

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

LÍVIA BRITO DOS SANTOS LEITE

**O AMBIENTE VIRTUAL COMO LABORATÓRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS**

SÃO PAULO

2020

LÍVIA BRITO DOS SANTOS LEITE

**O AMBIENTE VIRTUAL COMO LABORATÓRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS**

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual.

Orientadora: Prof^a Dr^a Darcy Raiça

SÃO PAULO

2020

Dedico este trabalho a Akemi e seus doces sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela proteção e tantas graças alcançadas.

Agradeço a minha querida filha Akemi, por sua compreensão quando me fiz ausente e por seus sorrisos revitalizantes quando o cansaço se fez presente. Obrigada por sempre me manter pensando positivo.

A meu amado Edson, por toda a paciência nesta fase de estudos e pesquisa. Obrigada por todos os cafezinhos e palavras de incentivo nas horas que eu mais precisei.

Agradeço o suporte, apoio e amor incondicional de meus pais, Cacilda e Iraelson, e minhas irmãs, Camila e Mayra.

Agradeço as minha avós, Maria de Brito e Iraci, por se mostrarem sempre fortes e servirem de inspiração para a construção de meu caráter.

Agradeço a minhas queridas amigas Ana Guerrini, Cristina Cabrera, Ines Park, Joice Dombrova, Karina Santos, Karina Oliveira, Lúcia Barletta, Maila Metzen, Letícia Metzler, Nathalia Simões, Sabrina Tsuchiya, Talitta Arduim e Verena Buelau, por todas as conversas, reflexões e todo os momentos de aprendizado que encaminharam meu olhar para a educação inclusiva.

Aos meus queridos professores do curso de especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual da PUC, em especial a Prof^a. Dr^a. Darcy Raiça por todo o carinho, paciência e por me auxiliar a manter o foco neste trabalho, mesmo diante de tantas adversidades.

Agradeço ainda a minha querida aluna Victória, por me inspirar a ser uma educadora melhor.

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino.”

Paulo Freire

RESUMO

LEITE, Livia Brito dos Santos - O ambiente virtual como laboratório de práticas pedagógicas inclusivas – 2020 – 44 páginas – Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP – 2020.

O presente trabalho visa analisar e refletir sobre como as evoluções tecnológicas, potencializadas pela implementação de medidas de isolamento social durante a pandemia de COVID-19, podem contribuir no processo de formação continuada de professores da rede regular de ensino, que trabalham diretamente com alunos com deficiência. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, documental, descritiva e aplicada com intuito de ressaltar a importância do aprimoramento e expansão de ambientes virtuais de redes interconectadas, promovendo a criação e aplicação de filtros de controle informacional, possibilitando que espaços coletivos virtuais possam servir como laboratórios de trocas pedagógicas e estudo de casos, por meio dos quais os professores possam encontrar suporte teórico e pedagógico a fim de aprimorar seus conhecimentos a respeito da educação inclusiva e, desta forma, possam atuar de forma efetiva no processo de aprendizagem de seus alunos com deficiência.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada. Educação inclusiva. Ambientes virtuais. Plataformas de ensino.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CMSP – Centro de Mídias de São Paulo

CNE – Conselho Nacional de Educação

COVID-19 – Coronavírus Disease 2019

EAD – Educação a distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ESPIN – Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional

LBi – Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde

PCD – Pessoas com Deficiência

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	13
2.1. Linha do tempo da pandemia de COVID-19	13
2.2. A educação em foco no ano em que o mundo parou	15
3. FORMAÇÃO DOCENTE E AS NOVAS TECNOLOGIAS	18
3.1. Implementação da educação inclusiva no Brasil e a formação de professores	18
3.2. O professor na sociedade da informação	21
4. A INTERNET COMO ABRIGO DO ESPAÇO DO SABER	25
4.1. Inteligência coletiva - por uma democratização do saber	25
5. INFORMAÇÃO X FORMAÇÃO NA ERA DO CAPITALISMO INFORMACIONAL	27
5.1. O valor das certificações - aprender a aprender	27
5.2. Buscando “ <i>formação</i> ” na rede	29
5.3. Informação x Formação	30
6. O PONTO DE ENCONTRO: AS COMUNIDADES NAS REDES.....	32
6.1. Concepções de Comunidade e o Neotribalismo na era da informação	32
6.2. A comunidade escolar e a escola como comunidade: construindo espaços de trocas	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS	42

1. INTRODUÇÃO

A inserção de crianças com deficiências na rede regular de ensino, principalmente com deficiências intelectuais, é um fenômeno bastante novo, se considerarmos todo o panorama histórico da educação no Brasil.

Políticas públicas voltadas às melhorias na qualidade de vida e às garantias de direitos, previstas na legislação vigente, permitiram a imersão de crianças com deficiência nas escolas de todo o país. Crianças estas que, anteriormente, muitas vezes, ficavam às margens do sistema escolar, sendo atendidas por instituições filantrópicas ou mesmo recebendo educação domiciliar, geralmente ministradas por seus próprios pais, mesmo quando estes não apresentavam qualquer tipo de formação pedagógica.

Um exemplo que ilustra as mudanças recentes na legislação brasileira é lei 12.764, sancionada em dezembro de 2012, popularmente conhecida como Lei Berenice Piana, que tem como propósito garantir o direito da pessoa com autismo à educação básica e superior, bem como ao ensino profissionalizante. Esta lei prevê que as escolas e instituições de ensino de todo o país se adequem para receber e possibilitar a educação de pessoas que se encontram no Transtorno do Espectro Autista, fornecendo material adequado e suporte pedagógico com profissionais qualificados, que possam desenvolver as adaptações necessárias para que o aprendizado se concretize.

A legislação brasileira, no que diz respeito à educação inclusiva, pode ser considerada bastante abrangente e muito eficiente, no papel. A aplicação dessas leis, porém, não tem funcionado de forma adequada, já que as estruturas que deveriam se mobilizar, atualizando-se, formando profissionais qualificados para atuarem na área, bem como o fornecimentos de material e equipamento necessários para aplicar propostas educacionais inclusivas não acompanham a inovação das leis.

Pesquisas recentes apontam que questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores nas disciplinas que abordam a educação inclusiva são,

muitas vezes, superficiais e não oferecem suporte adequado aos professores para que estes possam desenvolver processos pedagógicos efetivos em suas práticas.

A inserção e inclusão de alunos com deficiência se torna ainda mais difícil a partir de março de 2020, com a questão da paralisação das escolas diante dos riscos advindos da pandemia do COVID-19. A emergência em se aprimorar toda uma nova estrutura educacional direcionada ao ensino remoto acelerou uma evolução tecnológica, que talvez durasse ainda anos para se desenrolar por completo. No entanto, nem sempre esses avanços tecnológicos alcançam os alunos que precisam de suporte educacional especializado para se desenvolverem cognitivamente e socialmente. Estes alunos continuam, assim, muitas vezes, às margens da educação, mesmo que seus nomes constem nos registros das instituições de ensino.

As aulas virtuais em EAD e sistema remoto, estruturadas às pressas pelas instituições educacionais diante da impossibilidade de frequência física nas escolas, deixaram à mostra as deficiências e as inconstâncias de nosso sistema educacional como um todo, obrigando as escolas a refletirem sobre suas atuações, seus materiais e as relações pessoais que abrigam, inclusive no que diz respeito à educação inclusiva.

A urgência em se reestruturar plataformas e sistemas digitais de ensino possibilitou um avanço tecnológico que duraria anos para se estabelecer nessas proporções.

Diante desta nova realidade, as possibilidades de trocas pedagógicas por meio de mídias sociais e sistemas de rede tem alicerçado uma revolução educacional sem precedentes. Profissionais da área da educação podem, hoje, por meio dos milhares de grupos de discussão e comunidades virtuais, ouvir professores experientes que apresentam suas propostas e relatam suas vivências nos contextos escolares, criando, assim, um novo meio de formação continuada não institucionalizada, que funciona paralelamente aos cursos oferecidos por universidades e instituições de ensino do mundo todo.

Por outro lado, a abrangência extremamente ampla das redes virtuais também pode dificultar o estabelecimento de filtros que controlem a qualidade dos materiais

disponibilizados nas plataformas. Sem saber exatamente onde procurar informação e material de qualidade ou como adaptá-lo adequadamente às necessidades de seus alunos, muitos professores aplicam atividades equivocadas, que pouco auxiliam ou podem até mesmo dificultar o aprendizado, principalmente de crianças com deficiência.

O crescente aumento de casos de crianças com algum tipo de deficiência ingressantes no sistema regular de ensino, principalmente deficiência intelectual, bem como a estruturação de um ensino remoto emergente, fazem urgentes estudos que orientem e viabilizem o processo de inclusão no meio educacional por meio de ambientes virtuais que se tornam, sob esse fim, possibilidades reais de aprimoramento e aplicação prática de propostas pedagógicas eficientes e inovadoras.

