: www.cel-english.com.br

VANDERLI APARECIDA COELHO GALCERON
E-mail: vandi@galceron.com.br
Mini-currículo: Graduada em Pedagogia (Facinter) e com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Uninter), MBA em Recursos Humanos (Fatec). Educadora há 29 anos, em diferentes seguimentos: Educação Especial (APAE de Itapevi), EJA, Ensino Fundamental I e II, Tutoria em curso de Graduação. Assessoria Pedagógica particular. Psicopedagoga e Arteeducadora (2015 -parceria com Instituto Cacau Show). Trabalho Voluntário em Arte e Educação: Encontros Arte de Educar com Arte (2005 a 2011). Trabalho Voluntário: arte-educadora (2005 a 2007 – Instituto Educa + Ação). Trabalho Voluntário: Psicopedagoga Clínica (2012 a 2016).

SANDRA MARIA BUENO
E-mail: tulipanegra63@Hotmail.com
Mini-currículo: Formação em Ciências Econômicas, AGPP a 37 anos na Secretaria Municipal de Justiça, Trabalho Voluntário de Educadora Infantil (S.E.E. 3 de Outubro) desde 2000. Encontros Arte de Educar com Arte (2004 a 2011), facilitadora em oficinas com reciclados.

ANDREIA CRISTIANE SADOCO
E-mail: deiasadoco@yahoo.com.br
Mini-currículo: Graduada em Educação Artística (Marcelo Tupinambá) e em Pedagogia (Claretiano). Instrumentadora e Orientadora de situações pediátricas (Salute Clínica Médica). Educadora voluntária na Área da Infância e Juventude da FEESP (2015-2017). Integrante do Grupo GAIA de Teatro e contadora de história (voluntária – ONG Viva e Deixe Vivier – 2003 – 2006).

MARIA SCAVONE POL
E-mail: mariapol.mp11@gmail.com
Mini-currículo: Graduada em Psicologia(UMC) com pós-graduação em Saúde Mental, Grupos e Instituições (Unimep), e em Psicanálise e Linguagem (PUC-SP). Psicóloga escolar, trabalhou em creches e pré-escolas. Trabalha na formação de educadores. Desenvolve trabalho com família e escola voltado à adaptação da criança à escola.

REFERÊNCIAS

ALANA, Instituto. A Importância da Empatia na Educação. Vários autores. 2016. Disponível em < http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2016/11/PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf >. Acesso em 04.08.2017.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Ministério de Estado da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica. Parceria com Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, 2016. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf >. Acesso em 04.08.2017.

CORREIA.L. De M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto, 1999. p.175

FONTGALLAND, R.C. & Moreira, V. Da Empatia à compreensão empática: evolução do conceito no pensamento de Cal Rogers. Memorandum, 23, 32-56; Universidade de Fortaleza, 2012. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a23/fontgallandmoreira01 >. Acesso em 30.07.2017.

GONÇALVES, C. E & LUSTOSA, A.V. A Formação Docente para a Inclusão: um olhar sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação do Paraná. 23 a 29.10.2015. Disponível em < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21867_10848.pdf > Acesso em 30.07.2017.

GOMES, M. (org). Construindo as Trilhas para a Inclusão. 2ª Ed: Editora Vozes Ltda. RJ, 2009.

KRZNARIC, Roman. O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Ed Zahar, 2015.

MENDANHA. S. Com avanços na educação, Lei Brasileira de Inclusão completa um ano. Disponível em < http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/07/05/com-avancos-na-educacao-lei-brasileira-de-inclusao-completa-um-ano>, 2016. Acesso em 09.03.2017.

NUNES. A.O. Como restaurar a paz nas escolas – Um guia para educadores. Ed.Contexto, 2011.

ROMÁRIO. Projeto de Lei do Senado. N.208/2016. Disponível em <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias//materia/125757>, 2016. Acesso em 09.03.2017.

ROSENBERG, M.B. Comunicação não-violenta – Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 2ª ed.São Paulo: Editora Ágora, 2006.

UHLMANN, F. O menino que tinha o coração na cabeça. História infantojuvenil, 2014. **ISBN:** 8591372611. Edição independente.

_____Idem. O menino que tinha o coração na cabeça. Audiolivro, 2017. ISBN:978-85-9137260201. Edição independente. Produção: Instituto Dorina Nowill. São Paulo, Brasil.

OBS.: Mais informações sobre o Jogo da Empatia. Disponível em <www.facebook.com/omeninoquetinhaocoracaonacabeca> Acesso em 10.03.2017.

Ministério da educação. Secretaria da Educação Especial.Saberes e Práticas da inclusão.Brasilia:2005.

Ministério da educação. Secretaria da Educação Especial. Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de criança com necessidades educacionais especiais. Dificuldade de comunicação e sinalização: surdo, cegueira e múltipla deficiência sensória. 2. Ed. Brasília: 2002.

Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretária da educação especial – MEC: SEESP,2001.

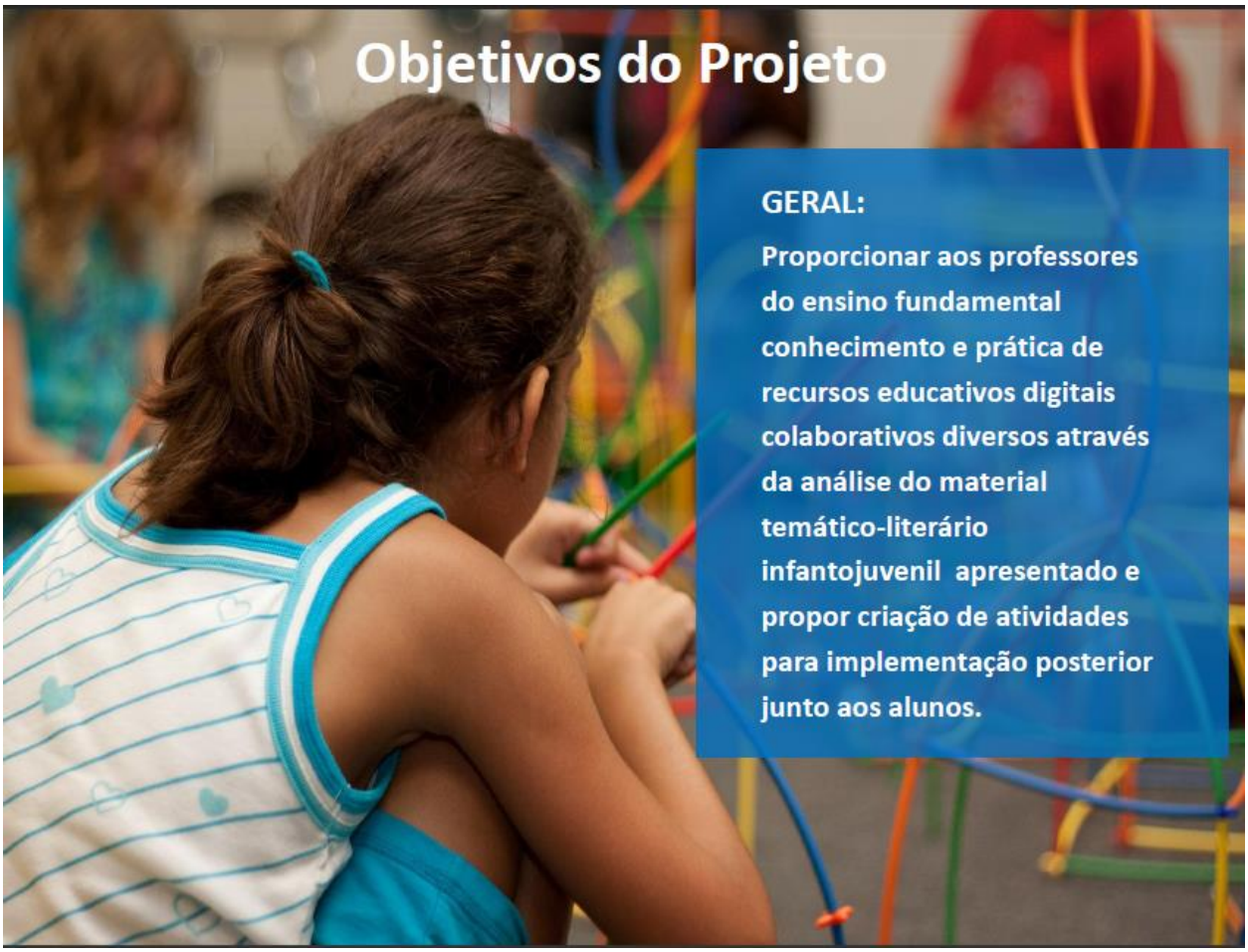
Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: 2000.

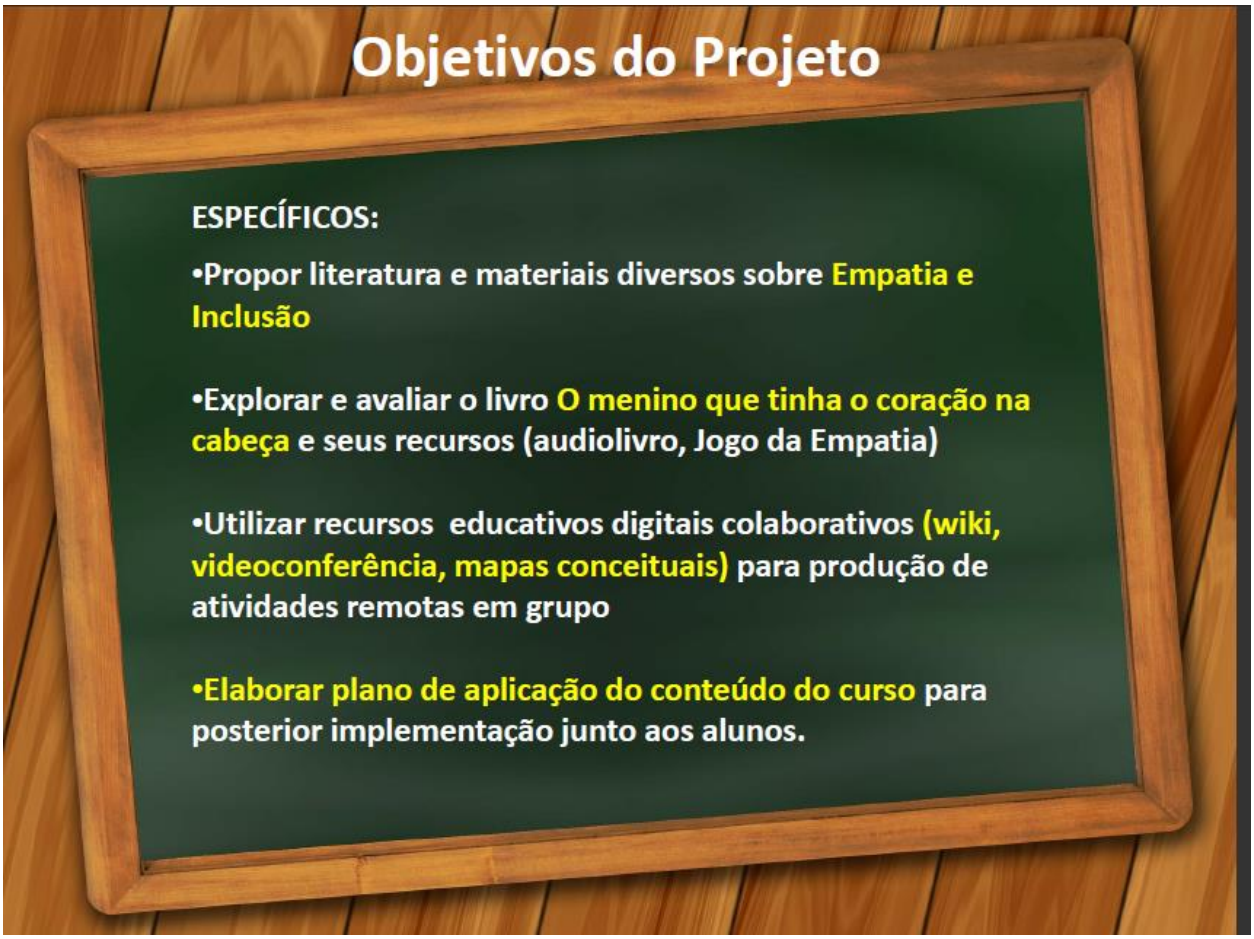
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC – SEF/SEESP,1999.

Apêndice C- Planejamento e Conteúdo Programático do Curso Modificado

Objetivo Acadêmico

Este curso tem como objetivo validar o projeto de investigação pela autora, proposto como trabalho de finalização do Mestrado de Educação e Tecnologias Digitais, oferecido em regime de *e-learning* pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, o qual deverá ser apresentado ao final de 2018.


Objetivos do Projeto
GERAL:
Proporcionar aos professores do ensino fundamental conhecimento e prática de recursos educativos digitais colaborativos diversos através da análise do material temático-literário infantojuvenil apresentado e propor criação de atividades para implementação posterior junto aos alunos.


Objetivos do Projeto
ESPECÍFICOS:
•Propor literatura e materiais diversos sobre Empatia e Inclusão
•Explorar e avaliar o livro O menino que tinha o coração na cabeça e seus recursos (audiolivro, Jogo da Empatia)
•Utilizar recursos educativos digitais colaborativos (wiki, videoconferência, mapas conceituais) para produção de atividades remotas em grupo
•Elaborar plano de aplicação do conteúdo do curso para posterior implementação junto aos alunos.

Justificativa

Com a implantação nas escolas brasileiras da Lei de Inclusão (Lei 13.146/2015), em vigor desde 2.1.2016, além do Projeto de Lei do Senado número 208 (PLS 208/2016) que estabelece que os sistemas de ensino tenham programas e ações para jovens e adultos com necessidades especiais, faz-se necessário ações para ajudar os professores a desenvolverem competências, para terem condições de melhor atender os alunos com certas necessidades especiais, além de integrá-los aos demais alunos em suas aulas.

Especificidades

PÚBLICO ALVO

Professores do Ensino Fundamental, Coordenadores pedagógicos, Pedagogos e Psicopedagogos.

