

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

GABRIELA ALIAS RIOS

**INCLUSÃO PEDAGÓGICA:  
CONCEITUAÇÃO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
A DISTÂNCIA**

PRESIDENTE PRUDENTE  
2018

GABRIELA ALIAS RIOS

**INCLUSÃO PEDAGÓGICA: CONCEITUAÇÃO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA  
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Câmpus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior

PRESIDENTE PRUDENTE  
2018

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

Rios, Gabriela Alias.

R453i Inclusão pedagógica : conceituação a partir de uma experiência na educação superior a distância / Gabriela Alias Rios. - 2018  
203 f. : il.

Orientador: Klaus Schlünzen Junior

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018

Inclui bibliografia

1. Inclusão pedagógica. 2. Educação inclusiva. 3. Educação a distância. I. Rios, Gabriela Alias. II. Schlünzen Junior, Klaus. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. Inclusão pedagógica : conceituação a partir de uma experiência na educação superior a distância.

Claudia Adriana Spindola  
CRB-8ª/5790



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA TESE:** INCLUSÃO PEDAGÓGICA: CONCEITUAÇÃO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

**AUTORA:** GABRIELA ALIAS RIOS

**ORIENTADOR:** KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR  
EGP/UNESP/Presidente Prudente (SP)

Profa. Dra. DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS  
UNOESTE / Universidade do Oeste Paulista

Profa. Dra. CLAUDIA MARIA DE LIMA  
Departamento de Educação / UNESP - São José do Rio Preto

Profa. Dra. DANIELA MELARÉ VIEIRA BARROS  
Área de Ensino e Educação a Distância / Universidade Aberta - Portugal

Prof. Dr. DAVID ANTÓNIO RODRIGUES  
Educação Especial e Reabilitação / Universidade Técnica de Lisboa

Presidente Prudente, 02 de março de 2018

Dedico este trabalho aos meus pais.

## AGRADECIMENTOS

Nesses últimos quatro anos em que me dediquei ao doutorado, tive a oportunidade de conhecer e contar com o apoio de pessoas sem as quais não conseguiria concluir este trabalho.

Agradeço ao professor Klaus Schlünzen Junior, orientador desta pesquisa, por todas as orientações, pelos questionamentos e pela autonomia confiada durante o processo de realização da pesquisa. Obrigada por me ensinar a pensar “fora da caixa” e ver além!

Estendo minha gratidão e admiração também à professora Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, pelo apoio e pelas dicas durante a realização deste trabalho, nas conversas, nas orientações e nas aulas que tive a oportunidade de participar.

A ambos, professores Elisa e Klaus, que estão à frente do Núcleo de Educação a Distância da Unesp (NEaD/ Unesp), agradeço imensamente pela a oportunidade de ter trabalhado no NEaD, tanto no primeiro projeto, de revisão dos *e-books* do Redefor I, quando nas equipes de revisão de texto e de acessibilidade do Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva. Essa experiência no NEaD foi um marco e teve, para mim, ganhos imensuráveis, além de ter contribuído muito para que eu pudesse ampliar meu repertório. Muito obrigada!

À professora Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, por todo o suporte, apoio e indicações durante a realização desta tese. Dani, sou muito grata por ter te conhecido e tido a oportunidade de aprender tanto com você! Sem seu olhar, com certeza não teria conseguido iniciar e finalizar este trabalho!

À professora Cláudia Lima por todas as contribuições valiosas no exame de qualificação e na defesa, que me auxiliaram na elaboração desta pesquisa.

Aos professores David Rodrigues e Daniela Melaré, que prontamente aceitaram o convite para participar da banca de defesa e trouxeram questionamentos e contribuições essenciais para a conclusão desta pesquisa.

Ao Uriel, por me incentivar e por entender os momentos de ausência nesses quatro anos; foram viagens, vários períodos de estudo e horas de escrita em que estive imersa.

Aos meus pais, Ligia e Sergio, por sempre me darem suporte nas viagens a Presidente Prudente e por terem investido, com tanto sacrifício, na minha educação. Mãe, pai, vocês foram fundamentais para eu chegar onde estou hoje.

Às amigas Sol, Lívia, Camila e Laís pela ajuda, pelo apoio, suporte, incentivo e pelas leituras das diversas fases do trabalho, principalmente as finais. Estendo meu agradecimento também José Eduardo, pelas longas discussões por WhatsApp, indicações e sugestões de leitura. Sem vocês, o caminho com certeza teria sido mais duro!

Agradeço também à Ana Mayra, por toda a ajuda, principalmente com os equipamentos, no momento da defesa. Muito obrigada!

Ao Lucivaldo Paz de Lira, diretor-geral do câmpus Jundiaí do Instituto Federal de São Paulo, por não medir esforços para conceder o afastamento para qualificação, que foi essencial para que pudesse concluir este trabalho. Agradeço também à Thais e à Keila pela ajuda com encaminhamentos com as documentações antes e durante o período do afastamento.

Aos colegas do NEaD/ Unesp com quem tive a oportunidade de trabalhar durante o período do Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva, em especial à Fabiana e ao Erik, que me ajudaram inúmeras vezes com as questões tecnológicas de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e forneceram diversos dados que necessitava durante o processo de realização desta pesquisa. À Fabi, agradeço também por toda a ajuda na noite anterior e no momento da defesa, com os equipamentos e *software*. Obrigada também pelo suporte prestado durante todo o momento da defesa.

Aos colegas e professores do grupo de orientandos e do grupo de pesquisa Ambientes Potencializadores para Inclusão (API) pelos olhares, pelas contribuições e pelas dicas nas reuniões e nas aulas.

Muito obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa de doutorado foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), e está vinculada à linha de pesquisa Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem. A investigação partiu da identificação da necessidade de aprofundamento das pesquisas sobre inclusão nos cursos oferecidos na modalidade a distância na educação superior. Diante desse cenário, o seguinte questionamento norteou a pesquisa: como pode ser definida a inclusão em seu aspecto pedagógico, considerando o contexto da educação superior na modalidade a distância e o princípio da educação para todos? A pesquisa é de abordagem qualitativa, analítica-descritiva e se configura como estudo de caso, pois tem como fonte de dados o curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, oferecido na modalidade semipresencial aos professores da rede pública estadual por meio do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor). Os cursos que compuseram esse Programa foram planejados para serem acessíveis a todos os matriculados. O objetivo geral desta investigação foi definir o conceito de inclusão pedagógica no âmbito dos eixos organizacionais e pedagógicos de um curso de especialização na modalidade a distância semipresencial. A pesquisa se deu em três fases: conceituação da inclusão pedagógica, análise do curso e triangulação dos dados. A conceituação foi realizada a partir da literatura existente sobre inclusão, que contempla o conceito de diferença, relacionando à EaD. Para a segunda fase, os dados foram selecionados a partir das interações e documentos disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso, nas salas virtuais destinadas à comunicação entre as equipes e em três turmas do curso, e analisados a partir das categorias teóricas que permeiam o conceito de inclusão pedagógica. Na terceira fase, a partir dos dados e da literatura, foram evidenciados indicadores para a produção de cursos de forma a contemplar a inclusão pedagógica, cuja definição diz respeito às medidas para garantir a participação e o sucesso de todos. A pesquisa evidenciou que para que um curso atinja a inclusão pedagógica, é necessário que todo o processo, do planejamento à execução do curso, esteja alinhado conforme os pressupostos da educação inclusiva, como a valorização das diferenças.

**Palavras-chave:** Inclusão pedagógica. Educação inclusiva. Educação a distância. Educação superior. Educação para todos.



## ABSTRACT

This doctoral research was developed in the Graduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology of São Paulo State University (FCT / UNESP) and it belongs to the research line Formative Processes, Teaching and Learning. The investigation was based on the need to deepen the research on inclusion in courses offered in the distance modality in higher education. The following question guided the research: how can inclusion, in its pedagogical aspect, be defined considering the context of higher education in the distance modality and the principle of education for all? This research is qualitative, analytical-descriptive and it is configured as a case study, since the data was collected from a specialization course, called Special Education on the Perspective of Inclusive Education, offered in the hybrid modality to the teachers of public schools, through São Paulo Network for Teacher Training Program. The courses which composed this Program were designed to be accessible to all the enrolled students. The main objective of the research was to define the concept of pedagogical inclusion of the online part of a specialization course, considering the organizational and pedagogical aspects. This research was carried out in three phases: conceptualization of the term “pedagogical inclusion”, course analysis and data triangulation. The conceptualization was developed from the analysis of the literature related to inclusion and distance education, considering the concept of difference in education. For the second phase, data was selected from the Virtual Learning Environment, considering the interactions and documents available on it. The virtual rooms for communication between the teams and three virtual rooms with students were analyzed. The selected data was analyzed from the theoretical categories which permeate the concept of pedagogical inclusion, defined on the first step of the research. In the third step, considering the analyzed data and the literature, indicators for the production of courses were evidenced, in order to contemplate the pedagogical inclusion, which defines actions to guarantee the participation and the success of all. This research evidenced that to achieve pedagogical inclusion in a course, it is necessary that the whole process, from planning to execution, follows the principles of inclusive education, as valuing differences.

**Keywords:** Pedagogical inclusion. Inclusive education. Distance education. Higher education. Education for all.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Estrutura hierárquica do Programa Redefor.....	46
<b>Figura 2</b>	Portal Edutec.....	44
<b>Figura 3</b>	Ações que se estabelecem no Estar Junto Virtual.....	94
<b>Figura 4</b>	Fluxo de trabalho no Programa Redefor.....	107
<b>Figura 5</b>	Fluxograma geral das equipes.....	109
<b>Figura 6</b>	Espaço para interação entre DE e autores no AVA.....	113
<b>Figura 7</b>	Abertura da disciplina D03 – Gestão Democrática e Projeto Pedagógico.....	117
<b>Figura 8</b>	Abertura da disciplina D05 – PEI e Ensino Colaborativo.....	117
<b>Figura 9</b>	Abertura da disciplina D07 – Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico .....	118
<b>Figura 10</b>	Apresentação das disciplinas no AVA Unesp .....	119
<b>Figura 11</b>	Fórum Fale com o Tutor .....	121
<b>Figura 12</b>	Item Fique Atento .....	130
<b>Figura 13</b>	Exemplo de texto no formato HTML5 .....	133
<b>Figura 14</b>	Organização do conteúdo do texto .....	133
<b>Figura 15</b>	Articulação entre os atores que compõem as equipes .....	165

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Composição dos cursos para certificação.....	41
<b>Quadro 2</b>	Categorias teóricas que perpassam a inclusão pedagógica...	52
<b>Quadro 3</b>	Recorte da unidade de análise.....	56
<b>Quadro 4</b>	Etapas de análise do curso.....	57
<b>Quadro 5</b>	Resumo da disciplina.....	110
<b>Quadro 6</b>	Exemplo de matriz para a construção das disciplinas.....	111
<b>Quadro 7</b>	Atividades disponibilizadas na disciplina D03.....	124
<b>Quadro 8</b>	Atividades disponibilizadas na disciplina D05.....	124
<b>Quadro 9</b>	Atividades disponibilizadas na disciplina D07.....	125
<b>Quadro 10</b>	Dificuldades apresentadas pelos cursistas.....	137
<b>Quadro 11</b>	Indicadores para o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância que contemplem a inclusão pedagógica.....	178

## LISTA DE SIGLAS

<b>API</b>	Ambientes Potencializadores para a Inclusão
<b>AVA</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>Capes</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CCS</b>	Construcionista, Contextualizada e Significativa
<b>CT</b>	Coordenadora de Tutores
<b>DE</b>	Designer Educacional
<b>DUA</b>	Desenho Universal para Aprendizagem
<b>EaD</b>	Educação a Distância
<b>Efap</b>	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores
<b>EJV</b>	Estar Junto Virtual
<b>GTI</b>	Grupo de Tecnologia da Informação
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>Libras</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MOOC</b>	Massive Open Online Courses
<b>NEaD/Unesp</b>	Núcleo de Educação a Distância da Unesp
<b>OE</b>	Objeto Educacional
<b>PA</b>	Professor-autor
<b>PE</b>	Professora Especialista
<b>PCNP</b>	Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PROPG</b>	Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unesp
<b>Redefor</b>	Rede São Paulo de Formação Docente
<b>SEE-SP</b>	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
<b>TO</b>	Tutor <i>on-line</i>
<b>UDI</b>	Universal Design of Instruction
<b>UDL</b>	Universal Design for Learning
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>Unesp</b>	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

Apresentação: trajetória acadêmica e profissional e concepção da pesquisa.....	15
1 Introdução: contextualização, justificativa e relevância da pesquisa.....	19
1.1 Estado de conhecimento.....	25
1.1.1 Estado de conhecimento: a produção nacional .....	25
1.1.2 Estado de conhecimento: a produção internacional.....	28
1.1.3 Estado de conhecimento: relação com a inclusão pedagógica e o Programa Redefor .....	29
1.2 Problemática da pesquisa.....	30
1.3 Objetivos da pesquisa.....	32
1.3.1 Objetivo geral .....	32
1.3.2 Objetivos específicos.....	32
2 Delineamento metodológico da pesquisa .....	35
2.1 Sobre o método de investigação.....	35
2.2 Contextualizando a unidade de análise: o Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva.....	39
2.2.1 Os cursos de especialização do Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva: aspectos organizacionais e pedagógicos .....	42
2.3 A unidade de análise: o curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	48
2.4 Sobre as etapas da pesquisa.....	50
2.4.1 Primeira fase: Exploratória – delineando o conceito de inclusão pedagógica .....	51
2.4.2 Segunda fase: analítico-descritiva – análise do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em relação à inclusão pedagógica.....	53
2.4.3 Terceira fase: delineamento das sugestões para a produção de cursos que atendam aos critérios da inclusão pedagógica .....	57
3 Delineamento teórico: teorias que sustentam a tese .....	59
3.1 Inclusão: reflexões para ensinar a todos na educação superior na modalidade a distância .....	59
3.1.1 Inclusão e a educação para todos .....	61
3.1.2 Inclusão e as dimensões da EaD .....	71
3.2 Acessibilidade: suficiente para a construção de cursos na modalidade a distância pedagogicamente inclusivos? .....	74
3.3 Inclusão pedagógica na EaD: delineamento dos indicadores que sustentam o conceito .....	78

3.3.1 Planejamento e produção de cursos a distância inclusivos .....	78
3.3.2 Atividades projetadas para todos: pressupostos teóricos e possibilidades para a EaD .....	83
3.3.3 Abordagens metodológicas .....	88
3.3.4 Tutoria e mediação.....	91
3.4 Inclusão pedagógica em cursos oferecidos na modalidade a distância .....	95
4 Apresentação dos dados e análise.....	98
4.1 O planejamento do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a inclusão pedagógica.....	99
4.2 A construção do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as relações com a inclusão pedagógica .....	128
4.3 A execução do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a inclusão pedagógica.....	136
5 Análise generalizante: indicadores para a produção de cursos que contemplam os critérios da inclusão pedagógica.....	166
5.1 Fase de planejamento e construção: o delineamento de um curso pedagogicamente inclusivo.....	169
5.1.1 Indicadores para implementação no AVA do curso .....	171
5.1.2 Indicadores para o planejamento e produção de materiais didáticos digitais.....	172
5.2 Fase de construção e execução: indicadores para incorporar a inclusão pedagógica em cursos a distância na educação superior .....	174
5.2.1 Indicadores para elaboração das atividades considerando a inclusão pedagógica .....	174
5.2.2 Aspectos da mediação e a inclusão pedagógica .....	176
5.3 Indicadores para o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância que atendam à inclusão pedagógica .....	178
Conclusões .....	182
Referências .....	187
Anexos .....	197
Anexo I .....	197
Anexo II .....	200

## **Apresentação: trajetória acadêmica e profissional e concepção da pesquisa**

Neste capítulo, apresento brevemente os motivos que impulsionaram a elaboração desta tese e a relação das minhas experiências e vivências profissionais, acadêmicas e pessoais com os dois principais eixos temáticos que sustentam este estudo: a Educação Inclusiva e a Educação a Distância (EaD). Também exponho como se deu a escolha da temática, que é a inclusão pedagógica na educação superior oferecida na modalidade a distância, e como a pesquisa foi concebida. Por ser um relato de minhas experiências, a opção foi pela primeira pessoa do singular. Posteriormente, o texto foi redigido em primeira pessoa do plural.

Iniciei na docência aos dezessete anos, em cursos livres de língua inglesa, o que me levou a ingressar no curso de graduação em Letras. Durante o curso de graduação, tive a oportunidade de trabalhar em escolas de idiomas e, em 2009, fui convidada para atuar em uma escola regular privada, ministrando a disciplina de Língua Inglesa para o ensino fundamental.

Em 2011, trabalhei em outra escola da rede particular em que havia uma estudante com baixa visão e outra com dificuldades de aprendizagem matriculadas. Na época, havia me graduado em Letras há pouco tempo e acabado de iniciar a graduação em Pedagogia. Havia tido contato com alguns aspectos da educação especial e inclusiva no curso de Letras, em que participei de projeto de pesquisa de iniciação científica com estudantes com deficiência intelectual. Porém, meus conhecimentos nessa área eram mínimos. Essa situação vivenciada me incomodava bastante, pois percebia que em muitos momentos as orientações da escola eram paliativas, e algumas corroboravam a mascarar processos de exclusão que levavam a prejuízos no processo de escolarização das estudantes. Isso me motivou a buscar leituras sobre a inclusão escolar.

No ano subsequente, em 2012, ingressei no mestrado em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Nesse momento, pude ampliar meu repertório e adentrar os estudos nas áreas de educação inclusiva e especial.

Em 2013, passei a atuar como revisora de texto no Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor), realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e pelo Núcleo de Educação a Distância (NEaD) da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Neste projeto, trabalhei como revisora dos *e-books* gerados a partir dos cursos oferecidos, nas áreas de Artes, Filosofia, Geografia, Língua Inglesa e Química.

Posteriormente, foi lançado o Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva, voltado para a formação continuada de professores nessa área. Neste projeto, além de atuar na equipe de revisão de texto, fui responsável pela elaboração e validação da audiodescrição, junto a uma pessoa com deficiência visual, nos sete cursos que faziam parte do Programa, os quais foram produzidos com recursos de acessibilidade. A atuação como audiodescritora roteirista se deu pela formação, naquele momento em andamento, no curso de especialização em audiodescrição.

A vivência no NEaD/ Unesp me proporcionou ampliar os conhecimentos sobre acessibilidade e inclusão, já que a partir do lançamento do Programa Redefor, uma das preocupações do Núcleo passou a ser o oferecimento de cursos acessíveis e que prezassem pelo êxito de todos os estudantes matriculados. Nesse sentido, a inclusão e a acessibilidade são dois elementos que têm pautado o trabalho desenvolvido no NEaD/Unesp desde 2013; os cursos de formação de professores semipresencial e *on-line* têm sido elaborados com recursos de acessibilidade, de forma a contemplar valores relacionados à educação inclusiva, como educação de qualidade para todos e adequação por parte da instituição escolar para receber seu alunado.

Assim, antes dos cursos do Programa Redefor serem disponibilizados aos cursistas, toda a construção do curso se dava de forma a pensar a educação para todos, principalmente a cursistas com deficiência visual e auditiva. Como fazia parte da equipe de produção em duas frentes, pude acompanhar de perto todo esse processo.

Durante essa construção dos cursos, foi possível observar que mesmo o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e os materiais didático-pedagógico digitais tendo sido produzidos com recursos de acessibilidade, seguindo os protocolos das recomendações existentes, alguns estudantes apresentavam dificuldades no decorrer das disciplinas.



Ademais, um dos aspectos que me chamava atenção e provocava reflexões frente à acessibilidade, ao acesso e à educação, de fato, inclusiva, era a extensão, clareza e quantidade de informações presentes nos textos disponibilizados nas agendas e nos enunciados das atividades – seriam eles acessíveis a *todos* os cursistas matriculados? Os recursos de acessibilidade e o AVA planejado para ser acessível garantiriam a participação e o sucesso de todos?

A pesquisa surgiu, portanto, a partir de inquietações vivenciadas na atuação nas equipes de revisão de texto e de acessibilidade durante o processo de produção e implementação dos cursos do Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva, as quais também eram pertinentes ao grupo de pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API)<sup>1</sup> e ao NEaD/Unesp quanto à acessibilidade e à educação para todos, principalmente quando se fala de cursos oferecidos na modalidade a distância, enfocando o âmbito pedagógico, da aprendizagem significativa, do acesso ao conteúdo e das relações entre pares e tutores. A partir dessa experiência, pudemos observar que a inclusão na EaD vai além da adaptação do AVA de acordo com as normas de acessibilidade vigentes, como o W3C, por exemplo.

Nesse sentido, identificamos a necessidade de pensar a acessibilidade e a inclusão sob o âmbito pedagógico, refletindo, inicialmente sobre a acessibilidade pedagógica na educação superior, que abarca, no Brasil, também cursos de pós-graduação (BRASIL, 1996), extrapolando essa análise do AVA em seu aspecto técnico, apenas, como a implementação de recursos de acessibilidade.

Parti inicialmente de estudos voltados para a acessibilidade pedagógica na EaD, termo ainda pouco explorado no contexto brasileiro, mas já presente em instrumentos do MEC (BRASIL, 2015a) e em pesquisas realizadas na França e nos Estados Unidos (BENOIT, 2014; 2015; PLAISANCE, 2013; 2015; ONDIN, 2015). Esses estudos se baseiam principalmente na promoção do acesso ao estudante com alguma deficiência, e trazem à tona a discussão da acessibilidade pedagógica e da necessidade de rever o currículo e as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com *deficiência visual* (ONDIN, 2015; PLAISANCE, 2015) e *auditiva* (BENOIT, 2014; 2015), já que o modelo de currículo único para atender a todos os estudantes

---

<sup>1</sup> Grupo de pesquisa coordenado pelos professores Elisa Schlünzen e Klaus Schlünzen Junior, orientador deste trabalho.

(chamado nesses estudos de *one-size-fits-all*), ainda praticado em muitas instituições de ensino, vai totalmente de encontro à premissa da educação inclusiva e precisa, portanto, ser acessível.

