



FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Flávia Ive Mitsuizama Laureano¹

RESUMO

O presente artigo apresenta subsídios teóricos para professores alfabetizadores, para assegurar que se atue como docente interdisciplinar, tecnológico e inclusivo, para que haja alfabetização e letramento. O grande desafio do educador interdisciplinar passa a ser a reflexão permanentemente renovada acerca dos modos como enfrentar as oportunidades e as ameaças de uma sociedade da informação e da comunicação, fazendo da escola o que ela sempre representou para as pessoas, um lugar onde se aprender a aprender, a fazer, a viver e a ser. Existe preocupação com a formação permanente do professor quanto às tecnologias da informação e comunicação, uma opção de qualidade em direção a um ensino mais eficaz e que permita ao aluno se desenvolver integralmente. As necessidades educativas especiais devem ser utilizadas como base para o planejamento do professor.

Palavras-Chave: Alfabetizador. Interdisciplinaridade. Tecnologias. Inclusão.

FORMACIÓN DEL PROFESOR DE ALFABETIZACIÓN

RESUMEN

Este artículo presenta subsidios teóricos para los maestros de alfabetización, para asegurar que actúen como maestros interdisciplinarios, tecnológicos e inclusivos, de modo que haya alfabetización y alfabetización. El gran desafío del educador interdisciplinario es renovar permanentemente la reflexión sobre las formas de enfrentar las oportunidades y amenazas de una sociedad de la información y la comunicación, haciendo de la escuela lo que siempre ha representado para las personas, un lugar donde aprender, hacer, vivir y ser. Existe una preocupación por la capacitación permanente del maestro en términos de tecnologías de información y comunicación, una opción de calidad hacia una enseñanza más efectiva que permita al estudiante desarrollarse plenamente. Las necesidades educativas especiales deben usarse como base para la planificación del maestro.

Palabras-clave: Alfabetización. Interdisciplinariedad. Tecnologías Inclusión.

TRAINING OF THE LITERACY TEACHER

ABSTRACT

This article presents theoretical and practical subsidies for literacy teachers, to ensure that they act as interdisciplinary, technological and inclusive teachers, so that there is literacy and literacy. The great challenge of the interdisciplinary educator becomes a constantly renewed reflection on ways to face the opportunities and threats of an information and communication society, making the school what it has always represented for the people, a place where to learn to Learn, to do, to live and to be. There is concern about the teacher's ongoing training in information and communication technologies, an option of quality

¹Graduada em Letras pela Fafima, Pedagogia pela Uninove, Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Gama Filho. flaviaive@yahoo.com.br



towards a more effective teaching and that allows the student to develop fully. Special educational needs should be used as a basis for teacher planning.

Keywords: Literacy teacher. Interdisciplinarity. Technologies. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, os objetivos convencionais da docência precisam ser revistos, reformulados devido às transformações do mundo: a globalização, a crise de valores e princípios, a tecnologia. O primeiro passo rumo à interdisciplinaridade é a mudança do paradigma de escola e de postura dos professores.

O problema em estudo remete à escola e a interdisciplinaridade – conceito que resume a prática de interação entre os componentes do currículo –, que é uma estratégia pedagógica que assegura aos alunos a compreensão dos fenômenos naturais e sociais. Porém, no mundo atual, complexo e incerto, é preciso mais do que relacionar disciplinas. Necessita-se instaurar uma cognição plural de percepções diversas, históricas e em contínuo devir. A resolução de problemas locais e planetários exige trama de informação, saberes, conceitos, significados e ressignificação constante.

O assunto do presente artigo também vai ao encontro com o desejo da pesquisadora em ter sua percepção alargada no que tange à prática docente na era da tecnologia, informação e do desenvolvimento científico, já que considera o computador como recurso pedagógico e didático, na medida em que a tecnologia da computação amplia a possibilidade dos alunos desenvolverem suas capacidades cognitivas, sociais e afetivas importantes para uma formação integral.

Neste trabalho se quer responder à seguinte questão: como está a formação inicial e permanente do professor em tecnologias de informação e comunicação? Neste contexto, não basta que o professor saiba como mexer no computador e lidar com softwares e Internet, mas, sim, que compreenda e aplique as vantagens de sua utilização para a formação e experimentação de conceitos, procedimentos e atitudes pelos alunos, na busca da alfabetização e letramento significativos.

O objetivo geral da pesquisa é reconhecer a história da tecnologia educativa, da interdisciplinaridade e da inclusão e sua trajetória de inovações, que geraram expectativas na



mudança das políticas educacionais e na formação do professor alfabetizador para atender estas necessidades.

O artigo é uma iniciativa que vai ao encontro com o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008), que trata do atendimento educacional especializado e dispõe que a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizada em articulação com as demais políticas públicas, tendo como objetivos: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Justifica-se a presente pesquisa bibliográfica na medida em que se considera que a Interdisciplinaridade não é apenas o ajuntamento de saberes, o encontro de ciências, mas, sobretudo, uma intenção de juntar as percepções de mundo que navegam nas comunidades, construídas historicamente e, infelizmente, envoltas em especializações, divergências, descontinuidades e distanciamentos, colocando o conhecimento como algo fragmentado e autossuficiente para ser reproduzido.

Justifica-se a pesquisa, em termos de relevância social, na medida em que a sociedade exige uma formação para o mundo social e do trabalho e, também, busca-se a inclusão digital, para que haja quebra de barreiras socioculturais causadoras da desigualdade social e da escola que seleciona.

O presente estudo foi realizado a partir de um levantamento bibliográfico, referente ao tema, tendo como fontes, livros, sites e revistas educacionais que oferecessem relevantes referências e conteúdo.

O PROFESSOR ALFABETIZADOR INTERDISCIPLINAR

A educação idealizada pelas políticas públicas leva o professor para um planejamento em que se considera que as pessoas sejam todas iguais. A homogeneização é exercida por meio de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos gestores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e obediência (TRAGTENBERG, 2005).



Para o mesmo autor, assim como o professor tem essa relação de poder de dominação que não tolera as diferenças excluindo-as, no seu cotidiano, por meio de uma gestão democrática e participativa, ele pode praticar a construção do conhecimento, por meio da prática da cidadania, consideração com as diferenças e a soma dos diferentes poderes que perpassam as relações no cotidiano escolar.

A realidade do cotidiano escolar no seu microcosmo social se apresenta não como um produto acabado e refletido do cosmo social capitalista (cidadania transcendente e inerente ao ato de educar), mas como algo que se faz constantemente no convívio interpessoal e grupal, em que se busca saberes alternativos e que tragam sentido para a realidade de cada um da comunidade escolar (TRAGTENBERG, 2005).

