

Antonio Carlos Frasson
Antonella Carvalho de Oliveira
Lucimara Glap
(Organizadores)



Atena
Editora

2018

**FORMAÇÃO
DOCENTE**
PRINCÍPIOS E
FUNDAMENTOS

Antonio Carlos Frasson
Antonella Carvalho de Oliveira
Lucimara Glap
(Organizadores)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos

Atena Editora
2018

2018 by Antonio Carlos Frasson, Antonella Carvalho de Oliveira e Lucimara Glap

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F723 Formação docente [recurso eletrônico]: princípios e fundamentos / Organizadores Antonio Carlos Frasson, Antonella Carvalho de Oliveira, Lucimara Glap. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.
275 p. : 5.753 kbytes

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-90-5
DOI 10.22533/at.ed.905180905

1. Educação. 2. Professores - Formação. I. Frasson, Antonio Carlos. II. Oliveira, Antonella Carvalho de Oliveira. III. Glap, Lucimara. IV. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

PREFÁCIO

Este livro, organizado em quatro eixos, produto de alta qualidade acadêmica, é resultado de pesquisas coletivas e multi-institucionais, realizadas no Grupo de Pesquisa Educação a Distância: Formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal de Paraná, Câmpus Ponta Grossa.

Todas as pesquisas realizadas, descritas e analisadas pelos artigos que compõem cada eixo, revelam o compromisso dos pesquisadores em articular o trabalho acadêmico com a realidade educacional brasileira, em todas as etapas e níveis de ensino.

O primeiro eixo contempla o leitor com discussões contemporâneas sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e suas implicações na educação. As discussões e análises, presentes nesses artigos, apontam que tanto a ciência como a tecnologia devem estar atreladas ao compromisso ético, político e profissional de professores e pesquisadores, para construir uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Nesse processo de construção, a escola é entendida como o *lócus* privilegiado para estimular e desafiar os estudantes, a assumirem posturas mais ativas, críticas frente as demandas tecnológicas.

Os artigos que compõem o segundo eixo tratam de estudos sobre a Educação a Distância (EaD), modalidade de ensino que, segundo os autores, promove a democratização da educação. A importância da EaD para a formação de milhares de brasileiros, tanto na graduação como na pós-graduação, não pode ser ignorada, pois esta modalidade de ensino, considerando as dimensões continentais e as disparidades regionais de nosso país, é a que possibilita o acesso à educação. Destarte, todos os problemas institucionais que afetam essa modalidade de ensino, que devem ser superados pelo poder público, esta tem uma função social, que deve ser reconhecida.

No eixo três, o leitor depara-se com discussões, extremamente significativas, voltadas para o ensino da matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os artigos que abordam esta temática transitam pela análise das práticas pedagógicas até a propositura de formação continuada para os professores que atuam nestas etapas de ensino, para que os mesmos tenham condições de articular o saber da área de conhecimento, com a prática pedagógica desenvolvida na sua ação docente. Ainda neste eixo há artigos que apontam para questões fundamentais, que devem estar presentes nas discussões sobre a construção de uma escola pública inclusiva. O conceito de escola inclusiva, presente nos estudos, superam o entendimento de que esta escola deve estar apenas voltada para atender os estudantes portadores de deficiência, ainda que isto deve ser considerado. Mas trata, sobretudo, da construção, enquanto política pública, de uma escola preocupada com as singularidades do lugar onde está inserida, como é o caso das escolas localizadas no campo, que precisam ampliar as possibilidades de acesso aos estudantes, suprimindo barreiras que as limitem. A preocupação dos autores foi a de demonstrar que o saber (conteúdo),

obrigatoriamente, tem que estar atrelado na relação do como se ensina (forma, prática) e nesse movimento dialético considerar o contexto para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A importância da academia cumprir a sua função social, de compromisso com a educação básica, tanto em relação aos cursos superiores de formação inicial, quanto à necessidade das pesquisas na pós-graduação, estarem enfrontadas com as demandas das escolas públicas, são posicionamentos que o leitor vai desvendar transitando pela leitura dos artigos que compõem o quarto eixo. Os artigos são resultados de pesquisas desenvolvidas por professores de quatro instituições superiores, que estão debruçados sobre análises de dados, que revelaram o despreparo de professores, gestores e equipe pedagógica da educação básica, para atenderem as demandas do alunado que está matriculado nas classes de ensino regular.

Ao escrever este prefácio tive a intenção de contextualizar o livro alinhando a expectativa do leitor com as teorias e análises que foram desenvolvidas nos artigos que compõem a obra. Nesse sentido, convido os leitores para fazer o mesmo trajeto que fiz e conhecer o trabalho de pesquisa sério que está sendo desenvolvido por este grupo. Parabêniso a todos e agradeço o presente.

Esméria de Lourdes Saveli
Doutora em Educação /UNICAMP-SP

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	1
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: RUMO A UMA DISCUSSÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE NO BRASIL	
Rodrigo Barbosa e Silva Luiz Ernesto Merkle	
CAPÍTULO 2.....	18
ENSINO DE CIÊNCIAS COM ENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) PARA OS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO CLUBE DE CIÊNCIAS ADAPTADO	
Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira Fabiane Fabri	
CAPÍTULO 3.....	35
ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE CTS E A ARTE: DISCUTINDO 3 TELAS DE JOSEPH WRIGHT	
Awdry Feisser Miquelin Amanda Loos Vargas	
CAPÍTULO 4.....	46
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PELA UAB (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL)	
Luís Guilherme Gonçalves Cunha Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos	
CAPÍTULO 5.....	59
DIÁLOGOS ASSÍNCRONOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA INTERAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	
Nei Alberto Salles Filho Virgínia Ostroski Salles	
CAPÍTULO 6.....	74
A EXPERIÊNCIA NA EAD VISTA PELA TEORIA	
Katrym Aline Bordinhão dos Santos João Henrique Berssanette	
CAPÍTULO 7.....	81
A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): RESGATE HISTÓRICO COM AVANÇOS OU IMPOSSIBILIDADES PARA A OFERTA DE UM ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE? UMA ANÁLISE CRÍTICA DA LEI 9.057/2017	
Marcus William Hauser Cheperson Ramos Edevaldo Rodrigues Carneiro Gislaine Kazeker de Siqueira Rogério Ranthum	
CAPÍTULO 8.....	91
REVISITANDO APONTAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Damaris Beraldi Godoy Leite Sandra Regina Gardacho Pietrobon Gislaine Kaizeker Juliane Retko Urban Marcus William Hauser Rogério Ranthum	

CAPÍTULO 9.....	109
ATENÇÃO CONJUNTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Miriam Adalgisa Bedim Godoy Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil	
CAPÍTULO 10.....	125
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO	
Sandra Aparecida Machado Polon	
CAPÍTULO 11.....	144
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA: RELATOS E REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Franciele Clara Peloso Marlova Estela Caldatto Janecler Aparecida Amorin Colombo	
CAPÍTULO 12.....	154
A CRIANÇA E O JOGO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS	
Andreia Bulaty	
CAPÍTULO 13.....	173
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Karina Soledad Maldonado Molina	
CAPÍTULO 14.....	195
FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA INCLUSÃO	
Carolina Paioli Tavares Eliane Mauerberg-deCastro	
CAPÍTULO 15.....	207
A FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA A INCLUSÃO	
Elsa Midori Shimazaki Renilson José Menegassi Liliana Yukie Hayakawa	
CAPÍTULO 16.....	222
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS FRENTE À FORMAÇÃO DOCENTE	
Eliziane Manosso Streiechen Gilmar de Carvalho Cruz Cibele Krause-Lemke	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	241
SOBRE OS AUTORES.....	242

EIXO 1 – CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS)

APRESENTAÇÃO

As reflexões deste eixo estão centradas em temáticas que abrangem pesquisas atuais na perspectiva da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). As abordagens trataram especificamente, do panorama geral das pesquisas sobre o tema e suas implicações na graduação e na pós-graduação. Sabe-se que o interesse em pesquisas com abordagens CTS, no contexto do ensino, vem crescendo e com isso tem aumentado a heterogeneidade de suas propostas, apontando a necessidade de reflexões e discussões sobre os rumos dessas pesquisas.

O trabalho dos autores Rodrigo Barbosa e Silva e Luiz Ernesto Merkle, intitulado “Tecnologias Educacionais: rumo a uma discussão em Ciência, Tecnologia e Sociedade no Brasil”, traz uma reflexão sobre o campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade e suas implicações em educação. O artigo versa as discussões do Grupo de Pesquisa Ciências Humanas, Tecnologia e Sociedade (CHTS), do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Ponta Grossa.

Já as discussões trazidas pelas autoras Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira e Fabiane Fabri, no artigo “Ensino de Ciências com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) para os Anos Iniciais: Uma Experiência a partir do Clube de Ciências Adaptado”, traz elementos que foram contextualizados em forma de prática pedagógica com docentes em curso, onde as discussões tinham como base os estudos da CTS e sua aplicabilidade para os anos iniciais. As autoras destacam que o desenvolvimento de atividades na área de Ciências deve proporcionar uma alfabetização científica e tecnológica por meio da abordagem CTS, descrevendo uma experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, mostrando que é algo que precisa ser expandido.

O estudo trazido pelos autores Awdry Feisser Miquelim e Amanda Loos Vargas, “Algumas relações entre CTS e a arte: Discutindo 3 telas de Joseph Wright”, objetivou evidenciar resultados de pesquisa bibliográfica sobre três telas do pintor inglês Joseph Wright do século XVIII, ainda, trouxe um breve relato de seu contexto histórico, e possíveis relações para potencializar diálogos CTS. Os autores tratam a pesquisa como uma investigação teórica que envolve a prática de sala de aula numa perspectiva mais ampla, fugindo de práticas diretamente conteudista que em muito permeia no Ensino.