Inscrição: formulário do GoogleForms

Link: **goo.gl/pkZjWS**

Especificidades
Carga Horária: 24 a 30 horas
Encontros presenciais: 03
Atividades online: 08 a 09
Duração de cada encontro: entre 3 a 4 horas
Vagas por turma: 10 a 20 participantes
Local: E.E. Prof. Joaquim Silvério Gomes dos Reis - Leste 3
Dia e Horário das aulas presenciais: 23.02; 16.03 e 18.05.18 – das 08 às 12h ou 13 às 17h.
Local online: Plataforma Edmodo

Recursos Diversos

Livro: O menino que tinha o coração na cabeça

Capa do Livro

Audiolivro

Jogo da Empatia

Atividade na Livraria Martins Fontes/SP

Recursos Digitais para trabalhos colaborativos

PBWORKS FOR EDUCATION

Edmodo

Windows Movie Maker

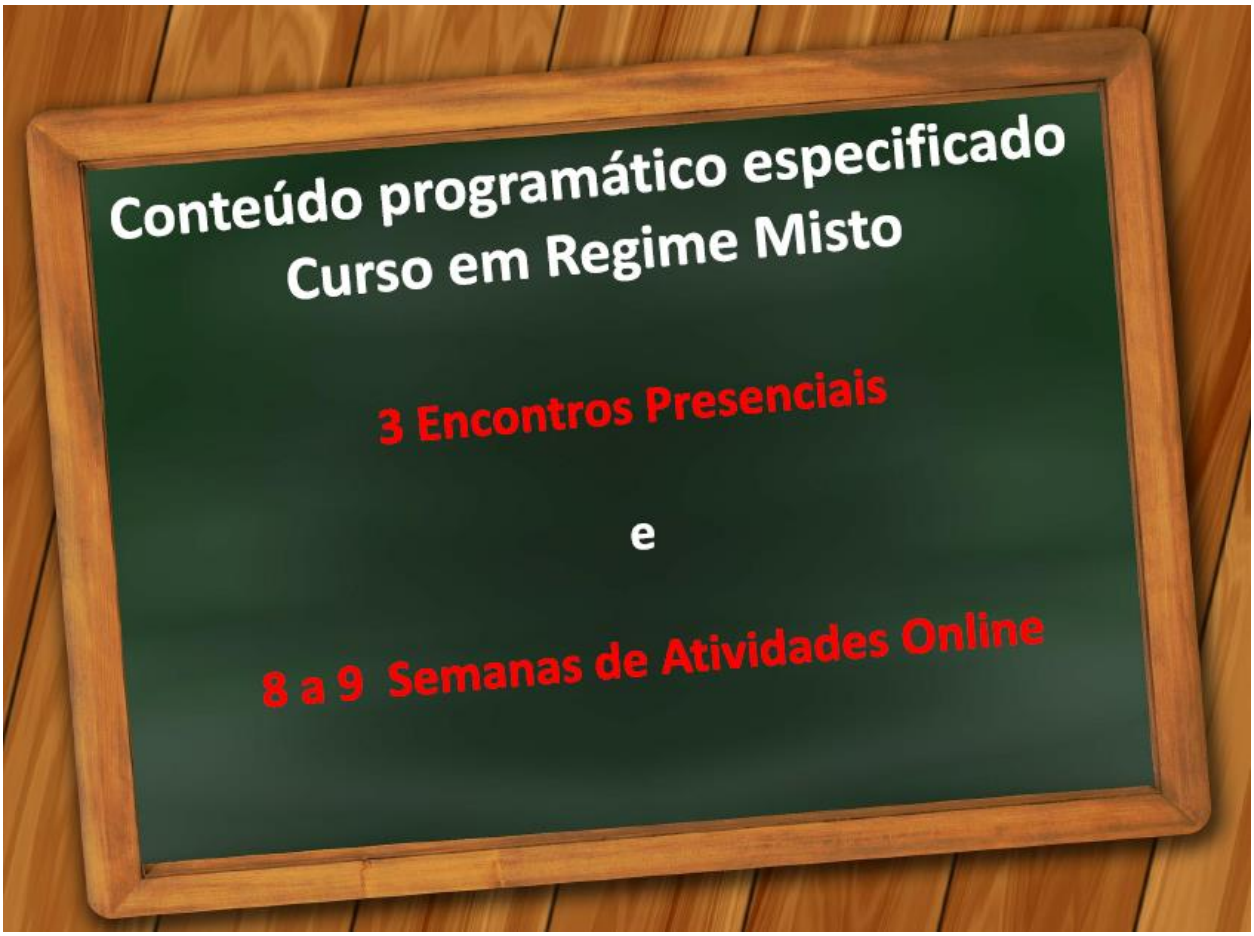
Google Hangouts

zoom

SOUNDCLOUD

Wondershare Filmora

Google Docs


Conteúdo programático especificado
Curso em Regime Misto
3 Encontros Presenciais
e
8 a 9 Semanas de Atividades Online

Módulo I: Empatia e Inclusão (1º mês)

JUSTIFICATIVA:

Atendendo a Lei de Inclusão e suas especificações através da Oficina de Formação Docente Literário-Temático: Empatia e Inclusão, em Regime Misto, torna-se importante o conhecimento de diferentes plataformas digitais para aprimoramento de didática em sala de aula, ampliando recursos na preparação de aulas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer a equipe de trabalho e o material de estudo;
- Refletir através de dinâmica, sobre sensações e sentimentos que temos quando somos expostos à observação;
- Apreciar e analisar o livro "O menino que tinha o coração na cabeça"
- Conhecer plataformas digitais e seus recursos para montagem de material de estudo em equipe.

Módulo I: Empatia e Inclusão (1º mês)

1º Encontro Presencial (4 horas) – 23.02.18 das 13 às 17h.:

a) **APRESENTAÇÃO DO CURSO e da EQUIPE** (20 min.)

b) **DINÂMICA DA EMPATIA** (10 min.): **em duplas**, com explanação reflexiva sobre sensações e sentimentos experimentados durante a dinâmica

c) **INSCRIÇÃO ONLINE** via **Formulário do *Google Forms* (goo.gl/pkZjWS)** e Termo de Consentimento (15 min.)

d) **APLICATIVOS DIGITAIS ESPECIAIS** (60 min.): Alguns aplicativos e materiais digitais para necessidades especiais serão brevemente investigados **em grupos**, os quais terão que:

- Analisar o potencial pedagógico e especificar os pontos positivos e negativos dos aplicativos conforme sua experiência de ensino com alunos especiais;
- Trocar experiências com os colegas de outros grupos sobre seus achados.

Intervalo de 15 minutos

Módulo I: Empatia e Inclusão (1º mês)

1º Encontro Presencial (4 horas):

e) PROPOSTA LITERÁRIA (50 min.): *O menino que tinha o coração na cabeça*

- 4 grupos receberão de **4 a 5 capítulos do livro** para fazerem uma análise prévia do conteúdo (ilustrações, nomes das personagens, detalhes estéticos, temas de inclusão abordados) e compartilharem no grupo aberto.

f) RECURSOS EDUCATIVOS DIGITAIS em análise (60 min.)**: EDMODO, POPPLET, SOUNDCLOUD, MOVIEMAKER e GOOGLE DOCs:**

- Assistir aos RED, para que posteriormente os professores possam fazer o download em seus computadores.
- Explorar a **Plataforma EDMODO**, onde ocorrerá o registro das atividades trabalhadas colaborativamente nos 4 grupos formados e onde será feita toda a comunicação remota entre os participantes e a coordenação e equipe de apoio.

Módulo I: Empatia e Inclusão (1º mês)

2ª e 3ª semanas de atividades on-line (4 horas):

Com orientação da professora-coordenadora, os professores tomarão contato com a plataforma EDMODO para trabalhos colaborativos em grupo durante as 2 ou 3 semanas subsequentes ao encontro presencial.

2ª semana: Construção do Popplet ou equivalente mapa mental:

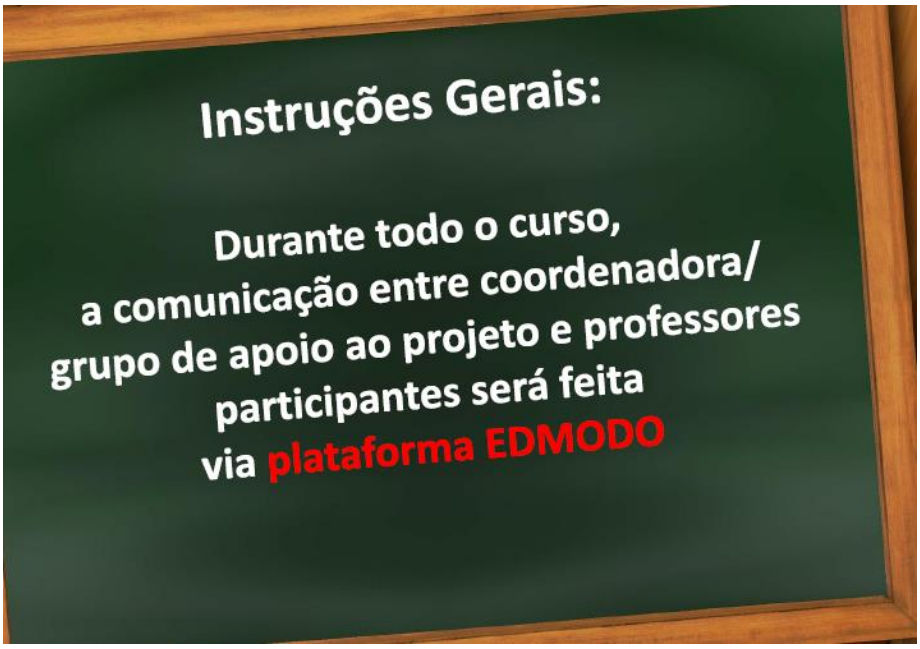
a) Os grupos utilizarão o recurso colaborativo do **Google Docs**, onde terão registradas todas as suas discussões e links para produção de seu mapa conceitual no **POPPLET** e seu podcast com o **SOUNDCLOUD (3ª semana)**.

2ª e 3ª semanas de atividades on-line (4 horas):

b) **Mapa Mental**: os grupos formados irão se reunir e se organizarem para produzirem seu **Popplet**, como resultado do aprofundamento das discussões no encontro presencial sobre os RED para necessidades especiais, assim analisando criteriosamente os prós e contras dos materiais pesquisados, fazendo-se hipóteses de situações para possível uso frente às necessidades de seus alunos especiais e de integração com toda a sala de aula.

Após a confecção do Popplet, deverão postar até sexta-feira da respectiva semana, no seu respectivo **Mini-Grupo (I, II, III ou IV)** do EDMODO. A coordenadora e a equipe de apoio farão a mediação durante esta mesma semana.

No início da 3ª semana, os grupos colocam seu trabalho final na página central do curso na plataforma **para que os demais grupos opinem sobre os diversos Popplets criados.**



Módulo I: Empatia e Inclusão (1º mês)

2ª e 3ª semanas de atividades on-line (total: 4 horas):

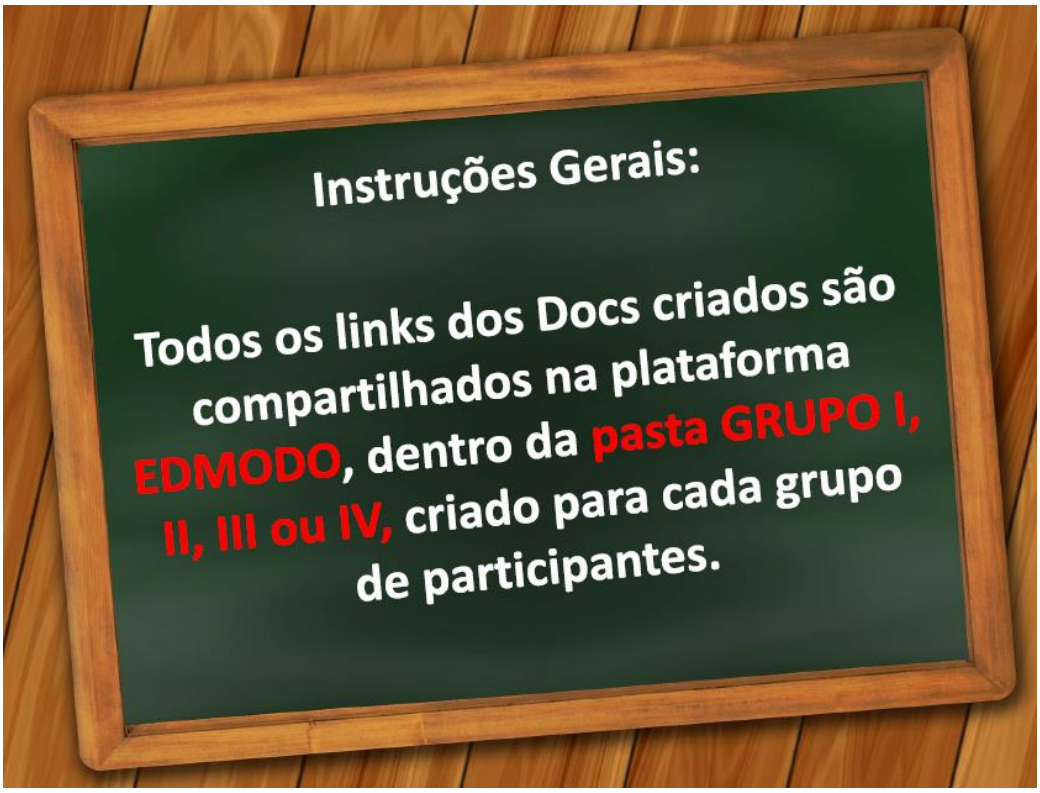
3ª semana: Construção de podcast com SOUNDCLOUD:

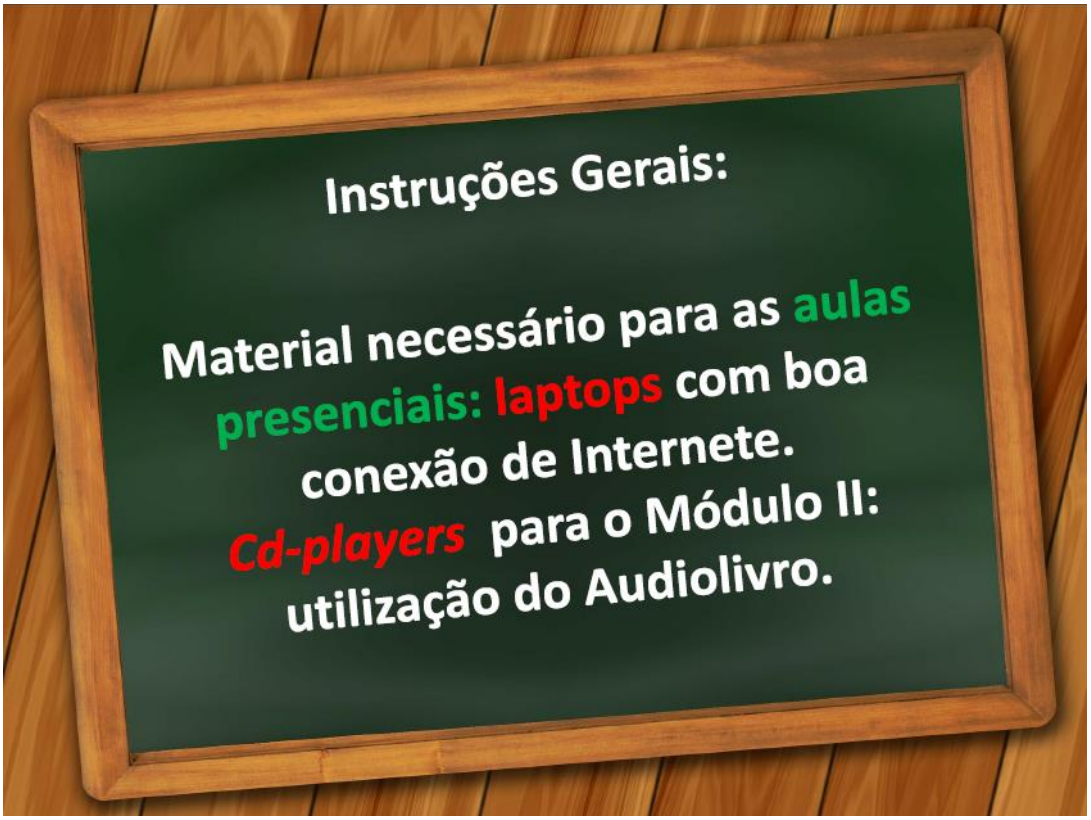
a) De posse do livro *O menino que tinha o coração na cabeça e seu Cd-Áudiolivro,* os professores analisarão **todo o livro** (enredo, personagens, ilustrações, elementos psicológicos e emocionais da história, as perguntas de reflexão trazidas ao final de cada capítulo), de forma intensiva, colocando-se como leitores críticos, e também focados na temática para começarem **a formular como poderiam melhor trabalhar esta história em sala de aula.**

b) Os grupos produzirão seu Podcast com o RED SOUNDLOUD, no qual será narrado os pontos achados em consenso e como poderão ter seus recursos explorados em suas aulas, junto a seus alunos.

Obs.: Na 3ª semana, antes do 2º Encontro Presencial, os colegas comentam sobre os demais grupos, no chat do EDMODO.

Preparem-se para a Dramatização da História e ouvem o Audiolivro para o próximo encontro presencial.


Instruções Gerais:
Todos os links dos Docs criados são compartilhados na plataforma EDMODO, dentro da pasta GRUPO I, II, III ou IV, criado para cada grupo de participantes.


Instruções Gerais:
Material necessário para as aulas presenciais: laptops com boa conexão de Internete.
Cd-players para o Módulo II: utilização do Audiolivro.

Equipe de Apoio

FLAVIA ROSA CARDOSO UHLMANN - responsável pelo projeto
E-mail: flaviarcuh@hotmail.com - Telefone: (11) 993571930 CPF: 06020943801
Mini-currículo: Tradução e Intérprete Inglês-Português (PUC-SP), com pós-graduação em Pedagogia (UNIBEM) e Musicoterapia (FMU). Atualmente Mestranda em Educação e Tecnologias Digitais pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2016- 2018), em regime de e-learning. Professora de inglês há mais de 25 anos. Trabalho Voluntário em Arte e Educação: Encontros Arte de Educar com Arte (2004 a 2011); Atividades atuais com Workshops para Professores sobre seus 2 livros infantojuvenis: A Rosa Falante (2012 – com CD de música) e O menino que tinha o coração na cabeça (2014) e respectivo audiolivro (2017). Linkedin: https://www.linkedin.com/in/flaviauhlmann/ Site: www.cel-english.com.br

VANDERLI APARECIDA COELHO GALCERON
E-mail: vandi@galceron.com.br Telefone: (11) 996394924 CPF: 141.465.708-08
Mini-currículo: Graduada em Pedagogia (Facinter) e com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Uninter), MBA em Recursos Humanos (Fatec). Educadora há 29 anos, em diferentes seguimentos: Educação Especial (APAE de Itapevi), EJA, Ensino Fundamental I e II, Tutoria em curso de Graduação. Assessoria Pedagógica particular. Psicopedagoga e Arteeducadora (2015 -parceria com Instituto Cacau Show). Trabalho Voluntário em Arte e Educação: Encontros Arte de Educar com Arte (2005 a 2011). Trabalho Voluntário: arte-educadora (2005 a 2007 – Instituto Educa + Ação). Trabalho Voluntário: Psicopedagoga Clínica (2012 a 2016).

MARIA SCAVONE POL
E-mail: mariapol.mp11@gmail.com Telefone: (11) 99140-3894 CPF: 013.472.428-30
Mini-currículo: Graduada em Psicologia(UMC) com pós-graduação em Saúde Mental, Grupos e Instituições (Unimep), e em Psicanálise e Linguagem (PUC-SP). Psicóloga escolar, trabalhou em creches e pré-escolas. Trabalha na formação de educadores. Desenvolve trabalho com família e escola voltado à adaptação da criança à escola.

ANDREIA CRISTIANE SADOCO
E-mail: deiasadoco@yahoo.com.br Telefone: (11) 997393076 CPF: 14538760811
Mini-currículo: Graduada em Educação Artística (Marcelo Tupinambá) e em Pedagogia (Claretiano). Instrumentadora e Orientadora de situações pediátricas (Salute Clínica Médica). Educadora voluntária na Área da Infância e Juventude da FEESP (2015-2017). Integrante do Grupo GAIA de Teatro e contadora de história (voluntária – ONG Viva e Deixe Vivier – 2003 – 2006).

SANDRA MARIA BUENO
E-mail: tulipanegra63@Hotmail.com Telefone: 3397.7418 CPF: 037.171.858.96
Mini-currículo: Formação em Ciências Econômicas, AGPP a 37 anos na Secretaria Municipal de Justiça, Trabalho Voluntário de Educadora Infantil (S.E.E. 3 de Outubro) desde 2000. Encontros Arte de Educar com Arte (2004 a 2011), facilitadora em oficinas com reciclados.

Referências

ALANA, Instituto. A Importância da Empatia na Educação. Vários autores. 2016. Disponível em < http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2016/11/PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf >. Acesso em 04.08.2017.

CORREIA.L. De M, SANTOS, A. F., CRUZ-SANTOS. A. Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Um Estudo Quantitativo no Norte de Portugal. In: VI Seminário Nacional de Educação Especial (Universidade Federal de Uberlândia. 08 a 12 de dezembro de 2014. Disponível em http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VISeminario/trabalhos/oral/eixo9/22_a_educacao_de_alunos_com_necessidades_Amanda_Luis_Anabela.pdf . Acesso em 31.01.2018.

FONTGALLAND, R.C. & MOREIRA, V. Da Empatia à compreensão empática: evolução do conceito no pensamento de Carl Rogers. Memorandum, 23, 32-56. Universidade de Fortaleza, 2012. Disponível em < http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wp-content/uploads/2012/10/fontgallandmoreira01.pdf >. Acesso em 30.07.2017.

GONÇALVES, C. E & LUSTOSA, A.V. A Formação Docente para a Inclusão: um olhar sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação do Paraná. 23 a 29.10.2015. Disponível em < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21867_10848.pdf >. Acesso em 30.07.2017.

GOMES, M. (org). Construindo as Trilhas para a Inclusão. 2ª Ed: Editora Vozes Lt da. RJ, 2009.

KRZNARIC, Roman. O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Ed Zahar, 2015.

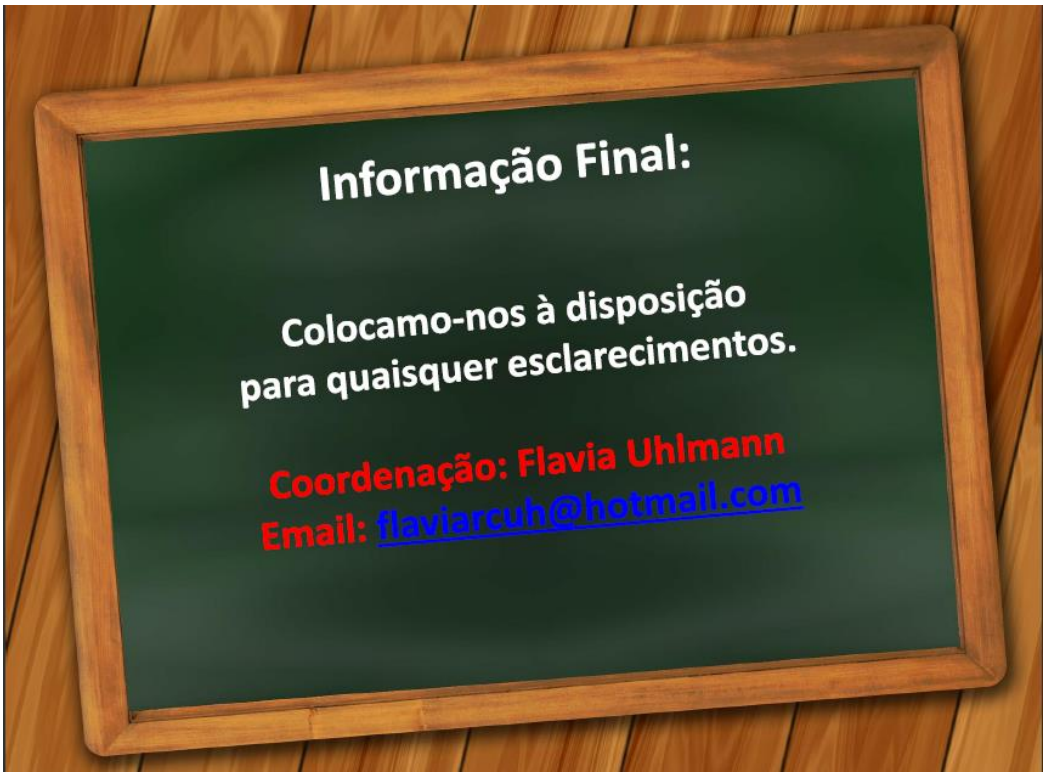
MENDANHA. S. Com avanços na educação, Lei Brasileira de Inclusão completa um ano. Disponível em < https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/07/05/com-avancos-na-educacao-lei-brasileira-de-inclusao-completa-um-ano >, 2016. Acesso em 09.03.2017.

NUNES. A.O. Como restaurar a paz nas escolas – Um guia para educadores. Ed.Contexto, 2011.

REGATTI Jr., E.F. Literatura no Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*. Lins, SP., 2012. Disponível em < http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54800.pdf >. Acesso em 30.01.2018.

UHLMANN, F. O menino que tinha o coração na cabeça. História infantojuvenil, 2014. ISBN: 8591372611. Edição independente.

_____Idem. O menino que tinha o coração na cabeça. Audiolivro, 2017. ISBN:978-85-9137260201. Edição independente. Produção: Instituto Dorina Nowill. 2017. São Paulo, Brasil.


Informação Final:
Colocamo-nos à disposição
para quaisquer esclarecimentos.
Coordenação: Flavia Uhlmann
Email: flaviarcuh@hotmail.com

Oficina de Formação Docente Literária-Temática:
Empatia e Inclusão
AUDIOLIVRO
MÓDULO II
NEVER STOP LEARNING
Autoria: Flávia Rosa Cardoso Uhlmann

Módulo II: Audiolivro (2º mês)

JUSTIFICATIVA:

Em continuidade aos estudos na Oficina de Formação Docente Literário-Temática: Empatia e Inclusão, em Regime Misto, a interação das equipes e apresentações de trabalhos em grupo com o material do audiolivro "O menino que tinha o coração na cabeça" são essenciais para o desenvolvimento do estudo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender a utilização dos recursos educativos digitais apresentados no Módulo I;
- Dramatizar a história do livro "O menino que tinha o coração na cabeça";
- Refletir sobre a importância da dramatização em sala de aula;
- Conhecer e participar do "Jogo da Empatia";
- Criar regras de jogo com a temática Empatia e Inclusão, baseados no livro O menino que tinha o coração na cabeça;
- Produzir vídeo com a execução do jogo criado.

2º Encontro Presencial (3 a 4 horas) - 16.03.18 – 08 às 17h.:

a) RODA DE CONVERSA (80 min.)

Professores expõem sobre suas experiências e dificuldades na Sala de Recursos, trocam experiências e dão sugestões de atividades.

b) DINÂMICA: O SOM DO CORPO(15 min.)

Cada um dos 04 grupos vai fazer um barulho com o corpo e harmonicamente se integrará com os demais grupos, resultando em trabalho integrativo rítmico.

c) DRAMATIZAÇÃO DA HISTÓRIA DO MENINO (com audiolivro) – (100 min.) :

- **Cada grupo** terá **05 capítulos do livro** e irá escolher **02 capítulos para prepararem a dramatização** em **30 minutos**, utilizando também o Audiolivro. O tempo da teatralização não passará de 15 min.
- Depois, cada um dos 4 grupos se revezará a cada 15 minutos para se apresentarem aos demais. (60 min.).
- Comentários (10 min.).