Porém, ao analisar a movimentação de sentido em torno da palavra acessibilidade, Massmann (2014, p. 208) esclarece-nos que “[...] o sentido vai deslizando de “condição”, um estado do sujeito, para a questão da “segurança” e “autonomia” de sujeitos com deficiência”. A partir do estudo realizado por Massmann (2014) e da observação do conteúdo das leis e documentos norteadores brasileiros, foi possível constatar que a acessibilidade no contexto nacional está presente nos discursos relacionados à apenas uma fatia da população, que seriam as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Mantoan (2002; 2011; 2015), por sua vez, mostra que quando falamos de inclusão, estamos nos remetendo a *todos os estudantes*, de forma que tenham sucesso na escola regular comum.

Diante disso, passamos a refletir a respeito da inclusão pedagógica na educação superior oferecida na modalidade a distância como possibilidade no oferecimento de educação de qualidade a *todos* os cursistas matriculados, e não somente aqueles que apresentam alguma deficiência. Questionamentos e inquietações sobre a inclusão e sua dimensão pedagógica na EaD emergiram e culminaram na elaboração desta tese.

Nesta pesquisa, portanto, trazemos à tona a discussão da conceituação da inclusão pedagógica na educação superior na modalidade a distância, a partir de uma experiência prática delineada como acessível e inclusiva, que foi a segunda edição do Programa Redefor, na qual pude fazer parte da equipe multidisciplinar.

No capítulo a seguir, apresentamos a contextualização da pesquisa, a justificativa, a relevância para o contexto brasileiro e como se dá a organização deste documento de tese.

## 1 Introdução: contextualização, justificativa e relevância da pesquisa

Após a apresentação dos aspectos que motivaram a elaboração deste estudo, trazemos neste capítulo a contextualização da pesquisa, bem como a justificativa e sua relevância nos contextos social e acadêmico; o problema; a definição dos objetivos geral e específicos e, por fim, como este documento de tese está organizado.

Esta pesquisa tem como sustentação duas temáticas que se entrelaçam: o discurso pautado na premissa dos princípios da inclusão escolar, no que diz respeito ao acesso e à permanência de *todos* os estudantes nas instituições de ensino, sejam eles público-alvo da educação especial<sup>2</sup> ou não, e tais direitos estendidos e assegurados aos estudantes matriculados em cursos oferecidos na modalidade a distância.

Desde a publicação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação básica brasileira passou a ser direito subjetivo, devendo ser oferecida com qualidade a todos os cidadãos – as características individuais de cada pessoa não podem ser impeditivos ao direito à matrícula e ao processo de escolarização.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, ao currículo e à organização, observa-se que a legislação e os documentos orientadores oficiais mais recentes que norteiam a educação passaram a ser redigidos sob as premissas da educação inclusiva, ao princípio de equidade, que são decorrentes do movimento político que se deu no final da década de 1980 e início da década de 1990. Veiga-Neto e Lopes (2011) pontuam que, no contexto brasileiro, a palavra inclusão teve maior incidência no âmbito político e educacional a partir de 1995, inicialmente voltada às pessoas com deficiência na escola, sendo esse sentido alargado com o passar do tempo a outras pessoas que sofrem discriminação negativa, relacionadas a gênero ou raça, por exemplo.

Na organização sob esse paradigma, espera-se que os ambientes educacionais se adequem para atender ao estudante, independentemente de suas características, e não o oposto (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008a; BRASIL, 2015b).

---

<sup>2</sup> Segundo a legislação brasileira, estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação são considerados público-alvo da educação especial.

Essa premissa da educação como direito de todos não é recente – a primeira menção aparece na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948; posteriormente, na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Seguindo essa movimentação internacional, pautada na educação como direito, foi concebida nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988). Segundo essa Lei, a educação é direito social de todos os cidadãos brasileiros e, conforme o artigo 205, dever do Estado e da família. Dentre os sete princípios que embasam a educação no Brasil, conforme a Constituição Federal, destacamos o inciso I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206), referindo-se à educação básica.

A partir do que é posto na Constituição, concluímos que a educação como direito não se basta na efetivação da matrícula, mas na garantia da educação de qualidade, de forma que sejam previstas estratégias pedagógicas para que todos participem, o que tem impactos organizacionais (MANTOAN, 2006a). Ainda, entendemos que o direito da educação para todos precisa ser estendido à educação superior, compreendido pelos cursos de graduação e pós-graduação. Para as pessoas com deficiência, é garantido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b, art. 27, grifo nosso), instituída em 2015. Essa Lei reitera o que foi posto na Constituição de 1988:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados **sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida**, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Embora a lei priorize as pessoas com deficiência, concordamos com ela no aspecto da necessidade de garantir um sistema educacional inclusivo para todos os níveis de ensino, o que se relaciona a garantir práticas e ambientes que corroborem a educação para todos, de fato, em todos os níveis e modalidades.

Porém, na prática, observamos ainda que existe um déficit no que diz respeito ao acesso à educação de qualidade por todos os estudantes (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Mantoan (2006a), ao fazer uma análise do ensino fundamental na educação

brasileira, comenta que a escola não pode continuar marginalizando as diferenças, já que considerá-las e valorizá-las nas práticas pedagógicas é fundamental para que se chegue a uma educação realmente inclusiva.

Consequentemente, as ações relacionadas à educação inclusiva no nível superior ainda são tímidas, sendo a grande parte delas vinculadas à educação especial e aos estudantes que fazem parte de seu público-alvo. Destacamos que a educação especial tem papel importante nas discussões para tornar a educação, de fato, mais inclusiva; por isso, trazemos à discussão algumas leis e documentos orientadores que foram produzidos para o público-alvo delineado para a educação especial. Contudo, compreendemos que a educação inclusiva é para todos, por entendemos que quaisquer estudantes matriculados, independentemente de suas características, precisam ter experiências positivas de aprendizagem, sem enfrentar barreiras que os impeçam de aprender.

No contexto educacional brasileiro, cursos e disciplinas na educação superior podem ser oferecidos nas modalidades presencial, a distância (geralmente oferecida de forma *on-line*), ou *blended* (híbrida, a qual pode ser nas modalidades presencial ou a distância), conforme a legislação vigente (BRASIL, 1996; 2005; 2017).

A oferta de cursos na modalidade a distância tem crescido exponencialmente, tanto em outros países como, mais recentemente, no Brasil, nos últimos anos, indo ao encontro das ideias da democratização da educação e do acesso para todos (ABED, 2015) – de acordo com o Censo EAD.BR (ABED, 2016), o número de matrículas em cursos nessa modalidade tem crescido de forma significativa ano a ano no contexto brasileiro.

Destacamos aqui a necessidade de se pensar em cursos que sejam pedagogicamente inclusivos, tendo em vista a ampla gama de estudantes que são atendidos nessa modalidade de ensino, já que as pessoas têm formas e ritmos diferentes de aprender – o que está relacionado aos estilos de aprendizagem. Segundo Barros (2015), os estilos de aprendizagem têm reflexos na forma como as pessoas aprendem, atuam em grupo, participam das atividades, relacionam-se com os outros e resolvem problemas.

Independente da modalidade de ensino em que o curso (ou disciplina) é oferecido, as diretrizes que garantem o direito ao acesso, à participação e à educação

de qualidade para *todos* precisam ser observados. Cabe às instituições de ensino, portanto, as adequações para contemplar as necessidades de seu alunado (BRASIL, 2008a).

Nesta tese, entendemos que essas ações precisam ser pensadas sob a perspectiva inclusiva, já que são benéficas se planejadas e estendidas a *todos* os estudantes, e não apenas a públicos específicos, como o público-alvo da educação especial, por exemplo. Cursistas que não pertencem a esse público-alvo delineado pela legislação brasileira podem apresentar dificuldades e encontrar barreiras no processo de aprendizagem, que é individual (GALLO, 2017). Concordamos, portanto, com Mantoan (2015) quando diz que o mote da inclusão está relacionado a não deixar *ninguém* de fora.

A partir da nossa experiência no Programa Redefor, observamos que em cursos oferecidos na modalidade a distância, apenas oferecer o AVA com recursos de acessibilidade, ou adaptar o curso para que aqueles que apresentem deficiências não é sinônimo de que a inclusão esteja, de fato, acontecendo; há outros fatores que impactam diretamente no processo inclusivo, dada as especificidades da modalidade a distância e a complexidade do planejamento e construção para a oferta de um curso nesse formato.

Para que o ingresso, o acesso e a permanência dos estudantes (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015b) sejam garantidos, são necessárias mudanças na *organização* e no *fazer pedagógico* (MANTOAN, 2006a; 2006b) também na EaD, em que professor, estudante e mediador (como tutores) se encontram distantes temporal e espacialmente e que existe a distância transacional, definida por Moore (1993) como um conceito pedagógico que engloba as relações entre professor e aluno – por estarem espaço e temporalmente distantes, espaços psicológicos e comunicacionais entre o professor (no caso deste estudo, entre o tutor *on-line*) e o estudante podem existir, ou seja, uma distância de entendimento. A distância transacional sofre ação de três variáveis: o diálogo, a estrutura do programa e a autonomia do estudante.

Nesse sentido, é preciso pensar na minimização ou eliminação das barreiras que possam vir a existir e causar entraves e prejuízos no direito dos estudantes a aprender, independente da modalidade em que o curso (ou disciplina) é oferecido. Fazendo um contraponto à inclusão, identificamos que esses pontos mencionados por

Moore (1993) também não são suficientes para se chegar a um curso pedagogicamente inclusivo, embora precisem ser contemplados.

Logo, os princípios da educação inclusiva precisam estar presentes em três momentos: no planejamento; durante toda a construção do curso, o que tem relação com os aspectos técnicos e pedagógicos; e também na implementação e execução. Há a necessidade de promover o acesso e a participação a todos e garantir o direito à educação de qualidade (BRASIL, 1988; SCHLÜNZEN JUNIOR et al., 2014; PAGE, 2014); negligenciar o acesso aos estudantes ou não criar condições para que as barreiras que impeçam a aprendizagem sejam minimizadas é sinônimo de ir de encontro à inclusão, conforme a legislação e os diversos movimentos internacionais.

Refletindo sob essa égide, o ideal seria que todo o sistema educacional, em todas as etapas e modalidades, fosse inclusivo, efetivamente, prevendo ações que envolvam o acesso, a permanência, a participação, o processo de ensino e de aprendizagem e a avaliação.

A EaD permite a democratização da educação e o acesso por uma ampla gama de estudantes (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009; PAGE, 2014; ALVES, 2011; ALMEIDA, 2003; ELIAS, 2010; ONDIN, 2015), sendo, portanto, uma característica intrínseca a essa modalidade de educação ser inclusiva, por atender a estudantes com os mais diversos perfis e formas de aprendizagem (GALLO, 2010). Contudo, para que de fato cumpra esse seu papel inclusivo, é preciso que todos os elementos que compõem o curso convirjam com os valores da inclusão para propiciar o aprendizado por todos os cursistas que irão realizá-lo.

As discussões que versam sobre inclusão na educação superior na modalidade a distância, no entanto, estão estreitamente ligadas aos estudantes público-alvo da educação especial e ao âmbito tecnológico e digital, à usabilidade, à navegabilidade, já que muitas pesquisas trazem à tona a análise de adequações do AVA para que os estudantes tivessem acesso ao material didático, conforme apresentaremos no levantamento bibliográfico realizado.

Concordamos com Mantoan (2015) quando fala sobre a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, no desenho, na estruturação e na implementação de cursos, para que contemplem a perspectiva inclusiva. A autora nos aponta que a inclusão implica “mudança de perspectiva educacional” (MANTOAN,

2015, p. 28), para que todos possam participar. Embora a autora aborde a educação básica e presencial, estendemos essas ponderações também à educação superior oferecida na modalidade a distância, já que práticas engessadas e profissionais que não considerem a perspectiva inclusiva podem dificultar o processo de construção e implementação de ambientes para todos.

Diante do contexto exposto, esta pesquisa vem a defender o conceito de inclusão no aspecto pedagógico – a qual chamamos nesta tese de “inclusão pedagógica” –, reiterando a necessidade de concepção, construção, produção e implementação de cursos na modalidade a distância que sejam inclusivos em todos os seus aspectos – tanto na parte tecnológica quanto na pedagógica.

O NEaD/Unesp apresenta essa preocupação (SCHLÜNZEN JUNIOR et al., 2014), em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade (UNESP, 2016), documento no qual consta que um dos desafios estratégicos é aprimorar e consolidar as políticas afirmativas voltadas à educação inclusiva e, como uma das ações, assegurar condições para que se dê a inclusão e a acessibilidade no ambiente universitário e nos recursos oferecidos e materiais didáticos.

O curso que tomamos como fonte de dados nesta investigação, oferecido pelo Programa Redefor, foi construído para ser acessível, sob o ponto de vista tecnológico, com disponibilização dos materiais didáticos digitais com recursos de acessibilidade. Durante o desenvolvimento e implementação, foram feitos testes ergonômicos para viabilizar a acessibilidade do AVA e dos materiais didáticos digitais na dimensão tecnológica, referentes à navegabilidade, à usabilidade e à ergonomia cognitiva. Porém, faz-se necessária a reflexão sobre o aspecto pedagógico que, a nosso ver, é o um elemento essencial e que corrobora a educação inclusiva, sobre a interação entre estudantes, tutores e professores.

Um diferencial desse curso foi a construção em parceria entre as diversas equipes que compuseram esse Programa, como a equipe multidisciplinar, os professores das disciplinas, os tutores e os Professores Especialistas (PE).<sup>3</sup> Essa articulação entre as equipes e o contato próximo dos tutores com os cursistas permitiu

---

<sup>3</sup> O desenho da equipe que compôs o Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva está exposto no segundo capítulo desta tese.



que as práticas fossem sendo repensadas ao longo do desenvolvimento do curso, considerando as necessidades dos estudantes matriculados. A função e especificidade da equipe e cada um de seus atores está explicada no Capítulo 2, quando abordamos o universo da pesquisa e explicitamos o curso escolhido como fonte de dados para este estudo.

A seguir, trazemos o estado de conhecimento relacionado a esta pesquisa. Elencamos estudos desenvolvidos no Brasil e em outros países que tratam da inclusão na educação superior, e que apontam para a relevância social e acadêmica desta pesquisa, reforçando a necessidade de se repensar as práticas e de produzir e implementar cursos inclusivos, já que o levantamento realizado reforça a escassez de estudos e da produção de cursos a distância norteados pelos valores da educação inclusiva para todos os estudantes, e não públicos específicos.

## **1.1 Estado de conhecimento**

Considerando a necessidade de problematização do conceito de inclusão sob o âmbito pedagógico na EaD, apresentamos neste item artigos, teses e dissertações que versam sobre essa temática. Ressaltamos que além da importância desse levantamento, em que é realizada a identificação, sistematização e reflexão sobre a produção científica da área, no estudo de caso, delineamento desta investigação, esta etapa é fundamental, pois auxilia na formulação da problemática da pesquisa e na proposição da tese (YIN, 2015; MARTINS, 2008).

Para tanto, foram feitas buscas por estudos a partir dos descritores “inclusão”, “inclusão pedagógica” e “educação inclusiva”, combinados com o descritor “educação a distância”, publicados nos últimos dez anos, no contexto nacional e internacional.

### **1.1.1 Estado de conhecimento: a produção nacional**

No contexto nacional, foram pesquisados os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tanto de teses e dissertações quanto de periódicos, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Scielo. Para acesso a pesquisas internacionais, a busca foi realizada no banco de

periódicos da Capes, com a mesma combinação de descritores em inglês, e no buscador acadêmico JURN. A partir da busca, selecionamos trabalhos investigativos que estavam em consonância com a proposta desta tese.

Considerando esse levantamento bibliográfico realizado, identificamos que o enfoque das pesquisas nos últimos anos tem relacionado a inclusão educacional na educação superior, na modalidade a distância, à educação especial e a seu público-alvo.<sup>4</sup> Ademais, a adequação dos materiais didáticos, AVA e cursos com recursos de acessibilidade permeia a maioria dos trabalhos, sendo colocada como elemento-chave para garantir a inclusão. A seguir, trazemos um breve panorama das pesquisas selecionadas.

A dissertação de Marcos (2013) teve como objetivo avaliar as soluções ergonômicas, tendo em vista a usabilidade, acessibilidade e desenho universal, para o desenvolvimento de interfaces de aprendizagem inclusivas, para estudantes com deficiência visual e auditiva.

Nessa mesma perspectiva, Mari (2011) discute a colaboração da ergonomia cognitiva para a construção do AVA Moodle de forma acessível a pessoas com deficiência visual. Os estudos de Marcos (2013) e Mari (2011) enfocam o âmbito tecnológico, ou seja, discutem como tornar ambientes virtuais e materiais didáticos acessíveis a estudantes com deficiência, mas não adentram no aspecto das relações entre estudantes, conteúdo e professores e tutores e no fazer pedagógico e as relações com a inclusão.

No que diz respeito às ações pedagógicas, Lavorato (2014) traz em seu estudo reflexões sobre ações educacionais a distância necessárias para a inclusão da pessoa com deficiência visual em contextos organizacionais, destacando a importância do educador no processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade, a qual difere do presencial. Nos resultados do estudo, porém, observamos que as ações inclusivas estão relacionadas à adaptação do AVA, no âmbito técnico, como a inserção de audiodescrição e textos no formato HTML, por exemplo.

Silva (2016), por sua vez, produziu um guia com recomendações para criação de recursos educacionais acessíveis para pessoas com deficiência visual, a serem

---

<sup>4</sup> Mesmo em países que não delimitam estudantes com deficiência em seu público-alvo da legislação, observamos que as pesquisas giram em torno das pessoas com deficiências.

disponibilizados em cursos a distância. A autora reforça que além do AVA obedecer às diretrizes para acessibilidade na web, tais recursos precisam ser acessíveis a todos, sem que adaptações ou tratamento especializado sejam feitos.

O estudo de Siqueira (2017) também tem como fonte de dados um dos cursos produzidos para a prefeitura da capital paulista. A autora analisou os recursos necessários para cursos na modalidade a distância que são oferecidos por meio de AVA e que contam com interações entre sujeitos. Foi constatado que a usabilidade e o oferecimento de recursos de acessibilidade colaboram para que o ambiente seja inclusivo.

Burci (2016) desenvolveu trabalho investigativo bibliográfico, envolvendo a inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil. A autora constata que a EaD oferecida por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e articuladas às Tecnologias Assistivas podem minimizar as dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência visual; ainda, Burci (2016) aponta a importância da escolha de ambientes virtuais que permitam a alteração na estrutura, para que sejam acessíveis. Como barreiras à inclusão dos estudantes com deficiência, a autora pontua a dificuldade ao acesso aos materiais, a interação, a metodologia escolhida para desenvolvimento do curso e a formação do professor. Outro impeditivo diz respeito às práticas pedagógicas e à acessibilidade atitudinal, considerando a educação para todos e o conceito de incluir.

A pesquisa de Vianna (2016) teve enfoque na participação de alunos surdos na educação superior a distância. A autora realizou estudo de caso em um curso de formação de professores ofertado a distância e constatou que um impeditivo à inclusão é a língua, tendo em vista que a língua de sinais é a primeira língua para muitas pessoas com deficiência auditiva ou surdez.

Lorensi (2014) analisou como um curso de graduação oferecido na modalidade a distância possibilitou ações inclusivas para seus estudantes com deficiência. Como dificuldades, a autora realça os aspectos relacionados à comunicação e à inclusão digital e tecnológica dos estudantes. Pontua também sobre a importância e necessidade de existir a acessibilidade, que era planejada e organizada a partir da demanda apresentada pelos estudantes matriculados.

Quanto às políticas de inclusão em universidades privadas, Silveira (2015) investigou a tradução e aplicação delas nas três maiores instituições privadas do país. A autora pontua que na modalidade de ensino a distância, a política enfoca as possibilidades de acesso, ficando o acompanhamento desse alunado e, conseqüentemente, a permanência, em segundo plano. As iniciativas para o oferecimento de um ambiente inclusivo são, portanto, para atender à legislação. A acessibilidade, apontada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) nos documentos institucionais analisados, contemplam as deficiências físicas, visual e auditiva, e apenas um menciona a deficiência intelectual. Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não aparecem nesses documentos.

Menezes (2010) aponta que a EaD possibilita a minimização de barreiras de comunicação, informação e de locomoção, respeitando também o ritmo de aprendizagem de cada um dos educandos; contudo, as IES precisam oferecer recursos de acessibilidade que contemplem as necessidades dos educandos.

A seguir, apresentamos os estudos realizados em contexto internacional.

### **1.1.2 Estado de conhecimento: a produção internacional**

Calvo, Iglesias e Moreno (2012) enfocam na deficiência visual e pontuam que se os ambientes virtuais e os materiais não estiverem acessíveis, as lacunas educacionais se tornarão maiores e impedirão que a educação seja inclusiva e o acesso igualitário a todos. As autoras constataam que o Moodle em si não é acessível e que aspectos relacionados à parte técnica precisam ser melhorados ou alterados nas instituições para promover o acesso.

A tese de doutorado de Ondin (2015) também versa sobre a inclusão de cursistas com deficiência visual em cursos *on-line* na educação superior, reforçando a necessidade da acessibilidade em ambientes virtuais para pessoas com deficiência visual. Para Ondin (2015), a acessibilidade precisa ser compreendida de forma diferente quando se avalia o contexto de ensino e aprendizagem e as necessidades dos estudantes; o estudo investigou o que poderia estar além da acessibilidade de ambientes virtuais, para a equiparação de oportunidades aos cursistas com

deficiência visual. A autora reforça que um curso que não é acessível não atinge um dos objetivos da educação a distância, que é tornar a educação ao alcance de todos.

Nessa mesma direção, Liakou e Manousou (2015) pontuam que oferecer recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência visual na EaD promove também a integração social desse alunado. As autoras destacam pontos que precisam ser levados em consideração, como a presença desses estudantes em aulas síncronas (videoconferências), material com recursos de acessibilidade e comunicação do professor com o estudante; ainda, destacam sobre a avaliação, cujos critérios precisam contemplar o esforço do estudante.