Mais que uma análise bibliográfica, este trabalho se consolida no registro de um momento sem precedentes na história da educação e da humanidade. Inspirada em minhas próprias vivências durante minha formação acadêmica, na qual percebi uma grande defasagem no que se refere às disciplinas relacionadas direta ou indiretamente à Educação Inclusiva, fazendo-me buscar, na formação continuada, suporte teórico para atuar com confiança e coerência em minha prática pedagógica, bem como minhas experiências de interação com redes e plataformas virtuais de pesquisa e ensino, este trabalho pretende responder a seguinte questão: as comunidades e plataformas virtuais de desenvolvimento e divulgação de práticas pedagógicas inclusivas podem se tornar laboratórios de pesquisa e trocas entre educadores, ampliando o acesso à informação acerca da Educação Inclusiva e sua importância nos sistemas de ensino?

A pesquisa realizada neste trabalho caracteriza-se por sua finalidade aplicada, objetivando solucionar problemas concretos, para um fim prático. Buscou-se contextualizar características relacionadas ao cenário de isolamento social decretado em meio a pandemia de COVID-19, suas consequências no sistema educacional brasileiro, principalmente no que tange a educação inclusiva, bem como o processo de evolução tecnológica e as possíveis mudanças nos paradigmas educacionais, trazendo reflexões sobre a possibilidade de

aprimoramento na formação de professores com o uso do ambiente virtual e as redes como laboratórios de trocas pedagógicas.

Com relação ao objetivo, este trabalho se classifica como descritivo, na medida em que se realiza com a finalidade de relacionar e/ou apresentar as características de determinada população, fato e fenômeno, ou também para verificar o estabelecimento de relações entre variáveis presentes no estudo. Desse modo, buscou-se descrever possibilidades de espaços virtuais colaborativos de trocas entre educadores como alternativas às formações institucionalizada presenciais, diante da impossibilidade da manutenção física desses cursos.

Adotou-se como técnica a pesquisa bibliográfica e documental que consiste na análise de material de domínio científico e documentos ainda não tratados cientificamente. O presente trabalho se constitui meio de levantamento de dados relacionados ao tema por meio de trabalhos científicos publicados em anais de eventos qualificados, revistas indexadas, livros, entrevistas, entre outras fontes.

O primeiro capítulo apresenta uma breve contextualização da situação mundial diante da pandemia de COVID-19, com enfoque à educação e as consequência advindas do fechamento das escolas.

O capítulo 2, aborda a questão da formação dos professores da rede regular de ensino, destacando falhas relacionadas às disciplinas sobre educação inclusiva e a possibilidade de formação continuada para sanar os desfalques da formação inicial.

O capítulo 3 é uma análise do *Espaço do Saber*, proposto por Lévy em 1998, como uma possibilidade real de interação construtiva e promissora na área da educação.

O quarto capítulo contrapõe os termos *informação* e *formação*, disponibilizadas em redes e mídias sociais, abordando questões mercadológicas relacionadas ao valor atribuído às certificações e o papel do professor na era do capitalismo informacional.

O capítulo 5 trata mais especificamente da questão das redes e das comunidades construídas em ambientes virtuais, analisando a possibilidade de potencializar estes ambientes digitais a fim de criar locais de trocas pedagógicas e reflexões coletivas entre educadores.

2. UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Linha do tempo da pandemia de COVID-19

Antes de iniciarmos as análises da bibliografia proposta para este estudo, penso ser imprescindível traçar um panorama histórico que ilustre o contexto em que este trabalho se desenvolve. Sendo assim, apresento a seguir uma uma linha do tempo com informações disponibilizadas pelo Ministério da Saúde, retratando acontecimentos referentes a descoberta, expansão e controle do COVID-19 no Brasil e no mundo:

Em 08 de dezembro de 2019, registros de internações por pneumonia no hospital de Wuhan, na China, surgiram como o primeiro alerta para a irrupção de uma doença mortal e altamente contagiosa, que paralisou diversos setores econômicos, sociais e educacionais no mundo inteiro, trazendo consequências catastróficas e sem precedentes na história da humanidade.

De acordo com dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020), em 05 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) efetuou o primeiro comunicado de alerta, divulgando que 44 casos de pneumonia de causa desconhecida e relacionadas ao Mercado de Frutos do Mar de Wuhan teriam sido registrados na China.

Em 16 de janeiro, o Ministério da Saúde apresentou o primeiro boletim epidemiológico no Brasil e, em 20 de janeiro, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e a OMS se reuniram para traçar as estratégias de ações internacionais, divulgando um boletim informativo no dia seguinte, no qual avaliavam o vírus como risco moderado. Esta avaliação, porém, foi modificada em 28 de janeiro pela OMS para risco alto e em 30 de janeiro declarou-se Emergência Internacional.

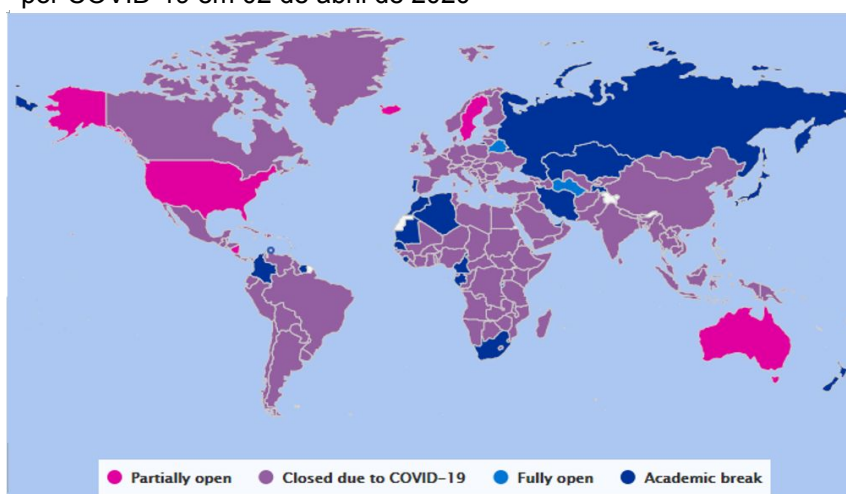
No dia 03 de fevereiro o Brasil declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) e em 04 de fevereiro, o Congresso aprovou a Lei de Quarentena, sancionada três dias depois pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro.

O primeiro caso confirmado da doença no Brasil ocorreu em 26 de fevereiro, em São Paulo e, a partir daí, os casos passaram a aumentar exponencialmente, chegando a registrar 67.860 infecções em um período de 24 horas, em 22 de julho de 2020. (BRASIL, 2020)

Na tentativa de controlar o aumento de casos e, principalmente, de mortos, muitas regiões adotaram procedimentos como o isolamento social, a quarentena e, em alguns casos, até mesmo o bloqueio total, o Lockdown, restringindo a circulação populacional, inclusive com o fechamento de vias e locais públicos e privados, entre eles, instituições de ensino em todos os níveis.

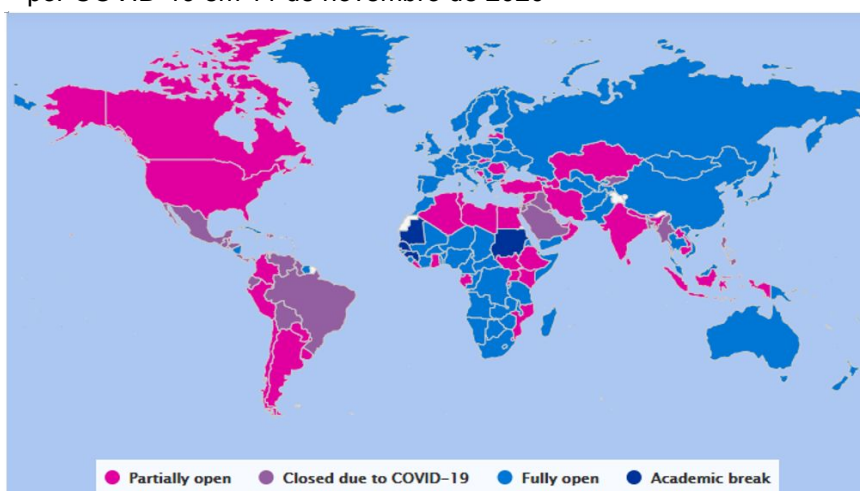
Segundo dados da UNESCO (2020), a pandemia de coronavírus SARS-Cov2 chegou a afetar as atividades presenciais de 91% dos estudantes no planeta. Mais de 150 países, adotaram o fechamento de instituições de ensino como medida sanitária para conter a disseminação do vírus.

Figura 1 - Monitoramento global de fechamentos de escolas causados por COVID-19 em 02 de abril de 2020



Fonte: UNESCO, 2020

Figura 2 - Monitoramento global de fechamentos de escolas causados por COVID-19 em 11 de novembro de 2020



Fonte: UNESCO, 2020

Os gráficos, veiculados pelo site da UNESCO, retratam o fechamento de escolas em escala mundial em dois períodos. Na primeira imagem, os dados indicam que em 02 de abril de 2020, em 172 países, 1.484.712.787 alunos foram afetados pelo fechamento de escolas, o que corresponde a 84,8% do total de alunos matriculados no mundo todo. A segunda imagem, por sua vez, ilustra que em 11 de novembro de 2020, 224.068.338 alunos foram afetados pelo fechamento de escolas de 23 países, o que corresponde a 12,8% do total de alunos matriculados, apontando a retomada das aulas presenciais em muitas regiões.