O Jogo da Empatia

Mais informações: www.facebook.com/omeninoquetinhaocoracaonacabeca

Módulo II: Audiolivro (2º mês)

2º Encontro Presencial (3 a 4 horas):

Intervalo de 15 minutos

d) TROCA DE IDEIAS (30 min.):

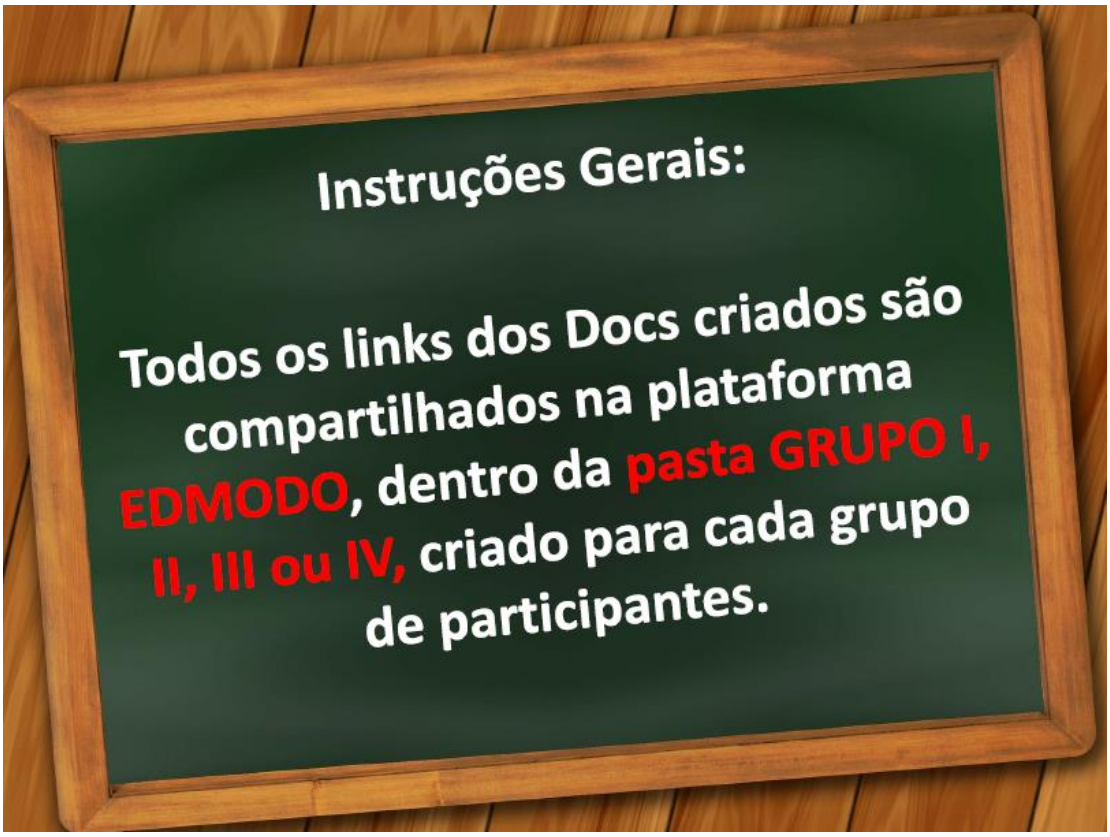
- A Importância da Dramatização na comunicação das crianças especiais
- A utilização do CD do Audiolivro em sala de aula.

e) O JOGO DA EMPATIA (30 min.)

Introdução ao tabuleiro de chão pela coordenadora e Equipe de Apoio.

f) REVISAR OS RED E PLATAFORMA EDMODO (1H:30 min.)

Para a construção das atividades durante as próximas 08 semanas, será utilizado os RED VOCAROO E MOVIE MAKER, e esta será uma oportunidade para clarear dúvidas de utilização das ferramentas e da plataforma, principalmente para quem teve dificuldade de se cadastrar.



Módulo II: Audiolivro (2º mês)

2ª, 3ª e 4ª semanas de atividades on-line (6 horas):

Com orientação da coordenadora, os professores tomarão contato com a plataforma EDMODO para trabalhos colaborativos em grupo durante as 3 semanas do mês.

Produção de áudio com o VOCAROO e vídeo com o RED MOVIE MAKER ou outro de sua preferência:

a) Com o **VOCAROO**, os professores vão produzir um áudio relatando a experiência em grupo com a dramatização e o uso do audiolivro (ex: dificuldades, facilidades, criatividade, etc.)

b) Com o **MOVIE MAKER**, os professores **discutirão e formularão as regras de um jogo, incluindo a temática da inclusão e empatia nas brincadeiras e perguntas**, para ser futuramente implantado para integração dos alunos de NEE com os das salas regulares.

Módulo II: Audiolivro (2º mês)

2ª, 3ª e 4ª semanas de atividades on-line (6 horas):

Com orientação da coordenadora, os professores tomarão contato com a plataforma EDMODO para trabalhos colaborativos em grupo durante as 3 semanas do mês.

c) Depois, documentarão estas regras utilizando o **GOOGLE DOC** e utilizarão a ferramenta **MOVIE MAKER ou outro** para **fazer um vídeo de no máximo 10 minutos.**

d) **No início** da **4ª semana**, postarão o vídeo na página central da **plataforma EDMODO**, onde os colegas poderão assistir e colocar seus comentários construtivos para os grupos.

Equipe de Desenvolvimento

FLAVIA ROSA CARDOSO UHLMANN - responsável pelo projeto
E-mail: flaviarcuh@hotmail.com
Mini-currículo: Tradução e Intérprete Inglês-Português (PUC-SP), com pós-graduação em Pedagogia (UNIBEM) e Musicoterapia (FMU). Atualmente Mestranda em Educação e Tecnologias Digitais pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2016- 2018), em regime de e-learning. Professora de inglês há mais de 25 anos. Trabalho Voluntário em Arte e Educação: Encontros Arte de Educar com Arte (2004 a 2011); Atividades atuais com Workshops para Professores sobre seus 2 livros infantojuvenis: A Rosa Falante (2012 – com CD de música) e O menino que tinha o coração na cabeça (2014) e respectivo audiolivro (2017). Linkedin: https://www.linkedin.com/in/flaviauhlmann/ Site: www.cel-english.com.br

VANDERLI APARECIDA COELHO GALCERON
E-mail: vandi@galceron.com.br T
Mini-currículo: Graduada em Pedagogia (Facinter) e com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Uninter), MBA em Recursos Humanos (Fatec). Educadora há 29 anos, em diferentes seguimentos: Educação Especial (APAE de Itapevi), EJA, Ensino Fundamental I e II, Tutoria em curso de Graduação. Assessoria Pedagógica particular. Psicopedagoga e Arteeducadora (2015 -parceria com Instituto Cacau Show). Trabalho Voluntário em Arte e Educação: Encontros Arte de Educar com Arte (2005 a 2011). Trabalho Voluntário: arte-educadora (2005 a 2007 – Instituto Educa + Ação). Trabalho Voluntário: Psicopedagoga Clínica (2012 a 2016).

SANDRA MARIA BUENO
E-mail: tulipanegra63@Hotmail.com
Mini-currículo: Formação em Ciências Econômicas, AGPP a 37 anos na Secretaria Municipal de Justiça, Trabalho Voluntário de Educadora Infantil (S.E.E. 3 de Outubro) desde 2000. Encontros Arte de Educar com Arte (2004 a 2011), facilitadora em oficinas com reciclados.

ANDREIA CRISTIANE SADOCO
E-mail: deiasadoco@yahoo.com.br
Mini-currículo: Graduada em Educação Artística (Marcelo Tupinambá) e em Pedagogia (Claretiano). Instrumentadora e Orientadora de situações pediátricas (Salute Clínica Médica). Educadora voluntária na Área da Infância e Juventude da FEESP (2015-2017). Integrante do Grupo GAIA de Teatro e contadora de história (voluntária – ONG Viva e Deixe Vivier – 2003 – 2006).

MARIA SCAVONE POL
E-mail: mariapol.mp11@gmail.com
Mini-currículo: Graduada em Psicologia(UMC) com pós-graduação em Saúde Mental, Grupos e Instituições (Unimep), e em Psicanálise e Linguagem (PUC-SP). Psicóloga escolar, trabalhou em creches e pré-escolas. Trabalha na formação de educadores. Desenvolve trabalho com família e escola voltado à adaptação da criança à escola.

Referências

FONTGALLAND, R.C. & MOREIRA, V. Da Empatia à compreensão empática: evolução do conceito no pensamentode Carl Rogers. Memorandum, 23, 32-56. Universidade de Fortaleza, 2012. Disponível em < http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a23/fontgallandmoreira0 >. Acesso em 30.07.2017.

FRANKLIN, S., Menezes, Nelijane C. Audiolivro: uma importante contribuição tecnológica para deficientes visuais. Ponto de Acesso, Salvador, v. 2, n. 3, p. 58-72, dez. 2008. Disponível em: < https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/3213/2337>. Acesso em 28.1.18.

GONÇALVES, C. E & LUSTOSA, A.V. A Formação Docente para a Inclusão: um olhar sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação do Paraná. 23 a 29.10.2015. Disponível em < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21867_10848.pdf >. Acesso em 30.07.2017.

GOMES, M. (org). Construindo as Trilhas para a Inclusão. 2ª Ed: Editora Vozes Lt da. RJ, 2009.

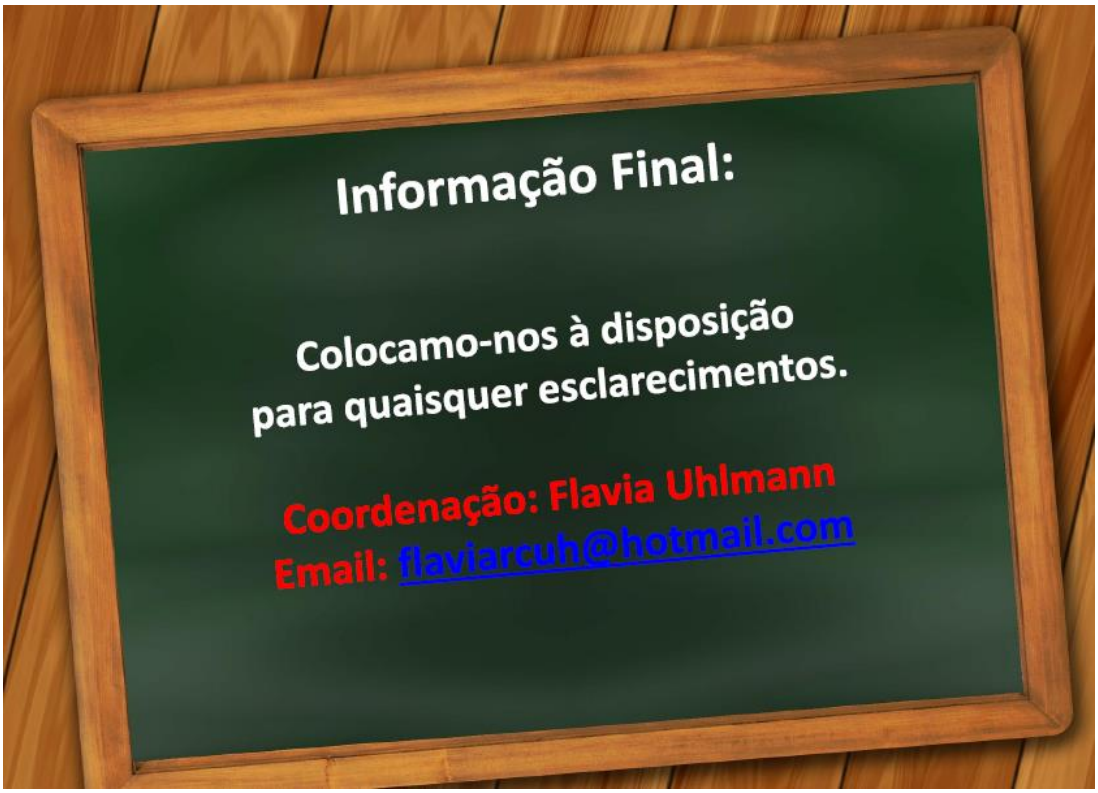
GUIMARÃES, S. O Teatro e as Necessidades Educativas Especiais. In EUROPEAN REVIEW OF ARTISTIC STUDIES. 2014, vol. 5, n. 2, pp. 28-42, 2014 Disponível em <http://www.eras.utad.pt/docs/JUN%20TEATRO%202014.pdf >. Acesso em 28.1.18.

REGATTI Jr., E.F. Literatura no Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*. Lins, SP., 2012. Disponível em < http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54800.pdf >. Acesso em 30.01.2018.

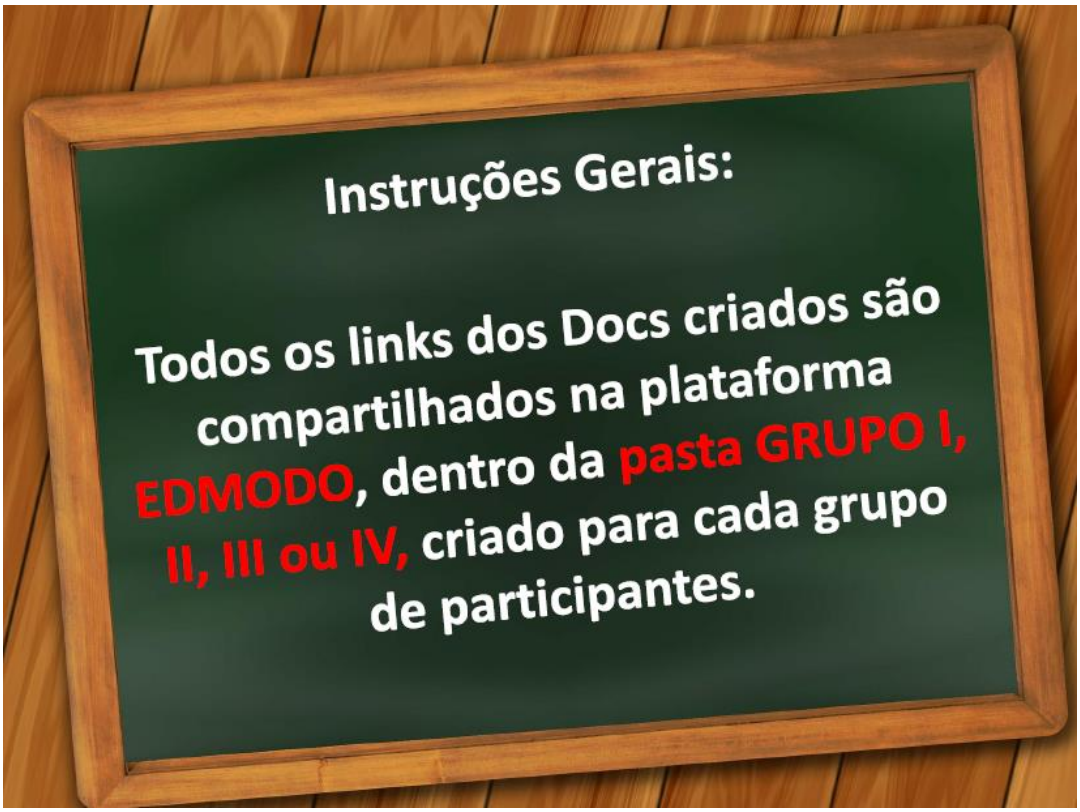
RODRIGUES, N.J. Audiolivro: uma Ferramenta de Inclusão. Monografia para obtenção de Grau de Especialista em Novas Tecnologias da Educação. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, Paraíba. Julho de 2013. Disponível em < http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/13226/1/PDF%20-%20Neuza%20Jorge%20Rodrigues.pdf>. Acesso em 10.03.2018.