Bagnato e Cruz (2006) afirmam que o posicionamento neoliberal do Estado é reproduzido no cotidiano escolar, em uma prática pedagógica que se associa ao modelo hegemônico do neoliberalismo, por meio de conhecimentos ligados a normalizações, padronizações, naturalizações, que desconsideram todo um conjunto de crenças e valores e respectivas histórias de vida da comunidade escolar e tendem a inviabilizar a cidadania, o direito público subjetivo à educação e o equilíbrio de interesses dos agentes sociais. Não se constrói conhecimento e sim se reproduz o conhecimento que interessa à minoria dominante.

Os autores defendem que não se leva em conta valores universais e sim as relações de mercado e o lucro, de modo que não se pode esperar que o sistema ofereça cidadania. As citações seguintes corroboram este posicionamento.

“Cidadania tem sido ultimamente a palavra-chave de todos os discursos, do político ao educacional [...], porém, a prática das relações humanas continua marcada pela anticidadania e pelo conflito (ANDRADE, 2006, p. 1).” Isto significa que a tendência é a da ampliação das desigualdades, em que as relações de poder capitalistas deixam de lado o diferente, que não tem direito a aprender o que se considera saber valorizado.

Andrade (2006) trata do conhecimento que o capital quer naturalizar na sociedade e que tem como marca a diferença como elemento de diferenciação e de discriminação. Quanto a isto o autor afirma que:

A questão da identidade se insere no contexto de marcação simbólica, por meio da qual damos sentidos a práticas e relações sociais que delimitam os grupos identitários como algo definido e definitivo. Assim vão se



reproduzindo também a exclusão, inclusão e as noções de cidadania que permeiam as relações escolares (ANDRADE, 2006, p. 3).

Nesta perspectiva, o espaço escolar passa a ser local de conflitos, pois é difícil lidar com as diferenças, com a variedade de opiniões, com interesses diversos. Assim, as forças se fragmentam e não há união, um fator importante e essencial para um trabalho coletivo em busca de um ensino causador da construção do conhecimento (AQUINO, 2002).

Os professores que querem que os alunos construam seu saber partem de uma filosofia segundo a qual todo aluno pode aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. A diversidade é valorizada; acredita-se que tal diversidade fortalece e oferece a todos os seus membros maiores oportunidades para a aprender a saber, a fazer, a conviver e ser (TRAGTENBERG, 2005).

Para o mesmo autor, a realidade, no entanto, mostra que a diferença é considerada anormalidade e deve ser excluída. Identifica-se aqui a força do individualismo e da competitividade capitalista que entra na escola por meio de sua comunidade e que não permite que haja solidariedade, respeito ao diferente e busca de atendimento às necessidades individuais de aprendizagem.

Alves e Oliveira (2003) auxiliam na busca de respostas ao criticarem a ciência moderna que para se construir teve a necessidade de considerar os conhecimentos como senso comum a serem superados pelos conhecimentos científicos. Para os autores:

Buscando superar esse entendimento moderno, vem sendo desenvolvida uma série de reflexões que permitem, ao ensaiar respostas diferentes das hegemônicas, avançar na compreensão do que são e do que podem representar os chamados estudos culturais no/do cotidiano para ampliação do nosso entendimento a respeito de alguns processos sociais que foram negligenciados pelo fazer científico, na modernidade (ALVES; OLIVEIRA, 2003, p. 65).

Os autores consideram que o professor deixa de trabalhar conteúdos importantes para a comunidade e que deveriam ser escolhidos pela própria comunidade, que conhece suas necessidades, e apresenta expectativas específicas. Um bom exemplo disto é a questão das queixas escolares e as dificuldades de aprendizagem, em que o professor, ao invés de usar o diálogo, conhecer melhor o aluno e sua família, buscar ampliar seus conhecimentos, encaminha o aluno a especialistas. Assim, a ciência domina e perde-se a oportunidade de



resolver muitos problemas na própria sala de aula, com contato pessoal, orientação, conversa. Ao invés de incluir, exclui-se.

Aquino (1997) amplia a compreensão sobre a cultura valorizada na escola ao colocar que no ambiente escolar o aluno com dificuldade de aprendizagem é legitimado como problema por professores, familiares, colegas de classe, especialistas e, inclusive por ele mesmo, que se considera incapaz (ideologia capitalista da punição).

Para Aquino (1997), a capacidade de aprender é inerente à criança, porém, a realidade social dessa criança cria obstáculos para que a aprendizagem diminua e até cesse: a família (condições socioeconômicas, abuso, autoridade, desatenção); a escola (intolerância, preconceito, falta de recursos, atividades não contextuais, reprodução, erro, fracasso); as ciências (tecnicismo, verdades absolutas, classificação, diagnósticos e curas); a sociedade (exclusão, falta de cidadania, alienação).

Com base no que já foi citado, defende-se que um aluno com problemas familiares, inseguro, medroso, introspectivo é capaz de aprender se os obstáculos (agente e objeto) historicamente constituídos forem diminuídos ou eliminados. Ou seja, a escola, dominada pelo capitalismo define o que ensinar; quem aprende; como aprende; para que aprende; quem avança; quem repete; quem se evade. Não há oportunidades para o diferente.

Sabe-se que toda criança aprende, mas, cada uma tem sua bagagem cultural, sua história de vida, suas experiências. A sala de aula não é um lugar homogêneo, ela é repleta de particularidades, as quais são trabalhadas coletivamente, para que o educando possa desenvolver-se. Ao aluno não basta o saber escolar, sua ação em sala de aula precisa sofrer reflexão pelo professor, sua cultura precisa ser mediada para a compreensão do mundo (ALVES; OLIVEIRA, 2003).

Quanto à questão da construção do conhecimento que interessa, Rocha (2006) trata do desnaturalizar os conceitos de normalidade e anormalidade que perpassam o cotidiano escolar ao lançar as seguintes questões: o que é normal? Na família, na escola, na vida em sociedade? Quem determina o que é normal, anormal, estranho, possível, aceitável? As queixas escolares mostradas anteriormente ilustram bem estes questionamentos.

Andrade (2006) também aborda sobre a diferença no cotidiano da escola, afirmando:

A escola e a sala de aula abrigam sujeitos com características étnico-culturais diversas; saberes, interesses, valores diferentes. A sala de aula é fundada na diversidade, e o papel do/a professor/a é propiciar que se



produza conhecimento dentro desta complexa rede de relações sociais. Todo conhecimento aí gerado constitui uma aproximação parcial e provisória da ampla dimensão da vida humana, em toda a sua complexidade (ANDRADE, 2006, p. 2).