2.2. A educação em foco no ano em que o mundo parou

Em março de 2020 o mundo parou.

Escolas, instituições de ensino superior, espaços ligados à educação, assim como o comércio, espaços de lazer e espaços comunitários de sociabilização, foram obrigados a fecharem por longos períodos. No entanto, nem sempre o “fechar das portas” refletiu a paralisação dos trabalhos. Fecharam-se as portas físicas e abriram-se muitas janelas virtuais.

Na cidade de São Paulo, a Secretaria de Educação disponibilizou uma série de materiais voltados para a Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para a Educação Infantil, por exemplo, foi desenvolvido um programa disposto em rede on-line, em PDF, e impresso, denominado Trilhas de Aprendizagens (SÃO PAULO, 2020). O material se divide em duas partes, a primeira voltada às crianças entre 0 e 3 anos e a segunda para crianças entre 4 e 5 anos. Com propostas de brincadeiras e interações a serem exploradas pelas crianças e seus cuidadores, o material disponibiliza várias possibilidades de aprendizagens em ambientes de isolamento. Por meio de imagens, instruções, links e QR-Codes para que os responsáveis acessem, via internet, materiais complementares, como vídeos de histórias, brincadeiras, documentários educativos, entre outros, o material visa a propiciar vivências que estimulam o desenvolvimento das crianças mesmo fora das paredes escolares.

Em abril, o Governo do Estado de São Paulo disponibilizou a seus municípios uma rede de interconexão entre escolas, plataformas digitais, e sistema público de televisão, denominado Centro de Mídias SP (CMSP):

O Centro de Mídias SP é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI. (SÃO PAULO, 2020)

Neste sistema de interconexão, aulas são transmitidas a partir de estúdios de TV instalados na sede da Escola de Formação dos Profissionais da Educação (EFAPE) e podem ser acompanhadas, ao vivo, pelo portal do CMSP, por aplicativos gratuitos, disponibilizados em lojas virtuais de redes de telefonia, ou pelo canal digital da TV Educação e TV Univesp. Todo o material produzido e divulgado ao vivo pelas mídias pode ser consultado posteriormente, já que o Centro de Mídias dispõe de um arquivo aberto ao público.

Uma estratégia no desenvolvimento deste material que surpreende, de forma muito positiva, é o fato de todas as aulas contarem com tradução simultânea em LIBRAS, permitindo que alunos com deficiência auditiva possam acessar o conteúdo, respeitando a Constituição de 88, a Declaração de Salamanca, de 1994 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), que asseguram o acesso à educação às pessoas com deficiência em todo território nacional. (BRASIL, 1988)

Na área reservada à formação de professores foram disponibilizados vídeos informativos, com especialistas de diversas áreas, bem como vídeos de “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), que continuam ocorrendo mesmo em período de isolamento social, respeitando as recomendações da OMS, via mídias sociais.

A ATPC é uma grande conquista na área educacional, com Documento Orientador CGEB nº 10 de 2014, ratificando como objetivo principal o fortalecimento das reuniões pedagógicas e a formação continuada dos professores, lembrando que, dentro da jornada de trabalho do professor, dois terços de sua carga horária devem ser cumpridos em sala de aula e outro terço deverá ser destinado a atividades pedagógicas extraclasse (SÃO PAULO, 2020).

Durante as ATPCs, os educadores devem ter espaço para articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do seu trabalho pedagógico; fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico; planejar e avaliar as atividades de sala de aula; construir e implementar o projeto pedagógico da escola; articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola; identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; possibilitar a reflexão sobre a prática docente; favorecer o intercâmbio de experiências; promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

Assim, diante da realidade atual de diminuição de frequência presencial, ou mesmo paralisação total deste sistema, as ATPCs virtuais atuam como alternativa bastante válida na manutenção dos diálogos e reflexões referentes às novas metodologias de ensino a serem implementadas, além de possibilitar a instrumentalização dos professores para que estes possam fazer o uso adequado das ferramentas disponibilizadas para a elaboração e aplicação das aulas, bem como os novos procedimentos avaliativos.

Para estas novas demandas educacionais, as ATPCs virtuais se tornam um canal de aprimoramento e troca, mesmo que de forma virtual, exemplificando como a internet pode se tornar um território promissor no que se refere à expansão e democratização educacional, na medida em que tornam públicos conteúdos e disponibilizam informações que auxiliam e orientam professores no desenvolvimentos de suas práticas pedagógicas.

As escolas particulares também passaram a desenvolver novas estratégias de viabilização de encontros pedagógicos por meio de salas virtuais, utilizando ferramentas digitais como Google Meet, Zoom e Whatsapp. Lives com especialistas na área da educação e da saúde, também ganharam espaço nesse período de fechamento das escolas, na tentativa de suprir as necessidades de encontros e trocas entre os educadores, proporcionando um formato diferenciado de formação continuada.

3. FORMAÇÃO DOCENTE E AS NOVAS TECNOLOGIAS

3.1. Implementação da educação inclusiva no Brasil e a formação de professores

Entre as muitas dificuldades encontradas na aplicação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, a formação de professores qualificados para atuarem com alunos com deficiência, certamente é uma questão que deve ganhar destaque.

No decorrer dos anos, a luta pelo acesso à educação para as pessoas com deficiência resultou em conquistas jurídicas importantes, muitas das quais se mantêm até hoje. No entanto, destoando das leis que garantiriam o acesso à educação às pessoas com deficiência, os governos responsáveis pela implementação de políticas públicas que viabilizassem esse acesso de forma efetiva, não atuaram satisfatoriamente, principalmente em se tratando de formação docente.

Fato é que os alunos com deficiência ocuparam os bancos escolares, mas os professores e profissionais responsáveis por sua educação não receberam formação adequada para que as mudanças educacionais, necessárias ao processo inclusivo, ocorram na prática. Segundo Bueno:

A simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem qualquer tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, pois estes apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem (BUENO, 2016, p.126)

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabeleceu uma indicação específica para a formação docente dos professores atuantes de forma direta com os alunos com deficiência, diferenciando educadores com especialização para atendimentos especializados e educadores capacitados para a integração desses alunos em classes comuns. Na promulgação da resolução n. 2/2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou a normativa, passando a considerar:

- *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem

que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial. (§ 2º do Art. 18)

- *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, (...), bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum. (§ 3º do Art. 18)

Segundo essa diretriz, os professores capacitados devem ter em sua formação inicial ao menos uma disciplina relacionada à educação especial e inclusiva. No entanto, as disciplinas que abordam a questão da inclusão, oferecidas nos cursos de licenciatura, muitas vezes são ministradas de forma bastante superficial, diluídas em outras disciplinas ou mesmo oferecidas como disciplinas optativas.

Assim, apesar do discurso e da exigência de um currículo de formação docente com disciplinas que abordem a inclusão, ainda não se estabeleceu, em âmbito acadêmico, um plano efetivo de reestruturação dos cursos de licenciatura, o que impõe a necessidade de o educador buscar certificação por outras vias:

... um sem número de ações envolvendo os mais diferentes sistemas de ensino, bem como de estudos e pesquisas, têm sido desenvolvidas, de um lado para “capacitar” os professores do ensino regular para o atendimento qualificado dessa população e, de outro, para analisar e intervir na ação pedagógica desses docentes. (BUENO, 2016, p. 190)

Todavia, como não há uma especificação clara acerca das formas institucionais que podem promover a capacitação desses educadores, diversos nichos educacionais passaram a difundir esta “especialização”, por meio de formação continuada, intervenções pontuais de especialistas, cursos de curta, média ou longa duração.

Como consequência da falta de estruturação de diretrizes específicas que promovam a reformulação curricular dos cursos de licenciatura, formam-se professores despreparados e inseguros para atuarem com os alunos com deficiência. Professores com dificuldades para refletir, contextualizar e adaptar às

suas realidades de sala de aula as possibilidades de intervenções inclusivas eficientes.

O processo de formação, portanto, precisa ser capaz de lidar com as características psicossociais de futuros professores, tais como suas atitudes sociais em relação à Inclusão, levando-os a refletirem sobre elas eventualmente modificá-las em conformidade com as demandas efetivas do processo de ensino-aprendizagem. (MARINHO, 2017)

Diante desta lacuna proveniente dos cursos de formação inicial, Nóvoa (1995) ressalta que foi na década de 1990 que a formação continuada de professores, entendida como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores, começou a ganhar corpo.

A questão da formação docente não parece ser um problema apenas nas perspectivas da educação inclusiva. António Nóvoa alerta para o fato da formação dos professores em geral estar, atualmente, muito afastada da atuação docente, o que traz consequências nas ações pedagógicas, principalmente no que compete a professores recém formados que, com frequência, são designados em início de carreira à turmas consideradas difíceis, sem orientação de como proceder adequadamente em situações que requerem conhecimento prático de atuação.