Amado-Salvatierra e Hilerá (2015) trazem a discussão sobre uma abordagem para educação virtual acessível e inclusiva para todos, contudo, observamos que o estudo enfoca principalmente os estudantes com deficiências. Os autores reforçam a necessidade de educadores terem consciência da importância de trabalhar em prol da construção de ambientes acessíveis.

Dentre os estudos identificados no estado de conhecimento, o de Barrera e Heras Cuenca (2017) é o que mais tem relação com o que propomos a investigar nesta tese. Na pesquisa apresentada no artigo, as autoras discutem sobre as mudanças nas práticas pedagógicas para atender a grupos de estudantes heterogêneos em cursos a distância, no cenário espanhol, e chegar à educação inclusiva de qualidade; ainda, ressaltam que a atenção não deve ser apenas ao alunado com deficiência, mas a todos, considerando que o processo de aprendizagem é individual. Por isso, diferentes formas de acesso e apresentação da informação, materiais e atividades que contemplem as múltiplas inteligências precisam ser disponibilizados no AVA.

### **1.1.3 Estado de conhecimento: relação com a inclusão pedagógica e o Programa Redefor**

Em relação ao Programa Redefor, ressaltamos que duas pesquisas de doutorado foram desenvolvidas a partir dele (BATALIOTTI, 2017; MELQUES, 2017). Bataliotti (2017) investigou a autonomia do estudante com deficiência visual em cursos oferecidos na modalidade a distância. Melques (2017), por sua vez, defende que a

figura do designer educacional é essencial na construção de cursos cuja abordagem metodológica é centrada na construção de conhecimento.

Tendo em vista as pesquisas desenvolvidas no contexto nacional e internacional, observamos a importância e necessidade de aprofundamento no que diz respeito à inclusão, no âmbito pedagógico, a fim de garantir a construção de cursos *on-line* cujas práticas pedagógicas sejam acessíveis e, portanto, inclusivas. Vale ressaltar que é preciso olhar para o conceito de inclusão conforme a literatura (MANTOAN, 2006a; 2006b; 2011; 2013c; RODRIGUES, 2008; 2012; GALLO, 2012), voltado para todos, e não apenas às pessoas com deficiência como mostram as pesquisas que abordam essa temática, ou ao público delimitado como público-alvo da educação especial, conforme a legislação brasileira. Para este estudo, adotamos o conceito de incluir com o enfoque no “para todos”, consideradas as diferenças.

É possível notar que pesquisas têm se preocupado com questões voltadas à permanência da pessoa com deficiência na educação superior; porém, há escassez de estudos que remetam à construção dos cursos e às práticas pedagógicas, voltados à educação para todos, quando se observa a educação na modalidade a distância. Identificamos que quanto ao primeiro aspecto citado, a construção do curso, nenhuma investigação traz essa problematização, o que colabora para concluirmos que cursos e disciplinas oferecidos na modalidade a distância possivelmente passem por adaptações para atender às necessidades de determinados estudantes.

Considerando o cenário até agora discutido, no tópico a seguir, apresentamos a problemática desta pesquisa.

## **1.2 Problemática da pesquisa**

Quando se trata de cursos ofertados na modalidade a distância que tenham como pressuposto a educação inclusiva, é preciso garantir que tanto o aspecto tecnológico quanto o pedagógico sejam, de fato, acessíveis, sem elementos que se configurem em barreiras para o acesso dos cursistas aos conteúdos. Conforme pontuam Plaisance (2013) e Mantoan (2015), para uma educação inclusiva não basta pensar apenas no aspecto físico, da infraestrutura, mas é preciso também pensar no

fazer pedagógico, sendo necessário modificar a organização e as práticas pedagógicas (MANTOAN, 2006a, 2006b, 2015; SCHLÜNZEN, 2015).

Traçando um paralelo com a EaD, podemos partir do pressuposto que garantir um AVA acessível não é sinônimo de inclusão, uma vez que outros elementos permeiam a prática pedagógica. Garantir um curso a distância *on-line* de fato inclusivo implica alterações em todo o processo de construção desse curso, bem como pensar ações pedagógicas que minimizem o esforço do cursista em entender o que está sendo solicitado no AVA.

No ano de 2013, foi lançado o Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva, em convênio entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e a Unesp, com sete cursos de especialização para formação dos professores da rede pública do estado de São Paulo. Esses cursos foram produzidos em parceria com o NEaD/Unesp, com a premissa de que fossem acessíveis, respeitando as recomendações e legislação sobre acessibilidade (BRASIL, 2000a; 2000b; 2015b) e da educação inclusiva.

Ainda, esses cursos, conforme orientação da coordenação acadêmica do Programa no NEaD/Unesp, deveriam ser construídos de forma que

[...] tivessem como foco o aprendiz; que considerassem o seu contexto de atuação – rede estadual de ensino de SP –; que levassem o próprio estudante a resolver os seus problemas a partir de uma formação em serviço que o instigasse a refletir para agir em situações que tivessem significado para ele; e ainda, tivessem a colaboração como meio para aprender com o outro – seja o seu colega de curso e/ou o tutor online (MELQUES, 2017, p. 54).

O curso, portanto, foi balizado por uma abordagem metodológica que prevê a interação entre cursistas, diferindo de cursos em que o estudante apenas recebe a informação (chamada *broadcasting*).<sup>5</sup>

Nesse sentido, todos os cursistas precisaram participar das atividades de forma efetiva, relacionando os conteúdos às situações vivenciadas no contexto em que trabalhavam. Entraves ou quaisquer impeditivos ao estudante de participar vão de encontro à premissa inclusiva, sendo preciso analisar se o curso, desenhado a partir

---

<sup>5</sup> Tais abordagens metodológicas que pautam o desenho de cursos a distância serão discutidas no capítulo 3, em que abordamos as teorias que sustentam esta tese.

de determinada abordagem metodológica para ser acessível e inclusivo, atende aos valores da educação inclusiva, no âmbito pedagógico, que é essencial quando falamos no sucesso de um curso oferecido na EaD.

Dessa forma, a problemática deste estudo versa sobre a conceituação do termo *inclusão pedagógica* na educação superior na modalidade a distância, tendo como premissa a construção de um dos cursos de especialização oferecidos pelo Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva, cujo desenho é explicado no capítulo 2. É necessário problematizar a inclusão em sua dimensão pedagógica, com o olhar voltado à construção do curso, considerando que os resultados, ao final do Programa foram positivos, com baixa evasão e reprova. Ainda, durante o processo, o Redefor se diferencia pela construção aliada aos tutores *on-line*, que atuavam na mediação do processo de aprendizagem.

Assim, esse estudo parte dos seguintes questionamentos:

- Como pode ser definida a inclusão em seu aspecto pedagógico, considerando o contexto da educação superior na modalidade a distância e o princípio da educação para todos?
- Quais seriam os indicadores para se garantir a inclusão pedagógica em um curso ofertado na modalidade a distância?
- O curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva atendeu ao conceito de inclusão pedagógica?

### **1.3 Objetivos da pesquisa**

#### **1.3.1 Objetivo geral**

- Definir o conceito de inclusão pedagógica no âmbito dos eixos organizacionais e pedagógicos de um curso de especialização na modalidade de EaD – semipresencial.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**



- Identificar elementos teóricos inerentes ao conceito geral de inclusão escolar e a partir desses elementos, definir o conceito de inclusão pedagógica;
- Analisar a presença ou não do conceito de inclusão pedagógica na construção e na execução do curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- Sugerir, com base no conceito de inclusão pedagógica, de que maneira podem ser desenvolvidos cursos na modalidade a distância que obedeçam aos seus critérios.

A fim de atingir os objetivos deste trabalho investigativo, foi preciso definir o desenho metodológico. A pesquisa tem cunho qualitativo, “[...] que envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Ainda, esta investigação é analítico-descritiva e do tipo estudo de caso (YIN, 2015). Lüdke e André (1986) esclarecem que o caso é bem delimitado e se destaca por ter um interesse próprio, que “[...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Além deste primeiro capítulo, com a introdução, problema e objetivos da pesquisa, este documento de tese conta com mais quatro capítulos, conforme descrevemos a seguir.

No segundo capítulo, apresentamos o delineamento metodológico, com o desenho escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa, contemplando o objeto da pesquisa, instrumentos de coleta de dados, a forma de seleção e análise.

No capítulo 3, expomos o delineamento teórico da pesquisa, trazendo à discussão os pressupostos teóricos que permeiam a pesquisa, como a inclusão e a educação para todos na modalidade a distância. Ainda neste capítulo é apresentado o conceito de inclusão pedagógica, do qual partem as categorias de análise do curso.

No capítulo 4, analisamos o curso escolhido como fonte de dados, a partir das categorias teóricas elencadas no constructo apresentado no capítulo 3.

No quinto capítulo, trazemos os indicadores que colaboram para que exista a inclusão pedagógica em cursos oferecidos na modalidade a distância. Tais indicadores são delineados com base no conceito construído sobre inclusão pedagógica, sobre como cursos para a formação de professores, na modalidade a distância, podem ser construídos considerando o princípio da educação para todos.

Por fim, apresentamos as conclusões do trabalho e perspectivas para futuras investigações.

## **2 Delineamento metodológico da pesquisa**

Neste capítulo, apresentamos o delineamento metodológico escolhido e o percurso de desenvolvimento desta pesquisa, abordando o método de investigação, o universo da pesquisa, as etapas de desenvolvimento e os procedimentos de coleta, seleção e análise de dados.

Quanto aos aspectos éticos, ressaltamos que o presente estudo está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “Rede de educação inclusiva: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datado de 07 de dezembro de 2012.

### **2.1 Sobre o método de investigação**

Esta pesquisa se insere nos estudos da educação, campo de estudo em que o fenômeno educacional é, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 5), “situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”. O fenômeno educacional investigado neste trabalho é a identificação e a conceituação da inclusão pedagógica em um curso de especialização específico, que foi se modificando ao longo do processo de construção, para que a perspectiva inclusiva fosse assegurada.

Quanto ao tipo de pesquisa, este estudo se caracteriza por ser qualitativo, em concordância com o que pontuam Lüdke e André (1986), que esclarecem que “a pesquisa qualitativa [...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador interprete os significados de determinado fenômeno.

As autoras, citando Bogan e Biklen (1982), afirmam que a pesquisa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como o principal instrumento. Esta pesquisa tem como fonte de dados o curso de especialização em

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que faz parte do Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva, em que a pesquisadora participou como parte da equipe multidisciplinar durante a construção do curso.<sup>6</sup> Dessa forma, delineamos o AVA utilizado no curso como a fonte dos dados, sendo analisado tanto o ambiente utilizado pela equipe pedagógica, quanto o ambiente em que os cursistas estavam inseridos.

Quanto à caracterização dos dados coletados, as autoras pontuam que são predominantemente *descritivos*, e que “o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Tomando como base esse aspecto, descrevemos todo o processo de construção do curso escolhido como fonte de dados, considerando o eixo central desta investigação, que é a conceituação da inclusão pedagógica para cursos na educação superior para formação de professores oferecidos na modalidade a distância.

Tal movimentação se faz necessária tendo em vista os pressupostos de Lüdke e André (1986, p. 4):

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito –, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.

Ainda, os aspectos da realidade em que se situa a pesquisa são considerados relevantes para o estudo em desenvolvimento. Considerando a investigação realizada, que tem um curso de especialização específico como fonte de dados, descrevemos detalhadamente o contexto da pesquisa, e também os aspectos que diferenciam o curso escolhido dos outros cursos do Programa e de outras instituições, produzidos também na modalidade a distância, frente à inclusão pedagógica.

Dessa forma, quanto aos objetivos, a pesquisa é analítico-descritiva, considerando que será apresentada uma análise e descrição minuciosa do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com vistas aos aspectos inerentes ao eixo central deste estudo, que é a inclusão

---

<sup>6</sup> O curso foi realizado de 2014 a 2015 e será apresentado no item 2.2.

pedagógica – conceito delineado na primeira fase da pesquisa, que é exploratória e bibliográfica.

Dentro da abordagem qualitativa, ressaltamos que os dados coletados na pesquisa são de um curso que já aconteceu. Embora a pesquisadora tenha participado do processo de construção dos cursos do Programa, na equipe multidisciplinar, na produção de materiais, a pesquisa se deu após a conclusão do curso, sendo o papel a de observadora dos dados registrados no AVA Moodle e não de participante.

Nessa perspectiva, os comportamentos e as variáveis não podem ser manipulados, o que Yin (2015) coloca como uma das características do estudo de caso, que também é característica desta investigação. Esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso exploratório, dadas as especificidades do Programa Redefor e do curso de especialização analisado.

O estudo de caso permite ao pesquisador, a partir de uma pesquisa em profundidade, chegar a evidências que podem ser generalizadas e estendidas a outras situações – chamado por Yin (2015) de “análise generalizante” –, como o que pretendemos atingir como terceiro objetivo específico deste trabalho, que é sugerir, a partir do conceito construído sobre inclusão pedagógica, como cursos podem ser desenvolvidos com práticas pedagógicas e organizacionais inclusivas para a formação de professores na parte *on-line* de cursos oferecidos na modalidade a distância ou semipresencial.

Considerando o contexto do Programa Redefor e suas especificidades, que serão posteriormente abordadas, concordamos com Lüdke e André (1986, p. 17) que a pesquisa é estudo de caso, tendo em vista que “o interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.”

Para as autoras supracitadas, o estudo de caso tem algumas características próprias, como: a descoberta de elementos que emergem durante a realização do estudo; a importância de se considerar o contexto, já que as ações, as percepções e as ações estão relacionadas a ele; e, por fim, a possibilidade de generalizações a partir do caso estudado.

Nessa mesma direção, Martins (2008) destaca que esse tipo de pesquisa permite analisar fenômenos dentro de seu contexto real, sem o controle de eventos e variáveis. O autor ainda destaca que o estudo de caso “oferece interpretações e explicações que chamam a atenção pelo ineditismo”, dado o recorte escolhido para esta tese, que é o delineamento de um novo conceito a partir de uma experiência prática.

Tais ideias são consonantes com o que Yin (2015) traz sobre o estudo de caso. Para o autor, os resultados de uma pesquisa conduzida sob essa perspectiva podem ser generalizáveis a proposições teóricas, que é o que pretendemos atingir em dois momentos, conforme delineado pelos objetivos específicos: na conceituação da inclusão pedagógica e na sugestão de diretrizes para a produção de cursos pedagogicamente inclusivos.

A presente pesquisa pode ser caracterizada como estudo de caso único, visto que a unidade de análise é o curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, oferecido no âmbito do Programa Redefor. Yin (2015, p. 54) esclarece que

[...] o caso único pode representar uma contribuição significativa para a formação do conhecimento e da teoria, confirmando, desafiando ou ampliando a teoria. Esse estudo pode até mesmo ajudar a reenfocar as futuras investigações em todo um campo.

A partir desse curso, há a oportunidade de se observar um fenômeno que ainda não é amplamente discutido pela comunidade científica (YIN, 2015), como é o caso do Programa Redefor, produzido para ser acessível, diferentemente do que acontece em outras instituições, conforme relatamos no levantamento bibliográfico.

No caso dessa investigação, o foco é a problematização da inclusão pedagógica aplicada a cursos *on-line* para a educação superior e para formação de professores, e que pode vir a ser aplicada a outros contextos, já que ao final da pesquisa, pretendemos elencar sugestões para a construção de cursos a distância para formação de professores que sejam inclusivos.

Considerando que a pesquisa se caracteriza como estudo de caso e que a unidade de análise escolhida para esta investigação tem características próprias, que diferem de outros cursos oferecidos por universidades no contexto nacional, julgamos

necessário trazer à tona a caracterização desse Programa e, posteriormente, do curso. Apresentamos a seguir o contexto em que o curso está inserido, que é o Programa Redefor e, posteriormente, o objeto de estudo, que é o curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

## **2.2 Contextualizando a unidade de análise: o Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva**

O universo da pesquisa tem como cenário o curso semipresencial de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, oferecido pelo Programa Redefor a partir de março de 2014. Por ser semipresencial, o curso contou com dez encontros presenciais, que perfizeram 40% da carga horária, e o restante foi realizado na modalidade a distância, por meio do AVA Moodle.

Considerando que esse curso tem peculiaridades e características que o distinguem de outros oferecidos no mercado e por outras instituições de ensino pública e privadas, julgamos necessário contextualizá-lo, abordando a perspectiva para concepção de cursos a distância que norteia o trabalho do NEaD/Unesp e que foi adotada para a produção dos cursos ofertados no âmbito do Programa Redefor.<sup>7</sup>

Para tanto, a partir de pesquisa documental, caracterizamos o Programa Redefor e o curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que é fonte de dados para esta pesquisa. Conforme esclarecem Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” Para esta pesquisa, serviram como documentos o Plano de Trabalho do Programa Redefor (UNESP, 2013), os materiais do próprio curso e as informações disponibilizadas no Portal Educação e Tecnologia (Portal Edutec) da Unesp<sup>8</sup> e no site da SEE-SP.<sup>9</sup>

O Programa Redefor se configura como uma iniciativa da SEE-SP, que estabelece convênios com universidades públicas do estado de São Paulo (a saber: Universidade de Campinas, Universidade de São Paulo e Unesp), as quais oferecem

---

<sup>7</sup> Ressaltamos que a análise do curso, bem como as relações com a inclusão pedagógica, será discutida no capítulo 4.

<sup>8</sup> Disponível em: [www.edutec.unesp.br](http://www.edutec.unesp.br)

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/redefor>

curso semipresenciais de especialização *lato sensu* de formação continuada de professores, em diversas áreas, como Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagem e Códigos, Matemática e suas tecnologias, Gestão Escolar, Gestão da Rede Pública, Gestão do Conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e Educação Especial.

O objetivo desse Programa é viabilizar a formação continuada dos profissionais que compõem o Quadro do Magistério da rede pública do estado de São Paulo, o qual conta com quatro universidades públicas estaduais, cuja atuação contribui para formação e produção intelectual no Estado. Porém, ao confrontar a composição dos estudantes que frequentam essas universidades e a composição da pirâmide socioeconômica deles, observamos que é uma pequena parcela da comunidade paulista que tem acesso aos cursos ofertados nessas universidades (UNESP, 2013).

Ainda, para que uma boa formação seja garantida aos estudantes da educação básica, a formação desse professor precisa ser sólida e permitir a formação reflexiva, considerando sua prática docente (PERRENOUD, 2002; SCHLÜNZEN, 2015). Nesse contexto, a SEE-SP, em parceria com as universidades estaduais públicas, propõe cursos de formação continuada e em serviço, em nível de especialização, a fim de investir na formação desses professores como educadores da educação básica e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem na rede pública estadual.

Essa formação para os professores surgiu da necessidade de “[...] melhorar seu [dos professores] desempenho como docentes do ensino básico e, conseqüentemente, o aprendizado dos seus estudantes” (UNESP, 2013, p. 4). Além disso, “é preciso que se pense a formação contínua dos educadores, que o Projeto Político Pedagógico (PPP) contemple os princípios da educação inclusiva”, sem oferecer respostas prontas, mas direcionando “[...] o olhar do educador sobre o estudante” (UNESP, 2013, p. 4).

Dentre os cursos promovidos pelo Programa, destacamos o Redefor Educação Especial e Inclusiva, que foi realizado pela SEE-SP em parceria com a Unesp, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (Efap), a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unesp (PROPG), e cuja produção se deu pelo NEaD/Unesp.

O Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva foi voltado para a formação de professores, diretores, vice-diretores, supervisores e Professores Coordenadores



do Núcleo Pedagógico (PCNP) vinculados à rede de ensino do estado de São Paulo e foi proposto a partir da necessidade de formar os professores do Quadro do Magistério da educação básica pública, a fim de oferecer a esses profissionais a oportunidade de melhorar o desempenho como docente do ensino básico e também o aprendizado dos estudantes, que podem ser público-alvo da educação especial (UNESP, 2013).

O Programa Redefor compreendeu a oferta de sete cursos de especialização para a formação desses profissionais que atuam na rede pública do estado de São Paulo: um de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (com carga horária de 444 horas) e seis cursos de Educação Especial, nas áreas de Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Altas Habilidades ou Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento (cada um com carga horária de 686 horas).

Além de cursar as disciplinas e os encontros presenciais, os cursistas produziram o Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado Trabalho Acadêmico. Para o desenvolvimento desse trabalho, os estudantes tiveram a oportunidade de relacionar sua prática pedagógica às disciplinas, avançando com a preparação para a pesquisa ao longo do curso. As orientações, ao final das oito disciplinas, aconteceram a distância, sob a supervisão de um professor orientador, e a apresentação foi presencial.

O Quadro 1 ilustra a composição dos cursos para certificação:

**Quadro 1** – Composição dos cursos para certificação

Curso de “Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”		Curso de “Especialização em Educação Especial” (áreas: DA, DV, DI, DF, TGD, Altas habilidades/Superdotação)	
Professor da sala comum		Professor do SAPE	
CH		CH	
320	Atividades Web + Estágio Presencial	560	Atividades Web + Estágio Presencial
40	Encontro Presencial (10)	40	Encontro Presencial (10)
4	Prova Presencial (2)	6	Prova Presencial (3)

80	TCC - Elaboração e Apresentação	80	TCC - Elaboração e Apresentação
444	Total	686	Total
Duração: 12 meses + período de TCC		Duração: 18 meses + período de TCC	
Encontros Presenciais nas Diretorias de Ensino aos sábados			

**Fonte:** Unesp (2013).

Os cursistas eram acompanhados por tutores *on-line* (TO) no AVA e, nos encontros presenciais, pelos tutores locais (chamados, neste Programa, de tutores presenciais).

Os cursos ofertados pelo Programa Redefor, além de propiciar a formação de professores da rede pública estadual de todo o Estado de São Paulo, por meio da EaD, tiveram outro diferencial, que foi garantir a acessibilidade e oportunidades de acesso, de permanência e de êxito aos estudantes com e sem deficiência, permitindo que estudassem com autonomia (BATALIOTTI, 2017). Além disso, o curso foi ao encontro dos valores da educação inclusiva, em que entendemos o *incluir* na mesma linha de pensamento de Mantoan (2015): em seu aspecto mais amplo, sem deixar ninguém de fora e não se restringindo apenas aos estudantes considerados, pela legislação nacional, como público-alvo da educação especial.