UHLMANN, F. O menino que tinha o coração na cabeça. História infantojuvenil, 2014. ISBN: 8591372611. Edição independente.

_____Idem. O menino que tinha o coração na cabeça. Audiolivro, 2017. ISBN:978-85-9137260201. Edição independente. Produção: Instituto Dorina Nowill. 2017. São Paulo, Brasil.



Oficina de Formação Docente Literário-Temático:
Empatia e Inclusão
JOGO, AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO
MÓDULO III
NEVER STOP LEARNING
Autoria: Flávia Rosa Cardoso Uhlmann


Instruções Gerais:
Todos os links dos Docs criados são compartilhados na plataforma EDMODO, dentro da pasta GRUPO I, II, III ou IV, criado para cada grupo de participantes.

Módulo III: O JOGO + SWOT + PLANEJAMENTO (3º mês)

JUSTIFICATIVA:

Para melhor concluir a Oficina de Formação Docente Literária-Temática: Empatia e Inclusão, em Regime Misto, faz-se necessário avaliar o processo de trabalho realizado pelos participantes durante os 03(três) meses de curso e propor um momento de reflexão sobre as futuras ações pedagógicas com o material e atividades desenvolvidas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Aplicar o Jogo elaborado por cada equipe;
- Promover a interatividade empática entre os participantes através das atividades deste módulo;
- Avaliar as regras do jogo criadas e ponderar sobre sua aplicabilidade diante do processo pedagógico de ensino-aprendizagem;
- Conhecer plataformas digitais e seus recursos para montagem de material de estudo em equipe;
- Conhecer e entender o processo da Análise SWOT, assim como fazer a análise individualmente;
- Entender o funcionamento da plataforma ZOOM para encontro online síncrono.

Módulo III: O JOGO + SWOT + PLANEJAMENTO (3º mês)

3º Encontro Presencial (8 horas) – 18.05.18 – 08 às 16h.

a) **DINÂMICA DE INTEGRAÇÃO** (10 min): A Dança Circular: Minha Jangada Vai Sair pro Mar (Dorival Caymmi): https://www.youtube.com/watch?v=IrG5TugNsu4

b) **APLICAÇÃO DO JOGO ELABORADO E AVALIAÇÃO DO JOGO** (100 min.):

- Os professores irão praticar a criação de seu jogo/atividades com os demais grupos – **20 min. por grupo** - assim criando um momento lúdico e ao mesmo tempo instrutivo, proporcionando a interatividade de todos e, ao mesmo tempo, **analisando o fator lúdico com o conteúdo temático do estudo feito e discutido sobre o livro**.
- Os professores irão avaliar os pontos positivos e negativos das regras do jogo/atividades criadas.

Intervalo de 15 min.

c) **DISCUSSÃO SOBRE A ESCOLA INCLUSIVA** (45 min): **O que você sente e pensa sobre a inclusão escolar?**

(Reflexões: A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos (Profa. Rosita Edler Carvalho In GOMES, 2009).

- Refletir sobre os **temas levantados da Inclusão e Empatia** dentro do processo pedagógico de ensino-aprendizagem a que a Lei de Inclusão e a Escola visionam.

Módulo III: O JOGO + SWOT + PLANEJAMENTO (3º mês)

3º Encontro Presencial (8 horas):

c) **AVALIAÇÃO GERAL – ANÁLISE SWOT/FOFA** (60 min.):

- Através de **um questionário aberto,** os participantes vão, **individualmente,** através das variáveis Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças (FOFA), **avaliar a programação, a dinâmica das atividades propostas e feitas, a atuação da coordenadora e equipe de apoio, assim como uma auto-avaliação de participação nos grupos** ao longo dos três meses do curso de formação.

Obs.: Vídeo sobre Análise https://www.youtube.com/watch?v=L3il3sTC3V0/ (Animação)/ https://www.youtube.com/watch?v=Whxrk8IOJsk (Gestão do Ensino)

d) **PLATAFORMA ZOOM** (20 min.)

- A demonstração do tutorial da plataforma será importante para orientar os professores para sua **participação na terceira semana deste módulo**, quando todos os participantes do curso, mais a coordenadora e equipe de apoio estarão sincronicamente online.

Obs.: Definir o dia e horário em que todos poderão estar.

Módulo III: O JOGO + SWOT + PLANEJAMENTO (3º mês)

Questionário proposto:

LISBOA | UNIVERSIDADE DE LISBOA Instituto de Educação

CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE TEMÁTICO-LITERÁRIO: EMPATIA E INCLUSÃO, EM REGIME *B-LEARNING* – 2018.
Autoria: Flávia Rosa Cardoso Uhlmann

Nome:..... (caso queira se identificar) **DATA: 15.04.18 – Encontro Presencial**

Questionário para Análise SWOT/FOFA
(Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats/ Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas, Ameaças)

Campos de avaliação:

1) Conteúdo do curso (presencial e *on-line*): organização, programação por módulo, parte técnica (acesso à Internet, plataformas, conexão, problemas técnicos), material (livro, audiolivro, jogo, RED, etc), plataforma on-line, tempo do curso (3 meses)
2) Desempenho da Coordenação e Equipe de Apoio (presencial e *on-line*): motivação, colaboração, intervenção/feedback, acompanhamento, interação com os indivíduos/grupos e com a coordenação e/ou equipe de apoio.
3) Atuação individual e em grupo dos participantes: motivação, grau de empatia entre todos, colaboração, coesão de grupo, organização, dificuldade com os RED e/ou tecnologia, tarefas realizadas.

Tendo em conta os campos de avaliação acima indicados, escreva abaixo quais foram os **pontos fortes e os pontos fracos do curso**, bem como as **oportunidades suscitadas pelo curso e as ameaças à concretização dos objetivos do curso**.

As suas respostas são muito importantes para este estudo.
Gratos pela participação!

STRENGTHS / FORTALEZAS (aspetos positivos)	WEAKNESSES / FRAQUEZAS (aspetos negativos)
OPPORTUNITIES / OPORTUNIDADES suscitadas	**THREATS / AMEAÇAS à concretização dos objetivos do curso**

Módulo III: JOGO + SWOT + PLANEJAMENTO (3º mês)

EXEMPLO DE ANÁLISE SWOT / Autoria: Flávia Cardoso

SWOT Analysis – Flávia Cardoso

Cenário de Aprendizagem (CdA): A Web é para todos	Strengths (pontos fortes)	Weaknesses (pontos fracos)
	• **criatividade da atividade** • **amplitude e abrangência social** • **utilidade pública** • **desenvolvimento de competência com as TIC (criação de site)**	• **falta de planejamento de previsão de tempo para realização das etapas (leitura, coleta de dados, visita, confecção de site)** • **necessidade de melhor especificação do papel do professor para instrução dos alunos na parte técnica da atividade de pesquisa com relação às diretrizes WCAG 1.0 e 2.0 e à criação de site**
Opportunities (oportunidades / potencialidades) • **desenvolvimento de tarefas de pesquisa** • **trabalho colaborativo entre alunos** • **ativação da zona de desenvolvimento potencial individual e coletivo** • **atividade em b-learning (presencial e online)**	Como descreve o 3º Princípio do CdA, onde o cenário deve ocorer em processo dinâmico de experimentação e reflexão (Matos, 2014), junto ao 5º Princípio sobre a utilização das TIC para exploração de temas, os pontos fortes desta atividade como a criatividade e abrangência do tema para se encontrar solução frente à acessibilidade à Internet pelos idosos trarão excelentes oportunidades para que os alunos se desenvolvam tanto individualmente (competências com as TIC e softwares) quanto em equipe para a pesquisa e a realização final de um produto (criação de site).	É importante que a especificação das etapas deste mini-projeto e sua provável alocação de tempo seja melhor definida pelos professores, visto ser um projeto multifacetado, assim como o próprio papel dos professores deverá ser melhor esclarecido no plajamaneto deste CdA, para ajudar na melhor organização dos grupos de trabalhos. Desta forma, poder-se-á propiciar melhor ativação da ZDP individual e grupal e da própia organização de tarefas colaborativas (Modelo dos 8 Passos. Mwanza, 2003 apud Matos, 2014, p.8 – Passo 5 e 6: Regras e Divisão de Tarefas, respectivamente).
Threats (ameaças / riscos) • **possibilidade de não se atingir os resultados esperados da pesquisa devido ao grupo de pesquisa (idosos) ser mais suscetível a problemas inesperados, ou por mauplanejamento.** • **falha no preparo dos alunos para a percepção necessária quando da visita a casas de repouso.** • **falha na comunicação online entre alunos e entre alunos e professor/a**	A partir da importância do projeto ser estimulada pelos professores e recebida com o mesmo entusiasmo pelos alunos, pela elaboração colaborativa de um produto que possibilitará alterar para melhor a vida de pessoas da terceira idade, os pontos fortes da abrangência e amplitude social e do serviço de utilidade pública prestado com a pesquisa sobre acessibilidade, penso irá minimizar o impacto inesperado, caso algo der errado na coleta de dados pelos alunos às visitas feita em casas de repouso. Tendo em mente que haja competência das TIC tanto dos professores quanto alunos, poder-se-á rapidamente se reverter algum quadro de problema na comunicação remota para troca de dados entre os alunos, principalmente.	Será muito difícil contornar a questão do mauplanejamento para que não impacte na obtenção de resultados satisfatórios da pesquisa, pois na questão do tempo alocado, o professor tem papel fundamental para ajudar a dar uma previsão de gasto de tempo para cada fase da atividade. Assim como o preparo do professor e sua intervenção são fundamentais para ajudar os alunos no levantamento das etapas necessárias da observação aos idosos na questão da acessibilidade, como também no processo da coleta de dados e análise destes, para posterior desenvolvimento coletivo do site.

Referências:
Matos, J.F (2014). Princípios Orientadores para o Design de Cenários de Aprendizagem

Módulo III: JOGO + SWOT + PLANEJAMENTO (3º mês

2ª e 3ª semanas via atividades online (4 horas):

2ª semana: Construção do Planejamento Futuro

- Os grupos formados durante todo o curso se reunirão sincronicamente via **Skype ou Hangout**, ou na própria escola, não necessariamente no mesmo horário, para debaterem como poderiam utilizar o material utilizado no curso (RED, livro, audiolivro e jogo) para futura aplicação em seu planejamento de aula ou atividades com seus alunos da educação especial em conjunto com os alunos do curso regular para promover integração.

- Todos postarão seu planejamento em seu GOOGLE DOCs e compartilhado em seu Grupo dentro do **EDMODO, até dia 27.5.18.**

Módulo III: O JOGO + SWOT + PLANEJAMENTO (3º mês

2ª e 3ª semanas via atividades online:

Último encontro online com todos – Plataforma ZOOM

Neste encontro virtual, entre os participantes, coordenadora e equipe de apoio, haverá a discussão da viabilidade e aplicabilidade do que foi feito na formação e no trabalho em grupo feito na semana anterior, para **ação futura de implementação da temática** com os **aplicativos estudados, o livro, o audiolivro e ou o jogo.**

Este encontro será gravado em dia e horário acordado em comum acordo no 3º encontro presencial, programado para a 3ª semana do módulo para fins exclusivos de registro da pesquisa de investigação da autora deste projeto, conforme especificado no Termo de Consentimento assinado pelos participantes no início do curso, tendo o nome dos participantes mantido em total anonimato.

Referências

BRAGA, A.; GASTALDO, É. Variações sobre o uso do Skype na pesquisa empírica em comunicação: apontamentos metodológicos. In: Revista Contracampo, v. 24, n. 1, ed. julho, ano 2012. Niterói: Contracampo. p. 4-18, 2012.

COELHO, V. M. O Jogo como Prática Pedagógica na Escola Inclusiva. Artigo Monográfico. Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em < http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1485/Coelho_Vania_Maria.pdf?sequence=1>. Acesso em 04.02.2018.

CORREIA.L. De M, SANTOS, A. F., CRUZ-SANTOS. A. Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Um Estudo Quantitativo no Norte de Portugal. In: VI Seminário Nacional de Educação Especial (Universidade Federal de Uberlândia. 08 a 12 de dezembro de 2014. Disponível em http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VISeminario/trabalhos/oral/eixo9/22_a_educacao_de_alunos_com_necessidades_Amanda_Luis_Anabela.pdf . Acesso em 31.01.2018.

FONTGALLAND, R.C. & MOREIRA, V. Da Empatia à compreensão empática: evolução do conceito no pensamento de Carl Rogers. Memorandum, 23, 32-56. Universidade de Fortaleza, 2012. Disponível em < http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a23/fontgallandmoreira0 >. Acesso em 30.07.2017.

GOMES,M.(org). Construindo as Trilhas para a Inclusão. Cap. 2. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos, p. 36 a 50. 2ª Ed: Editora Vozes Ltda. RJ,2009.

GONÇALVES, C. E & LUSTOSA, A.V. A Formação Docente para a Inclusão: um olhar sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação do Paraná. 23 a 29.10.2015. Disponível em < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21867_10848.pdf >. Acesso em 30.07.2017.

GUIMARÃES, S. O Teatro e as Necessidades Educativas Especiais. In EUROPEAN REVIEW OF ARTISTIC STUDIES. 2014, vol. 5, n. 2, pp. 28-42, 2014 Disponível em <http://www.eras.utad.pt/docs/JUN%20TEATRO%202014.pdf >. Acesso em 28.1.18.