Para Nóvoa, o estreitamento entre a formação do professor e a prática docente, traria uma evolução qualitativa de grandes proporções na atuação dos profissionais da educação. Para tanto, a formação de professores deverá acontecer dentro da profissão. Ou seja, uma formação ampla, que consista na combinação de conteúdos científicos, pedagógicos e técnicos e o suporte dos professores mais experientes e reconhecidos, na medida em que estes assumem a postura de orientadores nesta formação.

Sob esta perspectiva, com supervisão qualificada, os novos profissionais poderiam analisar e refletir sobre casos concretos de processos pedagógicos inclusivos, promovendo o diálogo entre os profissionais que constituem a comunidade escolar, permitindo que, com uma visão mais abrangente, os profissionais recém formados e os que já têm atuação reconhecida e experiência na área, possam entender e validar suas respectivas responsabilidades no âmbito educacional.

Reflexo da sociedade neoliberal na qual está inserida, em que educação é um produto a ser consumido, a comunidade educacional passa a valorizar a individualização do conhecimento, a ideia de que cada sujeito deve buscar adquirir competências, habilidades e valores que construam seu perfil profissional. Assim, considerando o fato de que atualmente os cursos de licenciatura não oferecem suporte adequado para que os professores recém-formados atuem com segurança e confiança em salas de aulas, e o agravante de que alunos com deficiências sejam encaminhados às escolas sem que os educadores recebam formação especializada, a formação continuada se torna exigência quase obrigatória na tentativa de suprir os desfalques das graduações. A esse respeito Imbérnon (2009) esclarece:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definitivas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. [...] o professor é sujeito e não objeto de formação (IMBERNÓN, 2009, p. 80, 81).

Na era da informação e da tecnologia, as redes de mídias sociais assumem, portanto, um importante papel na formação docente continuada, pois possibilitam a articulação das diferentes esferas educacionais. Em rede, pesquisa, ensino, reflexão e trocas pedagógicas dividem os mesmos espaços virtuais, possibilitando a construção de conhecimentos que podem ser acessados pelos mais diversos públicos, praticamente sem fronteiras físicas ou temporais. Desta forma, o ambiente virtual no campo da formação docente para a educação inclusiva, pode contribuir significativamente para que inovações nas instituições de ensino aconteçam de forma efetiva.

3.2. O professor na sociedade da informação

Diante das mudanças tecnológicas vivenciadas nas últimas décadas, a humanidade passou a experimentar uma evolução histórico-social sem precedentes, na qual todos os continentes estabeleceram uma conexão em rede mundial, estruturando a sociedade da informação. Esta se caracteriza por ser um modo de desenvolvimento social e econômico no qual a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de

informação desempenham papel central na atividade econômica, na criação de riqueza, bem como na definição da qualidade de vida dos cidadãos e de suas práticas culturais.

Segundo Castells, em meio à sociedade da informação, o capitalismo tradicional, caracterizado pela busca constante de lucro e acumulação de capital, manifestado em forma de bens e dinheiro, tem sido substituído por uma evolução de seus moldes, abrindo espaço para o que ele denomina, em sua obra “*A Sociedade em Rede*”, de 1996, como Capitalismo Informacional.

O capitalismo informacional corresponde a uma teoria que observa a sociedade da virada do século XX para o século XXI, e assinala uma nova realidade de práticas sociais geradas pelas transformações decorrentes da revolução tecnológica concentrada nas tecnologias de informação. Na prática, trata-se da maneira como o capitalismo, hoje, produz a informação, a dissemina, a acumula, a divulga e obtém lucratividade a partir desta produção, gerando novas práticas sociais e culturais com o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação, as TICs, caracterizadas por um conjunto de tecnologias (hardware, software e telecomunicações), que favorecem a automação e a comunicação dos processos de negócios da pesquisa científica, do ensino e aprendizagem e da vida cotidiana. Sob este sistema, a informação torna-se um produto rentável com poder de troca não apenas no meio virtual mas também no meio físico, com a monetização das redes, por exemplo.

Sendo assim, o acesso às informações disponibilizadas em rede tem relação direta a questões sociais. Os que estão privados do acesso a computadores e conexão ficam, portanto, marginalizados, deixando de participar de uma parcela significativa da sociedade e ficando em situação desvantajosa, como relata Castells:

Quando as redes se difundem, seu crescimento se torna exponencial, pois as vantagens de estar na rede crescem exponencialmente, graças ao número maior de conexões, e o custo cresce em padrão linear. Além disso, a penalidade por estar fora da rede aumenta com o crescimento da rede em razão do número em declínio de oportunidades de alcançar outros elementos fora da rede. (CASTELLS, 1999, p. 108)

Informação é, portanto, um produto e, como tal, pode ser oferecida aos consumidores que possuem capital suficiente e se disponibilizam a pagar seu preço. Além disso, a sociedade da informação, ou sociedade pós-industrial, cujo a informação e o conhecimento constituem sua base material e simbólica, é fundamentada por um trabalho de natureza imaterial, como Daniel Bell pontua:

Uma sociedade pós-industrial tem como base os serviços. Assim sendo, trata-se de um jogo entre pessoas. O que conta não é a força muscular, ou a energia, e sim a informação. A personalidade central é a do profissional, preparado por sua educação e por seu treinamento para fornecer os tipos de habilidades que vão sendo cada vez mais exigidos numa sociedade pós-industrial. (BELL, 1977, p.148)

Desta forma, uma rede se estabelece, na qual o consumidor compra informação por meio das tecnologias e mídias para se qualificar e atuar como profissional desta mesma rede, na qual a capacidade de atuação não mais consiste na força física e sim na habilidade desse profissional criar mais informação que possa ser comercializada posteriormente.

Os profissionais da educação, dentro deste contexto, estão diretamente relacionados às engrenagens constituintes da sociedade atual, uma vez que, por um lado produzem e divulgam conhecimentos ininterruptamente e, por outro lado, para fazê-lo, têm que estar em constante formação, consumindo incessantemente o produto informação:

O professor é um ser social constituído e constituinte de seu meio. Como pessoa, age e sofre as ações de sua sociedade: ele constrói e é construído por ela. A sociedade é feita por ele e ele é feito por ela: portanto, o professor é um construtor de cultura e de saberes e, ao mesmo tempo, é construído por eles. (GUARNIERI, 2000. p.25 e 46)

Paulo Freire, em toda sua obra, propõe uma educação emancipatória e coerente com as perspectivas histórico-sociais em que se insere. Sob sua ótica, podemos fazer uma análise sobre como a formação de professores deve ser construída atualmente, compreendendo que:

...é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que

liberte, que não adapte, domestique ou subjogue. (FREIRE, 2006, p. 45)

Respondendo à procura no mercado, inúmeras empresas geradoras e comercializadoras de informação atuam neste sistema promovendo cursos e formações de qualificação para os profissionais de educação, oferecendo certificados que servem como objeto materializado deste produto intelectual que é a informação. Os cursos de formação continuada, disponibilizados em redes de mídias, são exemplos deste tipo de consumo.

Universidades, faculdades, instituições relacionadas à educação em geral, bem como redes de mídias, como o YouTube, redes de televisão e outras instituições representantes dos mais diferentes setores da economia aderiram a este nicho mercadológico, em plena expansão, fornecendo material de qualidade diversa, qualidade esta que geralmente está diretamente ligada a seu preço.

Atualmente, um professor pode “comprar” uma formação em educação inclusiva com um clique no celular, podendo escolher, por exemplo, sua duração, que pode variar entre algumas horas e até anos, ou mesmo a origem do curso, que pode ser da comunidade na qual ele vive ou até mesmo de renomadas universidades reconhecidas mundialmente. E, em uma visão mercadológica do capitalismo informacional, cada qualificação a mais do curso atribui a ele mais valia, ou seja, o encarece.

Assim, as instituições que elaboram, divulgam e vendem cursos virtualmente por meio das redes de mídias, atribuem a qualidade de seus produtos à contratação de profissionais altamente qualificados, o que, no contexto aqui abordado, significa profissionais que tenham certificados de instituições de ensino altamente qualificadas. Estabelece-se, portanto uma rede nas redes, um circuito ininterrupto de consumo, produção e venda de informações, intermediado pela relação professor/aluno - máquina/tecnologia, na qual o professor em formação consome informações de um especialista (não necessariamente um *professor*, apesar de assumir este papel ao ministrar o curso) no conteúdo que ele pretende adquirir.

4. A INTERNET COMO ABRIGO DO ESPAÇO DO SABER

4.1. Inteligência coletiva - por uma democratização do saber

O advento da internet e os avanços tecnológicos das TICs proporcionaram o alargamento exponencial do acesso de uma imensa parcela da população mundial a fontes informativas. Informações relacionadas às mais diversas teorias, pesquisas, obras artísticas, literárias ou musicais, podem ser acessadas de qualquer lugar do mundo por meio de smartphones, computadores ou qualquer aparelho com acesso à internet.