A seguir, trataremos sobre os aspectos organizacionais e pedagógicos do Programa Redefor quanto ao planejamento, produção e execução dos cursos.

### **2.2.1 Os cursos de especialização do Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva: aspectos organizacionais e pedagógicos**

Conforme explicitamos no início deste capítulo, os cursos do Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva se configuram como fruto do convênio entre a SEE-SP e a Unesp, sendo toda a produção realizada pelo NEaD/Unesp. Considerando as particularidades dos processos de planejamento, produção e execução, descrevemos a seguir os aspectos organizacionais e pedagógicos que balizaram essa construção.

O NEaD/ Unesp contou com uma equipe técnica multidisciplinar para o planejamento e a produção desses cursos, na qual a pesquisadora teve a

oportunidade de trabalhar e vivenciar o processo nas funções de revisora de texto e na equipe de acessibilidade, como audiodescriitora.

A equipe multidisciplinar foi composta por diversos profissionais, que trabalhavam de forma articulada, conforme descreveremos a seguir.

- Designer Educacional (profissional responsável pelo desenho pedagógico dos cursos e que fazia o contato com os professores das disciplinas, orientando-os na elaboração de atividades para a modalidade a distância). Ressalta-se aqui a importância desse profissional para a produção dos cursos, considerando que “o papel desse profissional é muito mais abrangente e pedagógico, uma vez que realiza intervenções não pautadas apenas na elaboração de instruções” (MELQUES; SCHLÜNZEN; SANTOS, 2015, p. 1331). Melques (2017, p. 111) define o designer educacional como:

Profissional que estabelece uma base de conhecimentos tecnológicos e pedagógicos do conteúdo a partir da articulação dos saberes e das ações das equipes pedagógica e multidisciplinar; e, a partir dessa base, atua na elaboração e execução de cursos – seja na modalidade de educação presencial, a distância ou híbrida – tendo como fio condutor estratégias pedagógicas que possibilitem, por meio do uso das TDIC, que o aprendiz construa algo do seu interesse a partir de atividades contextualizadas, alto nível de interação e mediação pedagógica efetiva, permitindo assim a construção do conhecimento à medida que ele atribui significado aos conceitos apreendidos e estabelecendo a espiral da aprendizagem.

- Revisores de texto (responsáveis por revisar e normalizar todo o conteúdo textual dos materiais dos cursos, como textos, agendas, atividades e outros materiais que compuseram os cursos. Um dos profissionais da equipe também tinha a incumbência de analisar os materiais quanto aos direitos autorais e de publicar os materiais didático-pedagógicos produzidos no Acervo Digital da Unesp);
- Equipe de produção de materiais audiovisuais (responsável pela produção, edição e publicação dos vídeos dos cursos, que eram produzidos com e sem recursos de acessibilidade);
- Designer gráfico (profissional responsável pela parte gráfica dos materiais);

- Webdesigner (profissional responsável por implementar e configurar os cursos no AVA Moodle, atentando-se para a implementação com recursos de acessibilidade);
- Equipe de Tecnologia da Informação (responsável por manter o ambiente virtual ativo, garantindo as premissas dos referenciais de qualidade. Também foi a equipe responsável por alterar o código de programação do Moodle para que o ambiente virtual fosse acessível);
- Intérprete de Libras (responsável por traduzir todo o conteúdo dos vídeos em Libras e também por fazer a legendação dos vídeos para surdos e ensurdecidos);
- Audiodescritor roteirista e audiodescritor consultor (profissionais responsáveis por elaborar e orientar a implementação dos roteiros de audiodescrição das imagens estáticas e dinâmicas. O audiodescritor roteirista elaborava os roteiros com as audiodescrições das imagens e o consultor, pessoa com deficiência visual, fazia a validação desses roteiros);
- Consultores em acessibilidade (profissionais responsáveis por analisar e validar a sala de aula virtual implementada no AVA, a partir de testes ergonômicos com pessoa com deficiência visual. Um dos consultores é pessoa com deficiência visual).

Além da equipe multidisciplinar, o Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva contou também com a equipe pedagógica, constituída hierarquicamente por uma coordenadora acadêmica, a qual foi responsável pela coordenação geral do Programa e pelo acompanhamento de todas as atividades desenvolvidas.

Vale ressaltar que a filosofia de trabalho dos gestores, tanto do Programa Redefor (exercida pela coordenadora acadêmica) quanto do NEaD/Unesp, configurou-se como um elemento-chave para garantir que os pressupostos pedagógicos e metodológicos que balizam a elaboração de cursos pelo NEaD/ Unesp, na perspectiva inclusiva, fossem seguidos.

A necessidade de produzir cursos que fossem para todos partiu dos gestores, e a mediação deles durante as atividades de planejamento, de produção e de execução foi essencial para garantir que as equipes multidisciplinar e pedagógica

desenvolvessem o Programa Redefor, de fato, para todos. O elemento atitudinal dos gestores em relação à inclusão pode ser identificado como um diferencial para que as equipes incorporassem a inclusão como filosofia de trabalho.

Subordinadas à coordenadora acadêmica, estavam as duas coordenadoras de área, as quais eram professoras da Unesp, sendo uma responsável pelo curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a outra responsável pelos seis cursos das áreas de Educação Especial.

No que se refere ao conteúdo dos cursos, os responsáveis eram os professores-autores. Eles tinham o papel de construir as disciplinas, indicando os conteúdos, atividades a serem realizadas pelos cursistas e materiais didáticos a serem produzidos pela equipe multidisciplinar. Os autores trabalhavam em conjunto com o Designer Educacional (DE), os quais eram responsáveis pela adequação do conteúdo e das atividades para o formato a distância, além de supervisionar a produção dos materiais didáticos. O DE também tinha conhecimentos da cultura inclusiva sob a qual os cursos eram produzidos e orientavam os professores-autores no planejamento e produção das disciplinas.

Outro profissional que atuou no Programa Redefor foi o Professor Especialista (PE). Esses profissionais, por sua vez, tinham papéis diferentes nos cursos de Educação Especial e no de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Neste último curso, que é objeto de estudo dessa tese, havia duas PE, as quais eram responsáveis pela supervisão sistemática dos TO, os quais eram responsáveis pela mediação pedagógica e que acompanhavam os cursistas nas salas virtuais.

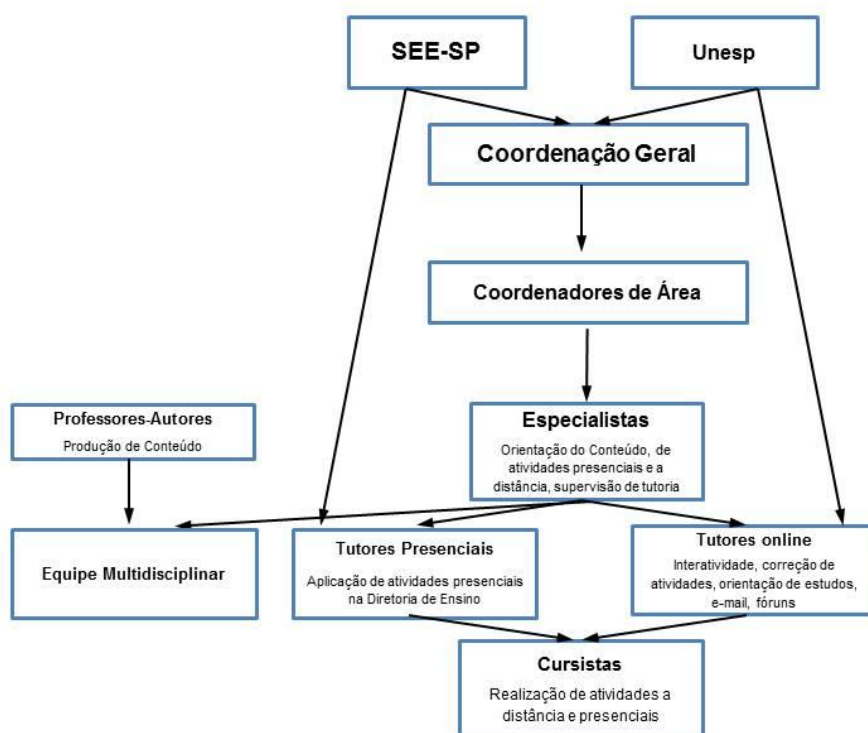
Os TO trabalhavam sob a perspectiva do Estar Junto Virtual (EJV), a qual abordaremos posteriormente, e, dentre as atribuições, estavam: assessorar os cursistas, auxiliá-los em relação às dúvidas, acompanhar o desenvolvimento das atividades disponibilizadas no AVA e avaliá-las. Os TO eram coordenados e supervisionados pelos PE e um diferencial que teve reflexos para a inclusão pedagógica foi realizar a mediação pedagógica com os mesmos cursistas durante todo o período do curso, a partir do momento em que eram contratados. Ainda, cada turma contava com no máximo 35 estudantes matriculados, o que colaborava para esse acompanhamento próximo do cursista por parte do TO. Metaforicamente, os TO eram a ponte entre o professor-autor (PA) da disciplina e os cursistas e entre cursistas

e conteúdo (solucionando possíveis dúvidas e corroborando para que a aprendizagem significativa ocorresse).

Nos encontros presenciais, os cursistas eram acompanhados pelos tutores presenciais, os quais pertenciam ao Quadro do Magistério da rede pública de ensino do estado de São Paulo.

A estrutura hierárquica da organização pedagógica do Programa Redefor é ilustrada pela Figura 1.

**Figura 1** – Estrutura hierárquica do Programa Redefor



**Fonte:** Adaptado de Unesp (2013).

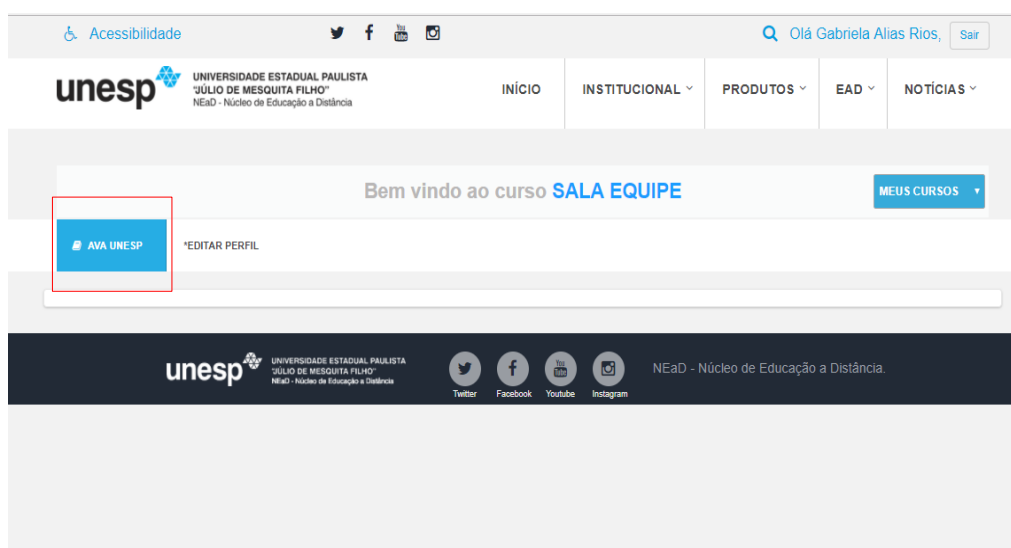
O diferencial desses cursos oferecidos pelo Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva foi a produção com a garantia de recursos de acessibilidade aos cursistas. Os cursos tiveram seus materiais produzidos com audiodescrição, interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e legendagem para surdos e ensurdecidos.

Mesmo sem ter estudantes com deficiência matriculados no curso analisado, o AVA e os materiais didáticos foram planejados e produzidos para serem acessíveis a todos, em consonância com a educação inclusiva. Essa preocupação afetou os processos de planejamento, de produção e de execução, e corroborou a impregnação da cultura inclusiva nas equipes que trabalharam no projeto (incentivada pela gestão, conforme apontamos). Além disso, a articulação efetiva entre os membros das equipes técnicas e pedagógica durante o processo de construção e implementação se mostrou necessária para a garantia da inclusão pedagógica, conforme evidenciam os dados apresentados posteriormente.

Conforme é possível constatar na composição da equipe multidisciplinar que compôs o Programa Redefor, a inserção da acessibilidade foi parte do processo de construção dos cursos, e contou com profissionais que ajudavam a pensar na acessibilidade e na sua implementação desde o processo de planejamento dos cursos e dos materiais didáticos.

Nos cursos oferecidos pelo NEaD/Unesp, a acessibilidade do AVA e dos materiais didáticos (o que chamamos neste estudo de âmbito tecnológico, ou digital), é pensada no momento em que o estudante se cadastra no Portal Educação e Tecnologia (Portal Edutec), que é acessível digitalmente. Por meio do Portal Edutec, o cursista tem acesso às salas virtuais do curso, conforme ilustra a Figura 2.

**Figura 2 – Portal Edutec**



Fonte: [www.edutec.unesp.br](http://www.edutec.unesp.br)

Ao se cadastrar, o cursista seleciona qual recurso de acessibilidade precisa (audiodescrição, Libras, legendas para surdos e ensurdecidos) e, quando tem acesso ao curso, todos os materiais didáticos digitais já recebem a configuração selecionada – por exemplo, se o estudante escolhe Libras, terá todos os vídeos com interpretação na Língua Brasileira de Sinais e legendagem. O Moodle utilizado pelo NEaD/Unesp é, portanto, autoconfigurável e permite ao estudante escolher qual o melhor formato do material para que ele possa estudar.

Tendo em vista o cenário do Programa Redefor, composto por sete cursos, definimos como recorte para este estudo o curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A seguir, abordaremos as disciplinas do curso escolhido como recorte para a presente pesquisa. Para essa caracterização, foram consultados o Plano de Trabalho (UNESP, 2013) bem como outros documentos disponibilizados pela Unesp.

### **2.3 A unidade de análise: o curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Considerando a problemática da pesquisa, que versa sobre o conceito de inclusão pedagógica no curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo em vista a garantia da educação para todos, julgamos necessário apresentar a organização do curso, seu currículo e também as disciplinas que são analisadas neste trabalho investigativo.

O curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi oferecido aos professores vinculados à rede pública de ensino do estado de São Paulo, que exercem as seguintes funções: supervisores de Educação Especial, PCNP, diretores, vice-diretores, professores coordenadores e professores do ensino fundamental (séries iniciais e finais), ensino médio e Educação de Jovens e Adultos.

Como justificativa para oferecimento no Programa Redefor, o curso foi pautado pelos valores da educação inclusiva, em que todos os estudantes têm direito ao acesso e permanência à sala comum e à educação de qualidade, e também no da educação para todos, em que as diferenças precisam ser reconhecidas e respeitadas (UNESP, 2013).



Conforme a legislação brasileira, a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial na educação básica, no sistema regular, é compulsória e, portanto, uma demanda que o professor precisa conhecer estratégias de ensino para não fomentar sua prática pedagógica com atividades que corroborem a exclusão ou segregação. Nesse sentido, uma das necessidades dos professores que atuam na rede pública de São Paulo é a formação continuada e em serviço para que possam aprimorar a prática pedagógica, que deve estar em consonância tanto com o paradigma inclusivo, bem como as políticas públicas e o trabalho com a diversidade, tão presente nas escolas (UNESP, 2013). Ainda, essa formação se justificou pela necessidade da criação, nas escolas, de uma cultura inclusiva, democrática e plural.

De acordo com o Plano de Trabalho (UNESP, 2013), o curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva teve como pressuposto que os cursistas desenvolvessem as seguintes competências: compreensão da proposta de educação inclusiva, domínio de conteúdos, recursos pedagógicos e metodologias que potencializem o ensino e promovam a inclusão, desenvolvimento de trabalho colaborativo e compreensão do projeto pedagógico como elemento norteador da escola inclusiva.

Esse curso foi estruturado em oito disciplinas, as quais foram divididas em dois módulos de 160 horas cada, mais a produção do Trabalho Acadêmico, que se configurou na produção de um artigo, a partir de pesquisa realizada pelos cursistas, de forma que articulassem o conteúdo estudado no curso com a prática pedagógica. Esse Trabalho Acadêmico começou a ser redigido pelos cursistas no decorrer do curso. O detalhamento das disciplinas que compuseram o curso, bem como a divisão dos módulos, podem ser consultados no Anexo I.

Em relação à dinâmica do Programa Redefor, os cursos aconteceram de forma semipresencial, com 60% da carga horária realizada de forma *on-line* (via AVA Moodle) e 40%, presencial. As disciplinas que compunham o curso eram realizadas a distância e os encontros presenciais versavam sobre discussões que permeavam os conteúdos das disciplinas. Nesses encontros, os cursistas também deveriam entregar atividades como produto final das discussões, as quais eram postadas no AVA, no ambiente da disciplina em andamento.

No AVA, cada disciplina tinha duração de acordo com sua carga horária<sup>10</sup> (uma semana equivalia a dez horas de trabalho) e os cursistas tinham acesso às orientações para realização das atividades, semanalmente, bem como aos materiais didáticos digitais, às ferramentas de envio das atividades e aos canais de comunicação com pares e tutores *on-line*. As orientações para a realização das atividades, disponibilizadas semanalmente, eram chamadas de agendas.

Conforme apontamos, os materiais didáticos foram produzidos com recursos de acessibilidade desde o planejamento, sem passar posteriormente por adaptações – os vídeos foram disponibilizados em três versões (sem recursos de acessibilidade, com legendas para surdos e ensurdecidos e interpretação em Libras e com audiodescrição), as imagens que ilustravam os textos contavam com audiodescrição e os objetos educacionais (OE) eram produzidos em versão única.

As atividades disponibilizadas no AVA contabilizavam frequência, ou frequência e nota, sendo a maior parte delas, avaliativa. Assim, se o cursista encontrasse problemas para a realização e participação no curso, não conseguiria concluí-lo com êxito.

O curso contou com 1000 vagas,<sup>11</sup> e os estudantes foram organizados em turmas com, no máximo, 35 cursistas. Cada turma tinha um TO responsável pelo assessoramento aos cursistas, durante todo o curso. Ainda, o número de cursistas por turma se deu pela abordagem escolhida para a tutoria, que foi o Estar Junto Virtual, de forma a possibilitar que o TO realizasse o acompanhamento próximo do cursista – as atividades eram corrigidas por esse profissional, e os *feedbacks* produzidos de forma individualizada, conforme o desempenho do estudante.

Agora que conhecemos o curso escolhido como fonte de dados, descreveremos a seguir as etapas em que esta pesquisa foi realizada.

## **2.4 Sobre as etapas da pesquisa**

Após a contextualização do curso e a fim de atingir os objetivos dessa investigação, apresentamos as fases nas quais a presente pesquisa está estruturada.

---

<sup>10</sup> As disciplinas que serviram de fonte de dados para esta pesquisa tiveram duração de 60 horas, portanto, aconteceram durante seis semanas, cada.

<sup>11</sup> O curso teve 784 cursistas aprovados, 182 reprovados e 33 desistentes (UNESP, 2016).

### **2.4.1 Primeira fase: Exploratória – delineando o conceito de inclusão pedagógica**

A primeira fase da pesquisa foi delineada a fim de atingir o primeiro objetivo específico: *Identificar elementos teóricos inerentes ao conceito geral de inclusão escolar e a partir desses elementos, definir o conceito de inclusão pedagógica.*

Nesse sentido, esta primeira fase é fundamental para o desenvolvimento da investigação, tendo em vista que é delineada a conceituação do termo *inclusão pedagógica* na educação superior na modalidade a distância e as categorias teóricas, que pautaram a coleta e a análise dos dados.

Essa fase configura-se como pesquisa exploratória, documental e bibliográfica, na qual trazemos as proposições teóricas que sustentam a pesquisa. Yin (2015, p. 15) pontua que a revisão da literatura e discussão se faz necessária para um estudo de caso, pois permite “[...] desenvolver questões mais perspicazes e reveladoras sobre o mesmo tópico.” Segundo Martins (2008), esta etapa é fundamental para o estudo de caso, pois é a literatura que sustenta o arcabouço teórico da pesquisa.

Como pretendemos, ao final da pesquisa, apresentar o que Yin (2015) chama de análise generalizante (contemplando o terceiro objetivo específico), faz-se necessária a pesquisa em profundidade dos pressupostos teóricos que sustentam o conceito de inclusão pedagógica.

Ressaltamos que nesta fase trazemos as categorias que sustentam o conceito de inclusão pedagógica, o qual será validado na terceira etapa da pesquisa, sendo elaborada uma reanálise do processo de construção do curso sob a ótica da inclusão pedagógica, para a definição deste novo conceito.<sup>12</sup>

Discutimos a inclusão sob o mote da educação para todos e o respeito às diferenças e partimos, portanto, do conceito de inclusão trazido por Mantoan (2006a; 2006b; 2013; 2015), Rodrigues (2008), perpassando a pedagogia da diferença (MANTOAN, 2013b; 2013c; 2011; SKLIAR, 2003). Ainda, trazemos a problematização trazida por Schlünzen (2015) para uma EaD de qualidade e inclusiva, sob os pressupostos da abordagem CCS.

---

<sup>12</sup> Para fins de organização do texto, apresentaremos o conceito nesta primeira etapa, porém, ressaltamos que o conceito será definido ao final da terceira etapa. Conforme trazem Yin (2015) e Martins (2008), o conjunto de etapas de um estudo de caso não é fixo.

Tendo em vista a necessidade de mudanças no aspecto organizacional e das práticas pedagógicas em que a inclusão implica (MANTOAN, 2006a), trazemos à tona os referenciais sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), também chamado em inglês de Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2011a; NUNES; MADUREIRA, 2015; ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2015) e o Desenho Instrucional Universal (HIGHBEE et al., 2008; ELIAS, 2010), que são teorias já existentes e que identificamos que não são suficientes para a construção, implementação e execução de um curso que contemple a inclusão pedagógica.