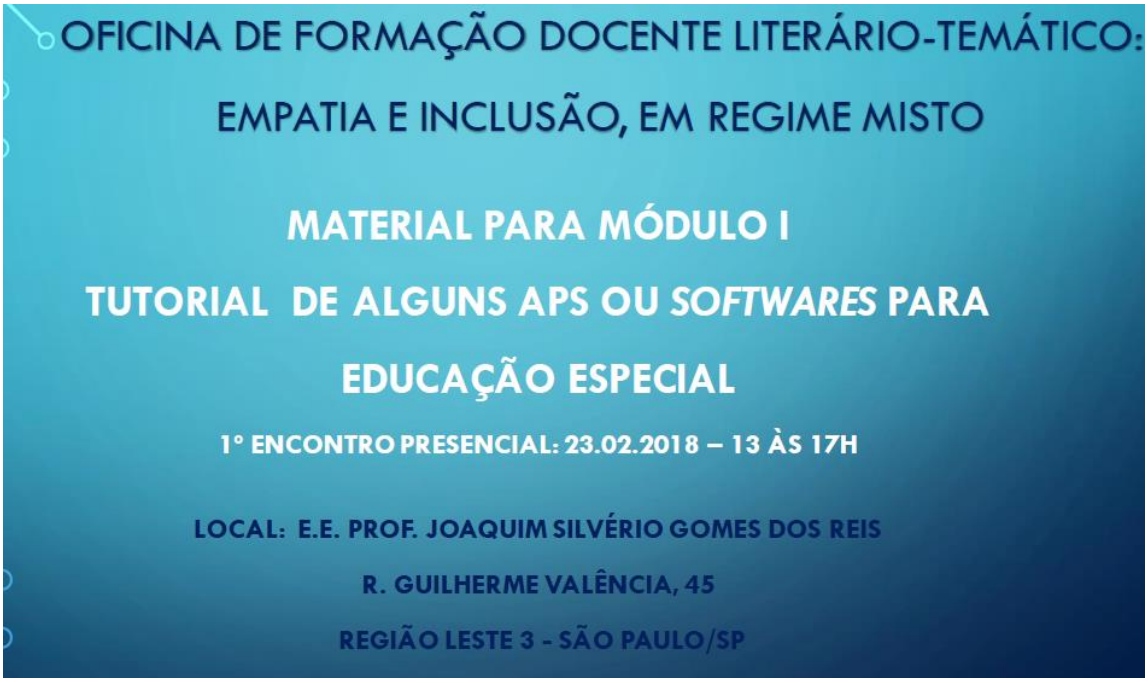
ORR, B. Conducting a SWOT analysis for program improvement. US-China Education Review A, 3(6), 381–384, 2013.

ROMERO Gutiérrez, M., MARTÍNEZ Chico, M., & JIMÉNEZ Liso, M. R. (2015). Evaluación del máster interuniversitario de educación ambiental a través de las percepciones de estudiantes y profesores en un análisis DAFO / SWOT. Evaluation of the inter-university master in environmental education in accordance with the students and teacher. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, *12*(2), 347–361.

UHLMANN, F. O menino que tinha o coração na cabeça. História infantojuvenil, 2014. ISBN: 8591372611. Edição independente.

_____Idem. O menino que tinha o coração na cabeça. Audiolivro, 2017. ISBN:978-85-9137260201. Edição independente. Produção: Instituto Dorina Nowill. 2017. São Paulo, Brasil.

Apêndice D - Tutoriais de Aplicativos para a Educação Especial

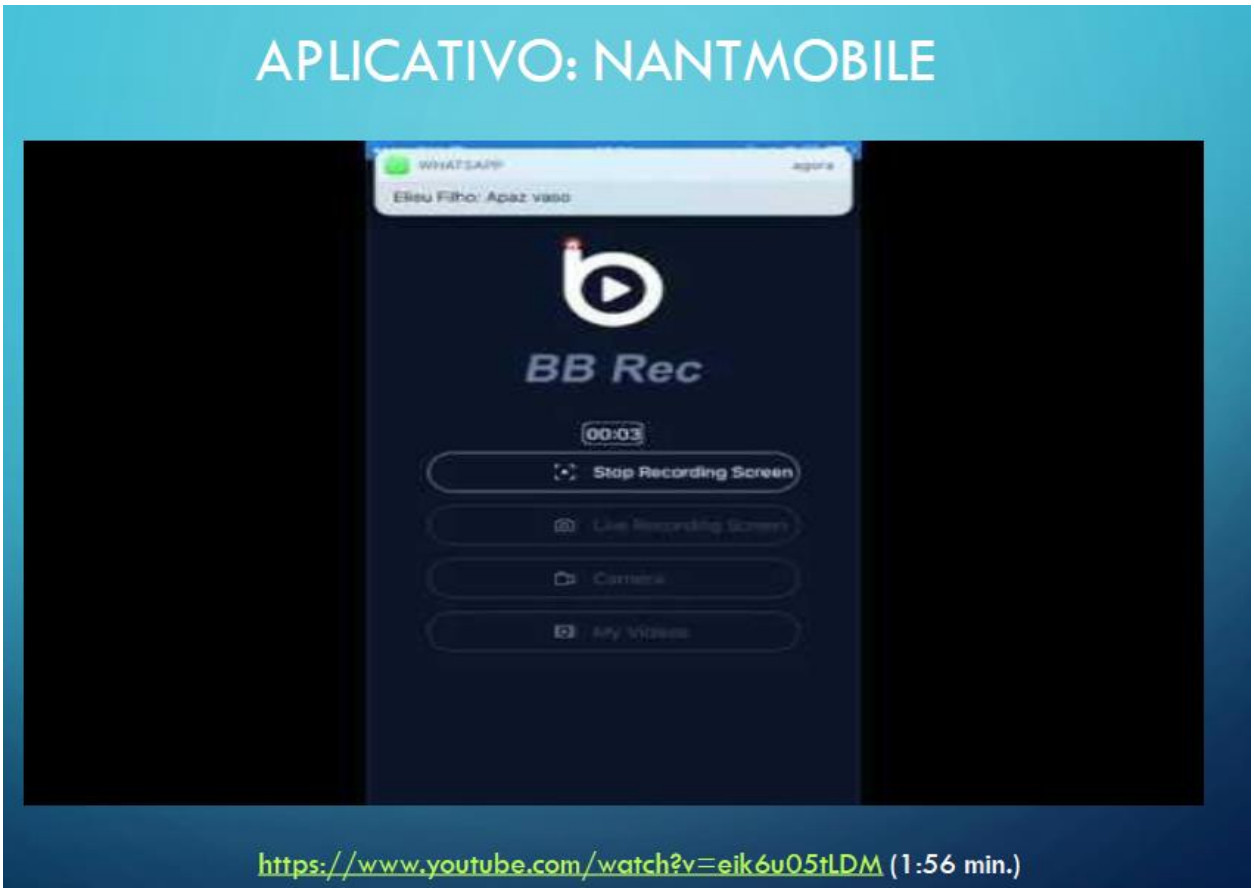


AUTISMO
APLICATIVO JUNTA-JUNTA
JUNTA
JUNTA
1
?
JOGAR
https://www.youtube.com/watch?v=9Vu4M4TVNnw (5:58 min)

AUTISMO
APLICATIVOS:
DIEGO DIZ / PRICTOGRAM-AGENDA/ABC DO AUTISMO/
12:09
https://www.youtube.com/watch?v=GVVG_ZpBBOU&t=41s (8:20 min.)

APLICATIVO: MINHA ROTINA ESPECIAL
https://www.youtube.com/watch?v=LE4PitlIl1A (12:12 min.)

DEFICIÊNCIA VISUAL
E AUDITIVA


APLICATIVO: NANTMOBILE
WHATSAPP
agora
Eliseu Filho: Apaz vaso
BB Rec
00:03
Stop Recording Screen
https://www.youtube.com/watch?v=eik6u05tLDM (1:56 min.)

APLICATIVO: BE MY EYES
Be My Eyes
Lend your eyes to the blind
Se conecte ao primeiro voluntário disponível
https://www.youtube.com/watch?v=hauFGcEssw8 (04:28 min.)
https://www.youtube.com/watch?v=hauFGcEssw8 (11:41 min.)

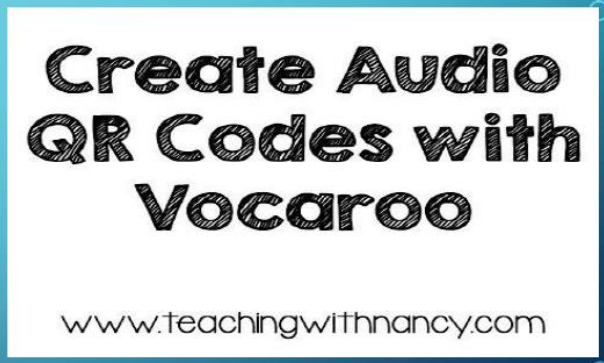
APLICATIVO: HAND TALK

https://www.youtube.com/watch?v=qYmqTake6E (6:54 min.)

https://www.youtube.com/watch?v=nOeThe6oDS4 (12:20 min.)

APLICATIVO: VOCAROO

https://www.youtube.com/watch?v=w2JI3PYUvrg (5:53 min.)



https://www.youtube.com/watch?v=sy0hadmRRd0 (2:13 min.)

DIFERENTES DEFICIÊNCIAS

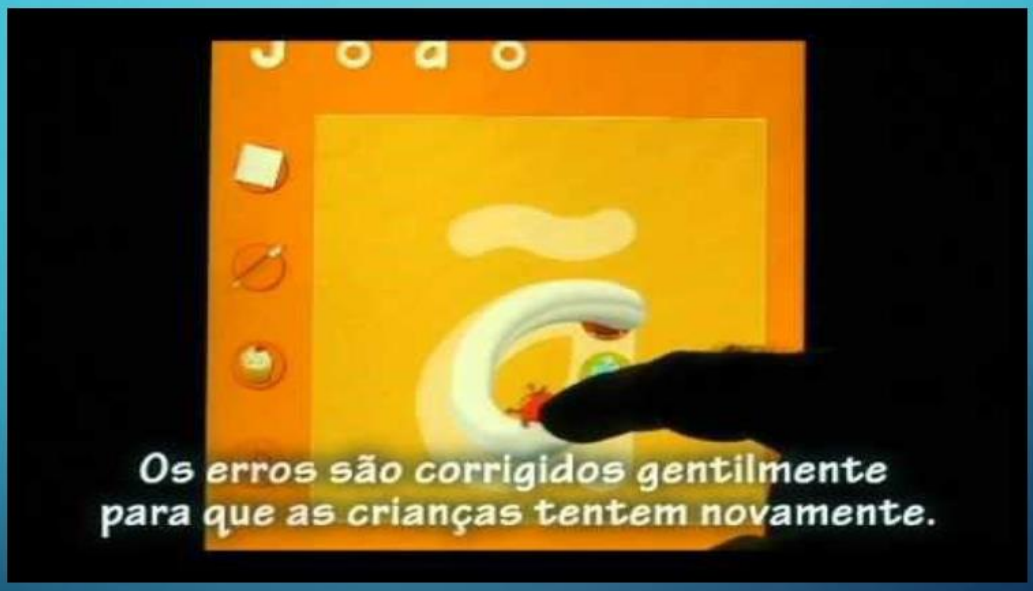
APLICATIVOS DIVERSOS: LIVOX /HISTORY CREATOR/ DESENHE E APRENDA A ESCREVER

https://www.youtube.com/watch?v=gpTyU3njJME (2:60 min.)

MAIS SOBRE O LIVOX

https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=K0_uPu04OMQ (1:52min.)

MAIS SOBRE: DESENHE E APRENDA A ESCREVER



https://www.youtube.com/watch?v=iuPx9rPlKJc (1:55 min.)

APLICATIVO: TOBII SONO FLEX

https://www.youtube.com/watch?v=eBkEgva9Nml (3:19 min.)

MAIS SOBRE OS APLICATIVOS

AUTISMO

- App. Junta-Junta: https://www.grupogradual.com.br/index.php/aplicativo-juntajunta/
- 05 Melhores Aplicativos para Autismo: https://www.reab.me/os-5-melhores-aplicativos-do-ipad-ipod-e-iphone-para-autistas-terminar/
- Pedagogia escolar/Aplicativo para Autismo: https://www.youtube.com/watch?v=LE4PitlIl1A
- Aplicativo Minha Rotina Especial – mais informação: http://minharotina.com.br/
- DiegoDiz para download = https://play.google.com/store/apps/details?id=com.benitez.DiegoDiz&hl=pt_BR

DEFICIÊNCIA VISUAL

BE MY EYES/ HAND TALK/ CONVERSOR DE QR CODE EM VOZ / VLIBRAS/ NANTMOBILE

http://www.folhavitoria.com.br/geral/blogs/10-anos/2017/07/recursos-tecnologicos-promovem-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-visual-e-auditiva/

- **QR CODE CONVERTER VOICE**= https://play.google.com/store/apps/details?id=com.renato.codinvoz
- **VLIBRAS:** http://www.vlibras.gov.br/

APLICATIVOS DIVERSOS

- **LIVOX**:

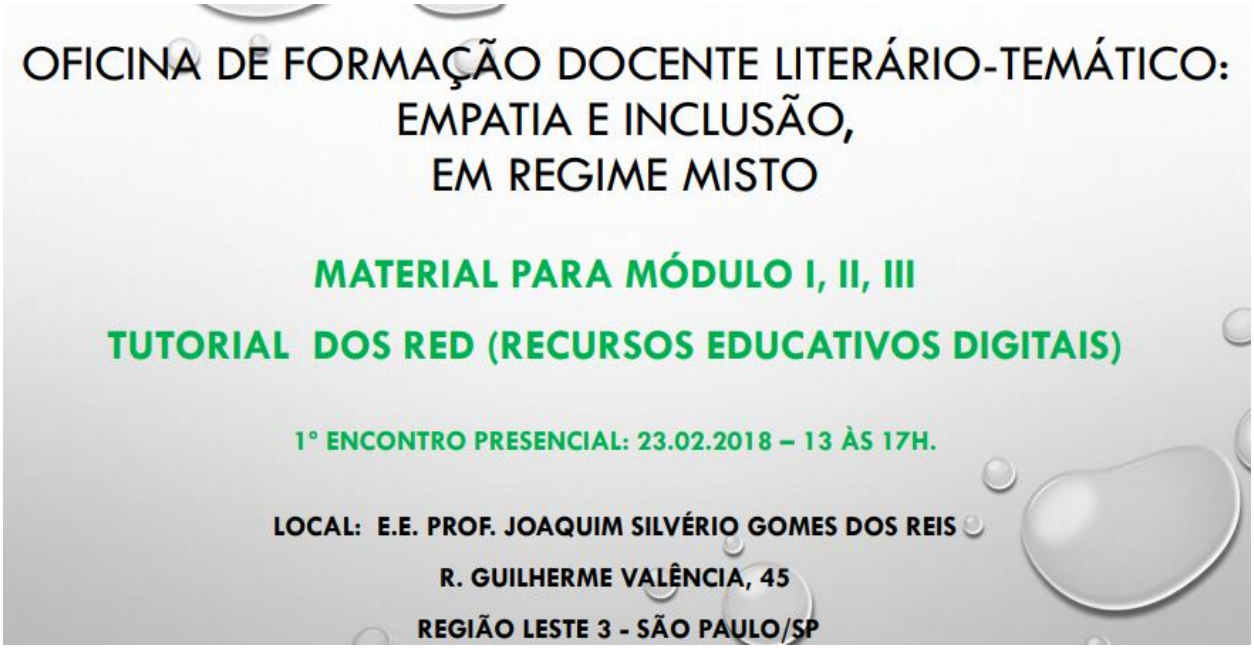
a) http://www.associacaotravessia.org.br/index.php/2014/08/20/livox-pessoas-com-necessidades-especiais-ganham-voz/
b) Webinário - https://www.youtube.com/watch?v=QVFLPGkURqM