Em poucos cliques, podemos vislumbrar os maiores clássicos da literatura mundial, por exemplo, com ou sem tradução, com ou sem análise crítica de algum especialista, com ou sem imagens ilustrativas para enriquecer a leitura, tudo à escolha do freguês.

A aceleração vertiginosa do aprimoramento das ferramentas tecnológicas, potencializadas pelo advento da pandemia mundial do COVID-19, remete a utopia idealizada nos anos 1994 por Pierre Lévy, no livro *Inteligência Coletiva*. Com um olhar otimista e positivista das evoluções em aspecto civilizatório ligados diretamente ao surgimento da multimídia, Lévy convida à uma reflexão quanto aos objetivos relacionados ao desenvolvimento de redes digitais de comunicação interativa, propondo a criação de um novo horizonte para a civilização, o qual denominou “Espaço do saber”.

Constituir o espaço do saber seria, em especial, dotar-se dos instrumentos institucionais, técnicos e conceituais para tornar a informação “navegável”, para que cada um possa orientar-se e reconhecer os outros em função dos interesses, competências, projetos, meios, identidades recíprocos no novo espaço. (LÉVY, 2015, p.25)

Alicerçado no ciberespaço, o espaço do saber seria habitado por saberes e pelos indivíduos que os possuem e “...incita a reinventar o laço social em torno do aprendizado recíproco, da sinergia das competências, da imaginação e da inteligência coletivas (2015, p. 26).

Admitindo que o saber está na humanidade e todos os indivíduos podem oferecer conhecimento considerando suas próprias vivências e realidades, não há,

nesse contexto, ninguém que seja nulo. Assim, estabelece-se uma inteligência coletiva que deve ser respeitada e valorizada, tomando todo indivíduo como valioso e importante para o desenvolvimento de um determinado grupo.

Segundo Lévy, a inteligência coletiva

É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. (...) a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas. (2015, p. 29)

A inteligência coletiva, prevista por Lévy, caracteriza-se por articular o aprendizado recíproco como mediação das relações humanas, de forma que os sujeitos entendam a condição do “outro” como alguém que sabe coisas que ainda lhe são ignoradas e como seus saberes podem ser potencialmente enriquecedores.

Assim, considerando que “ninguém sabe tudo e todos sabem alguma coisa” (2015, p.29) e valorizando o intercâmbio desses saberes, notamos que o “saber” aqui não se relaciona exclusivamente ao conhecimento acadêmico ou escolarizado. O espaço do saber, ao eliminar fronteiras físicas e procedimentais, na medida em que valida a subjetivação dos saberes e seu compartilhamento coletivo, permite trocas incessantes de conteúdos, informações, dados e relações, estabelecendo pontes virtuais entre os sujeitos e a construção de seu conhecimento.

No entanto, um espaço de trocas sem fronteiras, que valida e valoriza a subjetividade dos saberes veiculados em seu meio, precisa disponibilizar ferramentas para “filtrar o fluxo de conhecimentos, para navegar no saber e pensar juntos, em vez de carregar consigo massas de informação”. (2015, p.26)

O reconhecimento das habilidades subjetivas que se distribuem nos indivíduos e a adoção de ferramentas virtuais de interação por meio do espaço do saber, a fim de coordená-las para serem usadas em prol da coletividade de forma responsável, prevê a organização de uma sociedade mais democrática e inclusiva, possibilitando o encaminhamento a uma real democratização da informação. Ou seja, garantir divulgação e acesso à informações deve partir da construção de um espaço interativo ético, no qual o acesso ao conhecimento seja mais relevante que o capital que este tipo de transação possa gerar.

5. INFORMAÇÃO X FORMAÇÃO NA ERA DO CAPITALISMO INFORMACIONAL

5.1. O valor das certificações - aprender a aprender

Na era do capitalismo informacional, para manter-se empregado, é necessário que o indivíduo aumente seu “capital humano”, consumindo a maior quantidade de informação que possa ser materializada, por meio de certificações, por exemplo. Ou seja, de nada serve “aprender” se esse aprendizado não pode ser comprovado e, de certa forma, ostentado.

Neste cenário, pedagogias do *aprender a aprender*, amplamente divulgadas e valorizadas na sociedade do conhecimento, modificaram fundamentalmente a formação docente no Brasil. Promovendo a autonomia do educador em gerir sua própria aprendizagem de forma contínua e estabelecendo a prevalência da prática sobre a teoria no trabalho educativo, além de disseminar a ideia de que as informações consumidas por meio das redes perecem rapidamente, as empresas de produção de conteúdo, voltadas aos profissionais de educação, estruturaram um mercado extremamente rentável.

Dentro desta lógica pragmática, em meio a uma formação fragmentada e subjetiva, o educador, preocupado em instrumentar-se com competências tecnológicas e certificações pontuais para sua atuação prática, principalmente no que se refere à educação inclusiva, nem sempre é capaz de analisar e refletir sobre as novas informações a que teve acesso, pois o exercício de qualquer reflexão demanda tempo e uma base de dados prévios que permita reflexão.

Sobre este fenômeno, Duarte (2011), relata:

Ao contrário do que propunham os defensores do 'aprender a aprender', ele não produz a autonomia intelectual e moral nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo. Não é casual que o 'aprender a aprender' venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. (DUARTE, 2011, p.187)

Se na sociedade do conhecimento, a capacidade do *aprender a aprender* passa a ser mais valorizada que os conteúdos e a qualidade da formação do

indivíduo, em si, os filtros e a organização sistematizada das informações veiculadas por meio de redes ficam extremamente prejudicados. Pois, se por um lado as certificações atribuem valor à formação do educador, a real compreensão das informações, ou seja, sua articulação com conhecimentos prévios, nem sempre pode ser devidamente verificada.

Diante da necessidade de manter o currículo constantemente ativo, a eficiência em consumir informação está intimamente ligada à velocidade na qual o indivíduo o faz. Assim, a leitura de livros na íntegra, por demandar muito tempo, perde espaço para outras possibilidades de consumo de informação. Desta forma, o que mais vale é saber “caçar-informação” na internet.

Neste quadro, entram em cena os tutoriais e lives e outros formatos de divulgação e consumo rápido de informação. Além disso, a pandemia, com a impossibilidade de manutenção das aulas presenciais, bem como eventos de formação acadêmica como simpósios, palestras e congressos, potencializou estes formatos virtuais de propagação de conteúdos educacionais.

Na dúvida, busque um tutorial. Esta é a premissa básica do acesso instantâneo à informação em uma sociedade imediatista. Todo tipo de explicação pode ser encontrada na internet, com inúmeros vídeos de produtores de conteúdo famosos ou pessoas anônimas, que eventualmente produziram algum material informativo.

Nas aulas presenciais de formação continuada, se não estivesse em sala, assistindo a aula do professor, o aluno perderia as informações articuladas pelo mesmo. No período da pandemia, como os cursos de ensino presenciais foram obrigados a se reestruturarem em ensino virtual, as aulas, que muitas vezes ocorrem por meio de videochamadas coletivas, podem ser gravadas e arquivadas para serem assistidas posteriormente.

Este exemplo, reflete um processo micro de um contexto inovador. As proporções se ampliam imensamente quando qualquer educador, com acesso a internet, pode assistir, ao vivo, palestras de teóricos renomados mundialmente, articulando perguntas via chat, interagindo em tempo real com milhares de outros educadores que dividem o mesmo espaço virtual, além de poder revisitar, quando quiser, o link de registro do evento.

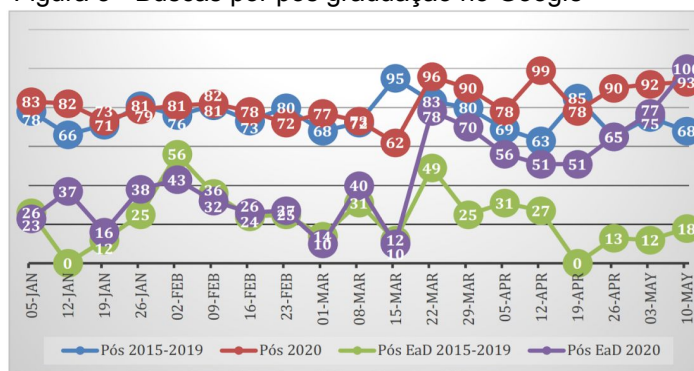
5.2. Buscando “*formação*” na rede

A pandemia e a impossibilidade de frequência presencial nos cursos de graduação e pós-graduação estimularam um aumento substancial nas matrículas em cursos ministrados em EAD. Segundo artigo publicado no site Terra, a Catho Educação divulgou que no período entre 21 de março e 6 de abril houve um aumento de 68% nas matrículas para cursos EAD ou semipresenciais. Já nas semanas entre 3 e 20 de março, a plataforma registrou um crescimento de 44% na procura por cursos à distância. Outro exemplo de aumento da busca por cursos online vem da escola de idiomas Babbel que registrou um salto de 25% entre a segunda quinzena de março e o começo de abril.