Desta forma, a partir desta apresentação dos escritos dos autores e das autoras, os leitores e leitoras são convidados (as) para refletir sobre os estudos tratados neste capítulo acerca das discussões contemporâneas sobre CTS.

Virgínia Ostroski Salles

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS FRENTE À FORMAÇÃO DOCENTE

Eliziane Manosso Streiechen

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati/PR

Gilmar de Carvalho Cruz

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati/PR

Cibele Krause-Lemke

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati/PR

RESUMO: Neste capítulo, temos como objetivo discutir a inclusão educacional, delineando as contradições presentes, seja de ordem pedagógica, política ou social das três principais partes envolvidas nesse processo, a saber: do Ministério da Educação (MEC), que constantemente elabora novas leis, decretos e fomentos a fim de se efetivar a inclusão escolar; dos professores, que trabalham diretamente com os alunos com necessidades especiais em suas salas de aula, mas não se sentem devidamente preparados para atuar com essa clientela e atribuem suas dificuldades à formação pela qual passaram; e por último, a posição em que se encontram os próprios estudantes com necessidades especiais que, normalmente, não são ouvidos nem percebidos e, muitos deles, continuam sentados nos bancos escolares, sem se apropriarem dos conteúdos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de

caráter exploratório. Os resultados demonstram que os desencontros de perspectivas entre as três partes, MEC, docentes e discentes, no processo de inclusão educacional, enfraquece ainda mais os avanços em prol de uma efetiva escolarização dos alunos com necessidades especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Formação de professores. Alunos com necessidades especiais.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, entre os séculos XX e XXI, uma das temáticas mais abordadas no campo educacional brasileiro tem sido, sem sombra de dúvida, a Educação Especial e Inclusiva. A preocupação com a Educação Especial tem como marco inicial o ano de 1854, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), fundado em 1857 por um professor surdo francês trazido, ao Brasil, por Dom Pedro II, ambos os Institutos estão localizados no Rio de Janeiro. No início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926) - instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 foi

fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008).

Ingles (2015), em sua pesquisa de mestrado, realizou um levantamento das principais leis, decretos, entre outros documentos que regulamentam a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, dentre elas, a autora destaca: a Constituição (1988), a qual estabelece que o atendimento educacional especializado deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988); a Declaração de Salamanca, a qual reafirma o compromisso com a “Educação para Todos”, reconhecendo a necessidade e urgência da educação das crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais ocorrerem dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994); a Conferência Mundial sobre Educação, realizada em Jomtien – Tailândia (1990), a qual elaborou o documento ‘Declaração Mundial sobre Educação para Todos’ com objetivo de universalizar o acesso à Educação, promover a equidade, assegurar a permanência na escola por tempo suficiente para que a criança obtenha benefícios reais, estabelecer oportunidades ampliadas de Educação em desenvolvimento efetivo e mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; a Lei de Diretrizes e Base (LDB), a qual em seu Capítulo V, Artigo 58 entende a Educação Especial como “uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

No Estado do Paraná, nos últimos dez anos, foram elaboradas algumas Instruções com objetivo de instituir atendimentos educacional especializado nas escolas da rede pública. Entre elas podemos citar:

- a. A Instrução N° 016/08, a qual estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos (SR) na área de Altas Habilidades/Superdotação, na Educação Básica (PARANÁ, 2008).
- b. A Instrução N° 020/2010, que traz orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual (PARANÁ, 2010).
- c. A Instrução N° 016/2011 que estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional (SRM) Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos (PARANÁ, 2011).
- d. A Instrução N° 08/2016, cujo objetivo é estabelecer critérios para o funcionamento do atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais (SEM) – Surdez, no Ensino Fundamental, anos finais e Ensino Médio (PARANÁ, 2016).

A partir dessas e de outras determinações legislativas, a terminologia ‘inclusão’

ganhou ênfase de tal forma que alguns quase a confundem com um organismo vivo, composto por braços, pernas, cérebro e outros membros. Esse termo passeia pelos discursos de estudiosos e profissionais da Educação como se fosse uma entidade capaz de, por si só, resolver todas as questões que permeiam os ambientes escolares.

Na perspectiva de se efetivar a ‘educação para todos’, o Ministério da Educação (MEC), por meio de suas políticas, vem empreendendo esforços no sentido de aprovar leis, decretos e comandos para incumbir os profissionais a fazerem a inclusão acontecer de forma com que todos tenham acesso à escola. Isso fez com que as instituições brasileiras abrissem seus portões para o ingresso de todos os alunos, ou seja, dos ditos ‘normais’ e dos ‘demais’. O acesso, ou melhor, a simples entrada dos educandos no âmbito da escola foi interpretada pela sociedade e por alguns profissionais como sinônimo de ‘inclusão’, conforme Carvalho (2007, p. 87) também sinaliza:

Para muitos educadores, a inclusão [...] é entendida como sinônimo de movimentação de todos os alunos das classes ou das escolas especiais para o ensino regular, pressupondo-se que a simples inserção desses alunos nas turmas ditas comuns significa que estão incluídos e integrados com seus pares “normais” e exercendo seu direito de cidadania de apropriação e construção do saber e do saber fazer.

Para se efetivar a inclusão escolar, acreditou-se, então, que bastava permitir que todos tivessem acesso à sala de aula. Entretanto, entrar no ambiente escolar, sentar-se numa carteira, copiar do quadro ou do colega ao lado, participar do lanche servido no recreio, nada tem a ver com inclusão. Essas ações nunca foram, não são e não devem jamais se tornar o objetivo maior da Educação. Incluir não significa apenas colocar um aluno com necessidade especial fisicamente no meio de um grupo. Estar incluído é mais que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e o aluno, isto é, a criança precisa sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ela (RODRIGUES et al. 2005, p.53).

Entretanto, a tentativa de ‘encaixar’ todas as crianças dentro de um mesmo parâmetro de normalidade, segundo Mrech (1999, p. 42) “acabou por desencadear a emergência do processo inverso, isto é, a exclusão dos alunos diferentes ou deficientes das salas de aulas comuns”. E, de acordo com Valore (1999, p.125), a exclusão explícita daquele que é diferente de algum modo presentifica outra exclusão, a do desejo: desejo de aprender, de ser, de ensinar, de criar. Ao excluir o aluno, o professor também se exclui e se aliena de si mesmo, de seus ideais, daquilo que se propôs realizar em seu trabalho.

As determinações do MEC, em relação à inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula comuns, despertaram certa angústia nos professores e, concomitantemente, surgiu um refrão permanente que passou a circular todos os espaços escolares: “não fui preparado (a) para trabalhar com esse tipo de aluno”. Com esse discurso, os profissionais, por um lado, denunciam a falta de instrumentalização durante a formação universitária; por outro, esse discurso tornou-se a principal

estratégia de alguns professores de se isentarem do compromisso de educar a todos, independentemente de sua condição física e/ou intelectual.

Simultâneo aos debates e embates polêmicos sobre a inclusão escolar, acentuou-se uma divisão entre os docentes. De um lado ficaram aqueles que se julgam ou são julgados pelo sistema educacional como responsáveis pelo aluno “normal” e do outro os que se dizem especialistas, responsáveis pelo aluno com deficiência. É como se existissem dois tipos de Educação: uma denominada apenas ‘Educação’ - para alunos “normais”- e outra denominada ‘Educação Especial’ - para alunos com deficiência - nos quais, ambos os formatos, requerem profissionais com diferentes perfis. “O fato é que, ao reservar a formação humana a um especialista, estamos definindo aqueles que são aptos para exercer a atividade de formar os outros, excluindo todo o resto” (SANTOS, 2013, p. 22).

A Educação Especial está dentro da Escola e não separada como um segmento à parte que segrega e exclui pessoas dentro do próprio estabelecimento de ensino criado para todos. Isso indica que, ao escolhermos a Educação para atuar, não nos dá o direito de determinarmos com quais tipos de alunos desejamos trabalhar: brancos/negros, feios/bonitos, meninas/meninos, ricos/pobres; brasileiros/estrangeiros; com/sem deficiências. Escolhemos a Educação e com ela todos os (im)possíveis desafios, conforme enfatizado por Sousa Santos (2003, p. 81): “inclusão se refere a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres”. Todos pertencem à mesma Educação e ela é de responsabilidade de todos os envolvidos, independentemente do espaço físico em que o aluno está inserido (salas de aulas normais, sala de recursos, sala de apoio etc.) ou o nível em que o professor se encontra (básico, fundamental, superior).

Nesse contexto, em que o docente fica esperando ser preparado e o sistema manipula dados estatísticos para fazer de conta que na Educação tudo vai bem, como ficam os alunos com deficiência diante dessa incongruência entre as políticas e a insatisfação dos professores que, de certa forma, se sentem obrigados e pressionados em recebê-los em suas salas de aula?

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) traz um dado, o qual informa que o Censo Escolar/2006, na Educação Especial, expressa um crescimento de 107% de matrículas. E, no que se refere à inclusão de alunos em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923, em 1998, para 325.316 alunos incluídos, em 2006 (p. 12). Isso significa que, com ou sem a preparação dos profissionais das escolas, milhares de indivíduos surdos, deficientes intelectuais, cegos e com outras necessidades especiais, estão sentados nos bancos escolares, das inúmeras escolas brasileiras, aguardando, com certa urgência, que alguém encontre um meio de tornar, tudo aquilo que se diz e que se faz nas salas de aula, significativo para ele, assim como ele julga

ser para o colega sentado ao seu lado.