A partir da discussão desses conceitos, defendemos a conceituação da inclusão pedagógica na educação superior na modalidade a distância, bem como as categorias teóricas, que pautam a análise e a coleta de dados. O Quadro 2 ilustra as categorias teóricas, definidas com base na literatura. Reforçamos que partimos da literatura na área para, posteriormente elaborar o quadro apresentado a seguir. Tal organização se deu a fim de estabelecer uma forma coerente de apresentar os dados obtidos a partir da análise do curso.

**Quadro 2** – Categorias teóricas que perpassam a inclusão pedagógica

		Área	Categorias	Coleta e seleção
Aspectos atitudinais que consideram as diferenças	<b>Aspectos organizacionais e estruturais</b>	Fluxo de trabalho	Organização e filosofia da gestão	Pesquisa documental
			Organização da equipe pedagógica	
			Organização da equipe multidisciplinar	
			Interlocução entre as equipes multidisciplinar e pedagógica	
		AVA	Acessibilidade, usabilidade e navegabilidade	AVA do curso
			Facilidade para encontrar informações	

	<b>Aspectos pedagógicos</b>	Abordagem metodológica	Concepção pedagógica do curso	AVA (do curso e de equipe)
			Construção do curso	AVA da equipe
			Mediação pedagógica do tutor on-line	AVA do curso
		Mediação	Orientação dos tutores	AVA de equipe
			Interação estreita com os cursistas	AVA do curso
		Avaliação	Avaliação das atividades	AVA do curso
		Material didático	Construção das atividades	AVA do curso e de equipe
			Clareza nos enunciados	AVA do curso
			Organização das informações	AVA do curso
			Presença de recursos de acessibilidade	AVA do curso
Delineado sob os aspectos do DUA	AVA do curso			

**Fonte:** elaborado pela autora (2018).

#### **2.4.2 Segunda fase: analítico-descritiva – análise do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em relação à inclusão pedagógica**

Esta fase tem como pressuposto contemplar o segundo objetivo específico, que é analisar a presença ou não do conceito de inclusão pedagógica na construção e na execução do curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesta fase, também validamos o conceito de inclusão pedagógica, a partir dos elementos encontrados no contexto do curso que serviu como fonte de dados para a pesquisa.

A partir dos dados coletados, a análise acontece no sentido de saber se o curso atingiu ou não o conceito de inclusão pedagógica, cujo delineamento se deu ao longo

da pesquisa. Essa fase está atrelada à fase subsequente, já que a partir da triangulação dos dados encontrados no curso, são traçados indicadores que colaboram para a produção de cursos pedagogicamente inclusivos.

A segunda fase, portanto, compreende dois momentos: o primeiro, descritivo, seguido da reflexão analítica, em que analisamos o curso a partir das categorias previamente delineadas, a partir da observação no AVA em que ocorreu o curso para extração dos dados.

Julgamos necessário trazer o relato descritivo de como se deu a *construção* do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, remetendo à ótica da inclusão pedagógica. O curso, conforme descrevemos, fez parte do Programa Redefor e foi produzido pelo NEaD/Unesp, tendo características que o diferenciam de outros.

Conforme explica Martins (2008, p. 11), no estudo de caso há a necessidade de um recorte, tendo em vista que “[...] nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno [...] e a determinação do recorte é a fase crucial para se atingir os propósitos do estudo e se chegar a uma expressiva compreensão sobre a situação estudada”.

Para tanto, a coleta dos dados aconteceu no AVA do curso, nos ambientes destinados: à comunicação entre as equipes (multidisciplinar e pedagógica); às formações dos tutores (intituladas F1 e F2); e às disciplinas do curso.

Em relação às disciplinas, três delas foram analisadas. O recorte foi feito nas seguintes disciplinas: D03, D05 e D07, intituladas, respectivamente, Gestão Democrática e Projeto Pedagógico, PEI e Ensino Colaborativo, Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico.<sup>13</sup>

Este recorte se deu desta forma por dois motivos, conforme explicamos a seguir:

- Estrutura do curso

O curso foi ofertado em dois módulos, sendo o Módulo 1 das disciplinas D01 a D03 e o segundo módulo compreendendo as disciplinas D05 a D07. Escolhermos, portanto, uma disciplina do primeiro módulo (D03) e outras duas do segundo (D05 e

---

<sup>13</sup> A matriz curricular do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pode ser consultada no Anexo I.

D07). As disciplinas D04, D06 e D08 versaram sobre Metodologia de Pesquisa e foram voltadas que os cursistas pudessem desenvolver e construir o Trabalho Acadêmico e, por isso, foram descartadas.

- Aspecto organizacional

No início do processo de produção (nas disciplinas D01, D02 e D03), os TO não participavam da construção do curso. Entre a construção da disciplina 03 e a 04, houve uma transição da DE responsável pelo curso<sup>14</sup> e, como sugestão da profissional, os TO passaram a participar das formações, que aconteciam entre os professores-autores, especialistas e designer educacional. Os tutores, por terem contato diretamente com os cursistas, passaram a reportar à equipe pedagógica e aos professores-autores as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Dessa forma, essa alteração no processo de produção influenciou para a definição das disciplinas que serviram como fonte de dados para este estudo e, analisar uma disciplina em que essa articulação não existia explicitamente corroborou para atingir os objetivos da pesquisa e reiterar a importância TO para que exista a inclusão pedagógica.

Além disso, as duas primeiras disciplinas também não foram selecionadas para análise considerando que por se tratar de início do curso, o alinhamento entre tutores, equipe técnica e equipe pedagógica ainda estava em andamento.

Optamos, portanto, por voltar nosso olhar e recortar o objeto de análise nas disciplinas 03, 05 e 07, contemplando uma do tronco comum e duas do módulo de disciplinas específicas.

O curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva contou com 29 turmas. Para este estudo, foram selecionadas três turmas: 01 (T01), 03 (T03) e 05 (T05), as quais estavam sob supervisão de uma das Professoras Especialistas (PE1).<sup>15</sup>

Considerando as fases de planejamento, implementação e execução, os dados são coletados a partir das categorias selecionadas, em dois momentos: no AVA em

---

<sup>14</sup> Profissional que no cenário do NEaD/Unesp, tem papel diferenciado de um designer instrucional, conforme nos elucida Melques (2017).

<sup>15</sup> O curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva contou com o apoio de duas Professoras Especialistas (PE1 e PE2). As turmas observadas neste estudo estavam sob supervisão da PE1.

que ocorreu o curso, nas turmas e disciplinas supracitadas, e também no ambiente destinado à formação dos tutores *on-line* (os quais chamaremos TO), em que participavam, além desses profissionais, os professores especialistas (chamados PE) e os professores-autores (PA) das disciplinas.

O Quadro 3 ilustra os dados coletados.

**Quadro 3** – Recorte da unidade de análise

Ambiente analisado	Salas virtuais		Dados coletados
Ambiente dos cursistas	D03	Turmas 01, 03 e 05	- Todas as interações entre cursistas e TO, nas 9 salas; - Feedback dos TO aos cursistas, nas 9 salas;
	D05	Turmas 01, 03 e 05	- Todas as atividades (enunciados) das 3 disciplinas - Materiais das atividades;
	D07	Turmas 01, 03 e 05	- Disposição dos elementos no AVA.
Ambiente de equipe	Espaço de Equipe		- Interações entre os profissionais das equipes técnica, pedagógica e autores; - Atas de reuniões.
	Espaço de Tutores		- Interação entre os TO e PE1; - Interação entre os TO e professores-autores (a partir da D05); - Atas de reuniões.
	Ambiente de Formação dos TO 1 (F1)		- Materiais disponibilizados para as formações do TO; - Interação dos TO nos fóruns.
	Ambiente de Formação dos TO 2 (F2)		- Materiais disponibilizados para as formações do TO; - Interação dos TO nos fóruns.

**Fonte:** elaborado pela autora (2018).

Após a coleta a partir das categorias pré-definidas, os dados são analisados e discutidos à luz do referencial teórico e do conceito de inclusão pedagógica, abordado no capítulo 3.

Nesta etapa, são analisados os diversos componentes do curso, a fim de observar se o segundo objetivo específico da pesquisa foi atingido. Para uma diversidade de fontes de evidências (YIN, 2015), são analisadas as interações no AVA, as agendas de atividades, os materiais disponibilizados para os cursistas no



AVA; as interações entre professores-autores das disciplinas, especialistas e tutores, *feedback* das atividades dos cursistas.

Considerando o processo de construção do curso e as categorias que compõem o conceito, o curso é analisado nos momentos de planejamento, construção e execução, descritos no Quadro 4. Tais momentos foram delineados a partir da literatura (BEHAR, 2009; MANTOAN, 2006a; 2006b).

**Quadro 4 – Etapas de análise do curso**

Planejamento	Definição da abordagem metodológica para atividades e mediação pedagógica	
	Fluxo de trabalho e articulação entre as equipes	
	Delineamento das disciplinas	
	Interação entre DE e autores	
Construção	Construção dos materiais didáticos na perspectiva inclusiva	
	Implementação da acessibilidade	
	Validação das disciplinas	
Execução	AVA Equipe	Interação entre DE, especialistas, tutores
		Orientações da Coordenação de Tutoria
		Formação em serviço dos tutores
	AVA Cursistas	Mediação do tutor
		Avaliação ( <i>Feedback</i> )

**Fonte:** elaborado pela autora (2018).

Ressaltamos que a análise das do curso se dá a partir das categorias pré-definidas na etapa 1 e das etapas de análise do curso, conforme descritas no Quadro 3. Ademais, embora esta etapa apresente os momentos descritivo e analítico, destacamos que a descrição e a análise são realizadas de forma concomitante.

#### **2.4.3 Terceira fase: delineamento das sugestões para a produção de cursos que atendam aos critérios da inclusão pedagógica**

Nesta fase, a partir da análise realizada na segunda etapa da pesquisa, traçamos indicadores que se configuram em aspectos a serem considerados para a produção de cursos pedagogicamente inclusivos.

Essa fase se relaciona ao desenho metodológico desta investigação (estudo de caso). Sobre a proposição de teorias em um estudo de caso, Martins (2008, p. 69) esclarece que

enquanto em uma pesquisa convencional o investigador testa a adequação de uma realidade a uma teoria, em um Estudo de Caso buscam-se elementos e evidências para demonstrar uma teoria – construir uma teoria (Grounded Theory) – sobre o caso, ou seja, ao invés de testar teoria, tenta-se construir teoria.

Considerando o delineamento metodológico escolhido, a análise tem em vista elucidar práticas que corroboram a inclusão pedagógica na educação superior na educação a distância, a fim de sugerir, ao final do trabalho, elementos que venham a colaborar com a criação e implementação de cursos pedagogicamente inclusivos.

Para tanto, a análise e os resultados obtidos na segunda fase foram retomados e realizado contraponto com a literatura e com os critérios que constituem a inclusão pedagógica, delineados na primeira etapa da pesquisa.

No capítulo subsequente, apresentamos as teorias que sustentam esta pesquisa e corroboram o delineamento do conceito de inclusão pedagógica.

### **3 Delineamento teórico: teorias que sustentam a tese**

Neste capítulo, trazemos os pressupostos teóricos que sustentam e embasam a pesquisa, tendo em vista a problemática, os objetivos gerais e específicos e a discussão que defendemos a partir deste trabalho investigativo, cujo recorte se dá sobre a inclusão pedagógica na parte *on-line* de cursos oferecidos na modalidade a distância ou semipresenciais, que é o caso do curso analisado nesta pesquisa.

Ao longo dessa discussão, refletimos a respeito dos aspectos concernentes à inclusão e as suas implicações para a garantia da educação para todos, tecendo relações com cursos (ou disciplinas) oferecidos na modalidade a distância e suas peculiaridades, até chegar à conceituação do termo inclusão pedagógica na EaD, no contexto da educação superior. Este capítulo está estruturado de forma a contemplar a perspectiva de inclusão que baliza esta tese e posteriormente a relacionamos às especificidades da EaD.

Apresentamos o conceito da inclusão pedagógica na educação superior na modalidade a distância, contemplando, portanto, a primeira etapa da pesquisa, que está relacionada a este constructo teórico. Embora esse conceito seja delineado e revisitado a partir também da segunda e terceira fases deste trabalho investigativo, conforme descrevemos no capítulo a respeito do percurso metodológico, para fluidez na leitura optamos por apresentar a definição neste capítulo, antes da análise do curso.

#### **3.1 Inclusão: reflexões para ensinar a todos na educação superior na modalidade a distância**

A educação inclusiva, paradigma que tem pautado as políticas educacionais mais atuais, começou a ser mais amplamente discutida no Brasil em meados da década de 1990, em decorrência dos movimentos internacionais que passavam a colocar em pauta a perspectiva da inclusão em detrimento da integração.

A inclusão na educação está relacionada à democratização do acesso por todos, à universalização da garantia de direitos e à garantia da equiparação de oportunidades de aprendizagem. Conforme nos esclarece Mantoan (2006a; 2015), na

educação, hoje, sua aplicação está relacionada ao discurso do para todos, em que as diferenças são consideradas, reconhecidas e valorizadas, e não apagadas.

Porém, de acordo com a autora (MANTOAN, 2013, p. 29), as ações para promover uma escola que acolha a todos, sem exceção, têm ido de encontro com o caráter “eminente excludente, segregador e conservador de nosso ensino, em todos os seus níveis: básico e superior.”

A educação inclusiva no contexto brasileiro está estreitamente relacionada à educação especial. As leis e documentos orientadores produzidos pelo MEC que versam sobre a educação inclusiva (BRASIL, 2008; 2013a; 2013b) trazem, em seu escopo, público determinado, definido pelo termo público-alvo da educação especial, que compreende estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Contudo, nesta investigação, defendemos que todos têm direito à educação de qualidade, sendo as características individuais de cada estudante consideradas para (re)pensar o currículo e diversificar as estratégias (RODRIGUES, 2013), também na educação superior na modalidade a distância.

Em relação à educação para todos e a perspectiva da diferença, concordamos com a perspectiva trazida por Gallo (2012; 2017), que dizer para todos não significa oferecer o mesmo para todos – como os cursos balizados pelo modelo único, chamado *one-size-fits-all* (CAST, 2011a; RODRIGUES, 2013). Gallo (2012, p. 9, grifo nosso) pontua que:

**“Educação para todos” não significa, necessariamente, a mesma educação para todos.** Que todos tenham acesso à educação é um projeto social e político mais do que necessário em nosso país; mas que cada um tenha acesso à educação segundo suas necessidades, de acordo com suas diferenças.

Ambientes inclusivos estão, portanto, relacionados à democratização do acesso e à garantia de oportunidades equiparadas para que todos possam aprender, respeitadas suas características individuais. Rodrigues (2008) pontua que a perspectiva da educação para todos está relacionada às possibilidades de acesso e sucesso pelos estudantes. O processo de aprendizagem é individual, variando de estudante para estudante conforme as relações que estabelece com os signos (GALLO, 2012), porém, estratégias que corroborem e que criem condições para que

nenhum cursista encontre barreiras durante esse processo podem ser incorporadas às práticas pedagógicas. A formação em serviço dos professores e mediadores pedagógicos contemplando esses aspectos da educação inclusiva podem se configurar como fatores positivos à criação de ambientes inclusivos (SANTOS, 2015; SCHLÜNZEN, 2015).

Analisando como a educação inclusiva aparece nas leis e documentos oficiais, e também as pesquisas realizadas nesta área, observamos que as discussões são enfocadas majoritariamente na educação básica e voltadas a estudantes com deficiência ou que fazem parte do público-alvo da educação especial delineado pela legislação brasileira. As reflexões sobre educação para todos precisam ser estendidas à educação superior e aprofundadas, principalmente, quando o enfoque são cursos ou disciplinas oferecidas nesse nível de ensino e na modalidade a distância.

As produções acadêmicas e a legislação que versam sobre inclusão na educação superior no Brasil estão relacionadas ao âmbito da educação especial e à modalidade presencial, como políticas de acesso para pessoas com deficiências (CABRAL; MENDES, 2014; MOREIRA; BOLSANELO; SEGER, 2011; BRASIL, 2013b). Em relação à EaD, a discussão versa em relação à adequação do AVA para atender às necessidades de estudantes com deficiências visual e auditiva, majoritariamente.

A seguir, apresentamos reflexões a respeito da inclusão na educação superior voltada a todos os estudantes, tecendo relações com EaD oferecida por meio das TDIC e de AVA, a qual tem características que são próprias dessa modalidade e diferem da educação presencialmente (MAURI; ONRUBIA, 2010).

### **3.1.1 Inclusão e a educação para todos**

A educação inclusiva (bem como as ações necessárias para promovê-la) tem sido amplamente discutida na educação básica. Trazemos, tanto para o delineamento da conceituação de inclusão pedagógica, quanto para a sustentação da tese, algumas discussões de autores cujo enfoque é nessa etapa da educação, porém, traçamos paralelos e estendemos para a educação superior oferecida na modalidade a

distância, por entendermos que este nível também precisa abarcar os preceitos da inclusão.

Ainda, reforçamos que quando utilizamos a palavra inclusão estamos nos referindo a todas as pessoas, todos os estudantes, sem exceção, independente das diferenças ou características individuais (GALLO, 2012; MANTOAN, 2002). Entendemos a educação também a oferecida na modalidade a distância e em nível superior como direito, a ser constituído a partir das diferenças.

Cercear o direito de algum estudante à educação, seja ela em quaisquer níveis de ensino, com base nas necessidades ou nas diferenças apresentadas (MANTOAN, 2015), tem como consequência práticas excludentes.

No contexto da educação nacional, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), elaborada na mesma perspectiva que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), coloca-se como um marco na estruturação e organização dos ambientes escolares voltados à educação básica. Conforme consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos, toda pessoa tem direito à educação, o que vai ao encontro do que é posto no artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a qual pontua que todos são iguais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) traz que todos têm direito à educação; nessa mesma perspectiva, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação no contexto brasileiro passa a ser um dos direitos sociais e subjetivos garantidos pelo Estado, a todos os cidadãos, sem distinção por suas características, conforme o artigo 205.

Embora a Constituição Federal garanta apenas a educação básica como dever do Estado, alargar a discussão para a educação superior se faz necessária, tendo em vista que os estudantes que hoje estão matriculados na educação básica têm o direito de frequentar curso superior, em consonância com o que é trazido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, art. 26) e o que consta na legislação brasileira vigente.<sup>16</sup>

Nesse sentido, a educação precisa ser garantida para todos, em todos os níveis e modalidades, seguindo as mesmas diretrizes e princípios trazidos pela Constituição

---

<sup>16</sup> A Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015b) traz que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis ao longo da vida, às pessoas com deficiência. Como refletimos sobre a educação para todos, incluem-se nesse alunado também as pessoas com deficiência.

Federal (BRASIL, 1988), como a igualdade de condições para o acesso e permanência nas instituições escolares. A inclusão e seus valores estão relacionados ao princípio da universalidade (RODRIGUES 2013; MANTOAN, 2015; 2013a), ao direito da equiparação de oportunidades e da não discriminação (PLAISANCE, 2013; BENOIT, 2015).

Nessa perspectiva, conforme explicitamos na introdução deste capítulo, entendemos a inclusão e, conseqüentemente, o conceito defendido de inclusão pedagógica como algo voltado para *todos os estudantes*, sem exceção, na construção de processos educacionais para todos matriculados (MANTOAN, 2013c). Entendemos a inclusão e as questões relacionadas a esse paradigma conforme a definição de Plaisance (2015, p. 236, grifo nosso): “cultura da *acolhida das diferenças* e do compartilhamento das dependências”, a qual está estreitamente relacionada à democratização da educação e que concorda com o mote delineado por Mantoan (2013c), que a inclusão se relaciona a não deixar ninguém de fora.

As salas de aula, tanto na educação na modalidade presencial quanto na a distância, são heterogêneas, o que significa que os estudantes que compõem o alunado de determinado curso ou disciplina não são iguais, não se expressam da mesma maneira e, principalmente, não aprendem da mesma forma. Essa assertiva é embasada nos pensamentos de Gallo (2012, p. 8) sobre o aprender, o qual esclarece que

Cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. Ou seja, numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os alunos e que cada um aprende a seu próprio modo.

Essa assertiva parece óbvia, contudo, Machado (2013, p. 70) nos esclarece que para que a inclusão aconteça “[...] nossas concepções de aprendizagem e de ensino devem ser revisadas”, sendo necessário diversificar estratégias e implementar um currículo flexível (RODRIGUES, 2013; MANTOAN, 2002; 2006b).

A educação para todos implica pensar na educação sob a perspectiva da pedagogia da diferença (MANTOAN, 2015), a qual está relacionada a considerar que a diferença constituinte de cada estudante seja a base de trabalho pedagógico.

Conforme esclarece Skliar (2003), pensar nas diferenças implica na afirmação da multiplicidade e na singularidade dos sujeitos. Assim, não podemos perder de vista um dos princípios da educação inclusiva, que é a universalização da educação, em que as diferenças do alunado são reconhecidas e valorizadas (MANTOAN, 2006b).

Concordamos com Rodrigues (2013) que a inclusão precisa ser um valor transversal, também para a educação superior oferecida na modalidade a distância. Conforme nos explica Mantoan (2015, p. 15, grifo nosso), “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois *não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade em aprender, mas todos os demais*, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Concordamos com a autora supracitada e, relacionando à modalidade de educação a distância, defendemos que o trabalho pedagógico, precisa ser repensado, de forma a atingir a todos os estudantes, consideradas suas diferenças (MANTOAN, 2013b). Mantoan (2013a; 2013b; 2015), Rodrigues (2013) e Gallo (2012; 2017) nos esclarecem sobre a necessidade de superar o sistema tradicional, e alterar práticas e valores no qual se pautam muitas aulas, em que se preza pelo ensino centrado no professor, transmissivo, ministrado de apenas uma maneira e que prioriza uma única forma de conhecimento e de expressão.