A sala de aula, com professores e alunos, desempenhando seus papéis, suportados por conhecimentos, habilidades e atitudes geradoras de desenvolvimento e autonomia, precisa ser o meio para toda a transformação futura da sociedade para uma qualidade total de vida.

Nesta perspectiva, cabe ao professor ser ético e sistematizar as atuações para atingir o fim maior da educação, que é o do crescimento contínuo do ser humano e da civilização. As influências negativas são muitas, porém, precisa-se transpor cada obstáculo, caminhar sempre, rever, retroceder, avançar, por meio de um processo de pensamentos e ações repletas de ética e profissionalismo, inerentes ao ser humano.

Segundo Barbosa (1998), devido à falsa dicotomia entre teoria e ação, se continua ensinando normas e preceitos em vez de práticas. Não se dá conta de que não bastam palavras de exemplo e de estímulo. O agir do professor, as decisões tomadas diante de casos concretos, o funcionamento da escola como um todo, os procedimentos didáticos, têm eficácia na produção de comportamentos éticos. Entre mostrar e dizer como se deve proceder e o exemplo concreto do próprio agir não pode haver contradição sob pena de falsificar o que se pretende ensinar.

De certo modo, para o mesmo autor, as funções do professor, especialmente aquelas que exigem decisões pessoais, foram deslocadas para a área burocrática da escola. O dito sistema, que não é ninguém em concreto, e sim pura abstração, ou algo impessoal, usurpou a possibilidade de o professor decidir sobre a conduta do aluno. Cabe ao professor cumprir normas, regulamentos. A mesma tarefa cabe aos funcionários.

Deste modo, a burocracia transforma o professor num mero instrumento de um aparente ordenamento neutro. Deve-se obedecer ao que foi racionalmente estabelecido, mas isso jamais poderá significar omissão frente aos compromissos pessoais do professor. Isto jamais poderá tornar-se desculpa para uma espécie de abdicação da consciência moral.

Domingues (1997) defende que cabe ao professor uma consciência social provida de objetividade suficiente que lhe possibilite perceber a escola em que atua como um local de construção humana do conhecimento, que se reconstrói constantemente, ao longo das



gerações, podendo ser reprodutora ou transformadora e, perceber-se a si mesmo como um agente social que, fatalmente, intervém na escola, seja compactuando com ela ou transformando-a.

Para o mesmo autor, o que mais importa em educação é apontar caminhos que criem possibilidades para o aprender a aprender. Aprende-se em todos os momentos da vida. A vida é pedagógica. Qualquer meio-material pode ser educativo, desde que receba um tratamento pedagógico, desde que ocorra a mediação apropriada.

Para White (1998), a escola é o espaço privilegiado para as transformações nas formas de tratamento das imagens e a educação do olhar é a via para o melhor entendimento do mundo atual. A mídia, a cada dia, veicula mais imagens, com velocidade e alcance cada vez maiores. Imagens podem concentrar múltiplas informações e significados. O potencial criativo destas imagens possibilita a criação de narrativas visuais que ultrapassam barreiras linguísticas e expandem as possibilidades de expressão e comunicação.

A formação dos alunos tem sido fortemente influenciada pela mídia e suas imagens; nada mais adequado, que utilizá-las como meios pedagógicos nas aulas para construir conhecimentos, como mais uma forma de estimular o aprendizado e de estabelecer pontes entre as novas informações que se quer que os alunos assimilem e a bagagem de conhecimento que possuem.

Estas ferramentas transformam-se em pontes que podem ampliar o universo cognitivo e sensorial dos alunos, aprimorando o seu repertório cultural e o seu senso de cidadania. Aprende-se a partir de experiências vividas, ferramentas para o aprender, o conhecer, o informar-se, estabelecendo trocas e promovendo processos de comunicação, expressão e aprendizado (WHITE, 1998).

Para Domingues (1997), o professor deve questionar e elaborar a questão ética através dos processos de leitura das imagens dos produtos da indústria cultural. Os alunos estão predispostos a receber os produtos culturais na forma como estes se apresentam, identificando-se com aqueles que conseguem criar uma maior aproximação com sua formação.

E mesmo que a realidade apresentada por estas imagens seja distante da realidade deles ou construída ou simulada, ela possui uma forma de representação muito próxima da



sua idealização. É a questão do mito e do ritual construído através do tempo pelo uso de diferentes tecnologias.

O mesmo autor afirma que a mediação do professor nos processos de trabalho com imagens constitui um tipo de espaço, no qual as diversas construções de significado acontecem, e que dependem da lógica cultural do aluno e do tipo de troca que se estabelece no processo de aprendizagem voltado para a construção do significado.

Um tema importante quando se trata da construção do conhecimento escolar é a ideologia e, conforme Eagleton (1997), a ideologia vem a ser um processo de produção de significados na vida social; um corpo de ideias de determinado grupo ou classe social; ideias (falsas ou não) que ajudam a legitimar o poder político da classe dominante; comunicação sistematicamente distorcida; formas de pensamento motivadas por interesses sociais; ilusão socialmente necessária; conjuntura de discurso e de poder; conjunto de crenças orientadas para a ação; veículo pelo qual os atores entendem o seu mundo; processo pelo qual a vida social é convertida em uma realidade natural.

O mesmo autor apresenta variadas e curtas definições para a palavra ideologia, tais como: processo da produção de sentidos, signos e valores na vida social; um corpo de ideias característico de um determinado grupo ou classe social; ideias que ajudam a legitimar o poder político dominante; ideias errôneas que ajudam a legitimar o poder político dominante; comunicação sistematicamente distorcida; aquilo que oferece uma posição (um lugar) para um sujeito; formas de pensamento motivadas por interesses sociais; pensamento de identidade.

Eagleton (1997) defende ainda que são definições de ideologia: ilusão socialmente necessária; a conjuntura de discurso e poder; o meio pelo qual agentes sociais conscientes fazem sentido de seu mundo; conjunto de crenças orientadas para a ação; a confusão entre realidades linguística e fenomenológica; fechamento semiótico; o meio indispensável mediante o qual os indivíduos vivem suas relações com uma determinada estrutura social; o processo através do qual a vida social é transformada em realidade natural.

Para Gramsci (1978), a ideologia está socialmente generalizada, pois os homens não podem agir sem regras de conduta, sem orientações; ela "é o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. (p. 377)."