Entretanto, a escola, que deveria ser um lugar de aprendizagem, cujo objetivo deveria ser o de lançar os alunos rumo aos desafios, de forma coletiva e motivadora, se omite frente à pluralidade cultural brasileira criando uma expectativa de homogeneidade, preservando a ideia de um Brasil sem diferenças. “Com essa crença esconde-se a discriminação ao fingir que a discriminação e o preconceito não existem” (SALLES; SILVA, 2008, p. 159).

Heller (2004), ao discutir a essência formadora do preconceito, explica que ele nada pode dizer acerca da individualidade do sujeito que o assumiu, justamente porque provêm de uma falsa consciência consolidada por um processo histórico, em constante transformação. Trata-se, para ela, “de categorias do pensamento e do comportamento do cotidiano” (HELLER, 2004, p. 43). Nesse sentido, Miranda (2012) afirma que “todo preconceito é moralmente negativo, no sentido de que impede a autonomia do indivíduo, diminuindo as possibilidades de uma escolha historicamente positiva”. A autora define o preconceito como “um produto de relações entre os estereótipos fornecidos pela cultura e conflitos psíquicos, desenvolvido de maneira singular por cada indivíduo” (p. 49).

Nessa mesma linha, Mrech (1999), ao afirmar que a sociedade contemporânea é uma sociedade do estereótipo, das crenças prévias, destaca que o problema maior não começa com os estereótipos e os preconceitos que nós, agentes formadores da Educação desenvolvemos sobre os sujeitos, mas com o uso que nós damos a esses estereótipos e preconceitos. “O problema começa quando consideramos que os outros são desviantes em relação aos nossos valores. Quando nós nos tornamos como possuidores de valores mais corretos do que aqueles apresentados pelos outros” (MRECH, 1999, p. 24). Para essa autora “o momento atual da Educação Inclusiva nos conduz a um questionamento sério em relação aos preconceitos e estereótipo, através dos quais nós aprendemos a pensar a realidade escolar”. É preciso, também, aprender a aprender que tudo muda o tempo todo, inclusive as pessoas. Isso depende da disposição também de os professores compreenderem que:

A tarefa posta pela prática pedagógica é a de melhorar o conteúdo e métodos de trabalho educacional [acadêmico] e de educação [social] com as crianças, de modo a exercer uma influência positiva sobre o desenvolvimento de suas capacidades (por exemplo, seus pensamentos, desejos, etc.) e a permitir, ao mesmo tempo, a criação das condições necessárias para superar o retardamento (atraso), frequentemente encontrado nos escolares, no desenvolvimento de certas funções mentais (DAVYDOV, 1988, p. 47).

Entende-se, portanto, a necessidade de conceber a inclusão como uma medida muito mais ampla, ultrapassando o limite para além do atendimento educacional especializado para alunos com necessidades especiais (CRUZ, *et al*, 2015).

Glat et al. (2016), ao refletirem sobre a escola como um espaço democrático que deve viabilizar a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas, destaca que essas estratégias irão se refletir no projeto político-pedagógico, nas regras disciplinares

explícitas e implícitas, na concepção de avaliação e nas formas de organização da mesma. Para os autores, “o respeito às diferenças, que semeia culturas e gera políticas e práticas de inclusão, ainda que por vezes contraditórias, é condição sine qua non para o desenvolvimento de estratégias de operacionalização de alternativas inclusivas” (GLAT *et al.*, 2006, p. 02).

Segundo Carvalho (2007, p. 63), “para enfrentar os mecanismos excludentes, precisamos intervir no sistema educacional, ampliando, diversificando suas ofertas, aprimorando sua cultura e prática pedagógica e, principalmente, articulando-o com todas as políticas educacionais”. E isso só poderá se concretizar efetivamente se forem oferecidas todas as condições de uma democratização real do recrutamento dos mestres e dos alunos, a começar pela instauração de uma pedagogia racional (BOURDIEU, 2014).

Neste panorama, discutir e problematizar verdadeiramente as questões que envolvem a inclusão escolar perpassa a permissão do simples acesso dos educandos à escola e/ou à sala de aula. Isso também não se resolve com novas políticas públicas, leis e decretos, nem com a boa vontade de alguns poucos professores em aceitar o aluno com deficiência em sua sala de aula, tampouco com o esforço solitário desses estudantes em conseguir se apropriar dos conhecimentos escolares. As discussões e soluções, em que se pensam resultados que valorizem o conhecimento que os educandos buscam ao adentrar o ambiente escolar, não se fazem de forma fragmentada, sequenciada das esferas educacionais brasileiras, conforme se tem visto no sistema educacional brasileiro.

2 | A INCLUSÃO E OS PARADOXOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SUA EFETIVAÇÃO

Se o professor, inserido nesse contexto educacional atual, não corresponde às expectativas de um verdadeiro ensinar, há que se pensar que, atrelado a esse comportamento, temos como pano de fundo a formação universitária. Não há como falar dos problemas que afetam alunos e professores dentro das escolas brasileiras, sem estabelecermos uma correlação com o ensino superior.

O embate em torno da formação do professor sempre foi pauta de muitas discussões, inquietações e pesquisas, pois “muito antes da modernidade, já nos colocávamos o enigma de saber se o bom resultado da formação é coisa que se ensina, que se pratica ou que se adquire de outra maneira” (VALLE, 2002, p. 110). Contudo, o reconhecimento da universidade em relação à formação, ao comportamento acadêmico e aos desafios enfrentados por eles na nova profissão a ser executada dentro das salas de aula, tem se revelado um tanto alheio e isento de responsabilidade, pois,

O típico professor universitário sofre [...] de uma “nostalgia do paraíso pedagógico” que era o ensino tradicional. Contudo, o discurso pedagógico tradicional encontra-se, na sua óptica, totalmente desajustado da realidade porque não há adequação

De acordo com Pacheco (2017), “ainda há quem ignore a existência do princípio do isomorfismo na formação, quem creia que a teoria precede a prática, quem considere o formando como objeto de formação, quando deveria ser tomado como sujeito em autotransformação¹⁵”. No entanto, alguns profissionais do ensino superior se colocam num patamar tão superior que a altura e a distância entre eles e o acadêmico os cegam e os impedem de enxergar de forma lúcida os desafios e falhas na formação que resultam em consequências avassaladoras para a Educação. Para esses, fica mais fácil e cômodo o simples pensar ‘nada tenho com isso’ - no que se refere à formação de docentes para educação básica e à inclusão escolar - do que rever suas estratégias formadoras, a qual requer o pensar certo (FREIRE, 2015). Requer também uma autoavaliação de sua prática, de forma que se coloque o acadêmico, futuro docente, em um ponto mais importante do que se tem colocado, pois “é bastante comum os alunos sinalizarem que sentem muitos professores dos cursos de formação, visando apenas uma transmissão asséptica, evitando um contato mais próximo com eles” (MRECH, 199, p. 53).

Nesta direção, Cruz e Glat (2014, p. 260) enfatizam que:

Para além das críticas sobre as práticas acadêmico-profissionais e a conseqüente implicação dessas para as instituições formadoras de professores urge o estabelecimento de um diálogo mais permanente entre as escolas que oferecem formação em nível de educação superior e as escolas que a oferecem em nível de educação básica. É importante não nos esquecermos de que somos, todos, – quer na educação básica, quer na educação superior – Escola.

Nessa atmosfera, os debates acerca da formação de professores sempre voltam à tona com uma expectativa muito grande sobre esse processo de inclusão. E essa expectativa, reafirmada recentemente nas políticas nacionais de inclusão (BRASIL, 2008), nem sempre considera a complexidade envolvida nessa formação. Muito embora, tenhamos avançado em relação às políticas de Educação Especial e ao próprio processo de inclusão, os problemas sobre a formação de professores, em nosso país, ainda estão aquém de realmente formar docentes qualificados e devidamente preparados para atender todos os alunos, independentemente de suas especificidades.

Compreende-se, assim, a necessidade de se ter em mente que a formação não pode ser concebida como algo finito, em qualquer nível que seja (Graduação, Pós-Graduação), pois sempre haverá experiências recentes e estamos diante de um contínuo processo ao longo de toda a nossa vida (CRUZ *et. al.*, 2011).

Durkheim (1978, p. 39), intrigado com os problemas educacionais da sua época, postula que “[...] para encontrar um tipo de educação absolutamente homogêneo e igualitário seria preciso remontar até mesmo as sociedades pré-históricas, no seio das quais não existisse nenhuma diferenciação”. Coadunamos às ideias do sociólogo e,

¹⁵ Entrevista concedida via e-mail. Disponível em: <http://www.noticiasmagazine.pt/2017/jose-pacheco/>. Acesso em 09 ago 2017

assim como ele, percebemos a impossibilidade dessa ação se concretizar, entretanto, nem por isso devemos ‘jogar a toalha’ e desistir da luta, antes mesmo de entrar nela, muito pelo contrário, precisamos reagir e na inquietação tentar buscar soluções.

A inclusão não é algo que se pode aderir ou não; tomar posição contrária ou a favor a ela, pois se assim o fosse, poder-se-ia correr o risco de dar margem à classificação, à escolha por determinados alunos com os quais cada docente pretende trabalhar. E, definitivamente, quando se realiza a inscrição para o vestibular de licenciaturas, não há nenhum campo que dê a oportunidade ao candidato de apontar com quais tipos de alunos se pretende trabalhar. A escola é de todos e precisamos encontrar meios de oferecer um aprendizado de qualidade para todos, independentemente das condições peculiares que se apresentem.