Nessa mesma direção de pensamento, Machado (2013, p. 70) destaca que

A inclusão denuncia o esgotamento das práticas das salas de aula comuns, com base no modelo transmissivo do conhecimento, na espera pelo aluno ideal, na padronização dos resultados esperados pela avaliação classificatória, no currículo organizado de forma disciplinar e universal, na repetência, na evasão, nas turmas organizadas por série, enfim, em tantos outros elementos que compõem o universo das práticas escolares.

Embora a autora faça essas ponderações considerando a educação básica, destacamos que também são pertinentes para o nível superior na modalidade a distância, tendo em vista que as práticas muitas vezes se baseiam no modelo tradicional, no estudante idealizado e no delineamento de atividades inflexíveis, conforme discutiremos a seguir.

A respeito deste último elemento, é válido ressaltar que o processo de aprendizagem é individual a cada estudante e a escola inclusiva vem a atender a essa



demanda, já que colabora para a participação e o sucesso dos alunos (RODRIGUES, 2013). Conforme aponta Sartoretto (2013, p. 78):

A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens.

Relacionando a inclusão à diferença, Mantoan (2013c, p. 01) afirma que o mote da inclusão é: “[...] garantir o direito à diferença na igualdade de direitos à educação” e esclarece que “[...] o direito à diferença é determinante para que sejam cumpridas as exigências dessa educação, propiciando a participação dos alunos no processo escolar geral, na medida das capacidades de cada um”.

Quando falamos de inclusão, os aspectos relacionados à identidade e à diferença vêm à tona, já que diferenciações ou o tratamento igual implicam no “apagamento” das características de cada estudante (MANTOAN, 2006b; 2013a; 2013c; 2015). Pensar em ambientes inclusivos remete a garantir ao estudante o direito à diferença, a qual é intrínseca e constituinte de cada pessoa.

Nessa direção, Skliar (2006), ao discutir a inclusão e sua relação com a diferença, pontua que é preciso cuidado para não confundir, no contexto pedagógico, diferença com diversidade, caindo no que Mantoan (2013) chama de armadilha da diferença. Para Skliar (2006, p. 30),

[...] a diversidade em educação nasce junto com a ideia de (nosso) respeito, aceitação, reconhecimento e tolerância para com o outro. E isso é particularmente problemático: a diversidade, o outro, os outros assim pensados, parecem depender da nossa aceitação, do nosso respeito, para ser aquilo que já são, aquilo que já estão sendo.

Pensar em ações a partir da diversidade e não da diferença levam às armadilhas, permeadas pelo diferenciar para excluir, como pontua Mantoan (2013) e que podemos relacionar à EaD como: currículos adaptados, atividades facilitadas, critérios de avaliação e correções abrandados.

Medidas como essas levam à exclusão, a qual para Rodrigues (2001), citando Santos (1993) é um conceito sociocultural, que cerceia as pessoas de participarem da

vida em sociedade. Conforme esclarece Rodrigues (2013), a falta de inclusão corrobora o insucesso escolar.

Os conceitos de diferença e de identidade permeiam as discussões a respeito da inclusão e, conseqüentemente, da educação para todos (MANTOAN, 2011). Mantoan (2013b, p. 31) defende que a diferença é fundamental e que é “[...] o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos”, a qual tem “mecanismos arbitrários de produção de identidade e diferença”.

No processo de inclusão em ambientes educacionais, quando consideramos as diferenças, temos uma multiplicidade de características que, se consideradas, tornam nossas aulas e as trocas entre pares ricas. Na mesma perspectiva de Mantoan (2011), pensamos que as diferenças não podem ser apagadas e abstraídas ou enfatizadas, já que ambas as atitudes acarretam em processos excludentes. Ainda segundo a autora:

*Ao diferenciarmos para incluir, estamos reconhecendo o sentido multiplicativo da diferença, que vaza e não permite contenções, porque está sempre mudando e se diferenciando, interna e externamente, em cada sujeito. Essa forma de diferenciação é fluida (Burbules, 2008) e bem-vinda, porque não celebra, aceita, nivela, mas questiona a diferença! (MANTOAN, 2011, p. 104)*

Mantoan (2011) e Skliar (2006) refletem sobre as discussões em volta da diferença que são pautadas em oposições binárias. Para Skliar (2006, p. 23)

*[...] as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc. São simplesmente – porém não simplificada – diferenças. Mas o fato de traduzir algumas dessas diferenças como “diferentes” – e já não simplesmente como diferenças – volta a posicionar essas marcas, essas identidades, esse ser “diferença” como contrárias, como opostas e negativas à ideia de “norma” e do “normal” e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o “correto”, o “positivo”, o “melhor” etc.*

As reflexões sobre inclusão sob essa perspectiva binária, classificatória, como apontam os autores, não nos permite olhar para a multiplicidade gerada pela diferença. Quando discutimos a inclusão e essas tramas que a permeiam e relacionamos à EaD, não podemos classificar nossos cursistas, ou perpetuar as

práticas pontuadas por Mantoan (2013) em que diferenciamos para excluir, como correções abrandadas ou facilitadas; precisamos, portanto, observar as características que compõem o alunado daquela turma, para pensar em ações estratégicas que venham a corroborar um ambiente inclusivo.

Ainda, Gallo (2012; 2017) ressalta sobre o cuidado necessário em relação ao processo de ensinar e avaliar o aprendizado de cada aluno. Se pensarmos na perspectiva de que só se aprende o que é ensinado, logo é possível “[...] controlar o que, como, quanto alguém aprende”. Essa falsa expectativa de controle sobre o aprendizado tem relação com a homogeneização: “o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira” (GALLO, 2012, p. 2) e, conseqüentemente, contradiz-se à perspectiva inclusiva.

Mantoan (2015) compara, metaforicamente, uma sala de aula inclusiva com um caleidoscópio: cada uma das peças, com suas características, compõem o todo, formando uma imagem. Da mesma forma, a sala de aula, seja ela presencial ou virtual, é heterogênea e conta com estudantes de diversos perfis, que aprendem de formas distintas. Essa metáfora tem relação com considerar as diferenças na sala de aula, sem abstraí-las (MANTOAN, 2011).

Sobre os mecanismos de inclusão/exclusão, Skliar (2001, p. 14) explica que as definições giram em torno das características do indivíduo, colocadas pelo autor como “propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho, etc.” Nessa mesma linha de pensamento, Mantoan (2006a) nos alerta sobre as armadilhas da inclusão nos ambientes escolares, trazendo a expressão metafórica ao “andar no fio da navalha”, tendo em vista o tênue limiar entre atitudes que corroboram a integração e não a inclusão. Concordamos com os autores supracitados, reiterando a necessidade de reconhecer e valorizar as diferenças que cada um dos estudantes traz, em quaisquer modalidades de ensino.

Rodrigues (2006) pontua que a educação inclusiva “[...] contesta as bases em que a escola tradicional foi desenvolvida [...]”. Corroborando esse pensamento, Mantoan (2015, p. 28) defende que a inclusão implica mudanças estruturais na educação ou, nas palavras da autora, “mudança de perspectiva educacional”. Reforçamos que essa mudança de perspectiva educacional que cita Mantoan também

é necessária na EaD, já que a construção de um curso ou disciplina para posterior adaptação para atender às necessidades de determinados estudantes não garante que será inclusivo.

Nessa mesma direção, Rodrigues (2006, p. 13, grifo nosso) esclarece, sobre a educação inclusiva, que:

A educação inclusiva não é uma cosmética da educação tradicional nem uma simples estratégia de melhoria da escola: constitui a promoção da formulação da educação em novas bases que rejeitem a exclusão e promovam uma educação diversa e de qualidade para *todos* os alunos.

Concordamos com a assertiva do autor sobre o propósito da educação inclusiva, que é para todos os alunos, e defendemos a necessidade de respeitar as características individuais dos estudantes e, conseqüentemente, as diferenças. Schlünzen (2015, p. 19, grifo nosso), ao discutir sobre o cenário de escolas inclusivas no contexto brasileiro, esclarece que:

A inclusão escolar pode oferecer a oportunidade para que eles [pessoas com ou sem deficiência] possam relacionar-se com seus amigos, no contato com ambientes *dos quais eles foram privados pela sua própria condição*, oportunizando a *interação*, a *experiência com o outro* e a *vivência* de situações diversificadas, como quaisquer outras pessoas.

Concordamos com a visão da autora sobre a inclusão em ambientes escolares, tendo em vista que ambientes inclusivos permitem que os estudantes aprendam com os pares e com o mediador pedagógico (como no caso da EaD). Essa visão converge com os pensamentos de Rodrigues (2006) e Mantoan (2006a; 2006b; 2011; 2013; 2015) quando ressaltam que a inclusão se contrapõe à integração. Para que exista a inclusão, a escola e instituições de ensino precisam ressignificar suas estruturas e práticas, já que um dos pressupostos condizentes aos valores da inclusão é que o ambiente escolar se modifique para receber seu alunado, e não que o estudante se adeque a ele. A instituição precisa, portanto, oferecer condições de aprendizagem a quem recebe (RODRIGUES, 2013), no caso da EaD, os cursistas.

Embora as políticas públicas sejam pautadas tendo em vista o paradigma da educação inclusiva, observamos que mesmo com quase três décadas desse discurso

universalização da educação e educação como direito (BRASIL, 1988; 1996), isso ainda não se faz efetivamente presente na educação brasileira, a qual enfrenta desafios, dos quais muitos perpetuam a discriminação negativa (VEIGA-NETO; LOPES, 2011) e o reforço de práticas excludentes, tanto na educação básica quanto na de nível superior.

Schlünzen (2015) destaca que mesmo com o esforço das Secretarias de Educação (municipais, estaduais e do governo federal) e com discussões frequentes sobre esta temática, ainda é possível observar a lacuna que existe entre teoria e prática, o que resulta na dificuldade de implementação de uma cultura inclusiva nos ambientes educacionais. Conforme Mantoan (2013a) nos esclarece, o Estado precisa rever suas ações a fim de que os dispositivos legais sejam realmente cumpridos e que a premissa trazida pela Constituição Federal seja, de fato, colocada em prática.

Portanto, partir do pressuposto que todos somos diferentes e que ninguém aprende da mesma forma auxilia a delinear ambientes mais inclusivos, pensados para atender a todos, contemplando a singularização (GALLO, 2010), em que as potencialidades dos estudantes são evidenciadas durante o processo. Nesse sentido, todas as etapas da ação pedagógica precisam ser desenhadas para garantir ambientes inclusivos: o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação (MANTOAN, 2015), tanto na modalidade presencial quanto na a distância, já que tais etapas permeiam também o processo de construção e a arquitetura pedagógica (BEHAR, 2009) de cursos a distância.

Concordamos com Mantoan (2013b) quando a autora trata da educação básica e explica o modelo de escola esperado para o século XXI, e entendemos que essa discussão precisa ser ampliada à educação superior. Na mesma linha de pensamento da autora, Padilha (2013) esclarece que:

[a escola deve ser] aquela instituição que cumpre efetivamente seu papel de *educar, incluindo a todos, respeitando diferença e promovendo o conhecimento para a vida* – e não para fragmentos dela – a partir de práticas pedagógicas, que aliem teoria e prática e se valham dos mais variados recursos e linguagens para o cumprimento de seus papéis (PADILHA, 2013, p. 9, grifos do autor).

Nesse mesmo direcionamento, ao discutir a inclusão escolar, Schlünzen (2015, p. 47, grifo nosso) traz que:

A inclusão traz à tona a perspectiva da *diferença humana*, superando o ideário da igualdade universal e, por isso, é um convite a todos para refletir sobre as condições sociais e materiais que produzem as diferenças e estabelecem marcações que valorizam determinados atributos humanos, em detrimento de outros.

Sobre a inclusão escolar na educação básica, Schlünzen (2015, p. 20) nos esclarece que têm sido observadas dificuldades que impedem a implementação da cultura inclusiva, no que se refere

[...] à formação e preparo adequados do professor, tanto da classe comum quanto dos especialistas; à necessidade de mudança nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, no processo educacional, que geralmente tem buscado ainda atender à dificuldade do EPAEE [estudante público-alvo da educação especial] e não explorar suas potencialidades; à falta de adaptação na estrutura física e arquitetônica do ambiente e da acessibilidade em diferentes aspectos, especialmente o tecnológico; ao desconhecimento dos gestores sobre como implementar os aspectos previstos nas políticas públicas, entre outras.

Nesse sentido, reforçamos a necessidade de impregnação da cultura inclusiva nas instituições, de forma a converter o processo educacional existente hoje para que explore as potencialidades dos estudantes e considere as diferenças.

Quanto ao preparo adequados dos professores e tutores, na EaD observamos a necessidade de estender tal formação a todos os profissionais da equipe, já que se não estiverem conscientes da necessidade de se planejar e implementar um curso acessível e inclusivo, todo o processo de inclusão pode ficar prejudicado.

Embora os autores supracitados discutam a inclusão voltada principalmente à educação básica na modalidade presencial, compreendemos que tais reflexões devem ser estendidas ao nível superior e a cursos oferecidos a distância, considerando as especificidades dessa modalidade. A seguir, abordamos as possibilidades de inclusão na EaD, considerando suas diversas dimensões, contemplando desde o planejamento até a execução.

### 3.1.2 Inclusão e as dimensões da EaD

A EaD, hoje, é majoritariamente oferecida em AVA por meio das TDIC, e está em consonância com o que foi discutido na Conferência Mundial sobre Educação Superior, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2009, quando foi defendido que as TDIC têm o poder de aumentar a qualidade e o acesso da educação a nível mundial (VALENTE; MORAN, 2011).

Schlünzen Junior (2009; 2013), Ondin (2015), Peters (2012), Valente (2003) e Moore e Kearsley (2007; 2013) destacam que a EaD permitiu a democratização do acesso à educação, já que estudantes que tinham a distância e o tempo como fatores impeditivos, passaram a ter a possibilidade de estudar sem a necessidade de se deslocar para os centros universitários ou que oferecem o curso ou disciplina de forma presencial. A EaD tem relações com a educação inclusiva no que diz respeito à universalidade e a ser para todos (ONDIN, 2015); por isso, a criação e a garantia de ambientes inclusivos nessa modalidade de ensino se faz necessária.

Peters (2012) evidencia que o uso dos AVA gerou uma revolução pedagógica na EaD, o que é válido reforçar se analisarmos os pressupostos pedagógicos envolvidos no planejamento, na elaboração e na implementação dos cursos que contam com essa tecnologia.

Os cursos ou disciplinas ofertados na modalidade a distância por meio de AVA possuem características próprias, que diferem de outras modalidades de ensino, como o distanciamento temporal e geográfico entre professores, tutores e estudantes e a necessidade de planejamento e produção dos materiais didáticos digitais com antecedência maior que na modalidade presencial (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009; 2013; ALMEIDA, 2003), o que implica na implementação de ações para que a distância transacional (MOORE, 1993) seja minimizada e que os estudantes tenham autonomia (BATALIOTTI, 2017) para participar do curso.

Essa abertura da educação superior, no Brasil, foi mais recente e tem como decorrência atender um alunado diversificado, que aprende de diversas formas (GALLO, 2012). A EaD, logo, é uma modalidade de educação que tem como essência ser inclusiva (ONDIN, 2015), tendo em vista a democratização do acesso à educação; portanto, a discussão para que a permanência e o êxito aconteçam, na perspectiva inclusiva, se faz necessária.

Conforme apontamos no levantamento bibliográfico, na introdução desta tese, as pesquisas no contexto nacional que têm como temática a inclusão e a EaD versam sobre um público específico, geralmente o delineado como público-alvo da educação especial e estão estreitamente relacionadas à acessibilidade e à promoção do acesso (MARCOS, 2013; MARI, 2011; LAVORATO, 2014; SILVA, 2016; SIQUEIRA, 2017; BURCI, 2016; VIANNA, 2016; LORENSI, 2014).

Nesse sentido, traçamos relação com o que discutimos no subitem anterior e com a problematização trazida por Mantoan (2011; 2013a; 2013b; 2013c; 2015), Skliar (2001; 2006), Gallo (2012) e Rodrigues (2006; 2013) sobre as diferenças. Conforme destacam esses autores, há a necessidade de considerarmos as diferenças para incluir e ressaltamos a importância de estender e aprofundar essa discussão para a EaD, tendo em vista as características dessa modalidade e o crescente interesse e número de matrículas (ABED, 2016).

Ao analisar a educação oferecida na modalidade a distância, destacamos que diversas barreiras precisam ser ultrapassadas para o delineamento de ambientes inclusivos. Mantoan (2013a) afirma que as escolas de educação básica precisam reinventar o modelo tradicional de ensinar. Concordamos com a autora e alargamos e defendemos essa necessidade de mudança para a educação superior oferecida a distância. Assim como acontece na educação básica, modelos pautados na pedagogia tradicional (MANTOAN, 2013b; 2013c; SCHLÜNZEN, 2015), relacionados ao instrucionismo (VALENTE, 2003), centralizado no professor, com pouca ou quase nenhuma interação, não corroboram a criação de ambientes inclusivos. Há a necessidade, por outro lado, de oferecer cursos ou disciplinas que sejam significativos aos estudantes (SCHLÜNZEN, 2015), que permitam a expressão de múltiplas formas (NUNES; MADUREIRA, 2015) e que exista o compartilhamento de experiências e as trocas entre pares. Para Schlünzen (2015), nessa perspectiva de educação, o estudante é conscientizado a valorizar a diferença.

A EaD tem especificidades tanto nos aspectos organizacionais, de planejamento do curso ou disciplina, como nos estruturais, relacionados à implementação e execução. Bernardi, Moresco e Behar (2013), a partir dos estudos desenvolvidos por Behar (2009) pontuam que os cursos a distância possuem arquitetura pedagógica, composta por quatro elementos:



- Organizacionais: relacionados à gestão, ao planejamento pedagógico, perfil dos atores e objetivos do curso;
- Conteúdos: relacionados aos objetivos de aprendizagem;
- Metodológicos: relacionado aos pressupostos da didática, à interação e à forma de avaliação; e
- Tecnológicos: AVA utilizado.

A elaboração de um curso ou disciplina para ser inclusivo pedagogicamente requer atenção a todos esses elementos da arquitetura pedagógica e, a partir do proposto por Behar (2009), reorganizamos esses elementos nos aspectos organizacionais e estruturais, e nas etapas de planejamento, construção e execução. A atenção a essas etapas com vistas à educação inclusiva é fundamental a fim de evitar que aconteça o que Mantoan (2002) chama de ensino adaptado, em que os materiais são modificados após a construção do curso para atender um determinado estudante. Nessa perspectiva, há a negação do direito às diferenças. Um curso que é produzido e, posteriormente tem seus materiais adaptados para suprir a necessidade de algum cursista dificilmente atenderá aos princípios da inclusão, já que um material diferenciado precisará ser produzido para atender a um estudante – nega-se, assim, o direito de participar da mesma atividade com todos.

Isso está relacionado a teorias que têm como base o desenho universal e que prezam para que cursos sejam desenhados para todos (NUNES; MADUREIRA, 2015; ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013; BARRERA; HERAS CUENCA, 2017; ELIAS, 2010; HIGHBEE; GOFF, 2008; CAST, 2011a; 2011b), sendo necessário considerar os pressupostos dessas teorias, que corroboram a pensar em práticas pedagógicas inclusivas no contexto da EaD. Contudo, destacamos que essas teorias por si só não se bastam para se chegar à inclusão pedagógica.

Ainda, a partir do que demonstra o estado de conhecimento, apresentado no capítulo 1, existe uma linha tênue entre acessibilidade e inclusão. Entendemos que a acessibilidade precisa ser contemplada para que exista a inclusão, mas elas não são conceitos sinônimos. A seguir, trazemos à discussão aspectos relacionados à acessibilidade e que colaboram para a criação de cursos inclusivos.

### **3.2 Acessibilidade: suficiente para a construção de cursos na modalidade a distância pedagogicamente inclusivos?**

No levantamento da literatura e das pesquisas produzidas na área, apresentado no estado de conhecimento, observamos escassez de estudos que contemplem a educação para todos e a pedagogia da diferença na educação superior na modalidade a distância, e identificamos dois aspectos que julgamos necessário transcender neste estudo: o enfoque nos estudantes público-alvo da educação especial, conforme mencionamos nos capítulos e seções anteriores, e o esgotamento da discussão na inserção dos recursos de acessibilidade, a qual se configura como um dos aspectos necessários para chegar à inclusão. Esses dois aspectos são recorrentes na literatura, conforme apresentamos no estado de conhecimento.

A acessibilidade, em todas as suas dimensões (BRASIL, 2013), é um fator importante para garantir a participação de cursistas nos cursos oferecidos na modalidade a distância, mas não suficiente para garantir a autonomia (BATALLIOTTI, 2017) e a inclusão no aspecto pedagógico, na perspectiva que trouxemos na seção anterior, já que apenas inserir recursos de acessibilidade não é a garantia que o estudante terá as mesmas oportunidades que seus pares para aprender.

Os recursos de acessibilidade precisam estar presentes para que o curso seja pedagogicamente inclusivo, tendo em vista que permite que seja produzida uma única versão do material para todo. Por exemplo, com a implementação da audiodescrição, de legendagem para surdos e ensurdecidos e da tradução em Libras, um mesmo objeto educacional pode ser utilizado, em igualdade de condições, por pessoas com deficiência visual, deficiência auditiva e sem deficiência, cabendo ao estudante decidir qual recurso ele ativará para explorar o material didático disponibilizado (RIOS et al., 2014). Dessa forma, é viabilizada a participação de *todos* os cursistas na *mesma* atividade, sem que adaptações sejam feitas para um único estudante.

Nessa perspectiva, concordamos com Plaisance (2015) sobre a importância da inserção dos recursos de acessibilidade e que ela está estreitamente relacionada ao desenho universal, tanto instrucional quanto para aprendizagem, conforme discutimos na seção anterior. Se o curso e as atividades são planejados de forma universal, não há necessidade de adaptações ou de “condição especial”, o que tem como

consequência condições de aprendizagem, permanência e êxito para todos os estudantes.