Estudos realizados pela consultoria Expertise Educação, denominado *Tendências de oferta, matrícula e evasão no ensino superior. O que o Big Data e as redes sociais revelam neste momento de pandemia da Covid-19*, demonstrou que o potencial dos cursos de especialização aumentou significativamente nos últimos meses, enquanto, em contrapartida, muitas matrículas de cursos presenciais foram canceladas durante o período em que as instituições de ensino precisaram adotar o sistema remoto.

Por meio de dados extraídos do Google Trends e Adwords, o estudo revelou que o interesse por pós-graduação EAD aumentou significativamente entre os meses de abril e maio em relação aos anos anteriores. Segundo a pesquisa, o volume de buscas por pós-graduação em modalidade EAD ultrapassou pela primeira vez os cursos presenciais desde 2015, como demonstra o gráfico:

Figura 3 - Buscas por pós graduação no Google



Fonte: COVAC, 2020 (p. 17)

Ainda não há dados suficientes para que pesquisas demonstrem os prós e contras desta nova tendência, já que estamos vivenciando este processo atualmente e sua antecipação, por conta da pandemia, alterou de forma significativa os dados de pesquisas que se desenvolviam até então. Mas as inovações e a ressignificação dos ambientes escolares e suas funções perante a sociedade já são perceptíveis, como afirma Jorge Audy, superintendente de inovação e desenvolvimento da PUCRS, em entrevista ao Correio do Povo:

Esta transformação para o mundo digital será muito forte a partir de agora. Vai acelerar um processo que ainda demoraria alguns anos. A educação, certamente, acontecerá de forma híbrida, com aulas on-line e presenciais (...) Os ambientes também deverão ser ressignificados. Acredito que haverá menos espaços físicos de 'escritório', digamos assim, e mais ambientes diferenciados, proporcionando uma experiência de interação, aliando o virtual ao real. (CORREIO DO POVO, 2020)

A PUC, assim como muitas outras instituições de ensino se recriaram e investiram em tecnologia de ponta para oferecer a seus alunos material de qualidade e condições técnicas para que seus estudos pudessem ser mantidos, mesmo diante da impossibilidade de usufruírem dos espaços físicos de seus prédios.

Na era da informação, o aprender a aprender depende, portanto, não apenas da curiosidade e disponibilidade do professor em formação a aprimorar seus conhecimentos, mas principalmente das exigências do mercado. Ou seja, se as buscas por cursos de especialização em educação inclusiva aumentam, aumentam proporcionalmente os materiais dirigidos ao tema. O que não significa, no entanto, que a qualidade desses materiais também sigam essa proporcionalidade.

5.3. Informação x Formação

O acesso à informação nunca foi tão grande. O que, no entanto, não garante que, a este fato, também incorra um aumento da compreensão dos indivíduos, que consomem os dados difundidos pelas redes, sobre seus objetos de estudos. Mário Sérgio Cortella indica que:

A informação é a base de dados, é aquilo que a gente coleta para construir o conhecimento. Informação e conhecimento estão conectados, mas não são a mesma coisa. A Informação é, acima de tudo cumulativa e o conhecimento é seletivo. (CANAL DO CORTELLA, 2020)

Segundo Barreto (1998), informações são “estruturas significantes com a competência de gerar conhecimento no indivíduo, em seu grupo ou sociedade”. Considera-se que a definição de informação diz respeito a dados fragmentados de um todo mais amplo. Sendo assim, a informação só se converte em conhecimentos quando ela se alicerça e se articula a um acervo teórico previamente construído pelo próprio indivíduo.

O historiador Leandro Karnal, em entrevista à Mônica Bergamo em 30/12/2017, no programa Ponto a Ponto da rede Bandeirantes, afirma que a internet divulga informação, mas não formação e, para ilustrar sua posição, apresenta uma analogia bastante interessante. Segundo Karnal, assistir vídeos de culinária, baixar receitas da rede dos mais renomados *Chefs* internacionais e seguir os tutoriais culinários passo-a-passo, não formam um Chef, mesmo que o prato preparado pelo internauta seja realmente bastante saboroso. Para que sua compreensão da proporcionalidade de ingredientes e seu preparo seja significativo a ponto do aprendiz estar apto a criar, com base em seus conhecimentos, é necessário que haja uma verdadeira formação, com estudo, análise, experimentação prática e, acima de tudo, um esforço real na construção de conhecimento a partir das informações recebidas. Da mesma forma, consumir cursos ou assistir palestras e apresentações a respeito de educação inclusiva, não torna, por si só, o educador um especialista no tema.

A informação deve ser considerada, portanto, um dado preliminar da cognição, parte integrante de uma engrenagem cognitiva complexa de assimilação de conteúdo, e não o seu fim. Pois somente o conhecimento previamente assimilado possibilita que o sujeito atribua sentido à informação recebida.

Ao compreender o significado da palavra reflexão, do latim *reflectere*, “fazer retroceder”, “voltar atrás”, ou seja, retomar o próprio pensamento, questionar o que já foi conhecido, fica claro que o ato de apenas acumular informações, sem que elas se articulem a conteúdos previamente assimilados, torna-se uma forma obsoleta de agregação de partes que não compõem um todo, já que o todo as precede.

6. O PONTO DE ENCONTRO: AS COMUNIDADES NAS REDES

6.1. Concepções de Comunidade e o Neotribalismo na era da informação

Em seu texto “*A comunidade: da sociologia clássica à sociologia contemporânea*”, Alan Delazeri Mocellim analisa algumas das principais definições do conceito de comunidade, traçando um paralelo entre teóricos clássicos como Émile Durkheim e Ferdinand Tönnies, e contemporâneos, como Michel Maffesoli e Zygmunt Bauman, priorizando teorias que contrapõem as relações sociais comunitárias e a individualização, demarcando divergências e similaridades observadas entre as abordagens em questão.

Mocellim constata no decorrer do texto que, mesmo diante da dificuldade em descrever como a comunidade contribui para a constituição e formação dos indivíduos e, mesmo tratando-se de enfoques e épocas diferentes, a visão de comunidade como algo positivo é consenso entre os mais diferentes teólogos e articula-se na ideia de comunidade relacionada a vínculos duradouros entre membros que se identificam e se assemelham no que se refere à valores, crenças e questões morais.

Para iniciar as análises entre as teorias, Mocellim parte da formulação de Ferdinand Tönnies, que classifica comunidade como um grupo social demarcado espacialmente, o que permite que seus membros partilhem de um alto grau de coesão por meio de vínculos afetivos e pode articular-se a partir de três diferentes instâncias: o parentesco, a vizinhança e a amizade. A sociedade, por sua vez, caracterizaria-se por ser mais ampla, sem demarcações espaciais facilmente perceptíveis e pelo baixo grau de integração afetiva e de coesão entre seus integrantes.

Em teoria, a sociedade consiste num grupo humano que vive e habita lado a lado de modo pacífico, como na comunidade, mas, ao contrário desta, seus componentes não estão ligados organicamente, mas organicamente separados. Enquanto, na comunidade, os homens permanecem essencialmente unidos, na sociedade eles estão essencialmente separados, apesar de tudo que os une (TÖNNIES, 1995, p. 252)

Durkheim, por sua vez, apresenta a comunidade como uma metodologia que permitiria o entendimento de fatos relacionados à moralidade, à religião e ao Direito, por exemplo. Em seus estudos, o autor conceitua as solidariedades mecânica e orgânica, criticando o utilitarismo, a independência do indivíduo e a ideia de uma sociedade moderna extremamente mais atomizada e individualista do que sociedades de outrora. No entanto, comparando-a com a teoria de Tönnies, para Durkheim não há decadência das formas de vida social, pois a solidariedade orgânica, que em certo nível gera diferenciação e individualização, também gera uma forma diferenciada de integração.

Como primeiro representante de teóricos contemporâneos, Mucellim apresenta Bauman e sua teoria de que vivenciamos um deslocamento da comunidade ética, caracterizada pela relação de unificação e vínculos éticos e morais estreitos entre participantes, para a comunidade estética, na qual as autoridades não são mais líderes morais e sim celebridades e ícones atribuídos à ideia de liberdade que, por definição, seriam incapazes de produzir responsabilidades éticas e compromissos de longo prazo.

Por fim, o autor apresenta as concepções de comunidade de Maffesoli, que introduz o conceito do Neotribalismo, caracterizado pelas “novas tribos” que surgem grandes metrópoles, como meio de romper com o individualismo e a impessoalidade das sociedades modernas. O termo tribalismo remete à definição clássica das tribos e as relações estabelecidas entre seus integrantes, resgatando a ideia de mitos e heróis e traços provenientes de comunidades religiosas.

O paradigma da rede pode, então, ser compreendido como a re-atualização do antigo mito da comunidade. Mito, no sentido de alguma coisa que, talvez, jamais tenha existido, age, com eficácia, no imaginário do momento. (MAFFESOLI, 2018, p.269)

Segundo Maffesoli, cada tribo urbana possui códigos éticos e morais próprios, porém, diferente de suas antecessoras, as novas tribos permitem que seus integrantes transitem por diversas delas, compondo, assim, personalidades únicas, validadas e constituintes destas mesmas tribos. O trânsito desses integrantes por diversos grupos permite a formação de identidades híbridas e uma interlocução que, por meio da diversidade, estrutura a essência de cada tribo.