Entretanto, é perceptível nos ambientes escolares que a passividade cada vez mais toma conta dos professores, seja pelo desânimo diante do descaso do poder público, seja pelos inúmeros desafios enfrentados em seu cotidiano escolar (indisciplina, baixos salários, más condições de trabalho, excesso de horas de trabalho, entre tantos outros desafios).

O comodismo também pode ocorrer, muitas vezes, porque “[...] o educador não tem o senso do fracasso justamente porque se acha um mestre. Quem ensina manda” (BACHELARD, 1996, p. 24). Isso pode fazer com que muitos profissionais caiam no pragmatismo, imediatismo, superficialidade e num faz de conta interminável. E, como existe uma recorrência em forma de circuito, explicada por Morin (2014, p. 100), de que “a sociedade produz a escola, que produz a sociedade”, entende-se que qualquer mudança na escola interfere nas transformações da sociedade e vice-versa, conclui-se, nessa direção, e concordando com Nóvoa (2007), que há uma carga enorme de responsabilidades nas mãos do professor.

Nóvoa (2007), ao afirmar que “[...] os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos”, destaca três paradoxos existentes em torno da profissão professor: o primeiro está relacionado ao excesso de responsabilidades - que ele chama de ‘missão’ - que a sociedade atribui ao professor, ao mesmo tempo em que fragiliza o estatuto profissional do professor; o segundo trata-se da glorificação da sociedade em relação ao conhecimento em contraste com o desprestígio com que os professores são tratados – por um lado acredita-se que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, que quem está nas escolas são profissionais medíocres que não precisam de boas condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor; já o terceiro paradoxo está situado entre a retórica do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições concretas de trabalho, bem como a formação e desenvolvimento profissional que possam, de fato, alimentar a ideia do professor reflexivo. Para o autor, esses “são paradoxos que precisamos saber ultrapassar e, para isso, é importante a mobilização, o combate coletivo dos professores” (NÓVOA, 2007, p. 12-13).

Como consequência desses paradoxos, torna-se possível destacar três, entre

tantos outros diferentes perfis de docentes no contexto escolar atual: o primeiro é o professor que, segundo Freire (2015), possui autoridade no assunto que se ensina, pois, diante das perspectivas tecnológicas, por exemplo, ele logo compreende que precisa estar um passo adiante do seu tempo. Ele prevê que se estiver alguns momentos a frente de seus alunos terá alguma coisa diferente para apresentar a eles. Esse professor usa a tecnologia a seu favor; acompanha os acontecimentos das redes sociais; o fluxo dos conhecimentos; as tendências do momento e traz isso para a sala de aula para atrair a atenção de seus alunos, filtrando os conhecimentos e elucidando as dúvidas. Essa atitude de vanguarda dispara o interesse e mostra que o professor está ‘plugado’ aos seus alunos, conseguindo, inclusive, relacionar os conhecimentos prévios dos educandos com os conteúdos que ele pretende trabalhar, conforme recomenda Freire (2015).

Esse tipo de professor é como o pastor conduzindo seu rebanho, o ‘regente da orquestra’ (MORIN, 2014), que cria e recria o tempo todo para aguçar a curiosidade dos discentes. “Numa orquestra temos formas, cores, sons, diferenças inúmeras, que se harmonizam ao se perseguir intencional e coletivamente uma composição musical. Nela nada acontece ao acaso” (CRUZ *et al.* 2014, p. 270). Todavia, professores que agem dessa forma precisam ter imbuídos em seus genes um profundo desejo pela transformação, pela liderança, pela militância e pela coletividade.

No entanto, é preciso certo cuidado para não confundirmos o professor profeta com o professor militante (GALLO, 2002), os quais podem possuir características comuns, mas com ações que diferem um do outro. Gallo, com base em Negrini (2001), define esses dois tipos de professores da seguinte forma: o professor profeta caracteriza-se como um ser crítico, consciente de suas relações sociais e de seu papel político. É alguém que, a partir da crítica do presente, anuncia as possibilidades de um mundo novo. Já, o professor militante não seria necessariamente o professor que anuncia a possibilidade do novo, mas aquele que procura viver as situações e dentro delas produzir a possibilidade do novo com e em prol do aluno, em busca da compreensão da singularidade, do desejo e do jeito de aprender de cada um, com o objetivo de lançar o educando à frente, sempre a diante (GALLO, 2002).

A diferença entre esses dois perfis está na efetivação, pois, o professor profeta procura descobrir o novo para anuncia-lo, individualmente; enquanto que o professor militante procura produzir o novo a partir de suas vivências, coletivamente. Esse profissional entende que “a questão não consiste em reconhecer a multiplicidade, mas em ligar-se com ela, em fazer conexões, composições com ela” (SILVA, 2002, p. 66).

O segundo profissional é aquele que apenas acompanha “de camarote” a evolução do mundo ao seu redor. Ele tenta incorporar-se a ela, mas, por motivos diversos, acaba apenas se tornando parte do rebanho. Esse professor não tem quase nada a acrescentar e seus alunos, tecnologicamente incluídos no sistema, acabam se confrontando com seus ensinamentos, os quais podem gerar vários conflitos.

E finalmente, o terceiro professor é aquele que perdeu a corrida para o seu tempo.

Acomodado em sua zona de conforto, ficou sufocado pela evolução tecnológica e sente que seu rebanho está correndo a sua frente. Esse professor, muitas vezes, acaba engolindo a poeira daqueles que estão adiante e pouco tem a oferecer para o desenvolvimento da educação escolarizada de seus alunos.

Ao discorrer sobre o habitus – interiorização das estruturas sociais – Bourdieu e Passeron (2009) denunciam que alunos e professores são réus de um sistema, pois a escola está inserida em uma sociedade manipuladora e dominadora, a qual faz com que os sujeitos reproduzam as estruturas, (im)postas por ela, de forma inconsciente, sem condições de criarem mecanismos contra essas estruturas, uma vez que essa reprodução se dá no interior do psiquismo individual. Por isso, as transformações sociais são tão difíceis, pois precisamos lutar e nos defender contra nós mesmos, contra as estruturas que estão impregnadas no nosso íntimo e das quais nos tornamos prisioneiros. Os autores postulam também que:

[...] a pedagogia tradicional visa legitimar os ideais das classes dominantes. O professor defende uma ideologia do desinteresse e da neutralidade, pois desconhece a verdade objectiva da sua tarefa. Portanto, o sistema de ensino reforça a ilusão de independência, o que é conveniente na ocultação da arbitrariedade dos seus fundamentos (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 15).

O professor não é o sujeito que está apenas dentro dos muros escolares. Ele não está inserido num vácuo, isolado, à parte da sociedade e dos movimentos sócio históricos, culturais e políticos. Assim, “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2008, p. 19). É preciso, portanto, partir do pressuposto de que as ações do ser docente, normalmente, correspondem aos anseios de uma sociedade capitalista e ditadora, que se preocupa apenas com a produção de mão de obra dócil (CHAUÍ, 2001). Essas questões precisam ser levadas em consideração na formação, no momento das reformas das propostas curriculares e dos debates acerca da Educação brasileira.

Voltolini (2011) levanta questões que coloca o ofício de educar numa encruzilhada: educar para desenvolver talentos pessoais ou para contemplar necessidades sociais? Devemos desenvolver uma educação voltada para uma visão universal ou devemos educar na direção específica de uma dada profissão? Devemos flexibilizar o currículo na direção de viabilizar a inclusão de todos ou garantir seus pressupostos para manter o nível de qualidade? Para responder às questões, o autor recorre à história sobre Cila e Caribde¹⁶, narrada por Freud na Conferência “Explicações, aplicações e orientações”, ao comparar o desafio do educador ao do navegador, apresentando a

16 O navegador que, devendo continuar em sua rota, driblando as intempéries que surgem, encontra-se na difícil decisão sobre o melhor caminho a escolher. Para fugir do perigo de Cila, monstro marinho que exige vítimas em sacrifício, deve passar mais ao largo de sua morada, fato que implica em se aproximar, com riscos, da casa de Caribde, outra ameaça marinha de porte. Se se afasta de Cila, aproxima-se de Caribde, igualmente temível. Não há como evitar ambos conciliatoriamente, porque os dois estão em lugares opostos e, portanto, polarizados. Da mesma forma, a tarefa educativa está, inelutavelmente, atrelada a uma situação *dilemática* (VOLTOLINI, 2011, p. 38).

seguinte inquietação:

Se me inclino para o Cila dos talentos pessoais, afasto-me do Caribde das necessidades sociais, e vice-versa. Não há expectativas aqui de soluções conciliatória, embora, com frequência, o discurso pedagógico se empenhe na busca de uma justa medida. Mas se esse discurso rateia na solução de tais impasses é devido à sua insolubilidade, e não a uma deficiência qualquer em sua direção (VOLTOLINI, 2011, p.39).

Compreende-se, a partir desses fatores, que a configuração da Educação brasileira tem, muitas vezes, contribuído para que a ignorância se perpetue; que as divisões de classes se estabeleçam com maior força; que a exclusão se torne cada vez mais evidente; que os indivíduos continuem acreditando que sofrer faz parte do destino, que somente alguns têm o direito de viver dignamente e que a sociedade permaneça dividida em dominados e dominantes, enfim manter o status quo. Tudo isso tem se tornado fator contribuinte para que alunos (as) brasileiros (as) deixem as escolas sem de fato se apropriar de uma efetiva escolaridade, que os tornem seres livres, autônomos, independentes, emancipados, críticos e capazes de contribuir para a transformação social (GIROUX, 1996; ADORNO, 2006; FREIRE, 2015).