Mas ela é mais que um sistema de ideias; ela também está relacionada com a capacidade de inspirar atitudes concretas e proporcionar orientação para a ação (caráter performativo). Uma ideologia hegemônica e dominante propicia uma visão de mundo supostamente mais coerente e sistemática, que não só influencia a massa da população, mas também serve como princípio de organização das instituições sociais.

Na ideologia e por meio dela uma classe exerce sua hegemonia sobre outras, isto é, pode assegurar a adesão e o consentimento das grandes massas. A ideologia "organiza a ação pelo modo segundo o qual se materializa nas relações, instituições e práticas sociais e informa todas as atividades individuais e coletivas (GRAMSCI, 1978, p. 377)."

O PROFESSOR TECNOLÓGICO

A didática, para um professor mediador, caracteriza-se por um conjunto de saberes pedagógicos intencionais e necessários para a educação integral (que vai além da instrução de habilidades, pois considera o sujeito no âmbito cognitivo, afetivo, biológico e social) na escola, complementando e lapidando a educação geral adquirida fora dela e parte integrante da formação inicial e continuada do professor (LIBÂNEO, 2004).

Com base em Candau (2002), sobre didática, defende-se que não é difícil adquirir conhecimentos sobre Didática, pois há extensa literatura sobre o assunto, porém, transferir esses conhecimentos, em forma de ação e boas práticas em sala de aula é que se apresenta como problema para a maioria dos professores. Nesta visão, afirma-se que a aprendizagem eficaz do professor se dará em sala de aula, tentando pôr em prática os pressupostos teóricos e, avaliando constantemente o seu trabalho, os resultados, refletindo e se autoavaliando, e, certamente, buscando uma formação continuada constante, tendo em conta: formação teórica, científica, técnica e prática; experiência em docência; atividades de extensão e pesquisa; flexibilidade; domínio da matéria (conhecimentos e habilidades); atitudes docentes eficazes; saber como as crianças aprendem e como se deve ensinar com eficácia, entre outros.

Para Trigueiro (2008), uma das mais importantes tarefas do Ensino Superior no Brasil é conseguir reverter o quadro de situações sociais desiguais. O acesso à educação com qualidade é um direito de todo e qualquer cidadão.



Dourado e Aguiar (2001) falam das reformas educacionais mundiais empreendidas globalmente, do estabelecimento de novas diretrizes, das políticas de avaliação, da privatização da oferta das oportunidades educacionais.

No atual processo de reconfiguração da Educação Superior no Brasil, leva-se em conta a reforma curricular com as alterações no mundo do trabalho advindas da reestruturação produtiva, interferindo diretamente na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional. Assim, ao promover adaptações curriculares, nesse contexto, significa buscar uma didática que promova o desenvolvimento de competências específicas e também de uma formação integral (TRIGUEIRO, 2008).

O professor precisa conhecer a realidade dos seus alunos, suas carências, seus potenciais, seus anseios, sua história de vida. Assim, ele poderá exercer seu papel mediador entre o objeto do conhecimento e o sujeito do conhecimento. A didática nesse processo é muito importante (CANDAU, 2002).

Para Mansano (2003), a prática docente, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que tem a ver com o papel do professor, de sua metodologia, do compromisso social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. Isto é importante para compreender os pressupostos pedagógicos envolvidos na atividade de ensino, de modo que haja coerência entre o que se pensa e o que se faz. A atividade docente na perspectiva da qualidade pedagógica envolve procedimentos, habilidades e incorporação do contexto da realidade que se apresenta.

Neste aspecto, segundo Candau (2002), numa concepção construtivista e atenta à diversidade, deve-se considerar: a) conhecimentos prévios (controle do processo de aprendizagem dos alunos); b) significância e funcionabilidade dos conteúdos (o que se aprende tem sentido para o aluno e faz parte da sua realidade); c) nível de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social); d) zona de desenvolvimento proximal (aprender de fora para dentro); e) conflito cognitivo e atividade mental (buscar hipóteses, refletir, tirar conclusões, fazer observações); f) atitude favorável (estimular, motivar à aprendizagem); g) autoestima e autoconceito (interação professor-aluno, empatia, querer bem) e h) aprender a aprender (o aluno na busca do seu conhecimento).

Consciente de seu dever como educador contemporâneo, o professor de, como primeiro passo para planejar suas aulas, deve compreender a real necessidade do aluno de



hoje em se tornar cidadão ativo de sua comunidade, auxiliando, transformando e criando novas formas de atingir seus objetivos. (VESENTINI, 2002).

Para Veiga (2001), a tarefa de definir como ensinar – basicamente se relacionam com as estratégias a serem usadas (incluindo tecnologia da educação), de modo a atingir os objetivos da forma mais otimizada possível. Com relação ao tratamento educativo das diferenças individuais, defendemos a tese de que um ensino verdadeiramente individualizado, que leva em consideração essas diferenças, deve renunciar a prescrever um método único aplicável a todos os alunos. A individualização do ensino consiste, em primeiro lugar, na individualização dos métodos de ensino.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), antes de elaborar plano de aula, cabe ao professor refletir sobre a socialização dos conhecimentos, pois se considera que as pessoas são diferentes e tem vários níveis de interesses, de modo que é importante despertar a vontade de aprender, de vencer desafios e principalmente de se apropriar de saberes relevantes para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Devem ser favorecidas, estimuladas e apoiadas na sala de aula ações de troca de informações e discussão para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como para elevar a motivação e autoestima dos alunos, tendo em vista a melhoria do atendimento às necessidades escolares cotidianas, para saberes sistematizados e informais.

Ainda conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), nos programas de aprendizagem, não se pode perder de vista a função social da escola: ser agente de transformação na solidificação dos ideais universais de paz, solidariedade e justiça social, ou seja, autonomia, liberdade, cidadania, democracia e inclusão, a serem vivenciados e experimentados nos espaços sociais contemporâneos e suas exigências, relações de poder, valores, teorias e práticas.

Neste aspecto, se torna relevante a parte didática, a sequência de aprendizagem, pois o que se quer é que o professor ensine e o aluno aprenda verdadeiramente, pois a escola está para formar o indivíduo para participar das práticas sociais, portanto, a sala de aula não é um espaço apartado do mundo fora da escola, por isso, o professor deve elaborar um planejamento didático, para que sua ação pedagógica seja rica de saberes que têm significado para os alunos, uma iniciativa de otimizar a relação professor e aluno, uma oportunidade de ter ferramentas para poder jogar como saber, o fazer e o ser (GANDIN, 2001).