Podemos, portanto, conceituar o neotribalismo

... como uma comunidade empática, centrada num processo de identificação. Ou seja, uma congregação de sujeitos que partilham expectativas e inclinações estéticas e ideológicas. O fundamental que há nisso é a noção de intencionalidade: o sujeito pós-moderno não nasce, simplesmente, numa tribo, ele faz parte dela por opção. Sua interação social resulta de uma intenção. Uma tribo é uma comunidade intencional. (CASTRO, 2016, p.15)

Tomando as redes sociais como sociedades, ainda que virtuais, podemos observar o fenômeno da estruturação de comunidades em plataformas disponibilizadas na internet com um instrumento de trocas em potencial, no qual, diante da necessidade de informação específica, orientação especializada ou mesmo auxílio na localização de recursos, os internautas podem se interagir em rede, estimulando a produção de conteúdos em determinados temas.

6.2. A comunidade escolar e a escola como comunidade: construindo espaços de trocas

O termo “comunidade escolar”, popularmente falando, geralmente está relacionado a aqueles que trabalham, ensinam e aprendem em uma escola - ou seja, os administradores, professores, funcionários e alunos.

No entanto, em um contexto educacional, mais especificamente, comunidade escolar também pode se relacionar às ligações sociais e emocionais que os membros da comunidade podem ter com uma escola, sejam essas ligações familiares (os pais e parentes dos alunos, por exemplo), de vivência (ex-alunos e ex-alunos), profissionais (aqueles que trabalham e obtêm renda da escola), cívica (pessoas eleitas para supervisionar ou que oferecem tempo e serviços voluntários), ou socioeconômica (contribuintes que investem e/ou financiam projetos e programas direcionados à escola).

Assim, dependendo do contexto e da definição que lhe é atribuída, a comunidade escolar se mostra mais ou menos inclusiva, mais ou menos abrangente, mais ou menos conectada à etimologia da palavra comunidade e às descrições que lhe qualificam, citadas anteriormente.

Estabelecendo uma análise da escola como uma micro-representação da sociedade em que está inserida e considerando que *comunidade* requer algum nível de igualdade e horizontalidade nas relações, a história da educação brasileira nos deixa bem claro que dificilmente as estruturas escolares poderiam ser vistas como comunidades em nosso país. Além disso, se comunidades exigem alto grau de afinidade afetiva e coesão entre seus integrantes, a pluralidade de pessoas e vivências, com suas próprias crenças e valores, muitas vezes divergentes, também podem dificultar este processo.

Estruturas hierárquicas atuantes nas instituições de ensino, representadas pelos grupos de gestão, como diretores e coordenadores, por exemplo, podem atuar como dificultadores no processo de consolidação de escolas que buscam estabelecer comunicação horizontal entre seus integrantes, na qual os professores tenham voz e suporte (pedagógico, teórico, material) para que possam atuar de forma efetiva na educação e no aprendizado de seus alunos.

Os professores aqui retratados, com formação deficitária nas graduações e despreparados para atuarem com a crescente demanda de alunos com deficiência, muitas vezes só podiam contar com a orientação de seus gestores e professores especialistas, que, por sua vez, também fazem parte de uma grande parcela da estrutura educacional sem formação adequada para lidar com este público específico. Os muros escolares, por muitos anos, aprisionaram o espaço do saber, já que as trocas de estratégias, as dúvidas inspiradoras, as boas ideias que poderiam contagiar positivamente outros educadores, limitavam-se, muitas vezes, às reuniões pedagógicas.

A Escola como representação física, com limitações de espaço e alcance pedagógico, porém, passa atualmente por mudanças que a permitem transcender em muitos fatores. Os muros escolares, hoje, inexistem diante das necessidades e possibilidades emergentes da era virtual.

A dissolução de delimitações físicas, espaciais e temporais, que poderiam ser vistas como dificultadores no resgate e manutenção das comunidades, sob o olhar de Maffesoli e a teoria do Neotribalismo, permite que tribos se formem a partir das escolas, reunindo integrantes como alunos e/ou educadores, pais e funcionários, em

grupos que dividem interesses, crenças e gostos convergentes. Além disso, a “queda” desses muros possibilita a integração de muitas unidades escolares em uma rede imensa e multifacetada, na qual as necessidades e interesses educacionais se encontram em um ponto comum: a internet.

O espaço do saber, proposto por Lévy, pode, assim, alicerçar-se em todos os níveis educacionais, na medida em que a escola, as universidades e as mais diversas instituições educacionais, reestruturam-se virtualmente por meio de muitas tribos, cujos integrantes transitam em outras inúmeras tribos, enriquecendo, pluralizando e promovendo uma evolução sem precedentes em suas estruturas constituintes.

O professor em formação constante, assim, pode coexistir em todos os ambientes, em inúmeras tribos, ampliando seu repertório, aprimorando seus saberes, permeando uma escola tão ampla quanto a própria educação. Uma escola sem fronteiras, onde reside um saber coletivo atemporal e universal, por uma educação realmente inclusiva e para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que os sistemas educacionais mundiais, em todos os níveis, sofreram mudanças significativas nos meses em que a pandemia de COVID-19 paralisou o planeta. O mundo parou, de certa forma, mas a educação, na maior parte dele, não. E, assim como a maioria das escolas, instituições de ensino superior e de formação continuada de professores atravessam um momento de reestruturação, de revisão de conceitos e estratégias, de inovação e aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Certamente houve perdas no que tange a qualidade de ensino, quando pensamos no sistema educacional vigente até então. Mas também houve ganhos, provavelmente muitos, quando alinhamos o olhar para as inúmeras inovações que a falta dos bancos escolares e a falta de possibilidades educacionais conhecidas impulsionaram.

Utopias revolucionárias como o *Espaço do Saber*, de Pierre Lévy, e previsões otimistas de possibilidades de evoluções educacionais que ambientes virtuais poderiam promover, hoje, já não parecem tão inacessíveis ou distantes.

Há poucos meses, a cautela com relação ao conturbado processo transitório entre educação à distância e educação presencial, bem como suas fronteiras e interligações, formavam um nicho importante de estudo, como salienta Moran:

As redes estão provocando mudanças profundas na educação a distância. Antes a EaD era uma atividade muito solitária e exigia muito (sic) auto-disciplina. Agora com as redes, a EaD continua como uma atividade individual, combinada com a possibilidade de comunicação instantânea, de criar grupos de aprendizagem, integrando a aprendizagem pessoal com a grupal. A educação presencial está incorporando tecnologias, funções, atividades que eram típicas de educação a distância, e a EaD está descobrindo que pode ensinar de forma menos individualista, mantendo um equilíbrio entre flexibilidade e a interação. (MORAN, 2005, p. 89)

O mundo pós-pandêmico provavelmente não verá com tanta clareza essas nuances. A revolução educacional brasileira, oriunda das consequências da paralisação de serviços durante o período de isolamento social e medidas como decretação lockdown, por exemplo, trouxe a “*educação do futuro*” para a educação do agora, na qual educadores da rede regular de ensino, juntamente com

especialistas de diversas áreas, gestores, pais e alunos atuam efetivamente na construção deste salto temporal qualitativo no sistema educacional.

É inegável que os avanços tecnológicos e a rapidez na qual eles se desenvolvem e evoluem são importantíssimos sob diversas perspectivas educacionais. No entanto, não podemos deixar de analisar sobre que condições (e a que custos) estas inovações se estruturam. No caso específico da formação de professores qualificados para o trabalho com estudantes com deficiências, se por um lado os educadores podem ter acesso a informações específicas na área que lhes foi negligenciada durante a graduação, por outro lado uma pseudo-formação alicerçada em informações e certificações sem procedências verificáveis podem, sem dúvida, prejudicar muito as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o aprendizado desses alunos.

O processo de formação de professores é longo e complexo. Não pode ser medido apenas pelo acúmulo de informações e certificações. Neste processo é fundamental que o professor tenha consciência de seu papel e de sua atuação pedagógica, além de observar e refletir a respeito de suas práticas e os efeitos a elas atribuídas, ou seja, deve se pautar em um sistema contínuo de reflexão-ação-reflexão, de modo a assumir uma postura de pesquisador e não apenas transmissor de conteúdos ou “plagiador” de materiais prontos na internet.

Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao ato de aprender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna também produtor do conhecimento que lhe foi ensinado (FREIRE, 1999, p. 79)

Neste sentido, quando um professor que diante de sua formação deficitária não sabe como proceder na elaboração de uma material adaptado em matemática para um aluno com síndrome de down, por exemplo e, diante do imediatismo que a produção e aplicação de uma atividade específica exigem, busca tutoriais explicativos, lives de especialistas no tema ou exemplos atividades prontas na rede, há uma grande possibilidade deste material não ser o mais adequado para sua prática específica, já que se aplica dentro de um contexto irreal. A articulação de conhecimentos prévios e a reflexão deste educador acerca das informações que ele

busca para suprir uma necessidade “imediata” ficam, assim, prejudicadas ou mesmo inexistentes.