Diante de uma escola que anseia por muito mais do que um simples transmissor de conteúdos aos alunos, de forma homogênea e descontextualizada, há certa emergência em pensar a formação acadêmica por outro viés. Centralizar o acadêmico, bem como suas dificuldades, conflitos, entre outros desafios, na roda das discussões poderia ser um passo importante em direção à mudança. “Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizoma entre os alunos, fazer rizoma com projetos de outros professores” (DELEUZE *et al.* 1977 *apud* GALLO, 2002, p, 175-176). Isso implica em entender que “não é um projeto (uma intenção) que opera a mudança. A mudança decorre de uma predisposição pessoal e coletiva” (PACHECO *et al.* 2014, p. 28).

Para isso, a formação de professores precisa passar por uma profunda transformação. Talvez isso possa os ajudar a encontrar sua identidade de renovador e regente da orquestra, conforme postula Morin (2014). É preciso deixar de lado a visão mecanicista, cartesiana newtoniana e começar a problematizar as questões de forma global, no todo, e não fragmentada. De nada adianta construir mais escolas, mais universidades, fazer reformas arquitetônicas se não se mudam as atitudes (COUTO, 2005).

Uma maneira de colocar em prática ‘o pensar certo’ freiriano (2002) e resgatar a humanidade - a que se refere Morin (2011) - que se perderam diante de uma sociedade capitalista e individualista em que estamos inseridos, seria o de retomarmos a consciência e percebermos que acima de tudo deve-se prevalecer [...] o direito e a emancipação social que afigura mais urgentemente necessária e possível (SOUSA SANTOS, 2003, p. 01).

Nessa mesma linha de raciocínio, Naranjo (2015) ressalta que: “[...] precisamos

de uma mudança de consciência e o melhor caminho é a transformação da educação, por meio de uma nova formação de educadores – orientada não só para a transmissão de informações, mas para o desenvolvimento de competências existenciais”. O autor continua: “Até hoje conhecemos apenas revoluções políticas e ideológicas, e o que sucede agora é uma revolução da consciência. Só despertando de nosso cego sonambulismo poderemos evoluir [...]”.

Portanto, o contexto da educação brasileira requer uma mudança urgente, tanto na formação inicial quanto na continuada e para isso os educadores precisam ser educados, mas, “quem educará os educadores? ” Questão célebre e instigante, colocada por Karl Marx em uma de suas teses sobre Feuerbach (1985, p.88) e retomada por Morin (2014, p.101), a qual o francês responde da seguinte forma: “Será uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e regenerar o ensino. São os educadores que já têm, no íntimo, o sentido de sua missão”.

Freire (2015) entende que “ter no íntimo o sentido da missão” significa, entre muitos outros quesitos: estar disposto a correr o risco; assumir-se como sujeito inacabado com possibilidades de viver o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política; colocar-se no lugar do outro; respeitar a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem sempre com alegria, esperança e autoridade e, jamais, com autoritarismo; conseguir ‘ler’ a leitura do mundo que os grupos populares, com quem se trabalha, fazem de seu contexto imediato.

Essa concepção de Freire, em relação à ‘humildade’, não é preocupação apenas da contemporaneidade, pois no século XVII, Comenius (1996, p. 21) já argumentava de que ter no íntimo o sentido de sua missão implicava numa posição de humildade, tal qual ele próprio se colocava: “tenho um coração tão simples que não há para mim diferença entre ensinar e ser ensinado, advertir e ser advertido, entre ser mestre dos mestres [...]”.

Para revertermos a construção negativa criada pela sociedade e, muitas vezes, pela própria comunidade escolar, Nóvoa (2007, p.18-19) preconiza que:

[...] devemos caminhar no sentido de celebrar um novo contrato educativo com a sociedade, que passa também pela reformulação da profissão. Pois com certeza, não haverá sociedade do conhecimento sem escolas e sem professores. Não haverá futuro melhor, sem a presença forte dos professores e da nossa profissão.

Nesse sentido, Couto (2005, p. 03-04) levanta a seguinte indagação “[...] o que é que nos separa desse futuro que todos queremos? ” A mesma autora responde:

Alguns acreditam que o que falta são mais quadros, mais escolas, mais hospitais. Outros acreditam que precisamos de mais investidores, mais projetos econômicos. Tudo isso é necessário, tudo isso é imprescindível. Mas para mim, há uma outra coisa que é ainda mais importante. Essa coisa tem um nome: é uma nova atitude.

Essa atitude, apontada por Couto, deve vir revestida por uma consciência que admita que o primeiro passo em direção à mudança deve ser dado, sem esperar

até que o outro o dê primeiro. Passar décadas culpando a sociedade, as políticas públicas, o sistema de educação, a direção da escola, a equipe pedagógica, a falta disso e daquilo, pelo fracasso de nossa própria prática, só retarda ainda mais as transformações e, absolutamente, esse não é o tipo de professor de que a escola precisa. Ouvir o professor, principalmente aquele da educação básica, suas queixas e sugestões, torna-se uma questão primordial que precisa entrar em pauta nas discussões dos projetos e no jeito de fazer Educação com autoridade, de forma respeitosa, que de fato escolarize e dê condições para que os indivíduos se tornem livres, emancipados e que sejam capazes de refletir sobre as suas próprias crenças. Esse é o professor de que a escola precisa.

3 | NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Neste texto, buscamos problematizar o conceito de inclusão escolar em relação à formação de professores, tal como está se dá na atualidade. Embora tenham sido lançados vários decretos, leis e diretrizes tocantes à inclusão no ambiente escolar, ainda é notória a compreensão desse processo, no qual também está interligado a noção de acessibilidade, como a simples entrada dos educandos com necessidades especiais, no âmbito da escola. Porém, a inclusão é um conceito muito mais amplo, o qual refere-se à incorporação, de fato, do estudante, no processo educacional.

Nesse sentido, para que os alunos desenvolvam o sentimento de pertença à escola e ao ambiente no qual estão para serem ‘incluídos’, é preciso dar condições morais, intelectuais, psicológicas e de acessibilidade a eles e às pessoas que os cercam para que se auto integrem espontaneamente, sem regras impositivas. O aluno com necessidade especial tem que se sentir integrado ao seu meio em todos os sentidos, para que não deseje excluir-se do meio ‘inclusivo’.

Em vista disso, o atual contexto da educação brasileira requer uma mudança urgente, tanto na formação inicial quanto na continuada e para isso os educadores precisam ser (re) educados para corresponderem à diversidade com que se deparam em suas salas de aulas diariamente.

Entre os principais desafios, já citados acima com respaldo em diversos autores, diríamos ainda que o professor, que tem no íntimo o verdadeiro sentido de educador, não executa sua profissão como se fosse um ativismo, uma caridade ou filantropia. Nem a percebe como um fardo, como se estivesse pagando seus pecados. Também não se coloca na posição de alguém que merece pena, desenvolvendo auto piedade. Muito pelo contrário, ele exerce sua função com ética, responsabilidade, zelo e, acima de tudo, com consciência de que ser professor, além de partir de sua própria escolha profissional, é a oportunidade que se tem de fazer a mudança acontecer, partindo principalmente do seu próprio exemplo. Ele entende que “um formador não ensina aquilo que diz, mas transmite aquilo que é, veicula competências de que está investido”

(PACHECO, 2017).

Uma das medidas de se colocar em prática ações delineadas por Freire, Nóvoa, Pacheco, Morin, entre outros, é (re)fazermos conexões, pois muito tempo se perdeu na tentativa de desatar os nós e isso fez com que as pontas das cordas e das mãos se distanciassem demais. Chegou a hora de (re) atarmos os nós, diminuindo ou excluindo a distância entre a academia e a educação básica, lembrando-se sempre de que a luta deve ter objetivos claros, comuns e jamais partidários e individualistas.

Nesse sentido, frisamos novamente, a importância e urgência de os cursos de formação de professores (re)pensarem suas teorias e práticas, direcionando a preparação dos futuros docentes para a diversidade de alunos com que eles irão se deparar nas suas salas de aula diariamente. Aos profissionais formados anteriormente, e que não tiveram o privilégio de discutir com seus formadores sobre as diferentes demandas que teriam de trabalhar em suas salas de aula, antecipamos que não há uma receita, pois “cada criança é um mundo em si, e cada criança deve poder, por si só, nos empurrar para pôr em causa a nós mesmos, nosso próprio saber” (GOLSE, 2008 *apud* MAIRESSE, 2014, p. 83).

Entretanto, uma importante sugestão para trabalhar com a diversidade de alunos em nossas escolas é criar um espaço (grupo) de discussão, no qual o professor tenha livre acesso à palavra, sem cobranças ou apresentação de receitas, para que o docente possa expor aos seus pares, seus medos e suas angústias, sem nenhum tipo de julgamento. A troca entre os iguais, o compartilhar de experiências, auxiliam na circulação do discurso, rompendo muitas vezes a cristalização de certezas absolutas (MAIRESSE, 2014). O próprio discurso do próprio professor poderá lhe oportunizar uma tomada de consciência sobre o seu trabalho e sua intervenção junto ao aluno, pois o professor passa a perceber as mudanças ocorridas, que não eram percebidas, resultando numa autoavaliação da sua práxis e a possível valorização da mesma. A troca, ou seja, a discussão entre os pares pode propiciar a crítica, a reflexão sobre o cotidiano escolar e também contribuir para o bem-estar docente (MAIRESSE, 2014, p. 81-82).