Ao se organizar uma sequência didática deve-se ter em mente, dois pensamentos. O primeiro deles é definir quais os tipos de relações que devem existir entre os envolvidos, ou seja, alunos/alunos, alunos/professor, para que o ensino-aprendizagem possa acontecer de modo eficiente; o segundo é definir o que se quer ensinar, para quem se quer ensinar e de que forma se vai fazer isso (é a chamada intenção educativa). Os conteúdos devem ser definidos com base nessa intenção educativa. A sequência didática dos conteúdos torna-se, então, extremamente importante (VEIGA, 2001).

Ao se definir objetivos, deve-se ter em mente, dois pensamentos. O primeiro deles é definir quais os tipos de relações que devem existir entre os envolvidos, ou seja, alunos/alunos, alunos/professor, para que o ensino-aprendizagem possa acontecer de modo eficiente; o segundo é definir o que se quer ensinar, para quem se quer ensinar e de que forma se vai fazer isso (é a chamada intenção educativa). Os conteúdos devem ser definidos com base nessa intenção educativa. A sequência didática dos conteúdos torna-se, então, extremamente importante (ZABALA, 1998).

Algumas estratégias de ensino são a exposição de um tema, a observação, o debate, as provas, os exercícios, as aplicações, entre outras. Essas atividades devem seguir uma certa ordem que se configura numa sequência didática. A maneira como essas atividades se articulam é que determina a intenção da proposta educativa. Identifica-se um método educativo através da ordem que são propostas essas atividades articuladas (ZABALA, 1998).

Resumindo: as unidades didáticas são caracterizadas pelas sequências de ensino e aprendizagem. Essa sequência é formada por diferentes atividades e a maneira como essas atividades são articuladas, é que se define a intencionalidade da educação (o que ensinar, como e quem), e o método que se vai utilizar para ensinar (ZABALA, 1998).

O que dá significação às aprendizagens é o modo como é montada a sequência didática, seja no modelo tradicional (menos democrática) ou no construtivista (estudo do meio – mais democrática). Nas sequências didáticas, as atividades devem levar em conta os tipos de conteúdo, que podem ser factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Articulando-se as atividades desses conteúdos, a tendência é um ensino de mais qualidade. Numa sequência em que são incluídos os vários tipos de conteúdo, de modo articulado e ordenado, os alunos vão aprendendo a saber, saber fazer, saber ser, o que os torna completos, autônomos e cidadãos eficazes (ZABALA, 1998).



Para Libâneo (2004), as atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na sociedade levam a uma reavaliação da educação, o que implica rever o papel da escola e do professor no processo de ensino e aprendizagem, pois, sem se afastar de sua missão, a escola precisa estar contextualizada, participando das transformações que se processam em todos os campos das ciências. Já não cabe à escola transmitir conhecimentos fragmentados e não significativos. É necessário trabalhar a interdisciplinaridade, a contextualização, a criatividade, a autonomia, por meio de conteúdos e estratégias pedagógicas que despertem interesse, motivação, alegria, socialização.

Sabendo que conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem são processos relacionados entre si, que acontecem por construção e interação, os professores privilegiam conteúdos significativos e integram aos trabalhos em sala de aula situações desafiadoras, problematizadoras, prevendo interação com os alunos e deles entre si e com o conhecimento. Detectada a falta de habilidade para trabalhar as diferenças, considera-se que o corpo docente deverá se definir pela cooperação da defesa de projetos educacionais interdisciplinares criando novas relações para que a atividade de todos seja centrada no projeto educacional da escola (LIBÃNEO, 2004).

Para Gadotti (1998), a nova ordem social sustentada pela inovação tecnológica, supõe bases mínimas de escolarização para a sua utilização social, de modo que os educadores não podem negar os avanços tecnológicos, o uso ampliado de mídias e multimídias e os centros especializados de informação.

Bianchini (2006) (*apud* BITTENCOURT; OLIVEIRA JUNIOR, 2008) afirma que o professor deve refletir não apenas na disponibilização dos recursos prontos na escola, mas fazendo uma gestão de intervenção nas práticas educativas. Pode-se facilitar o registro e a sistematização de informações sobre o processo e resultados da educação escolar, incrementar novas formas de trabalhar com o conhecimento, abrindo-se para melhor compreender o mundo do aluno, o que lhe é significativo e que recursos empregar para expressar suas ideias e produzir conhecimento.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais (BRASIL, 2006), novas formas de comunicação e conhecimento devem ser incorporadas no trabalho dos professores com seus alunos. Estas novas formas incluem novas tecnologias, como por exemplo: uso de computador para desenvolver e facilitar a aprendizagem de aulas teóricas e



práticas, de modo que o aluno aprende os conteúdos e, ao mesmo tempo, vai sendo alfabetizado na tecnologia digital.

Conforme o mesmo documento, o computador, ainda que menos presente como recurso didático, amplia a possibilidade de os alunos desenvolverem suas capacidades cognitivas e afetivas. Existem *softwares* (programas educacionais), que tornam a aprendizagem mais prazerosa (qualidades visuais, interacionais, entre outros), produzindo habilidades importantes para a formação integral dos alunos. No caso do computador, os professores precisam conhecê-los bem para que tragam benefícios educacionais.

Considerando Amaral (2006), é preciso que os professores sejam capacitados com cursos práticos de informática e concepções pedagógicas sobre as TIC, de modo que se perca a resistência e a insegurança à inovação. Deve haver reflexão sobre o desenvolvimento e proposição da alteração do projeto político-pedagógico conforme as necessidades da comunidade escolar.

Segundo Amaral (2006), a informática deve proporcionar a integração da tecnologia na área administrativa e pedagógica em uma dimensão mais ampla, ou seja, num projeto de gestão de tecnologias, de modo que se exige aprofundamento do reconhecimento do contexto escolar, identificação de contribuições da informática para as práticas da escola, definição de diretrizes para a implementação, conscientização da importância do trabalho coletivo, revisão do projeto político-pedagógico.

O processo ensino-aprendizagem com a utilização dessa ferramenta, poderia ser trabalhado em três níveis: momentos em que o professor realmente ensinasse numa posição hierarquicamente superior de transmissão de conhecimento; num segundo momento mais transversal, de troca, de aprendizagem junto com os alunos; e, depois, num terceiro momento, o professor se abstém, tendo uma atitude mais discreta, onde os alunos entrariam de forma mais atuante (MAGINA, 1998, p. 42-43).