Se, no entanto, um professor, diante das mesmas adversidades, articula as informações obtidas por meio de lives e tutoriais com seus conhecimentos prévios acerca da síndrome de Down, de modo que possa estabelecer reflexões e, além disso, se ele participar de um espaço, mesmo que virtual, para trocar estas reflexões e conhecimentos com outros indivíduos, estruturando uma rede de interlocução de saberes, para que a prática pedagógica possa alicerçar-se no processo reflexão-ação-reflexão, as chances de que este trabalho promova o aprendizado do aluno são imensamente maiores.

O professor consciente da importância de sua atuação no processo contínuo de aprender para promover o aprendizado de seus alunos, entende a necessidade de manter-se conectado (virtual ou presencialmente), de interagir, de resgatar, construir e articular saberes. E esta interação, esta conexão só ocorre no contato com o outro e com o meio.

Pela interação entramos em contato com tudo o que nos rodeia; captamos as mensagens, revelamo-nos e ampliamos a percepção externa. Mas a compreensão só se completa com a interiorização, com o processo de síntese pessoal, de reelaboração de tudo o que captamos por meio da interação (MORAN, 2000, p.25).

Para que as informações disponíveis na internet tenham, de fato, papel relevante na *formação* de um educador, é preciso, portanto, que ele possua um conhecimento prévio amplo que o permita refletir e atribuir sentido a estas informações. Assim, a estruturação de um espaço do saber virtual voltado à pesquisa e elaboração de práticas pedagógicas inclusivas depende da articulação de saberes já estruturados, de necessidades reais de atuação diferenciada, da partilha de vivências (bem sucedidas ou fracassadas, para que novas possibilidades de atuação possam ser analisadas) e, principalmente, da possibilidade de reflexão e diálogo entre seus integrantes .

Diante da sociedade moderna, não cabe mais a individualização sem trocas, sem tribos, sem essas microcomunidades que nos caracterizam como representantes de uma era virtualizada e conectada, sem fronteiras físicas limitantes. O conceito de escola, neste contexto, assume um formato revolucionário,

que de fato ainda não podemos definir, pois se encontra em plena transição, mas já apresenta avanços no que se refere ao resgate, mesmo sob outros traços, de características positivas que remetem à segurança, ao pertencimento e ao vínculo afetivo, tão fortemente ligadas às antigas comunidades.

O isolamento social, ao fechar as portas das escolas, abriu inúmeras janelas nas redes virtuais e nas plataformas digitais, tornando a internet um abrigo para as evoluções pelas quais o sistema educacional deve passar. E essas evoluções são propostas pelos próprios educadores que, diante de incertezas, dificuldades e dúvidas sobre como atuar na prática de forma inclusiva, estabelecem reflexões e trocas com outros educadores.

As inovações tecnológicas provenientes da necessidade em se construir, em poucos dias, toda uma rede de ensino alicerçada na internet, permite que, hoje, o ambiente virtual como laboratório de práticas pedagógicas inclusivas, nas quais relatos de vivências escolares (virtuais ou presenciais) possam promover, por meio de diálogos, reflexões e propostas inovadoras, seja uma possibilidade bastante real.

Nas redes, os pares se buscam e se encontram. Assim, professores engajados nas causas inclusivas e que pretendem se informar e realmente compreender como atuar e como promover o aprendizado de alunos com deficiência, apreciarão muito estes espaços e contribuirão em sua manutenção, uma vez que, como integrantes de uma *comunidade escolar virtual*, valorizarão os saberes do outro, bem como terão seus saberes valorizados, estabelecendo trocas interativas e interconectadas, promovendo a democratização do saber.

Diante das falhas e dificuldades relacionadas à formação de professores qualificados para atuarem, de forma significativa, na educação de crianças com deficiência, o *espaço do saber virtual*, ao permitir uma democratização responsável do acesso à informação e a interação ética de seus integrantes, pode abrigar uma real inovação no que se refere à educação inclusiva, em todos seus aspectos.

Para tanto, é fundamental que as empresas desenvolvedoras de tecnologias virtuais e de ambientes digitais invistam na elaboração de filtros que aprimorem a qualidade dos conteúdos divulgados, de modo que as informações disponibilizadas em rede possam contribuir na formação continuada de professores e não sejam apenas recortes de um todo inacessível.

A educação do futuro acontece agora, e somos nós, educadores, que a estamos construindo em rede e em comunidade. Que façamos, portanto, com responsabilidade, criatividade e com um olhar inclusivo.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, A. A. Eficiência técnica e econômica e a viabilidade de produtos de informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 3, 1996. Disponível em: [A eficiência técnica e econômica e a viabilidade de produtos e serviços de informação | Ciência](#). Acesso em: 22 ago. 2020.
- BARRETO, A. A. O tempo e o espaço da Ciência da Informação. **Transinformação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 17-24, jan./jun. 2002. Disponível em: [<o TEMPO EO ESPAÇO DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO>](#). Acesso em: 25 out. 2020.
- BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BRASIL. Atos do Poder Executivo. **Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, ed. 63-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1,01 abr. 2020d. Disponível em: [MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020 - MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020 - DOU](#). Acesso em: 25 set. 2020.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. **Súmula do Parecer CNE/CP n. 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 04 maio 2020e. Disponível em: [SÚMULA DO PARECER CNE/CP nº 5/2020 - SÚMULA DO PARECER CNE/CP nº 5/2020 - DOU](#). Acesso em: 25 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 329, de 11 de março de 2020**. Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação - COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, ed. 49, seção 1, Brasília, DF, p. 165, 12 mar. 2020b. Disponível em: [PORTARIA Nº 329, DE 11 DE MARÇO DE 2020 - PORTARIA Nº 329, DE 11 DE MARÇO DE 2020 - DOU](#). Acesso em: 25 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020c. Disponível em: [PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 - PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 - DOU](#). Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**, Brasília. Disponível em: [L9394](#). Acesso em 06 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**, 2020. Disponível em: [Coronavírus Brasil](#). Acesso em: 12 nov. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Fábio Fonseca de. O Neotribalismo e outras socializações pós-modernas. **Revista Interfaces**, v. 2, n. 25, jul./dez. 2016. Disponível em: [Neotribalismo e outras socializações](#). Acesso em: 11 set. 2020.

CORTELLA, Mário Sérgio. Informação e conhecimento. **Canal do Cortella**, 2020. Disponível em: [Informação e conhecimento - Mario Sergio Cortella](#). Acesso em: 30 set. 2020.

COVAC, Fernando. Tendências de oferta, matrícula e evasão no ensino superior. O que o Big Data e as Redes Sociais revelam nesse momento de pandemia da COVID-19. **Expertiseeducação**. Disponível em: [TENDÊNCIAS DE OFERTA, MATRÍCULA E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR. O QUE O BIG DATA E AS REDES SOCIAIS REVELAM NESTE MOMENTO DE PA](#). Acesso em: 12 set. 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997. Disponível em: [Professora sim, tia não](#). Acesso em: 06 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GUARNIERI, M. R. **O início na carreira docente**: pistas para o estudo do trabalho do professor. Campinas: Autores Associados. 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KARNAL, Leandro. **Programa Ponto a Ponto**, 2017. Disponível em: [Programa Ponto a Ponto: Leandro Karnal - BandNews TV - Vídeos - Band.com.br](#). Acesso em: 30 ago. 2020.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

MARINHO, Carla Cristina. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, vol. 30, núm. 59, 2017. Disponível em: [Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial](#). Acesso em: 02 set. 2020.

MOCELLIM, Alan Delazeri. A comunidade: da sociologia clássica à sociologia contemporânea. **PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p.105-125, 2011.

MORAN, José. Avaliação das mudanças que as tecnologias estão provocando na educação presencial e a distância. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 89-108, jun./dez. 2005.

MORAN, José. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**, In: MORAN, J., MASETTO, M. e BEHRENS, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In. **Os professores e a sua formação**. Nóvoa, A.(org.) 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Trilhas de Aprendizagens**, 2020. Disponível em: [trilhas de aprendizagens - SME Portal Institucional](#). Acesso em: 14 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **CMSP - Centro de Mídias da Educação de São Paulo**, 2020. Disponível em: [CMSP - Centro de Mídias da Educação de São Paulo | CMSP - Centro de Mídias da Educação de São Paulo](#). Acesso em: 14 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Documento orientador do programa de formação**, 2020. Disponível em: [A ATPC como espaço de Formação Continuada](#). Acesso em: 14 nov. 2020.

TÖNNIES, Ferdinand. **Comunidade e sociedade**. In: Miranda, Orlando de. Para ler Ferdinand Tönnies. 1. ed. São Paulo: EdUSP, 1995.

UNIVERSIDADES apostam em sistema “híbrido” e inovação pós crise. **Correio do Povo**, 2020 Disponível em: [Universidades apostam em sistema “híbrido” e inovação pós crise](#). Acesso em: 01 nov. 2020.

UNESCO. **Fechamento de escolas causado por Coronavírus(Covid-19)**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 12 nov. 2020.