O professor precisa estar dentro do debate e não permitir que nenhuma atitude ou decisão relacionada à educação seja tomada por pessoas que dela não fazem parte, pois as grandes decisões devem ser tomadas por grandes pensadores e autoridades no assunto. Divulgar os importantes progressos na área de educação, bem como as atitudes de vanguarda, enaltecendo os avanços, corrigindo os erros cometidos no passado e no presente, valorizando a verdadeira função do professor na sala de aula, na sociedade, de forma que o espaço para as críticas impróprias e injustas, relacionadas ao professor e suas ações, torne-se cada vez menor. Só assim poderemos resgatar a confiança da sociedade, devolvendo ao professor o seu prestígio de formador de opinião, norteador de mentes e construtor do saber. Mas, para isso, os estudos, os investimentos na formação e motivação desse profissional não devem, jamais, se tornar tão limitados e a ‘conta-gotas’, conforme se observa no

decorrer da história.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. Acesso em 26 jun. 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, s.d., 302 pp. Recensão de: Ana Paula Rosendo. Covilhã, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. 1 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em 15 fev. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – n.º 9.394**. Brasília: 20 de dezembro de 1996.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria. **Cultura (s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, R.E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COMENIUS. J. A. Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

COUTO, M. Os sete sapatos sujos: Oração de Sapiência. Vertical nº 781, 782, 783, março, 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/inov/producao/seminarios/politica-educacao-e-contemporaneidade/textos-selecionados/mia>. Acesso em 21 dez. 2016.

CRUZ, G. C., SCHNECKENBERG, M., TASSA, K. O. M., & CHAVES, L. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar Revista**, (42), 229-243, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000500015&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em Acesso 17 ag. 2017.

CRUZ, G. C.; TASSA, K. O. M. E. Inclusão e diferença na escola: o legado da formação de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** (Online), v. 36, p. 5877-5890, 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2175>. Acesso em Acesso 10 ag. 2017.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafios, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, n. 52, p. 257-273, 2014. Disponível em : <http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/32950/22650>. Acesso 10 ag. 2017.

CRUZ, G. C. SCHNECKENBERG, M.; TASSA, K. M.E.; CAETANO, J.J.; STEFENON, D. L.; CIRINO, R. M. B.; CAMPOS, J. A. Formação docente para atuação em contextos inclusivos: licenciaturas em diálogo(?). **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, p. 69-82, 2015. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5757>. Acesso em 15 fev. 2017.

DEMARCHI, T. A. **Princípios que norteiam a formação inicial de professores nas Universidades de Helsinque e Jyväskylä** – Finlândia (Dissertação). Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3295310. Acesso em 11 fev. 2017.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do Ensino Desenvolvimental** - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1988.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3ª Edição. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. Plan of organization of the university primary school. In: **Southern Illinois University. Early works of John Dewey**, v 5. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Collected works of John Dewey). p. 224-243, 1895.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**: com um estudo da obra de Durkheim pelo Prof. Paul Fauconnet. Tradução do Prof. Lourenço Filho. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos [Rio de Janeiro]. Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FERREIRA, N. S. C. Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1104/1004>. Acesso em 06 jul. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. Ed. Paz e terra. São Paulo, 2015.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. In: Educação & Realidade. Gilles Deleuze. v. 27, n.2, jul/dez 2002. Porto Alegre: Ed. Universidade.

GLAT, R.; SANTOS, M. P. SOUSA, L. P. F. XAVIER, K. R. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Anais do XIII ENDIPE- XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife/PE, 2006. ISBN: 85-376-0068-3. Disponível em <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202006.pdf>. Acesso em 16 mai. 2016.

GIROUX, H. Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

INGLES, M. A. **As políticas educacionais inclusivas e a formação de professores para a inclusão no curso de licenciatura em Letras/Português da UNICENTRO/Irati** (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati – PR, 2015.

MAIRESSE, C. P. P. G. a Formação de educadores e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: intersecções necessárias. In: STAHLSCHEMIDT, A. P. M.; HOPPE, M. M. W.; SILVEIRA, V. F. Temas contemporâneos de psicanálise e educação. São Leopoldo: Oikos, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. Teses sobre Feuerbach. In: **A ideologia alemã e outros escritos**. Primeira parte. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

MIRANDA, S. F. O “cotidiano” e a “crítica”: uma análise do preconceito sob dois posicionamentos teóricos. **Psic. Rev. São Paulo**, volume 21, n.1, 45-58, 2012. Disponível em : <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/13582>. Acesso em 16 mai. 2017.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 21 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. **Rumo ao abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Tradução Edgar de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2ed., 2002.

NARANJO, C. Encontro de Educadores: da queixa à criatividade. In: **Conferência no Colégio Dante Alighieri de São Paulo**. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://encontrodeeducadores.com.br/conferencia/>. Acesso em: 26 dez. 2015.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. In: **Conferência no Sindicato dos Professores de São Paulo**. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

PACHECO, J. PACHECO, M. F. **Diálogos com a escola da ponte**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PACHECO, J. **Procurem nas escolas professores que ainda não tenham morrido**. Entrevista. 03 de abril de 2017. Notícias Magazine. Portugal. Entrevista concedida à Sara Dias de Oliveira. Disponível em: <http://www.noticiasmagazine.pt/2017/jose-pacheco/>>. Acesso em 09 abr. 2017.

PARANÁ, **Instrução N° 016/08**. Sala de Recursos, na área de Altas Habilidades / Superdotação para a Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Estado da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao162008.PDF>. Acesso em 16 abr. 2017.

_____, **Instrução N° 020/2010**. Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual. SUED/SEED, 2010. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao202010.pdf>. Acesso em 16 abr. 2017.

_____, **Instrução Nº 016/2011**. Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica. SUED/SEED, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>. Acesso em 16 abr. 2017.

_____, **Instrução N. 010/2014**. Autorização de salas de apoio à aprendizagem. SUED/SEED, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2014%20sued%20seed/instrucao102014seedsued.pdf>. Acesso em 16 abr. 2017.

_____. **Instrução Nº 08/2016**. Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, SUED/SEED, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao082016sued.pdf>. Acesso em 16 abr. 2017.

RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S.N. (Org). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Edusfm, 2005.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. P. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação** IFaE/PPGE/UFPel I Pelotas [30]: 149 - 166, janeiro/junho 2008.

SANTOS, Gideon Borges. Usos e limites da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, 2013.

SILVA, TOMAZ TADEU DA. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300005&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em 22 mai. 2017.

SOUSA SANTOS, B. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9.ed. São Paulo: Cortez, p.187-233, 2003.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em 06 mai. 2017.

UNESCO, **Declaração de Salamanca** (1994). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 13 out. 2016.

VALLE, L. do. Os enigmas da educação: a paideia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VALORE, L. A. Contribuições da psicologia institucional ao exercício da autonomia na escola. In: SILVEIRA, A F. et al. Cidadania e participação social. Porto Alegre ABRAPSOSUL, 119-128 p., 1999.

VOLTOLINI, R. Educação e psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

EIXO 4 – INCLUSÃO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos “Formação Docente na Área da Inclusão” e “A Formação de Professores para a Inclusão” e “Atendimento Educacional Especializados: Demandas para a Formação de Professores”, concluem que, na formação inicial, existem poucos conteúdos para a temática da educação inclusiva, sendo que os futuros profissionais chegam despreparados para atuarem com esse alunado. E para os profissionais que já estão atuando, que buscam a capacitação na educação especial através da formação continuada, é importante que aconteça a mudança no currículo, pois precisa ensinar o professor como atuar com os alunos da educação especial, seja qual for a sua especificidade.

Nesse sentido, faz-se importante a discussão do currículo na formação inicial, pois é destacada a falta de conhecimento do professor para atuar com os alunos inclusos, assim como também, a falta de conhecimento por parte da direção e equipe pedagógica, pois afinal, todos vêm da mesma formação inicial deficitária. Assim como, existem as críticas em relação aos déficits no currículo, são necessárias também as sugestões para a elaboração desse novo currículo, a fim de apresentar a educação inclusiva para o currículo da formação inicial.

O enfoque trazido no artigo “Políticas Públicas de Inclusão Educacional e os Desafios frente à Formação Docente” ao demonstrar os desencontros entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, esclarece o porquê de não, efetivamente, acontecer o ensino sobre educação especial na formação inicial dos novos professores. E ao sugerir a aproximação da academia com a educação básica, fica claro o quanto, muitas vezes, a teoria é distante da prática, e quanto tem para se realizar ainda para a educação, e em destaque, para a educação especial.

Portanto, ao refletir sobre os quatro artigos apresentados, destaca a prioridade que é repensar a formação inicial do docente. Para isso, faz-se necessário a mudança no currículo das licenciaturas, colocando a realidade da profissão e os desafios exigidos aos profissionais da educação, e também destacando a necessidade de conteúdos específicos para a educação inclusiva.

Juliane Retko Urban
Damaris Beraldi Godoy Leite

SOBRE OS ORGANIZADORES

Antonella Carvalho de Oliveira Licenciada em Pedagogia. Mestre em Engenharia de Produção e Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. Líder Adjunto do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância - Formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da UTFPR. Atualmente é Professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná no CEEBJA Professor Odair Pasqualini que atende alunos com privação de liberdade na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa. É Editora Chefe da Atena Editora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação à Distância, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, metodologia do ensino e pesquisa e ensino de ciência e tecnologia

Antonio Carlos Frasson Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Ponta Grossa. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) no Câmpus Ponta Grossa. É líder do grupo de pesquisa Educação Inclusiva: contextos de formação e práticas pedagógicas para o Ensino de Ciência e Tecnologia e do Grupo de Pesquisa Educação a Distância: Formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia. Avaliador institucional e de cursos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

Lucimara Glap Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Membro do Grupo de Pesquisa Educação a Distância - Formação Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior Santana (IESSA). Coordena o Polo de Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) Ponta Grossa/Pr.