Pelo que se tem visto da aplicação da informática na educação, pode-se considerar que é normal se enfatizar que o professor da disciplina curricular precisa ter conhecimento sobre os potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador (VALENTE, 2007).

Ao explorar as potencialidades das tecnologias, conforme Amaral (2006), a escola abre-se para a troca de informações com outros espaços de conhecimento, com interesses



iguais, provocando mudanças no interior da escola, principalmente em termos de cooperação entre os setores da comunidade escolar e local.

O contexto da escola, a prática dos professores e a presença dos seus alunos determinam o que deve ser abordado nos cursos de formação. Assim, o processo de formação oferece condições para o professor construir conhecimento sobre as técnicas computacionais e entender e integrar o computador na sua prática pedagógica, não para apenas facilitar a aprendizagem, e sim para gerar um novo modo de aprender a saber, a fazer, a conviver e ser (VALENTE, 2007).

A pedagogia tradicional coloca no professor o poder para ensinar, já que ele domina os conteúdos sistematizados pela autoridade do Estado, e sabe reproduzi-los. Deste modo, o aluno tem liberdade para aprender tais conteúdos pré-determinados, porém, de modo passivo, sem contestar a significância para ele deste aprendizado e sua relação com a sua realidade, seus interesses, suas necessidades (AMARAL, 2006).

Na visão de Borges Neto (2003), pode-se chegar à conclusão de que o professor vai continuar na sua sala de aula, tradicional, sem saber como transformar essa nova ferramenta de (in)formação em atividade de ensino e aprendizagem. No máximo, ele solicitará ao "professor" do laboratório que prepare alguma atividade para os seus alunos sobre certo conteúdo. Cabe ao encarregado do laboratório, sem uma formação adequada, dar aula de matemática, português, inglês ou ciências. Algumas escolas chegam a obrigar o professor dessas disciplinas a frequentar estas atividades, sem uma menor preparação para se trabalhar com esse novo ambiente educacional que chegou na escola.

Não basta que o professor saiba como mexer no computador e lidar com *softwares*, mas, sim, que compreenda quais as vantagens de sua utilização para a formação e experimentação de conceitos pelo aluno. Pelo que se tem visto da aplicação da informática na educação, pode-se considerar que é normal se enfatizar que o professor da disciplina curricular precisa ter conhecimento sobre os potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador (BRASIL, 1997).

Magina (1998, p. 42-43) defende que:

O processo ensino-aprendizagem com a utilização dessa ferramenta, poderia ser trabalhado em três níveis: momentos em que o professor realmente ensinasse numa posição hierarquicamente superior de



transmissão de conhecimento; num segundo momento mais transversal, de troca, de aprendizagem junto com os alunos; e, depois, num terceiro momento, o professor se abstém, tendo uma atitude mais discreta, onde os alunos entrariam de forma mais atuante.

É preciso propiciar formação continuada para os professores por meio de redes de práticas cooperativas, bem como montar uma rede interna e externa de comunicação para troca de ideias, vivências e desenvolvimento de trabalhos colaborativos (CHAVES, 2006).

Para criar uma cultura tecnológica, de acordo com Lucena (2006), as perguntas pertinentes são: Está o professor capacitado no uso da tecnologia no ambiente de ensino e aprendizagem? São os alunos capacitados no uso da tecnologia no ambiente de ensino e aprendizagem? A tecnologia está integrada no ambiente de ensino e aprendizagem? Estão os recursos tecnológicos incorporados ao processo de avaliação do aluno? A tecnologia está incorporada aos processos administrativos?

Na visão de Borges Neto (2003), se não houver capacitação docente nas novas tecnologias, o professor vai continuar na sua sala de aula, tradicional, sem saber como transformar essa nova ferramenta de (in)formação em atividade de ensino e aprendizagem.

Reforçando a necessidade da introdução do computador no ambiente escolar, Benjamin e Ramos (1997) afirmam ser importante para a educação básica, um processo de conscientização de professores e alunos no sentido de buscar e usar a informação, na igualdade das oportunidades educacionais, na direção do enriquecimento intelectual, na autoinstrução, enfim, nas perspectivas que a informática educativa abre para um novo papel de professor e da nova função da escola ao promover a aprendizagem.

Bianchini (2003, p. 29) sobre a relação professor e tecnologia, afirma que:

De fato, quão inadequadas estão as escolas atuais diante deste mundo digital. E como elas estão exigindo respostas, é pelo esforço heroico de alguns que se constrói um possível futuro. É preciso formar e capacitar professores para que saibam lidar com a nova realidade tecnológica, pois muitos estão fazendo seu trabalho, distantes dos recursos que o mundo atual as pode proporcionar. No entanto, é importante que possam apropriar-se do computador não apenas como simples usuários de pacotes de *softwares*, mas sim, com condições de criar, através da aplicação de informações específicas, podendo alcançar um novo pensar diante deste novo recurso.

Para Amaral (2006), é preciso que os professores sejam capacitados com cursos práticos de informática e concepções pedagógicas sobre as TIC, de modo que se perca a



resistência e a insegurança à inovação. Deve haver reflexão sobre o desenvolvimento e proposição da alteração do projeto político-pedagógico conforme as necessidades da comunidade escolar.

O contexto da escola, a prática dos professores e a presença dos seus alunos determinam o que deve ser abordado nos cursos de formação. Assim, o processo de formação oferece condições para o professor construir conhecimento sobre as técnicas computacionais e entender e integrar o computador na sua prática pedagógica, não para apenas facilitar a aprendizagem, e sim para gerar um novo modo de aprender a saber, a fazer, a conviver e ser (VALENTE, 2007).

Para o mesmo autor, muitos acham que a introdução das TIC na escola é apenas alusiva ao uso do computador e do vídeo. No entanto, não é só isso. Cabe aos professores a experiência de aprender a pensar e a praticar comunicações “miditizadas” como requisitos para a formação da cidadania. Não basta ter os meios de comunicação na escola, ou saber se utilizar deles. É preciso que aprendam a elaborar e a intervir no processo comunicacional que se realiza entre professores e alunos por meio de mídias (LIBÂNEO, 2004).

Educar sobre a mídia significa ainda evitar a influência que a televisão em seus aspectos negativos exerce sobre os alunos tornando-os dependentes e passivos. Portanto, os educadores escolares precisam dominar um saber sobre produção social de comunicação cultural e um saber ser comunicador escolar com mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2004).

Para Lopes (1998), o despreparo inibe o uso de micros em escola pública, não existe uma cultura de informática entre os professores. E para contornar o problema a Secretaria Estadual de Educação vem promovendo cursos de capacitação para professores e coordenadores pedagógicos e o MEC pretende informatizar cada vez mais escolas.