Segundo a legislação vigente no Brasil, o conceito de acessibilidade remete à possibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida terem condições e chance de acesso aos diversos âmbitos, sejam eles físicos ou virtuais, bem como o acesso à informação (BRASIL, 2015b). A Lei nº 13.146, de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), traz, no art. 3 a definição de acessibilidade como a “possibilidade e condição” de utilização de equipamentos, espaços pelas pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O MEC, nessa perspectiva, define a acessibilidade como

[...] incluir a pessoa com deficiência na participação de atividades como o uso de produtos, serviços e informações. Alguns exemplos são os prédios com rampas de acesso para cadeira de rodas e banheiros adaptados para deficientes (BRASIL, 2015a, s/p).

Na educação superior, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada e promulgada no Brasil pelos Decretos nº186 (BRASIL, 2008b) e nº 6.949 (BRASIL, 2009), respectivamente, firmam a necessidade de adequação dessas instituições para a acessibilidade, o que é reiterado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e por documentos orientadores propostos pelo MEC.

A garantia da acessibilidade vai ao encontro dos princípios do paradigma da inclusão e do que traz a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em oferecer condições de equiparação de oportunidades, para que as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida tenham direito ao acesso, à educação de qualidade. Benoit (2015) ainda comenta que a acessibilidade, vista sob o âmbito antropológico, permite a minimização de barreiras que impedem às pessoas exercer seus papéis na sociedade. Contudo, o público indicado nesses documentos oficiais é bem delineado: pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

Ao analisarmos a legislação brasileira e os documentos legais que versam sobre a ideia da acessibilidade, observamos que existe movimentação do conceito que cita Plaisance (2013), de estar relacionado às questões de direitos humanos, porém, conforme nos aponta Massmann (2014), o público a que são destinadas as

políticas de acessibilidade no Brasil ainda são restritos às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

O Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004) regulamenta as leis nº 10.098 (BRASIL, 2000a) e 10.048 (BRASIL, 2000b) e aponta algumas dimensões em que a acessibilidade precisa ser garantida, como: a arquitetônica; a voltada para serviços e transportes coletivos e a comunicacional. A Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015b) reforça essas barreiras e inclui também as barreiras atitudinais.

Negligenciar o acesso e condições para que isso ocorra, é sinônimo de ir de encontro à legislação nacional e aos princípios da educação inclusiva (BRASIL, 2015b), que preconiza que as instituições precisam se adequar para receber seu alunado (MANTOAN, 2015). O MEC tem lançado documentos orientadores para as instituições de educação superior se adequarem à acessibilidade, como os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2013). Esse documento pontua que a acessibilidade possui outras dimensões,<sup>17</sup> além das citadas pelo Decreto nº 5.296:

- Acessibilidade atitudinal: refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras.
- Acessibilidade metodológica (também conhecida como pedagógica): ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.
- Acessibilidade programática: eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros).
- Acessibilidade instrumental: superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva).
- Acessibilidade nas comunicações: é a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital).
- Acessibilidade digital: direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e

---

<sup>17</sup> No documento, é utilizada a expressão “espectros da acessibilidade”. Nesta pesquisa, optamos pelo termo “dimensões”.

programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos. (BRASIL, 2013, p. 37)

A acessibilidade, nessas dimensões, garante, portanto, o acesso por todos os estudantes aos conteúdos. Fazendo um contraponto à EaD, é preciso garantir tanto a acessibilidade do espaço físico, de infraestrutura (como polos onde ocorrem os encontros presenciais), quanto dos materiais didáticos digitais e do AVA, para minimizar as barreiras que possam surgir e se configurar como entrave.

A acessibilidade digital, por exemplo, diz respeito à promoção do acesso no âmbito virtual. Considerando a EaD no modelo que temos hoje, cujo suporte para o processo de ensino e aprendizagem é o AVA, que permite interação entre estudantes, tutores e conteúdo (VALENTE, 2003; VALENTE; MORAN, 2011), observamos a necessidade do AVA, bem como todos os materiais didáticos digitais, serem acessíveis digitalmente.

Benoit (2014) e Plaisance (2015) estudam as questões relacionadas à educação inclusiva no contexto francês e apontam mais uma dimensão da acessibilidade, que é a acessibilidade pedagógica. Para Benoit (2014), a acessibilidade pedagógica precisa ser entendida em um sentido mais amplo que a evolução arquitetônica, ou adaptação de mobiliário e elementos físicos. Para o autor, “mais perto das práticas de ensino, a acessibilidade pedagógica corresponde aos esforços, às práticas e ao saber-fazer profissional que podem desenvolver os professores para promover ensino e aprendizagem adaptativos, de forma a reduzir a situação de *deficiência* em sala de aula” (BENOIT, 2014, p. 184, tradução e grifo nossos). Concordamos com Benoit (2014) quando o autor pontua a importância da acessibilidade pedagógica, ao afirmar que essa dimensão da acessibilidade marca a mudança da cultura baseada na lógica da integração para a lógica inclusiva, no que se refere aos estudantes com deficiência.<sup>18</sup>

Porém, embora exista a discussão a respeito da acessibilidade, conforme identificado na literatura, reforçamos que esse aspecto está estreitamente relacionado ao acesso de um público específico (geralmente pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida), sendo, portanto, necessário aprofundar a discussão a fim de

---

<sup>18</sup> O estudo de Benoit (2014) foi realizado com estudantes com deficiência auditiva.

transcender o aspecto do acesso. A seguir, trazemos essa reflexão e, posteriormente, a conceituação de inclusão pedagógica.

### **3.3 Inclusão pedagógica na EaD: delineamento dos indicadores que sustentam o conceito**

Tendo em vista a necessidade de pensar cursos oferecidos na modalidade a distância que sejam inclusivos, discutimos os indicadores que sustentam essa conceituação a partir da literatura. Conforme explicitado no capítulo 2, este delineamento do conceito e de suas categorias consistem na primeira fase desta pesquisa. Apresentamos a discussão contemplando as macrocategorias, conforme indicadas no Quadro 2, porém, ressaltamos que a sistematização apresentada no Quadro foi realizada após a discussão trazida neste capítulo, com base na literatura.

#### **3.3.1 Planejamento e produção de cursos a distância inclusivos**

Os cursos a distância hoje são majoritariamente oferecidos por AVA (ABED, 2016; PETERS, 2012), o que tem implicações diretas no processo de planejamento e de construção, bem como no de implementação e execução. Considerando a distância física e psicológica entre os cursistas, os tutores e os professores (MOORE, 1993), as possíveis barreiras nas comunicações e nas informações, as atitudinais, as tecnológicas e as pedagógicas podem se caracterizar como impeditivos ao acesso, à permanência e ao êxito de quaisquer estudantes nos cursos oferecidos na modalidade a distância.

Um pressuposto relacionado à construção de cursos que estejam em consonância com a inclusão diz respeito à concepção, ao planejamento e ao desenho, que precisam considerar uma das premissas da educação inclusiva, que é a adequação por parte da instituição para receber o seu alunado (MANTOAN, 2015), de forma a garantir a equidade e formas equitativas de acesso. Portanto, todo o processo precisa contemplar os valores da inclusão (RODRIGUES, 2013).

Aqui, destacamos que no caso da EaD, além do planejamento do curso em si, o portal ou site em que o curso estará alocado também precisa de adequações a fim de que não apresente barreiras que impeçam o acesso pelos cursistas. Estudantes

com deficiência visual, por exemplo, precisam que este *site* em que o AVA está hospedado contenha recursos de acessibilidade (MARI, 2011; BATALIOTTI, 2017) para que possam acessar o curso.

A modalidade de EaD, por viabilizar a democratização do acesso (ONDIN, 2015; ABED, 2016; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009), tem como decorrência atender a uma ampla gama de estudantes, assemelhando-se das salas de aula de escolas da educação básica, conforme descritas na literatura por Mantoan (2015), Schlünzen (2015) e Gallo (2012), que são compostas por alunos com características individuais. Dessa forma, assim como a educação básica exige mudança nos aspectos organizacionais e estruturais (MANTOAN, 2006a; 2006b) para garantir ambientes inclusivos, essas mesmas alterações se fazem necessárias na EaD, consideradas suas particularidades.

Nesse sentido, a etapa que antecede a disponibilização do curso aos estudantes deve ser permeada pelos valores da inclusão. Tais cursos ou disciplinas precisam partir do princípio que todos, com a multiplicidade que as diferenças proporcionam (MANTOAN, 2011; 2013b), conseguirão estudar, sem prejuízo à permanência e ao êxito por barreiras de ordem pedagógica.

Aspectos relacionados à produção do curso, como a composição da equipe que desenha e elabora os materiais, bem como a metodologia que norteia essa produção precisam ser pensadas de forma a contemplar os princípios da educação inclusiva. A posterior adaptação vai de encontro à concepção de ambientes inclusivos (MANTOAN, 2002; 2006b), demonstrando que o curso ou disciplina não foi pensado de forma universal (BARRERA; HERAS CUENCA, 2017; NUNES; MADUREIRA, 2015; ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2015).

Para tanto, é preciso que a equipe responsável pelo desenho, planejamento, implementação e execução do curso tenha postura positiva frente à inclusão, minimizando as barreiras atitudinais (BRASIL, 2015b). Um dos aspectos que essenciais para que exista a inclusão pedagógica é a postura do mediador (no caso da parte oferecida *on-line*, o TO), e também daqueles que planejam, concebem e implementam o curso, como os professores-autores e designers educacionais.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Em algumas instituições, este profissional também é chamado de designer instrucional. Porém, para este trabalho adotamos a terminologia definida por Melques, Schlünzen e Santos (2015) e adotada pelo NEaD/Unesp, que é designer educacional.

Poulin e Figueiredo (2016) ao discutirem o trabalho com a diferença na sala de aula na modalidade presencial, ressaltam que a presença de atitudes positivas é essencial para a garantia da educação inclusiva; relacionando à modalidade a distância, essa minimização de barreiras atitudinais também se faz necessária e implica em atitudes acolhedoras no contexto das diferenças.

O processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação a distância não se limita apenas à forma como os professores concebem “[...] conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional [...]” (BRASIL, 2015a), mas também à forma como a equipe multidisciplinar que ajuda a desenhar a disciplina e a implementá-la se posicionam frente à educação inclusiva, o que colabora para que o produto final (curso ou disciplina) seja pedagogicamente inclusivo.

Em consonância com esse cenário, Moore e Kearsley (2013; 2007) e Peters (2012) abordam a aprendizagem autônoma e autorregulada, em que o estudante é colocado como centro e sujeito ativo do processo. Para Moore e Kearsley (2013, p. 301), “o conceito de autonomia do aluno significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito do seu próprio aprendizado”, o que significa que o ambiente não é de todo controlado externamente (PETERS, 2012) e que a aprendizagem é singular a cada indivíduo (GALLO, 2017).

Nessa mesma direção, Bataliotti (2017) reforça sobre a necessidade de produzir cursos em que o estudante tenha autonomia para realizar as atividades disponibilizadas. A autora, ao investigar sobre a autonomia de pessoas com deficiência visual na EaD, destaca que o conceito está relacionado ao “fazer por si mesmo”:

No contexto da EaD, a autonomia do indivíduo pode ser evidenciada na medida em que o cursista, que nesta situação é quem deverá tomar suas próprias decisões, se organizar para realizar suas atividades e ter um posicionamento crítico e autorreflexivo para apresentar-se em discussões virtuais (BATALIOTTI, 2017, p. 58).

Peters (2012) reforça sobre a aprendizagem se dar de forma autorregulada na EaD e, para tanto, faz-se necessário pensar no processo de construção do curso, tanto no âmbito tecnológico, quanto no pedagógico. Todos os estudantes têm direito a oportunidades de aprendizagem e, portanto, é preciso garantir que o curso seja



inclusivo tanto no âmbito digital, o qual não abordamos nesta investigação, quanto no pedagógico.

Pensar a inclusão pedagógica na educação a distância corrobora a aprendizagem autônoma, autorregulada e individual (PETERS, 2012; MOORE; KEARSLEY, 2013; GALLO, 2010) e que favorece a formação do estudante de acordo com os objetivos do curso – no caso deste estudo, formar o professor de maneira crítica e reflexiva a partir de sua própria prática docente (UNESP, 2013; MELQUES, 2017).

Nesse sentido, planejar cursos (ou disciplinas) oferecidos a distância que tenham como pano de fundo a consideração às diferenças e que corroborem a aprendizagem significativa e a autonomia é fundamental para se chegar a um curso que contemple a inclusão pedagógica.

Na EaD, a produção e a execução do curso ou disciplina não dependem somente do professor, mas de várias equipes, pedagógica e de técnicos, que trabalham de forma articulada para que o curso possa ser disponibilizado ao cursista (MELQUES, 2017).

Dessa forma, se o professor-autor ou algum dos profissionais que fazem parte da equipe pedagógica e multidisciplinar não têm postura positiva frente à inclusão, não consideram e valorizam as diferenças (MANTOAN, 2006a; 2006b; 2015) e não elaboram atividades que tenham como pressuposto a garantia da autonomia, as barreiras pedagógicas, e conseqüentemente a exclusão, podem continuar a existir.

Dessa forma, a cultura inclusiva (SCHLÜNZEN, 2015), bem como o respeito às diferenças (MANTOAN, 2002, 2006a; 2006b; 2013), precisam estar impregnadas na equipe que planeja, implementa e executa esses cursos, relacionada à postura positiva frente à inclusão (MACHADO, 2013) e à acessibilidade atitudinal (BRASIL, 2015a;2015b).

Por ser oferecido via ambiente virtual e, conseqüentemente as interações se darem também dessa forma (virtual), a maneira como o curso será construído deve ser pensada considerando essa característica e os princípios da distância transacional (MOORE, 1993); é preciso que os professores das disciplinas, os profissionais responsáveis pela articulação para implementação no AVA (MELQUES, 2017) e os tutores que atuam na parte *on-line* dos cursos atentem-se às características dessa

modalidade de ensino (MAURI; ONRUBIA, 2011), desenvolvendo competências que permitam não se configurar em barreiras para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, e que também considerem as diferenças, conforme o aspecto discutido no início deste capítulo.

Tendo em vista que os materiais didáticos digitais, para esta modalidade de ensino, são preparados de antemão (SCHLÜNZEN JUNIOR et al., 2014; PAGE, 2014), é preciso que sejam elaborados de forma universal (NUNES; MADUREIRA; 2015; ALVES, RIBEIRO; SIMÕES, 2013) e, portanto, acessível, aos diversos cursistas que irão utilizá-los (ELIAS, 2010). Entendemos que tais materiais precisam ser, além de acessíveis no âmbito técnico, de se garantir os recursos de acessibilidade, também contemplar os diversos estilos de aprendizagem (BARRERA; HERAS CUENCA, 2017; NUNES; MADUREIRA, 2015).

Nesse sentido, o aspecto do planejamento do curso é crucial para que o curso seja construído *para todos*, sem a necessidade de adaptações futuras para determinado estudante, o que constitui, conforme explica Mantoan (2002) na negação ao direito à diferença.

Da mesma forma, priorizar um único tipo de saber em detrimento de outros não corrobora a elaboração de cursos pedagogicamente inclusivos. Segundo Barrera e Cuenca (2017), a homogeneização das atividades de um curso não o torna inclusivo, tendo em vista que pode favorecer apenas um grupo de estudantes em detrimento de outro.

É necessário, portanto, considerar as diferenças existentes no alunado para a elaboração, implementação e execução de cursos. Quando falamos sobre diferença, concordamos com Mantoan (2006a, p. 192) sobre a importância desse conceito: “O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença.” Embora a autora traga considerações sobre o sistema escolar da educação básica, relacionamos aqui a problematização trazida pela autora com a EaD, tendo em vista que um curso que não considera as diferenças tem como consequência a exclusão.

Para tanto, as atividades planejadas, bem como os materiais didáticos digitais precisam contemplar também os princípios da inclusão. Trazemos, a seguir, os pressupostos teóricos relacionados a esse aspecto.

### **3.3.2 Atividades projetadas para todos: pressupostos teóricos e possibilidades para a EaD**

Mantoan (2002; 2006a; 2006b; 2013c; 2015), Rodrigues (2001; 2006; 2008; 2013), Santos (2015) e Schlünzen (2015) apontam que para que o sistema educacional seja inclusivo e que considere as diferenças, há implicações na reestruturação dos aspectos organizacionais e estruturais, incluindo-se as práticas pedagógicas. Para a criação de escolas inclusivas, deve haver um deslocamento das práticas pensadas sob o aspecto da pedagogia tradicional para outras que considerem a multiplicidade gerada pelas diferenças.

Da mesma forma que há a necessidade de reestruturação para a modalidade presencial, conforme discutido na literatura, reforçamos que essa mudança deve ser aplicada também para a modalidade a distância, elaborando atividades para atender a todos os estudantes, sem a necessidade de adaptações futuras.

Nesse sentido, surgiram teorias que discutem a aplicação do desenho universal à educação, das quais destacamos duas: o Universal Design of Instruction (UDI) ou Desenho Universal da Instrução e o DUA<sup>20</sup> (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013; NUNES; MADUREIRA, 2015; CAST, 2011a;2011b). De acordo com essas correntes teóricas, cursos estruturados sob o modelo *one-size-fits-all*, ou seja, um modelo único, inflexível, disponibilizado para todos os estudantes, não atendem à heterogeneidade presente na sala de aula (CAST, 2011a; RODRIGUES, 2013), desconsiderando, conseqüentemente, as diferenças.

Ambas as teorias versam sobre o planejamento *para todos*, que está em consonância com as discussões que balizam a definição sobre inclusão e diferença, conforme apresentado nesta investigação, e podem ser aplicadas à EaD. Porém, ressaltamos que tais teorias não são suficientes para atingir um curso que atenda à inclusão pedagógica, conforme defendemos nesta tese, já que a elaboração das

---

<sup>20</sup> Em inglês, Universal Design for Learning.

atividades não é tarefa restrita ao professor, bem como a mediação, que pode ficar a cargo dos TO.

A premissa do UDI é a disponibilização de “ambientes e materiais didáticos flexíveis, que atendam às necessidades dos estudantes sob criar currículos e salas de aulas que sejam inclusivos para todos os alunos” (HIGHBEE; CHUNG; HSU, 2008, p. 61, tradução nossa).

A partir das discussões da educação para todos e do desenho universal, surge o DUA, que diz respeito à intervenção pedagógica, a fim de garantir o acesso e a participação de todos os estudantes. Segundo Nunes e Madureira (2015, p. 132), o DUA consiste em um “[...] conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem.” Nesse sentido, o DUA parte de princípios a serem aplicados na escolha de estratégias para o desenvolvimento curricular, a fim de minimizar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com as autoras quando nos esclarecem que “[...] o DUA tem como finalidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a *participação* e o *progresso* de todos os alunos, independentemente das suas capacidades” (NUNES, MADUREIRA, 2015, p. 132, grifo nosso).

O DUA é balizado basicamente por três princípios:

- viabilizar múltiplos meios de envolvimento aos estudantes, o que se configura em estimular os estudantes a partir dos interesses que apresentam;
- oferecer o conteúdo de diversas formas, não apenas na escrita, a qual é mais comum, de forma que todos tenham acesso ao conteúdo e às informações;
- oportunizar diversos meios de ação e expressão, em que o estudante pode apresentar o produto a ser produzido de diversas formas, não somente a escrita.

Ainda nessa perspectiva, Rao, Edelen-Smith e Wailehua (2015) relacionam os princípios do desenho universal à EaD, que oferecem diretrizes para o desenho de

AVA acessíveis, com a intenção de permitir que todos os estudantes (com e sem deficiência) tenham acesso ao conteúdo. Elias (2010, p. 110, tradução nossa) afirma que os “princípios do desenho universal da instrução foram desenvolvidos para gerar produtos e serviços apropriados à maior gama de diversidade possível [...]”, sendo necessário analisar como esses princípios são incorporados aos AVA.

Elias (2010), a partir dos princípios do desenho universal, elenca os princípios do desenho universal da instrução aplicado à educação oferecida na modalidade a distância, a saber:

- (1) uso igualitário por pessoas com diversas habilidades e de diversos locais;
- (2) uso flexível, em que o design da aprendizagem atende a uma ampla gama de habilidades individuais, preferências, horários, níveis de conexão, permitindo aos estudantes a escolha dos métodos de uso;
- (3) simples e intuitivo, em que a interface é fácil de ser compreendida;
- (4) informação perceptível, em que o design é efetivo ao usuário;
- (5) tolerância ao erro, onde o *design* minimiza erros e consequências adversas de ações não intencionais;
- (6) baixo esforço físico e técnico (utilização do AVA de forma eficiente com o mínimo esforço físico e fadiga mental);
- (7) comunidades de aprendizagem (promoção da interação e comunicação entre os estudantes);
- (8) clima instrucional (o tutor comenta e dá *feedback*, que são acolhedores).

Concordamos que aspectos trazidos por Elias (2010) são importantes para cursos oferecidos na modalidade a distância, contudo, quando falamos da inclusão pedagógica, outros elementos que vão além desses trazidos por essas teorias emergem, como a abordagem metodológica que pauta a construção e a execução do curso, a forma como se dá a mediação por parte dos tutores *on-line* e a articulação entre as equipes. Essa teoria enfoca mais na apresentação dos elementos no AVA e na usabilidade, que nas questões pedagógicas – por exemplo, a forma como deveriam ser esses *feedbacks* de maneira a considerar as dificuldades e a diferença.

Nessa mesma linha de pensamento, Barrera e Heras Cuenca (2017, p. 96, tradução nossa) pontuam que

[...] o papel do professor na educação a distância requer o desenho de um currículo flexível e adequado aos estudantes, levando em consideração as características do grupo, os conhecimentos prévios dos quais partem, e oferecendo os apoios necessários apoios necessários para promover a compreensão nos assuntos através da criação de diferentes recursos e da proposta de uma variedade de atividades que se adaptem a múltiplos estilos de aprendizagem.