SOBRE OS AUTORES

Amanda Loos Vargas Graduada em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais.

Andreia Bulaty Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste Especialista em Educação Infantil. Integrante dos grupos de pesquisa: Práxis educativa: saberes e fazeres da/na Educação Infantil (UNICENTRO); Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho Docente/GEPTRADO (UEPG) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais e Cultura/ GEPAVEC (UEPG). Atualmente é professora colaboradora da Universidade Estadual do Paraná. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Pedagogia Freinetiana, Infância Faxinalense, Formação Docente, Educação a Distância e Políticas Educacionais

Awdry Feisser Miquelin Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2000) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2003) e Doutorado em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). Atualmente é professor Adjunto IV no Departamento Acadêmico de Ensino da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Ponta Grossa, professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (Câmpus Ponta Grossa) Mestrado e Doutorado, Coordenador Institucional do projeto PIBID da UTFPR e Coordenador do Doutorado do PPGECT. Trabalha em projetos voltados a abordagem sistêmica, relações entre educação, ciência e tecnologia, ciência e arte e análise de sistemas educacionais tecnológicos comunicativos, com ênfase no ensino de ciências, atuando nos seguintes temas: consultoria de impacto tecnológico, mediação de tecnologia, Ensino Superior e a Escola Básica, didática, ensino-aprendizagem e educação dialógica-problematizadora. Atua com a investigação de processos de ensino-aprendizagem envolvendo: relações entre a arte e as ciências naturais, filosofia da ciência e da tecnologia, história e filosofia das ciências naturais, arte e ciência, teorias de aprendizagem e práticas educativas envolvendo ciências naturais e as TIC.

Eliane Mauerberg-de Castro Graduada em educação física (licenciatura) pela Universidade Estadual de Londrina (1983), e tem mestrado e doutorado em psicobiologia pela Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto (1989 e 1993). Realizou dois programas de pós-doutorado na Indiana University, em 1995 sob supervisão da Dra. Bev Ulrich, e em 2000 sob supervisão da Dra. Esther Thelen. Em 1998 foi professora associada na Central Connecticut University, EUA. Em 2005 publicou o livro Atividade Física Adaptada, considerado o primeiro livro-texto escrito por brasileiro na área. Em 2011 editou a segunda edição revisada e ampliada. Em 2006 foi convidada pela Universidade de Esportes da Noruega para atuar como professora visitante no mestrado europeu em atividade física adaptada, promovido pelo Erasmus Mundus. Iniciou em 1987 carreira na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho até novembro de 2016, por ocasião de sua aposentadoria. Atualmente, como professora voluntária na mesma unidade, orienta alunos em nível de mestrado e doutorado no programa Desenvolvimento Humano e Tecnologias na UNESP de Rio Claro. Em 1993

fundou o Laboratório da Ação e Percepção (LAP) na Universidade Estadual Paulista (UNESP). O LAP é um local onde professores e alunos podem desenvolver pesquisas em áreas da ciência do movimento e percepção humana. Dra. Mauerberg-deCastro tem experiência na área de educação física adaptada, com ênfase em desenvolvimento motor, percepção e ação incorporando a abordagem teórica de sistemas dinâmicos.

Carolina Paioli Tavares Possui graduação no curso de Bacharelado em Educação Física (1998) na UNESP, campus Rio Claro; Mestrado (2004) e Doutorado (2015) em Ciências da Motricidade pela UNESP, campus Rio Claro. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Tem experiência na área acadêmica, com aprofundamento nas áreas de educação física adaptada, esporte adaptado, controle postural e imagem corporal. Foi membro da Special Olympics Brasil (SOB) no estado do Paraná entre os anos de 2005 e 2007. Foi membro da equipe colaboradora do Paraná junto ao Programa Segundo Tempo desenvolvido pelo Ministério do Esporte entre os anos de 2008 e 2010. Foi editora-chefe da Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA). É consultora da Revista Profissional Adapta, da Revista Motriz e da Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA). Atualmente está desenvolvendo pesquisas nas áreas de imagem corporal e psicofísica escalar; e esporte adaptado e deficiência.

Cheperson Ramos Graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais pela UTFPR - Ponta Grossa. É Pesquisador no grupo de pesquisa Educação a Distância: Formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia. Aluno de Iniciação Científica, pesquisando sobre Educação a Distância: formação de professores com enfoque no Ensino de Ciências e Tecnologia. Endereço Eletrônico: cheperson@alunos.utfpr.edu.br

Cibele Krause-Lemke Professor da Universidade: Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO – PR. Membro do Corpo Docente do Programa de Pós Graduação: em Letras - PPGL e Educação – PPGE Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO – PR Graduação em Letras - Língua Espanhola pela Universidade Federal de Pelotas. Mestrado em Letras pela Universidade Católica de Pelotas. Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Grupo de Pesquisa: Líder do grupo Língua Imigração e Identidade

Damaris Beraldi Godoy Leite Professora do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais – CESCAGE; Membro do Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Nutrição Clínica e Estética e Gestão da qualidade e segurança de alimentos. Graduação em Nutrição pela Universidade Filadélfia - UNIFIL; Graduação em Biologia pela Universidade Claretiano; Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Campus Ponta Grossa; Doutorado em andamento Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Campus Ponta Grossa. Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Educação a Distância: Formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Campus Ponta Grossa.

Edevaldo Rodrigues Carneiro Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Especialista em Gestão Industrial: Conhecimento e Inovação (UTFPR). Graduação, Tecnólogo em Gestão Pública (IFPR e UFPR). Endereço Eletrônico: edevaldo@utfpr.edu.br

Eliziane Manosso Streichen Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) Campus de Irati/PR. Graduação em Letras/Libras Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Faculdade Santa Amélia (Secal) de Ponta Grossa/PR. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste de Guarapuava/PR. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Grupo de pesquisa: Língua Imigração e Identidade; Grupo de Educação Especial e Inclusão; Formação profissional em contextos educacionais inclusivos – FOCUS. Contatos: lizi_st@yahoo.com.br ou lizi.unicentro@yahoo.com.br

Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos Doutora em Educação (Universidade Metodista de Piracicaba/ Université de Technologie de Compiègne-França). Mestre em Tecnologia (UTFPR). Licenciado em Letras (UEPG). Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), nível mestrado e doutorado. Pesquisa na área de educação tecnológica, linguagem e cognição. Endereço eletrônico: elomatos@utfpr.edu.br

Elsa Midori Shimazaki Graduada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Maringá e em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari; Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, É professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Faz parte do grupo de pesquisa Aprendizagem e Desenvolvimento Escolar e Interação e Escrita e é líder do grupo de pesquisa Educação, Linguagem e Letramento e o Ensino e a Inclusão de Pessoas com Deficiência. Atua nas áreas de Educação Especial; Educação Matemática, Leitura e Escrita, Alfabetização.

Fabiane Fabri Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pelo PPGECT (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia) pela UTFPR Câmpus Ponta Grossa. Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR (2011). Formada em Pedagogia pela UEPG, com Especialização em Psicologia da Educação (UEPG). Seus estudos estão voltados para a área de Ciências com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade e Formação de professores, visando uma Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT). Atuou na Educação de Jovens e Adultos, Sala de Recursos Multifuncionais. Atualmente trabalha na Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta Grossa com os anos iniciais

Franciele Clara Peloso Professora do quadro docente efetivo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ocupa atualmente o cargo de Professora Adjunta Nível

A, junto ao Departamento de Ciências Humanas. Atua nos cursos de Licenciatura. Sua formação em Pedagogia (2005) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), seu mestrado (2009) em Educação na linha de História e Políticas Educacionais, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e seu doutorado (2015) em Educação na linha de Educação Escolar: teorias e práticas, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro de Grupo de Estudo sobre Universidade (GEU/UTFPR/PB) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências e Educação Matemática (GEPECEM/UTFPR/PB). E-mail: clara@utfpr.edu.br.

Gilmar de Carvalho Cruz Professor da Universidade: Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Membro do Corpo Docente do Programa de Pós Graduação: em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e do Mestrado em Educação da UNICENTRO. Graduação em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Grupo de Pesquisa: Grupo de pesquisa Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos (FOCUS)

Gislaine Kazeker de Siqueira Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Ead e as novas tecnologias. Mestre em Teoria Literária. Professora do curso de Pedagogia da FAEL- Faculdade Educacional da Lapa. Membro do grupo de pesquisa: Educação a distância: Formação docente para o ensino de ciência e tecnologia. Endereço eletrônico: gislaine.kazeker@gmail.com

Janecler Aparecida Amorin Colombo Professora do quadro docente efetivo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ocupa atualmente o cargo de Professora Associada Nível A, junto ao Departamento Acadêmico de Matemática. Atua no curso de Licenciatura em Matemática e no Mestrado Profissional de Matemática em Rede Nacional – Profmat. Sua formação em Licenciatura em Ciências hab/Matemática (1997) pelo CEFET/PR, atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), seu mestrado (2001) em Métodos Numéricos em Engenharia, na linha de pesquisa “Matemática Aplicada” na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e seu doutorado (2008) em Educação Científica e Tecnológica na linha de Educação Matemática, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências e Educação Matemática (GEPECEM/UTFPR/PB) e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Ciência e Tecnologia (GPECT/UTFPR/PB). E-mail: janecler@utfpr.edu.br .