Nesta perspectiva, o coordenador pedagógico pode planejar oficinas, nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, com o objetivo familiarizar o professor com as novas tecnologias, e resgatar a valorização humana, o respeito à singularidade e à autoestima do educador, pois o professor deve ser incentivado a trabalhar no computador com seus alunos e a elaborar um projeto sobre como explorará a informática na sua disciplina. Os professores precisam incorporar a informática nas atividades de sala de aula, por meio de projetos interdisciplinares.



Segundo Falzetta (1998, p. 10), “com a chegada vez maior de informação. E computadores são ótimos para encontrar informações. Por esse motivo, não podem mais faltar nas escolas.”

O trabalho pedagógico docente é socializar as tecnologias da informação e comunicação, por meio da alfabetização tecnológica, para que as chances de enfrentar o mundo atual sejam mais igualitárias.

Porém, socializar conhecimentos não é só alfabetização tecnológica: o gestor precisa ter cultura geral e disseminar esta cultura na escola, por meio de jornais, revistas e, também, precisa resgatar a solidariedade, o sentido humano do planejamento. Portanto, é preciso estar implementando as tecnologias na escola, mas, também, acompanhá-las e verificar se estão causando transformações no modo de ensinar e aprender (CHAVES, 2006).

A proposta não é fazer do computador o salvador da educação e nem que ele substitua o professor ou algum material pedagógico. Ele é mais um recurso, com a função de facilitar ao aluno e professor entenderem o processo de raciocínio e deve ser usado integrado a uma abordagem pedagógica diferente, que seja voltada às reais necessidades do aprendiz diante do mundo.

O ensino informatizado possibilita também ao professor, ao invés de tarefas rotineiras, dedicar-se a outras atividades mais condizentes com a sua capacidade. O computador possibilita ao professor um leque de informações que lhe permitem fugir das regras tradicionais, tornando o seu trabalho mais dinâmico e o que é melhor, um contato maior com o seu aluno, aproximando assim a relação do professor-aluno, onde ambos crescem juntos (LIBÂNEO, 2004).

O PROFESSOR INCLUSIVO

Os deficientes intelectuais são muitos diferentes entre si, a escolarização desses alunos e os níveis que virão o alcance que depende de vários fatores; que o grau de suas limitações intelectual e adaptativas certamente desempenha um relevante papel nas suas expectativas de realização escolar. O aluno deficiente intelectual, portanto, depende de suas condições pessoais e de suas condições escolares, fazendo a interação do aluno com ambiente (MAZZOTA, 2002).



Fonseca (1995) afirma que o indivíduo vai construindo sua aprendizagem por meio da maturação biológica, adquirindo conhecimentos e habilidades necessárias para as suas interações com o ambiente em que vive. Para cada idade, o aluno desenvolve capacidades, que vão desde o controle motor até a formulação de hipóteses, que permitem que ele resolva seus problemas. Quanto mais interação com o meio o indivíduo tiver, mais ele aprenderá.

Segundo Cunningham (2008), considerando que crianças com Síndrome de Down apresentam uma variação de habilidades grande, o sucesso na escola pode variar bastante, implicando avaliação individual e, por outro lado, os problemas cognitivos apresentados por crianças com Síndrome de Down também são apresentados por crianças sem a síndrome. As competências linguísticas das crianças com Síndrome de Down são um problema comum.

O grau de comprometimento da comunicação oral e escrita vai variar também em relação ao grau da deficiência, mas na maioria dos casos são afetadas e os distúrbios da comunicação, encontrados na deficiência mental, são: retardo no desenvolvimento de linguagem, distúrbios articulatorios, alterações a nível de morfologia, alterações de voz, gagueira e alteração no aprendizado da leitura escrita.

Em decorrência da alteração do nível intelectual, a estruturação de linguagem se torna comprometida e, em alguns casos graves, a linguagem não se desenvolve. Torna-se importante a atuação da equipe multidisciplinar (COAN, 1997).

A pessoa com deficiência intelectual, por intermédio de objetos concretos, adquire estímulo e interesse, precisando, no entanto, encontrar na sua tarefa uma maneira mais fácil de trabalhar para perceber sua execução e seu valor próprio. Nunca se deve dar trabalhos pequenos aos principiantes, devido as suas dificuldades do manejo manual, tomando-se todo o cuidado com material didático adequado (VICKI; WERNER, 2004).

Conforme Vicki e Werner (2004), os trabalhos devem ser simples, orientando o educando até mesmo no manejo da tesoura, o simples abrir, fechar e a maneira de segura-la. O recorte exige muito treino e habilidade manual. Todo o trabalho deve ser arquivado, a fim de que a criança perceba o seu progresso. Da mesma forma que o recorte tem que começar do mais simples e também é necessário treino sempre pensando nas possibilidades do educando.

Para o mesmo autor, o desenho tem uma importância pedagógica considerável para pessoas com déficit intelectual, já que auxilia nas diversas linguagens, incentivando a



capacidade de observação, análise e síntese, educando as mãos e a vista, favorecendo consideravelmente o desenvolvimento intelectual do educando. O bom desenvolvimento facilita a percepção, reprodução de cores, formas, observação, comparação, de expressão, de imaginação simples e criadora.

O desenho é um meio, que permite ao educando se expressar, observar e traduzir o que vê e o trabalho pedagógico intervém para associar as figuras à memória, reproduzindo em palavras que são expressões do pensamento. Fazendo o desenho o educando coordena os movimentos das mãos, interpretando as imagens visuais, expressando-as com satisfação e tudo o que desejar obter (GREIG, 2004).

Quando a criança com déficit intelectual apresenta dificuldades motoras acentuadas deve-se iniciar o desenho, jogos de encaixe, manejo de lápis, pintura com os dedos e pelos treinos visuais motores. Não existem receitas prontas para o trabalho com alunos com deficiência intelectual. É preciso ter em mente que cada aluno é um, e que sua potencialidade, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levadas em conta sempre (REILY, 2000).

Para Cunningham (2008), as crianças com Síndrome de Down normalmente exigem um professor especial ensiná-los significa ter um bom entendimento dos efeitos físicos e de saúde que a síndrome causa. Deve-se lembrar que todas as crianças são diferentes, com necessidades e habilidades diferentes. Ou seja: é preciso oferecer os conteúdos num passo lento ou num formato diferente daquele utilizado para os alunos sem a síndrome.