- **DESENHE E APRENDA A ESCREVER/ FIRST THEN/ MINHA ROTINA ESPECIAL/TOBII SONO FLEX/STORY CREATOR,** https://www.inspiradospeloautismo.com.br/aplicativos-para-pessoas-com-autismo/

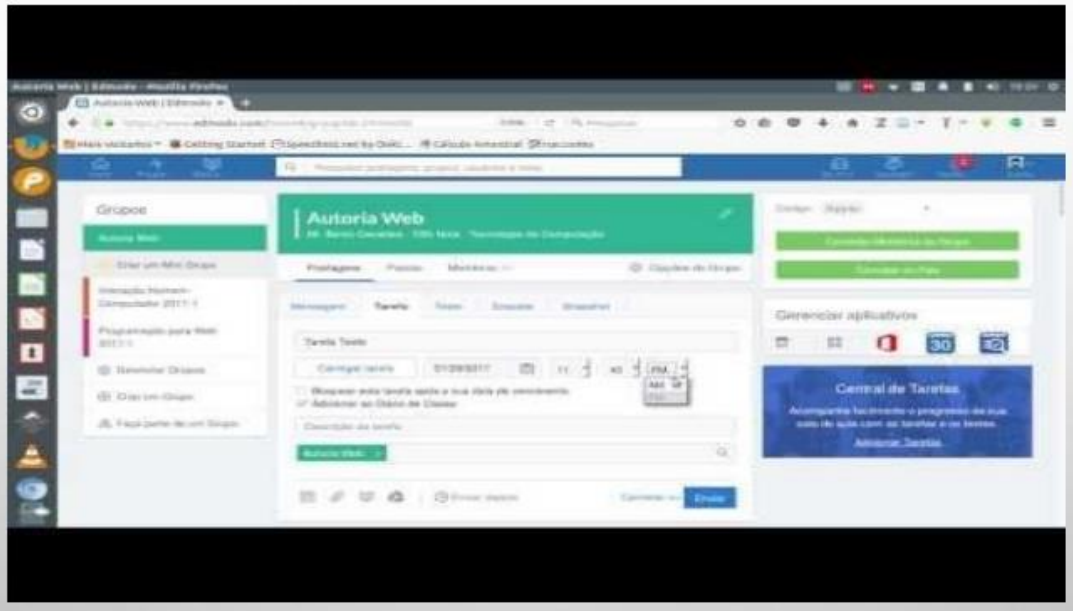
VÍDEOS SOBRE TIC:

INCLUSÃO DAS TIC DENTRO DAS ESCOLAS: https://www.youtube.com/watch?v=4HvZ090koqQ (2013)
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: https://www.youtube.com/watch?v=-i9Av0gfzFI (2016)

Apêndice E - Tutoriais com Recursos Educativos Digitais

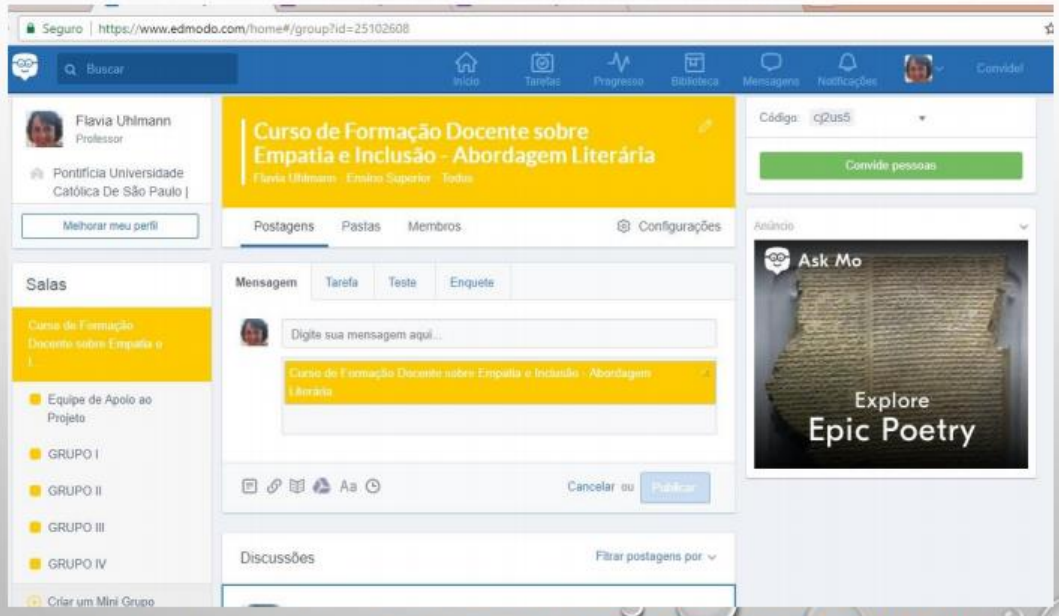


RED: EDMODO – CAMPO:TAREFA

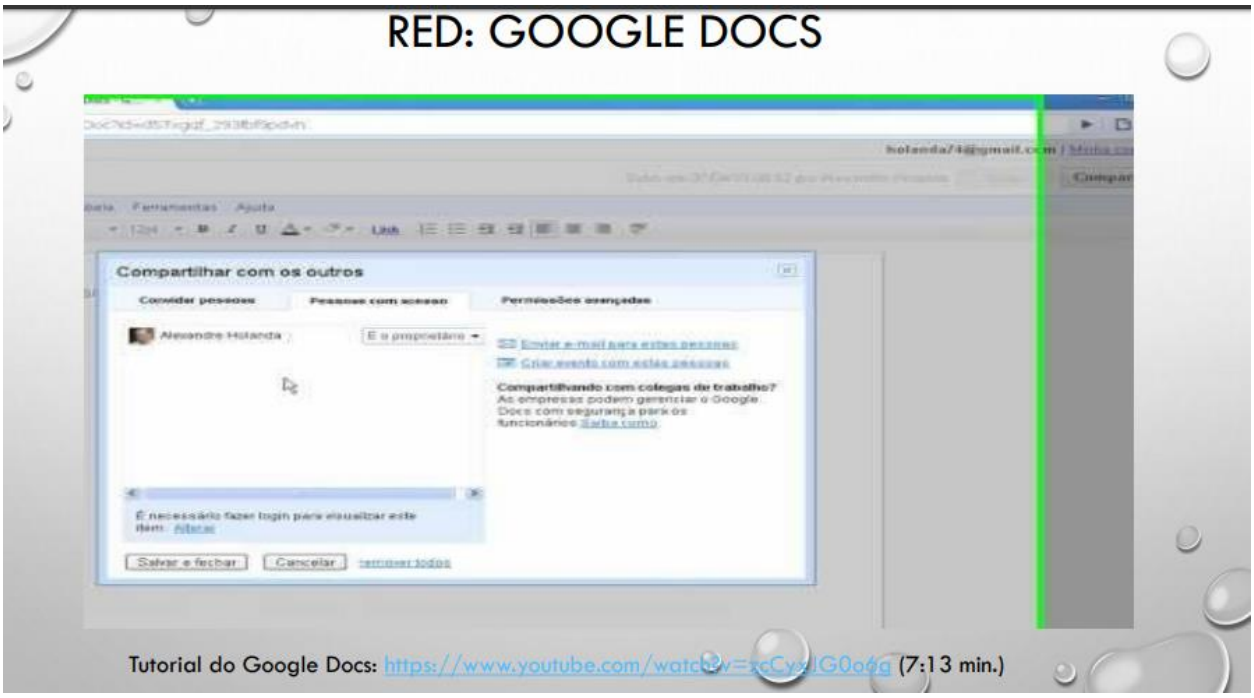


Tutorial do EDMODO – Campo Tarefa: https://www.youtube.com/watch?v=JcAX0A5iOKo (5:15 min.)

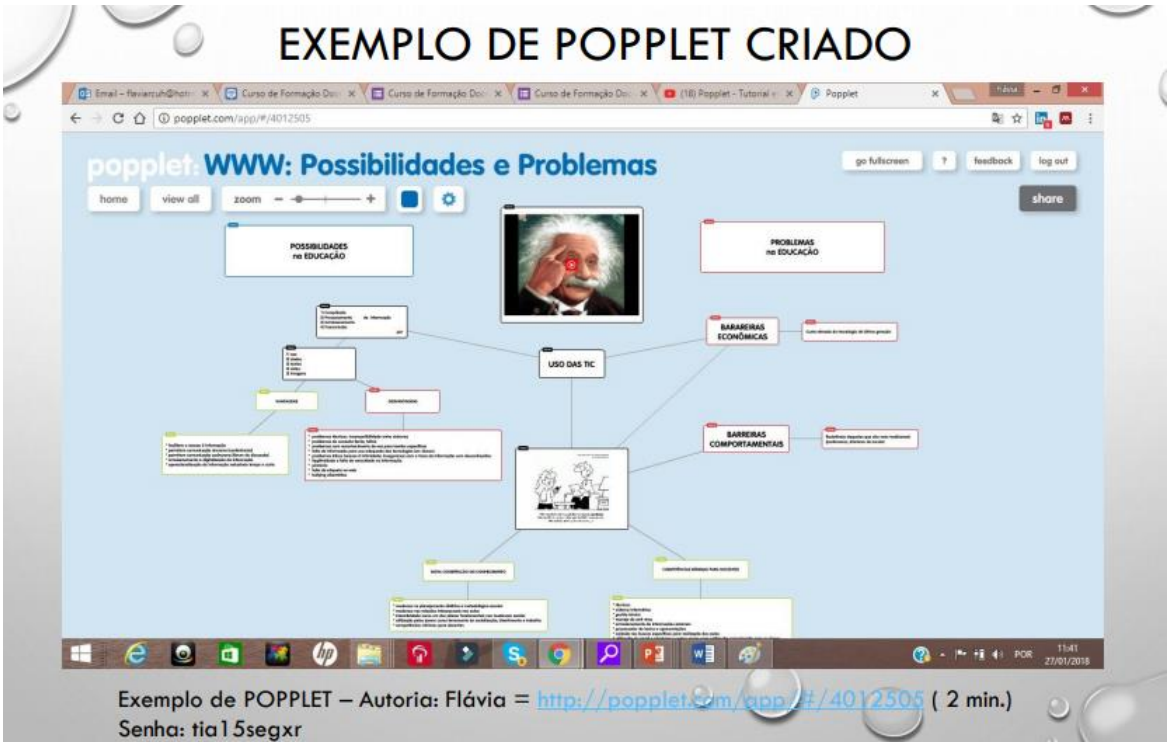
PLATAFORMA DO CURSO DE FORMAÇÃO: EDMODO



Endereço da Plataforma: https://www.edmodo.com/home#/group?id=25102608 (10 min.)


RED: GOOGLE DOCS
Compartilhar com os outros
Salvar e fechar
Cancelar
Tutorial do Google Docs: https://www.youtube.com/watch?v=xcCyxJG0o6g (7:13 min.)

RED: POPPLET – MAPA CONCEITUAL
POPPLET
Prof. Bruno Ramello
Tutorial do POPPLET: https://www.youtube.com/watch?v=_NxdfqdVyDE (8:26 min.)


EXEMPLO DE POPPLET CRIADO
popplet: WWW: Possibilidades e Problemas
POSSIBILIDADES na EDUCAÇÃO
PROBLEMAS na EDUCAÇÃO
USO DAS TIC
BARAREIRAS ECONÔMICAS
BARREIRAS COMPORTAMENTAIS
Exemplo de POPPLET – Autoria: Flávia = http://popplet.com/app/#/4012505 (2 min.)
Senha: tia15segxr

RED: SOUNDCLOUD
SOUNDCLOUD
Tutorial do SOUNDCLOUD: https://www.youtube.com/watch?v=aPxND4iBKPE (7:01 min.)

Soundcloud. Autoria: Flávia: https://soundcloud.com/user-365717856/10-dicas-para-contacao-de-historia (2

Tutorial do Movie Maker – Edição de video: https://www.youtube.com/watch?v=qYT6fKPs02M (11:24 min.)

EXEMPLO DE MOVIE MAKER CRIADO

Divulgação do Audiolivro de O menino que tinha o coração na cabeça. Autoria: Flávia

RED: MOVIEMAKER

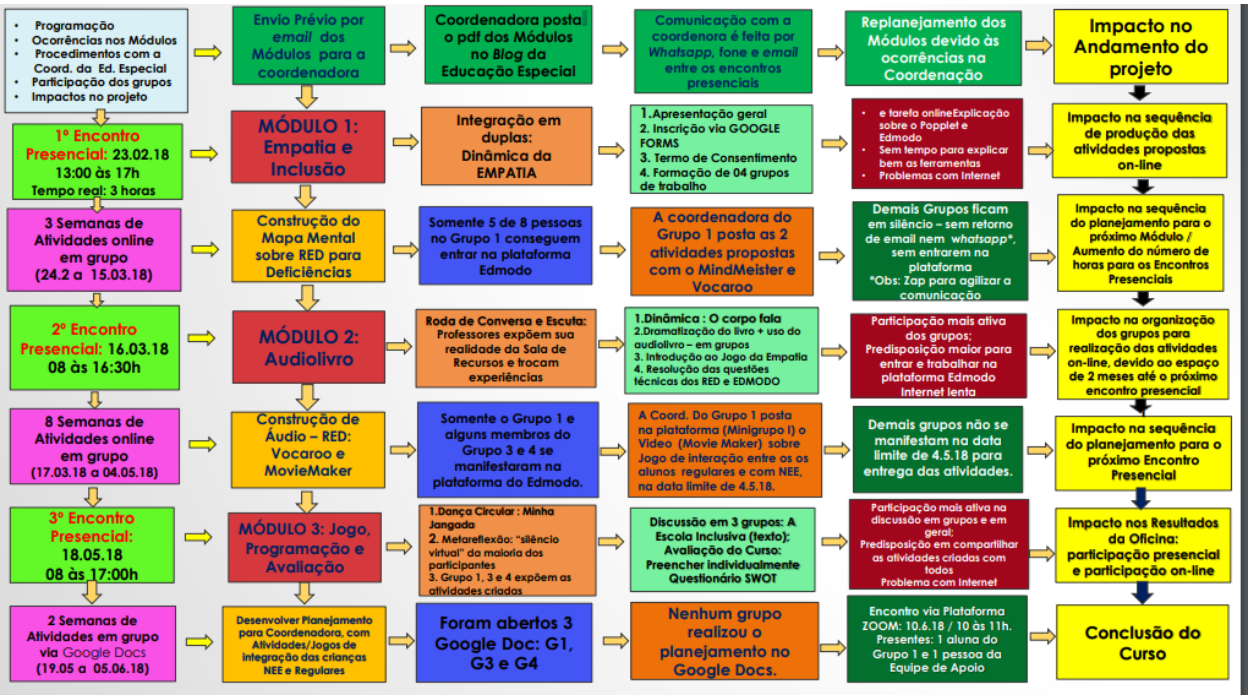
Tutorial do MOVIEMAKER – Edição de fotos: https://www.youtube.com/watch?v=zQazwdrNMyo (17 min.)