João Henrique Berssanette Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Telêmaco Borba; Graduação em Processamento de Dados pela Universidade do Norte do Paraná; – Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Juliane Retko Urban Professora terceira do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, unidade Ponta Grossa; Graduação em Tecnologia em Alimentos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET (2002); Mestrado

em andamento: Ensino de Ciências e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR – Campus Ponta Grossa.

Karina Soledad Maldonado Molina Professora da Universidade: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. Membro do Corpo Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Educação, Ciência e Tecnologia pela Universidade Estadual de Campinas. Doutorado em Psicologia da Educação pela Universidade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Grupo de Pesquisa: GEPEEI- Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial Inclusiva

Katrym Aline Bordinhão dos Santos Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Telêmaco Borba; – Graduação em Licenciatura em Letras – Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa ; – Mestrado em Letras – Estudos Literários, pela Universidade Federal do Paraná; – Doutorado em Letras – Estudos Literários, pela Universidade Federal do Paraná.

Liliana Yukie Hayakawa Possui graduação em Enfermagem e Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2002) e mestrado em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Maringá (2008). Realiza o doutorado em enfermagem. Tem experiência na área de Ciências da Saúde , atuando nas Intercorrências e enfrentamentos em agravos à saúde

Luís Guilherme Gonçalves Cunha Mestrando em Ensino de Ciências e Tecnologia (PPGECT – UTFPR/Ponta Grossa). Especialista em Gestão Pública (PNAP/UEPG-PR). Licenciado em Pedagogia (UEPG/2012). Licenciado em Geografia (UEPG/2008). Docente de Geografia da Educação Básica (SEED/PR). Tutor do Curso de Licenciatura em Geografia em EaD. Pesquisa na área de educação tecnológica, formação de Professores de Geografia e Educação Ambiental, e Educação a Distância. Eletrônico: luis.2017@alunos.utfpr.edu.br

Luiz Ernesto Merkle Graduado em engenharia elétrica pela UTFPR, então CEFET-PR, Curitiba, Brasil, e doutor em Ciência da Computação pela Western University, Ontario, Canadá. É educador na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no programa interdisciplinar de pós-graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE), na linha de pesquisa em Mediações e Culturas. Na graduação está lotado no Departamento Acadêmico de Informática. Seus interesses estão voltados para múltiplos computadores, sempre situados e circunstanciados histórica, cultural, e axiologicamente como atividade humana, com interesse particular nos estudos culturais das tecnologias, nas implicações entre Informática e Sociedade, na fundamentação crítica do design de interação, e em projetos direcionados à cultura, às tecnologias, às ciências e à educação livres e abertas. Integra os grupos de pesquisa a) “Ciências Humanas, Tecnologia e Sociedade” (CHTS), onde tem interesse por autores e autoras latino-americanas (e.g Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire) que trabalharam conceitualmente as tecnologias, e b) o “Xuê: Participação, interação e computação”, onde reflete sobre diferentes aportes teóricos e as diferentes práticas implicadas das interações e dos media digitais no cotidiano. Participa de programas e projetos como: Programa

de Educação Tutorial Computando Culturas em Equidade (PET-CoCE), o “Emílias: Armação em Bits”, Arcaz, PiAA. Endereço

Marcus William Hauser Mestre em Engenharia de Produção (UTFPR) e Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia da UTFPR-Ponta Grossa. Graduado em Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Educação Física. Professor Assistente da UEPG e Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física/EaD. Endereço Eletrônico: mwhauser1@gmail.com

Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil Professora associada da Universidade Federal de São Carlos, vinculada ao Departamento de Psicologia-CECH. Psicóloga e licenciada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, realizou estágio pós-doutoral no Shriver Center for Mental Retardation da Massachusetts University Medical School, EUA. Doutorou-se em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo, com mestrado em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Está credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSCar. Coordena uma linha de pesquisa e um programa de extensão no Laboratório de Interação Social, dirigido predominantemente, à população de crianças com e sem risco para o desenvolvimento ou com deficiência visual, na Educação Infantil. Desenvolve trabalhos sobre diversas articulações dos temas: processos interativos educacionais (professor-aluno, mãe-criança; educador-bebê); processos e práticas educativas escolares; processos básicos no desenvolvimento da função simbólica em bebês; procedimentos de ensino do comportamento verbal e seus pré-correntes.

Marlova Estela Caldato Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá - PR - realizou Estágio Sanduíche na faculdade de Educação da UNICAMP, no ano de 2014, com financiamento do CNPq (SWP), na área de Política Educacional. Licenciada em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2009) e mestre em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (2011), com dissertação pertencente à área de Educação Matemática. Professora de Ensino Superior da Universidade Tecnológica do Paraná, Efetiva, Dedicção Exclusiva. Tem experiência na área de Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas Educacionais, Currículo, Formação de Professores que Ensinam Matemática.

Miriam Adalgisa Bedim Godoy Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1989) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2003). Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é estatutário e pesquisadora da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: problemas de aprendizagem, educação especial, obstrução das vias aéreas superiores, respiração oral e problemas de atenção

Nei Alberto Salles Filho Professor Adjunto na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR) nos Cursos de Graduação em Educação Física (presencial e

EaD) e no Curso de Especialização em Educação Física Escolar (EaD). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (Mestrado e Doutorado) na área de Epistemologia e Métodos das Ciências Sociais. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP/SP). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Pós-Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pesquisador nas temáticas: Direitos Humanos e Cultura de Paz, Educação Física Escolar, Pedagogia Social e Lazer, Esporte e Sociedade. Endereço Eletrônico: nei.uepg@gmail.com

Renilson José Menegassi Realizou seu curso de Mestrado em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina, investigando os processos de leitura em sala de aula. No curso de Doutorado em Letras, realizado na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis), investigou os processos de revisão e reescrita em textos de alunos do curso de Letras. Seu Pós-Doutorado em Linguística Aplicada foi realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua nas linhas de pesquisa ‘Ensino e Aprendizagem de Línguas’, enfatizando-se a leitura e a escrita em situação de ensino, e ‘Formação do Professor de Línguas’, investigando a constituição da escrita na formação inicial e continuada, com várias publicações em periódicos e livros sobre os resultados de suas pesquisas. É líder do Grupo de Pesquisa ‘Interação e Escrita’ (UEM/CNPq). Atua na graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá e no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição, nos cursos de Mestrado e Doutorado, assim como na supervisão de Pós-Doutorado. Foi, também, membro do Comitê Assessor de Linguística e Letras da Fundação Araucária, no estado do Paraná, com vários projetos financiados e bolsista de Produtividade em Pesquisa pela mesma Fundação.

Rodrigo Barbosa e Silva Doutor e Mestre em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba, Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade - CTS. Estudante Pesquisador Visitante em Stanford University de janeiro a junho de 2016. Empresário da computação, palestrante e consultor. Faz parte do grupo Lemann Fellows, que objetiva impacto social em larga escala no Brasil. Atua na gerência de construção, adaptação e implantação de sistemas computacionais para educação, gestão e finanças. Nas áreas de pesquisa acadêmica e de desenvolvimento de sistemas educacionais, tem interesse em robótica educacional, espaços de construção digital e programação para alunas e alunos utilizando software livre e hardware aberto. Tem interesse no Campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade, no desenvolvimento de uma indústria de informática nacional e na formação intelectual autônoma da população brasileira.

Rogério Ranthum Mestre em Engenharia da Produção, Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia da UTFPR-Ponta Grossa, Bacharel em Processamento de Dados, pela UEPG, Professor na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Coordenador de Tecnologia do Ensino. Endereço Eletrônico: ranthum@utfpr.edu.br

Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira Bacharel em Farmácia e Bioquímica pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1985), Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1986), mestrado em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (1999), doutora em Educação Científica

e Tecnológica (2007) pela UFSC. Professora aposentada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus de Ponta Grossa. Atualmente é professora permanente do mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia - PPGECT. Editora da Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Tecnológica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação tecnológica, tecnologia, CTS, ensino de ciências, formação continuada, empreendedorismo. Exerceu cargo de coordenadora do Programa de Empreendedorismo e Inovação da Incubadora de Empresas de Base Tecnológica e do Hotel Tecnológico (PROEM) e também como Assessora da DIREC do campus de Ponta Grossa da UTFPR de 2008 à 2013. Foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da UTFPR Câmpus Ponta Grossa (2013-2015). Bolsista de Produtividade em Pesquisa

Sandra Aparecida Machado Polon Possui graduação em pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1995), Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2014). Atualmente é Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão escolar, Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, projeto pedagógico, formação de professores, educação infantil e séries iniciais

Sandra Regina Gardacho Pietrobon Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Mestre em Educação (PUC-PR). Graduada em Pedagogia (UNICENTRO). Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati (UNICENTRO/I). Endereço eletrônico: spietrobon@unicentro.br

Virgínia Ostroski Salles Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), bolsista CAPES. Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - Ponta Grossa). Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade Secal, Ponta Grossa -Pr. Pós-graduação em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia. Especialista em Educação Especial: Atendimento as Necessidades Especiais. Membro do Grupo de Pesquisa: cultura de paz, direitos humanos e d.sustentável (UEPG), e, Grupo de Pesquisa: Educação a Distância - formação docente para o ensino de ciência e tecnologia. Experiência como docente na Educação Básica. Pesquisa e atua em projetos de Convivências Escolares, Educação para a Paz, Comunicação Não-Violenta, Educação Ambiental, Ecoformação, Formação Inicial e Continuada de Professores e EaD

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-90-5