O mesmo autor afirma que ensinar crianças com Síndrome de Down é uma experiência gratificante, mais do que ensinar a maioria das crianças. Muitos professores da educação especial defendem que elas precisam de relações afetuosas e ternas e, por outro lado, ensiná-las possibilita a construção de competências sociais, explorar a literatura sobre a síndrome, dentre outras habilidades e, assim, ajuda-se as crianças a saírem de suas redomas de vidro e ingressarem no âmbito da comunidade.

Segundo Cunningham (2008), como professor, o foco deveria ser no desenvolvimento de habilidades apropriadas para a idade e nível de competência dos alunos com a síndrome, por exemplo, o foco na sala de aula nas competências de leitura e escrita, como ler palavras com figuras, decodificar palavras, compreensão e fluência,



contextualizando com a realidade da criança, possibilita o aumento da competência linguística.

Os amigos de classe do aluno podem auxiliar na aprendizagem ao: agirem como parceiros sociais; encorajarem a linguagem oral e escrita; ensinarem jogos e brincarem em diversas atividades, de modo que o aluno possa aprender a lidar com conflitos, adquirir comportamentos de companheirismo e até ajudar outros alunos com a síndrome a entender melhor seus problemas. Os professores são livres para adaptar materiais à idade do grupo (CUNNINGHAM, 2008).

Conforme Pueschel (2007), os professores precisam saber que: todas as crianças com síndrome de Down parecem diferentes, mas adquiriram os modos de vida da família; todas as crianças com Síndrome de Down têm algumas dificuldades de aprendizagem; elas necessitam de ajuda extra, além daquela que conseguem com a família, professores e amigos; elas são mais lentas para aprender, falar, caminhar e brincar; elas podem precisar de ajuda para se lavar, vestir, entre outras; elas podem precisar ajuda extra com o trabalho escolar e na solução de problemas; algumas vezes, crianças com Síndrome de Down tosse bastante, ficam resfriadas ou adquirem outra doença comum; elas podem precisar ir ao médico mais frequentemente do que os outros; algumas vezes elas podem ter dificuldade de ouvir ou ver, precisando usar óculos ou aparelho de surdez; elas podem ter dificuldade de falar com clareza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio do professor alfabetizador interdisciplinar passa a ser a reflexão permanentemente renovada acerca dos modos como enfrentar as oportunidades e as ameaças de uma sociedade da informação e da comunicação, fazendo da escola o que ela sempre representou para as pessoas, um lugar onde se aprender a aprender, a fazer, a viver e a ser.

Considera-se que alguns professores alfabetizadores ainda apresentam algumas dificuldades em utilizar os instrumentos tecnológicos em sala de aula. Para que esses educadores possam se aperfeiçoar na era digital, é necessário que o poder público mostre maior interesse em capacitar esses profissionais, por meio de cursos, palestras com horários flexíveis para que possa atender a maior demanda possível.



As necessidades educativas especiais devem ser utilizadas como base para o planejamento do professor alfabetizador, e que todos os recursos humanos, físicos e materiais precisam ser empregados de tal modo que garantam que cada criança tenha oportunidade igual de formação, implicando um ensino cooperativo, em que atuam professor da classe comum e professor de educação especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. OLIVEIRA, I. B. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação*. Maio/jun./ago. 2003, p. 25-32.
- AMARAL, Sérgio Ferreira. *Como a escola se encontra frente às novas tecnologias digitais*. Campinas: PUC, 2006.
- ANDRADE, M. C. M. *Cidadania, cultura e diferença na escola*. Campinas: Vozes SP, 2006.
- AQUINO, J. G. P. (org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- BAGNATO, M. H. S. CRUZ, L. P. *Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença*. São Paulo: Atlas, 2005.
- BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia dos projetos? *Revista Educação*, nº 4. Porto Alegre: Projeto. Jan./jun., 2000.
- BITTENCOURT, A. B. OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. *Estudo, pensamento e criação*. Campinas: Graf. FE, 2008.
- BIANCHINI, David. *Sala de aula virtual: contribuição para a comunicação síncrona em educação mediada por computador*. Tese (doutorado). Campinas: 2003.
- BORGES NETO, H. *Relatório do projeto institucional*. 2003. Disponível em: <http://ftp.cnpq.br/pub/protem/workshop2001/educacao/relatorios/TeleAmbiente.rtf>. Acesso em 23 jun. 2017.
- BRASIL. *Tecnologias da Informação e Comunicação*. CNE Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, 2006.
- CANDAU, V. M. (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, Vozes, 2002.
- CHAVES, E. O. C. *Alavanca para um salto de qualidade*. In ALMEIDA, Fernando José; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. B. *Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil*. São Paulo: PUC-SP, 2006.
- COAN, J. L. *Diagnóstico e Tratamentos dos Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CUNNINGHAM, C. *Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- EAGLETON, T. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Bomtempo/UNESP, 1997.



- FALZZETA, R. A didática nunca mais será a mesma. *Revista Nova Escola*, 1998, São Paulo, ano XIII, nº 110, p. 10-11.
- FONSECA, V. *Dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GREIG, P. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GUIMARÃES, A. M. *O cinema e a escola: formas imagéticas da violência*. Campinas: Graf. FE, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. (Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCENA, M. *Integração das tecnologias na gestão escolar*. In ALMEIDA, F. J. ALMEIDA, M. E. B. B. *Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil*. São Paulo: PUC-SP, 2006.
- MAGINA, Sandra Maria Pinto. O Computador e o Ensino da Matemática. *Tecnologia Educacional*, v. 26, n. 140, jan./fev./mar., p. 41-45, 1998.
- MANSANO, S. R. V. *Vida e profissão: cartografando trajetórias*. São Paulo: Summus, 2003.
- MAZZOTA, M. J. S. *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PUESCHEL, S. *Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. Campinas: Papirus, 2007.
- REILY, H. L. *Atividades de artes plásticas na escola*. São Paulo: Livraria Pioneira, 2000.
- ROCHA, H. H. P. *Porque matamos o barbeiro*. Campinas: Graf. FE, 2006.
- TRAGTENBERG, M. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: Unesp, 2005.
- VALENTE, J. A. *Computadores e Conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Central da UniCamp, 2007.
- VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2001.
- VICKI M. J. WERNER, A. R. *Guia de aprendizagem progressiva para crianças retardadas*. São Paulo: Manole, 2004.
- WHITE, R. Tecnologia educacional. *Comunicação e educação*. V. 11, set/dez 1998.
- VESENTINI, J. W. *A nova ordem mundial*. São Paulo, Ática, 2002.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.