RED: PLATAFORMA ZOOM (VÍDEO-CONFERÊNCIA)

Tutorial da Plataforma ZOOM: https://www.youtube.com/watch?v=-8HRqzustoE (14:20 min.)

EXEMPLO DE TELA DA PLATAFORMA ZOOM

Apêndice F - Estrutura Organizacional do Desenvolvimento do Projeto



Apêndice G - Questionário para Análise SWOT

U LISBOA | UNIVERSIDADE DE LISBOA ie Instituto de Educação

CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE TEMÁTICO-LITERÁRIO: EMPATIA E INCLUSÃO, EM REGIME *B-LEARNING* – 2018.
Autoria: Flávia Rosa Cardoso Uhlmann

Nome:..... (caso queira se identificar) **DATA: 18.05.18 – Encontro Presencial**

Questionário para Análise SWOT/FOFA
(Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats/ Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas, Ameaças)

Campos de avaliação:

1) Conteúdo do curso (presencial e *on-line*): organização, programação por módulo, parte técnica (acesso à Internet, plataformas, conexão, problemas técnicos), material (livro, audiolivro, jogo, RED, etc), plataforma on-line, tempo do curso (3 meses)
2) Desempenho da Coordenação e Equipe de Apoio (presencial e *on-line)*: motivação, colaboração, intervenção/feedback, acompanhamento, interação com os indivíduos/grupos e com a coordenação e/ou equipe de apoio.
3) Atuação individual e em grupo dos participantes: motivação, grau de empatia entre todos, colaboração, coesão de grupo, organização, dificuldade com os RED e/ou tecnologia, tarefas realizadas.

Tendo em conta os campos de avaliação acima indicados, escreva abaixo quais foram os **pontos fortes e os pontos fracos do curso**, bem como as **oportunidades suscitadas pelo curso e as ameaças à concretização dos objetivos do curso**.

As suas respostas são muito importantes para este estudo.
Gratos pela participação!

STRENGTHS / FORTALEZAS (aspetos positivos)	WEAKNESSES / FRAQUEZAS (aspetos negativos)
OPPORTUNITIES / OPORTUNIDADES suscitadas	**THREATS / AMEAÇAS à concretização dos objetivos do curso**

U LISBOA | UNIVERSIDADE DE LISBOA ie Instituto de Educação

CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE TEMÁTICO-LITERÁRIO: EMPATIA E INCLUSÃO, EM REGIME *B-LEARNING* – 2018.
Autoria: Flávia Rosa Cardoso Uhlmann

Nome:..... (caso queira se identificar) **DATA: 13.04.18 – Encontro Presencial**

Questionário para Análise SWOT/FOFA
(Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats/ Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas, Ameaças)

Campos de observação:

1) Conteúdo do curso (presencial e *on-line*): organização, programação por módulo, parte técnica (acesso à Internet, plataformas, conexão, problemas técnicos), material (livro, audiolivro, jogo, RED, etc), plataforma on-line, tempo do curso (3 meses)
2) Desempenho da Coordenação e Equipe de Apoio (presencial e *on-line)*: motivação, colaboração, intervenção/feedback, acompanhamento, interação com os indivíduos/grupos e com a coordenação e/ou equipe de apoio.
3) Atuação individual e em grupo dos participantes: motivação, grau de empatia entre todos, colaboração, coesão de grupo, organização, dificuldade com os RED e/ou tecnologia, tarefas realizadas.

Tendo em conta os campos de avaliação acima indicados, escreva abaixo quais foram os **pontos fortes e os pontos fracos do curso**, bem como as **oportunidades suscitadas pelo curso e as ameaças à concretização dos objetivos do curso**.

As suas respostas são muito importantes para este estudo.
Gratos pela participação!

STRENGTHS / FORTALEZAS (aspetos positivos)	WEAKNESSES / FRAQUEZAS (aspetos negativos)
OPPORTUNITIES / OPORTUNIDADES suscitadas	**THREATS / AMEAÇAS à concretização dos objetivos do curso**

Apêndice H - Planilha com as respostas do questionário SWOT – Formandos

QUESTIONÁRIO SWOT - LEVANTAMENTO DOS DADOS POR QUADRANTE

PROJETO: Curso de Formação Docente Literário-Temático: Empatia e Inclusão em *B-Learning*

18 respondentes

4 pessoas se identificaram

STRENGTHS / FORTALEZAS (aspectos positivos)	WEAKNESSES / FRAQUEZAS (aspectos negativos)
1) Áudio -livro (atividade diferenciada); conhecimento de jogos para utilizar em sala	1) Falta de motivação (atividades à distância não são muito atraentes pelo grupo. Falta de Recursos (na escola)
2) Conhecer novas ferramentas tecnológicas e integrá-las ao nosso trabalho enquanto professor	2) Acredito que "eu" poderia ter me dedicado mais e de alguma forma "liderar" o grupo na realização das atividades
3) Organização, parte técnica (acesso a Internet, plataforma e conexão)	3) Plataforma on-line
4) Organização, programação por módulo, parte técnica (acesso à Internet, plataformas) material (livro, audiolivro, jogo)	4) Minha dificuldade em usar as tecnologias, da plataformas on-line
5) Motivação, colaboração, acompanhamento, persistência por parte da autora do curso, conteúdo significativo	5) Parte técnica, plataforma on-line. Dificuldade com RED e/ou plataforma. Uma gama enorme de conteúdo em um espaço de tempo muito limitado, principalmente para pessoas que demoram a entender.
6)Nos propor nova aprendizagem, mais motivação para que possamos interagir com nossos alunos	6) Para mim, o único apscto negativo é a insegurança das tecnolgoias, mas tudo vale mediante a esforçar.
7) Didática do Curso/ clareza nas orientações	7) Dificuldade na utilização do computador e dos programas/plataformas
8) Muito boa a oficina, devido à oficina com aprendizagems práticas e online; conhecimentos de tecnologia e ampliação para formação.	8) Falta de interesse por parte dos professores participantes, com atividades, sugestões e parcipação na plataforma dos professores. Falta de Internet boa nas Ots (convocações para formação)
9) O audio-livro que foi muito legal para passar para os alunos	9) Disponibilidade de tempo/ minha resistência com a tecnologia
10)O desenvolvimento do projeto foi organizado de forma coerente e houve esforço por parte das organizadoras de envolver o grupo	10) Disponibilidade de tempo
organização, motivação e colaboração	11) interação com os indivíduos (falta de horário). Dificuldade com tarefas não-realizadas
12) Organização - motivação - interação com o indivíduo/ livro, audiolivro	12) Dificuldade com os RED / tecnologia, tarefas realizadas
13) Material (livro, audiolivro)	13) Dificuldade com os RED/ ou tecnologia tarefas realizadas
14) É sempre bom aprender o novo, e renovar nas atividades para adaptar em Sala para todos com a escola. Como na prática e na tecnologia	14) A falta de organizção entre horário e tempo para explicação de aplicativos e login para poder participar mais na prática. A falta de Recurso tecnológico.
15) Muita comunicação; atividades, sugestões psicopedagóigcas/Exercícios anti-stress Informações pedagógicas em geral	15) Falta de conexão de Interne (Wifi) para professores em sala, reunião de OT./ Falta de tempo para concluir todas as atividades e abordagens e uma conclusão de diálogos necessários sobre problemas de Empatia e Inclusão Escolar.
16) Oportunidade de conhecer o novo ou seja nova proposta / estratégias, inserindo recursos tecnológicos para trabalhar com pessoas deficientes	16) Como a proposta foi passada para o grupo docente, faltou preparação e esclarecimentos prévios.
17) Extremamente positivo conhecer ou melhor ter a noção de usar novos aplicativos tecnológicos para as atividades escolares com meus alunos.	17) A parte técnica em acessar a plataforma, Internet disponível para realizar as atividades foram elementos que dificultaram o trabalho.
18) Boas ideias para aplicar em sala de aula.	18) Acesso à Internet falhou às vezes; interação difícil com os indivíduos para o desenvolvimento do trabalho em grupo/ organização

OPPORTUNITES/ OPORTUNIDADES suscitadas	THREATS/ AMEAÇAS à concretização dos objetivos do curso
1) Reflexões relacionadas ao dia-a-d9a em sala de aula (0 que fazer para melhorar as condições de trabalho)	1) Problemas relacionados com Internet, falta de motivação, colaboração
2) Oportunidade de buscar novas situações, as quais possamos por em prática um pouco do que foi visto aqui, com o núcleo escolar	2) Partir da D.E. (diretoria de ensino), que é responsável pelos encontros, se apropriam de fato do que "era" este trabalho e nos orientar a respeito do mesmo, resslatando a importância em nossa formação.
3) Motivação, interação com os indivíduos, grupo	3) Dificuldades com os RED, ou tecnologia
4) Interação com os indivíduos, grupos e com a coordenação	4) Dificuldades em entrar nas RED
5) De interação com o grupo e coordenação e equipe de apoio; oportunizou um contato com minhas próprias dificuldades tanto tecnológicas como de relacionamento/dificuldade em trabalhar em grupo	5) Parte técnica, acesso à Internet; não conhecimento do idioma inglês
6) A formação nos propõe troca de ideias e aprendizagem. Eu não sabia dessas tecnologias	6) Apesar das dificuldades obtidas, por meio da empatia houve um excelente trabalho a ser concretizado. As mediadoras do Grupo I estão de parabéns.
7) Crescimento pessoal/ desafios para sair da zona de conforto	7) Falta de tempo
8) Eu aproveitei bastante e gostei das plataformas, oportunidade de trabalhos coletivos na escola com participação da gestão, atividades diversificadas e outros.	8) Quando estava já cansada por falta de tempo em realizar e chamar o grupo para a participação, vendo que os mesmos não demonstravam interesse e pensavam em si próprios e que não iam obter certificado.
9) O trabalho com os colegas e a troca de experiências	9) Não ter disponível a Internet quando podíamos nos reunir.
10) Trabalhar em equipe e realizar o projeto na sala regular	10) Não ter no ambiente de trabalho Internet disponível
11) material, acompanhamento	11) parte técnica (fata de equipamento)/ muitas plataformas
12) Plataforma online (acesso) / grupo e com a coordenação presencial	12) Dificuldade com os RED/ Tecnologia - conexão e problemas técnicos Feedback do grupo
13) Motivação, intervenção, acompanhamento	13) Dificuldade com a tecnologia

14) Tivemos muitas plataformas para aprender que dá recurso para avançar com alunos e outros professores, porque o tempo não foi adequado para praticar juntos e poder fazer algo juntos ao mesmo t	14) Os objetivos foram passados como de tecnologias e algumas práticas como jogos é favorável para desenvolver para todos em escolas, sendo um desafio para todos com Empatia e Inclusão. Pensando na inovação com todos a participar.
15) De conhecer novos aplicativos e de como utiliz'-los/ Conhecer a diferença de livro e livroaudio e como trabalhar com eles/ Conhecer novas e inovados recursos pedagógicos.	15) Burocracias pedagógicas, falta de conexão de Internet/Wifi para professores para acessar também ao celular, cuja plataforma modifica o acesso./Aplicativo complexo e de difícil acesso/ Dificuldades de acesso no aplicativo EDMODO para celular e em português.
16) Tem de pensar diferente em busca do novo, refletir, se reciclar para melhor auxiliar as crianças e toda comunidade escolar.	16) Teve grupo que concluiu a proposta com êxito, demonstrando a todos presentes que para o sucesso é preciso lutar e ter força de vontade.
17) As oportunidades suscitadas são diversas entre elas destaco o maior contato com os professores nas plataformas, compartilhando conhecimentos, experiências, materiais pedagógicos.	17) A dificuldade de enconros com o grupo, a sobrecarga de trabalho na rede pública deixa-me com pouco tempo para as tarefas do curso
18) Conhecimento	18) -

Apêndice I - Planilha com as respostas do questionário SWOT – Formadora da Equipe de Apoio

QUESTIONÁRIO SWOT - LEVANTAMENTO DOS DADOS POR QUADRANTE

PROJETO: Curso de Formação Docente Literário-Temático: Empatia e Inclusão em *B-Learning*

1 pessoa da Equipe de Apoio

STRENGTHS / FORTALEZAS (aspectos positivos)	WEAKNESSES / FRAQUEZAS (aspectos negativos)
	Falta de conhecimento básico dos educadores para a compreensão das ferramentas apresentadas.
Conteúdos ricos e diversificados que podem ser utilizados como ferramentas para a inclusão digital.	
	Sala de tecnologia muito precária
Conteúdos teóricos relevantes para a reflexão do fazer pedagógico e da relação do educador com a prática da inclusão	Falta de engajamento dos professores
Livro relevante para discutir a questão da inclusão	Falta de interação dos educadores.
Tutoriais de utilização das ferramentas.	
Dinâmicas criativas que favoreceram a participação dos professores.	

OPPORTUNITIES / OPORTUNIDADES suscitadas	THREATS/ AMEAÇAS à concretização dos objetivos do curso
Aproximação com as ferramentas tecnológicas.	Imposição da coordenação para a participação dos professores na Oficina.
Ampliação dos recursos didáticos.	Clima de desconforto
Promoção de um espaço para reflexão e troca entre os professores.	