Concordamos com Barrera e Heras Cuenca (2017) sobre a importância e necessidade de um currículo flexível aos estudantes. Quanto à adequação, entendemos que as atividades planejadas devem ser flexíveis e que atendam às diversas características do alunado, sem a necessidade de elaborar uma atividade diferente para atender a um estudante, especificamente.

Barrera e Heras Cuenca (2017), Santos (2015), Schlünzen (2000; 2015) e Mantoan (2006a; 2011; 2015) discorrem sobre a mudança de perspectiva também frente ao estudante, quando se almeja ambientes que sejam inclusivos. Diferente do ensino tradicional, em que o estudante é visto como receptor de informações, as autoras pontuam sobre a necessidade de colocá-los como sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Gallo (2012, p. 4), ao discorrer sobre o processo de aprender afirma que

o pensamento não é “natural” no ser humano, mas que é forçado sempre por um problema. Pensamos quando nos encontramos com um problema, com algo que nos força a pensar. E aprendemos quando pensamos. O aprender é, pois, um acontecimento da ordem do problemático. E é essa noção de problema que faz Deleuze defender a noção de um aprender que não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento.

Assim, o processo de aprender é individual e singular a cada um, e para evitar práticas homogeneizadoras também na modalidade a distância, Barrera e Heras Cuenca (2017, p. 85, tradução nossa) explicitam que há a necessidade de o “[...] docente modificar suas crenças e concepções, concebendo o estudante como gestor e produtor de conhecimento”.

Além disso, a diferença (MANTOAN, 2006b; 2011) é um elemento constituinte das salas de aula, sejam elas presenciais ou virtuais. A flexibilização das atividades permite que todos participem e interajam sem negar o mote da inclusão (MANTOAN, 2015) e que tenham outros pontos de vista que incidem no desenvolvimento (BARRERA; HERAS CUENCA, 2017).

Dessa forma, para que se chegue a um curso pedagogicamente inclusivo, a equipe pedagógica que planeja e concebe o curso precisa ter essa clareza a respeito do seu alunado. Uma atividade cuja comanda<sup>21</sup> permite expressão única (NUNES; MADUREIRA, 2013) dificilmente colaborará para que se atinja um curso inclusivo no âmbito pedagógico. O modelo de curso que prioriza e valoriza somente um tipo de inteligência ou conhecimento ou que conta com adaptações dos materiais já prontos (MANTOAN, 2013b) tem relação direta com a negação ao direito à diferença (MANTOAN, 2002).

Ademais, tanto o AVA em que o curso é disponibilizado quanto os materiais didáticos pedagógicos precisam contar com recursos de acessibilidade, conforme exigência legal (BRASIL, 2004; 2013; 2015a; 2015b), bem como contemplar a usabilidade e a navegabilidade (MARI, 2011), de forma a garantir que pessoas com e sem deficiência consigam navegar e acessar os materiais do curso sem nenhum prejuízo. Embora este não seja o enfoque desta tese, pontuamos que o âmbito técnico e digital tem relação direta com o pedagógico, já que se o estudante não conseguir acessar os materiais, terá sua participação, permanência e êxito prejudicados.

Dessa forma, relacionando os conceitos de inclusão, de desenho universal da instrução e do DUA a cursos oferecidos na modalidade a distância, observamos que tais teorias não são suficientes para a inclusão pedagógica e identificamos a necessidade de aprofundar a discussão a respeito das abordagens metodológicas utilizadas na EaD e que corroboram a produção e execução de cursos pedagogicamente inclusivos.

---

<sup>21</sup> Aqui, entendemos a comanda como sinônimo do enunciado da atividade, em que são contempladas as instruções aos cursistas.

### 3.3.3 Abordagens metodológicas

Assim como na modalidade presencial as formas de ensinar foram se modificando ao longo do tempo, a EaD também acompanhou as mudanças ocorreram na sociedade ao longo do tempo, principalmente relacionadas à tecnologia (BELLONI, 2002; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009; PETERS, 2012). Tais mudanças têm como decorrência a implementação de várias abordagens pedagógicas para essa modalidade de ensino (MOORE; KEARSLEY, 2013; PETERS, 2012; VALENTE, 2011).

Para a garantia de um curso que seja pedagogicamente inclusivo, a abordagem metodológica que o pauta precisa considerar o respeito às diferenças (MANTOAN, 2011; 2002; SKLIAR, 2006), de forma que nenhum cursista seja excluído ou não participe das atividades propostas, e que corrobore a aprendizagem significativa e a troca entre pares.

Valente (2003) tem discutido sobre a necessidade de problematizar as questões pedagógicas na EaD, já que ao passo em que os AVA foram implementados, diversas abordagens de educação a distância surgiram, as quais são diferenciadas basicamente pela forma como se dá a interação e a transmissão da informação (BELLONI, 2002; VALENTE, 2003).

Conforme elucida Peters (2012), houve uma quebra de paradigma da sociedade moderna, industrial, para a pós-industrial e pós-moderna, e essa mudança de paradigma acabou refletindo também na forma como se coloca a educação na modalidade de EaD. Para Peters (2012, p. 28), “[...] profissionais e teóricos da educação a distância desenvolveram um grande número de abordagens a fim de superar não apenas a distância geográfica, como também as distâncias psicológicas, sociais e culturais entre os que ensinam e os que são ensinados.” Peters (2012) e Valente (1999; 2003) reforçam que existe um legado pedagógico decorrente de toda essa experiência do ensino a distância, que não pode ser ignorado ou negado.

O que diferencia, basicamente, cada uma dessas abordagens é o aspecto da interação. Na abordagem chamada *broadcast*, por exemplo, não há interação entre professor e aluno e nem entre alunos: as informações são entregues aos estudantes (geralmente um grande número) e o professor não tem controle sobre o desenvolvimento do estudante. Essa abordagem está atrelada à concepção de ensino



e aprendizagem pautada na educação depositária, ou bancária, conforme explica Freire (1996), baseada na memorização de conceitos e transmissão de informações, além de ser centrada no professor.

Além disso, ela não colabora para que exista a aprendizagem significativa, já que o curso é pautado no que o professor julga necessário e não nas necessidades dos estudantes, os quais nem sempre conseguem atribuir significado para os conteúdos trabalhados. Fazendo um contraponto às teorias relacionadas à inclusão e à educação para todos (MANTOAN, 2006b; 2011; 2015; SCHLÜNZEN, 2000; 2015; NUNES; MADUREIRA, 2013; RODRIGUES, 2001; 2013), essa abordagem vai de encontro aos pressupostos dessas teorias, que prezam por ambientes inclusivos e que consideram as diferenças, dificultando que o curso atinja a inclusão pedagógica.

Quando voltamos nosso olhar para cursos de formação de professores da educação básica, como é o caso do curso que é fonte de dados para esta pesquisa, é importante que os cursistas tenham a oportunidade de realizar o curso de forma que possam refletir sobre sua própria prática docente, revisitando-as (SANTOS, 2015); em cursos de formação de professores, é fundamental que o estudante consiga atribuir significado ao que está estudando. Schlünzen (2015) pontua que alguns princípios devem perpassar a formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Segundo a autora, “[...] a formação deve ser integrada a um processo de mudança, inovação e adequação do currículo” (SCHLÜNZEN, 2015, p. 52).

Outra abordagem indicada por Valente (2011) é a Virtualização da sala de aula, ou Escola Virtual, em que as tecnologias servem apenas para a quebra das paredes físicas da sala de aula; as aulas continuam centradas no professor e o estudante pode se sentir frustrado ou sozinho, já que a interação pode ocorrer, mas não é garantida e o professor verifica se o estudante armazenou informações por meio de testes ou de exercícios.

Ambas as abordagens citadas (*broadcast* e virtualização da sala de aula) opõem-se à terceira abordagem pontuada por Valente (2011), que é o Estar Junto Virtual (EJV), em que a construção do conhecimento pressupõe o acompanhamento, a mediação e o assessoramento constante do processo de aprendizagem, conforme explicamos no capítulo anterior. Nessa abordagem, além da interação entre professor e aluno, também existe a interação entre estudantes.

Assim, segundo alguns autores como Moore, Kearsley (2007; 2013) e Peters (2012) esclarecem, a cada novo paradigma na educação a distância, é preciso pensar no pressuposto pedagógico que o sustenta. No caso do EJV, são necessárias outras competências do professor, do tutor e também do estudante, do qual se espera uma postura ativa, em que o cursista esteja “[...] engajado na resolução de um problema ou projeto” (VALENTE, 2003, p. 141) e que pode contar com o suporte, com a mediação do professor ou tutor a distância via rede. Nessa abordagem, o estudante passa a ser o centro no processo de ensino e aprendizagem, colocando-se de forma ativa no desenvolvimento das atividades. Considerando que o estudante é o centro do processo, as diferenças também são consideradas.

Conforme esclarece Peters (2012), os ambientes virtuais e o uso da rede, do hipertexto e da hipermídia podem corroborar a aprendizagem autônoma e auto-organizada, que vai de encontro à abordagem por ensino expositivo, pautada nos moldes do ensino tradicional e que considera apenas um tipo de perfil de estudante (MANTOAN, 2013; GALLO, 2012). As duas primeiras abordagens se assemelham mais a esse ensino tradicional que a abordagem EJV.

Esse tipo de aprendizagem, autônoma e autorregulada, está em consonância com as abordagens de ensino que pressupõem a metodologia ativa (VALENTE, 2003; SCHLÜNZEN, 2015), em que o cursista é protagonista em seu processo de aprendizagem e também se relaciona à singularização, conforme pontua Gallo (2012). Nessa perspectiva, a aprendizagem pode se dar em hipertextos, ser baseada na rede e ocorrer via comunicação virtual (PETERS, 2012), em que o estudante não apenas recebe a informação (como no modelo baseado no *broadcast*), mas constrói conhecimento a partir da articulação e significação que faz com as diversas informações a que tem acesso. É importante ressaltar que essa abordagem impacta diretamente no planejamento, concepção e implementação do curso e, conseqüentemente, se pensamos na inclusão e sua dimensão pedagógica.

Esses elementos estão em consonância com outra abordagem que pode balizar cursos oferecidos na modalidade a distância, que é a Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), desenvolvida e proposta por Schlünzen (2000; 2015). Essa abordagem prevê o acompanhamento sistemático e próximo do

estudante, permitindo que possíveis barreiras para a aprendizagem sejam identificadas e sanadas e colaborando para uma educação inclusiva.

Essa abordagem tem como pressuposto o construcionismo e foi desenvolvida por Schlünzen (2015) a partir de sua pesquisa de doutorado (SCHLÜNZEN, 2000) e é pautada nas teorias de Vygotsky, Piaget e Freire.

Um dos pressupostos da abordagem reforça sobre a transformação do ensino para que permita a construção do conhecimento, e não apenas trazer informações, sem viabilizar que o estudante trace relações com o que está posto na teoria e sua prática – tal construção pode ser realizada por qualquer estudante e, portanto atende a premissa da educação inclusiva e, conseqüentemente, da inclusão pedagógica, que defendemos neste trabalho. Ainda, Schlünzen (2015) esclarece que esta abordagem é pautada nas perspectivas humanista e cognitivista, em que os cursistas são estimulados e aprendem de forma significativa.

Nas perspectivas de Valente (2002), devemos pensar que o Ensino Superior atua na graduação, na pós-graduação e na extensão, cada um com objetivos educacionais diferentes. Assim, devemos refletir em *ações que vão além da transmissão de informação*, pensando na interação professor-estudante, nos materiais de qualidade, na acessibilidade e na formação dos executores, para que sejam dadas condições para a construção de conhecimento dentro do EJV em uma abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2015, p. 90)

Estreitamente relacionada à abordagem escolhida para pautar o curso, está a mediação, que discutiremos na seção subsequente.

### **3.3.4 Tutoria e mediação**

Segundo Moore (1993), a interação em cursos na modalidade a distância se diferencia dos cursos na modalidade presencial, pois “com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno” (MOORE, 1993, p. 2). A este espaço, lacuna que pode vir a existir, Moore chama de distância transacional em sua teoria de mesmo nome (MOORE, 1993).

Esse aspecto, na EaD, está relacionado à mediação, em que o cursista precisa ter autonomia para acessar, compreender e realizar as atividades, posto que não está

presencialmente, face a face, com seu professor ou tutor *on-line* (TO). Nesse sentido, destacamos que o mediador pedagógico precisa ter a percepção das diferenças de seus cursistas, bem como compreender a importância de conhecê-las para que atitudes excludentes não ocorram.

A postura do TO, em sua atuação enquanto mediador, na etapa virtual do curso, precisa ser coerente com o paradigma inclusivo – se a distância transacional, por exemplo, for grande, ou se nas interações não responder às dúvidas dos cursistas, haverá impeditivos de ordem pedagógica e obstáculos no processo de aprendizagem.

Faz-se necessário, para atender a essa cultura de aprendizagem posta pela EaD, o domínio de competências por parte dos profissionais que lidam diretamente com os estudantes, sejam eles professores ou tutores virtuais (MAURI; ONRUBIA, 2010), tendo em vista que na EaD, a forma como se organiza a sala de aula e as interações são diferentes, justamente por serem virtuais (MAURI; ONRUBIA, 2010), em que os atores estão separados pelas variáveis espaço e tempo (MOORE, 1993; MOORE; KEARSLEY, 2013; SCHLÜNZEN, 2009).

Por isso, o TO<sup>22</sup> precisa estar atento aos questionamentos dos estudantes, para que possa buscar a melhor solução para sanar as dúvidas, seja consultando outro colega, ou a equipe pedagógica. Durante o processo do curso, o acompanhamento do professor ou tutor a fim de verificar se a comanda da atividade, bem como os materiais didáticos, atendem também a questões relacionadas à aprendizagem autorregulada, definido por Moore e Kearsley (2013) como aquele que ocorre em lugar distinto do ensino.

Por isso, é importante voltar o olhar para a *atuação do tutor ou mediador e os tipos de interação* (interação entre estudantes, entre estudantes e tutor e estudantes e conteúdo), o qual é a ponte entre os estudantes e os professores da disciplina. Moore (1993) propõe a Teoria da Distância Transacional, que amplia o horizonte da distância nessa modalidade: além da geográfica, há a pedagógica e a psicológica, pois se a comunicação não é clara pode haver prejuízos no processo de aprendizagem, considerando o cenário do curso que é objeto desta pesquisa, em que o professor não entra diretamente em contato com o cursista, mas que o tutor faz a mediação entre os estudantes e os professores. O tutor e sua atuação, portanto, são

---

<sup>22</sup> Ou o profissional que lida diretamente com os estudantes, no AVA.

peça-chave para a promoção de um curso pedagogicamente inclusivo, se considerarmos a teoria da distância transacional e a interação, bem como a avaliação das atividades e *feedback*.

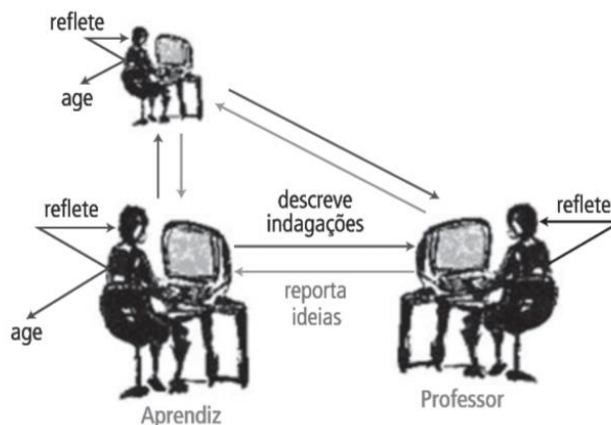
Nesse sentido, destacamos que existem, segundo Valente (2002), diversas formas de acompanhar o estudante em cursos na EaD, que estão relacionadas à abordagem escolhida para pautar o curso. Conforme mencionamos na seção anterior, o *broadcast* é caracterizado pela entrega dos materiais aos estudantes, sem oportunizar a interação entre pares e entre os cursistas e tutores, enquanto que a virtualização da sala de aula tem o AVA como um simulacro virtual da escola. A mediação, nesses dois casos, é quase inexistente (VALENTE, 1999; 2002) e assemelha-se aos pressupostos da pedagogia tradicional. No caso da abordagem EJV, há o acompanhamento sistemático e contínuo do mediador.

O EJV é uma das abordagens de ensino na modalidade a distância que permite ao professor, ou ao tutor, o acompanhamento próximo de seu estudante. Schlünzen (2015, p. 84) define que nesta perspectiva, “[...] a construção do conhecimento é mediada por TDIC e há um assessoramento contínuo desse processo por um tutor *on-line* ou mediador, que acompanha sistematicamente a produção e comunicação entre estudantes/aprendizes.” Um curso pautado nesta abordagem minimiza a distância transacional (MOORE, 1993) e, conseqüentemente, colabora para que as condições e oportunidades de aprendizagem sejam as mesmas para todos, já que o estudante pode acionar o TO para sanar as dúvidas.

Valente (2011, p. 30) esclarece que o EJV permite “[...] o acompanhamento do aluno e a criação de condições para o professor “estar junto”, ao lado do aluno, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas, porém virtualmente.” Além disso, esse acompanhamento mais sistemático e mais próximo ao estudante também viabiliza propor desafios ao estudante, de forma que ele consiga atribuir significado às informações e construir novos conhecimentos.

A Figura 3 ilustra a dinâmica dessa abordagem de ensino, em que a interação acontece não apenas entre professor (ou TO) e cursista, mas também entre cursistas, os quais estão interagindo a todo momento com seus pares e o conteúdo disponibilizado no material didático.

**Figura 3** – Ações que se estabelecem no Estar Junto Virtual



**Fonte:** Valente (2011, p. 31).

Segundo Santos (2015, p. 60), o EJV pode ser definido como “[...] abordagem de EaD que prevê o uso das ferramentas síncronas e assíncronas da web no AVA, com suporte efetivo de tutoria e mediação pedagógica.” Nesse sentido, conforme destacado por Santos (2015), essa abordagem prevê o acompanhamento de forma intensa por parte do tutor.

Além disso, faz-se necessário monitorar as atividades dos estudantes, e também quebrar paradigmas quando nos referimos ao processo educacional, sendo preciso adotar uma abordagem pedagógica que também coloque o estudante como ser ativo em seu processo de aprendizagem, já que uma das características marcantes dessa abordagem é a qualidade e a quantidade de interações entre o professor e os cursistas.

Concordamos com Hixon et al. (2016) quando indicam que os instrutores<sup>23</sup> desempenham papel fundamental nas experiências de aprendizagem dos estudantes, vindo a impactar tanto na concepção de qualidade por parte do cursista, quanto no seu desempenho no curso.

Nesse sentido, para que exista a inclusão pedagógica, o estudante não pode se sentir sozinho ou desamparado, já que dúvidas podem surgir e se configurar como impeditivos para a permanência e êxito; ainda, a atenção às diferenças é necessária

<sup>23</sup> Aqui, utilizamos da forma como os autores trazem no artigo. Porém, para o contexto dessa pesquisa, nos referimos aos instrutores como tutores.

(MANTOAN, 2002; 2015) por parte daquele que acompanha o cursista. Portanto, concluímos que para se atingir a inclusão pedagógica, não pode ser qualquer mediação (ou ser inexistente). A mediação precisa existir, sem barreiras no âmbito atitudinal por parte do profissional responsável por tutorar os cursistas.

### **3.4 Inclusão pedagógica em cursos oferecidos na modalidade a distância**

A seguir, aprofundamos as reflexões a respeito da inclusão no âmbito pedagógico na EaD, considerando as diferentes dimensões dessa modalidade de educação, abordando desde o planejamento até a execução, processos que são diferenciados para cursos inclusivos e para os construídos e posteriormente adaptados para atender à necessidade de algum cursista. Apresentamos e discutimos o delineamento dos indicadores que consistem nas categorias de análise que sustentam o conceito, a partir dos macroelementos organizacionais e estruturais e pedagógicos, conforme indicamos no Quadro 2, no capítulo que versa sobre o delineamento metodológico.

A partir dos aspectos apresentados, problematizamos a discussão a respeito da inclusão pedagógica na EaD, a qual vai além da promoção do acesso e, portanto, da acessibilidade pedagógica, conforme trazem Benoit (2014), Plaisance (2013; 2015) e os Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (BRASIL, 2015b).

De acordo com este documento (BRASIL, 2015b, p. 44), a acessibilidade pedagógica consiste em

Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irão determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.

Analisando o conceito trazido pela literatura e pelo documento orientador do MEC, observamos que a acessibilidade pedagógica está relacionada à promoção do acesso por pessoas com deficiência, tanto ao ambiente, quanto dos conteúdos disponibilizados no curso.

Ainda, tanto o MEC quanto os pesquisadores franceses relacionam a acessibilidade pedagógica ao saber-fazer docente e ao esforço do estudante (BENOIT, 2014; 2015). Porém, identificamos que na EaD, a inclusão não se esgota na prática docente, ou ao saber-fazer docente como pontuado na literatura sobre acessibilidade pedagógica.

Ao discutirmos a inclusão, entendemos que o conceito está relacionado ao *para todos*, e não apenas aos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme a perspectiva trazida por Rodrigues (2006), Skliar (2001; 2006) e Mantoan (2002; 2006a; 2006b; 2011; 2015). É preciso garantir que todos tenham condições de participar e aprender e a acessibilidade pedagógica se coloca como um dos elementos que viabilizam essa promoção ao acesso, porém, não é suficiente para garantir a inclusão.

Todavia, a acessibilidade, em todas suas dimensões, configura-se como um recurso de Tecnologia Assistiva e diz respeito ao acesso ao conteúdo, ao AVA, ao material didático, e a um público específico. Quando falamos da inclusão pedagógica, defendemos a educação para todos com base na pedagogia da diferença, que implicam na equiparação das condições para que todos tenham as mesmas oportunidades de participar e de aprender.

Assim, defendemos que a inclusão pedagógica na EaD contempla outros aspectos que vão além da acessibilidade, como o desenho do curso, o processo de construção, a concepção pedagógica e abordagem metodológica escolhida, a mediação e a avaliação. Todos esses aspectos precisam estar em consonância com os aspectos atitudinais em uma perspectiva inclusiva.

Conforme pontua Valente (2003), a concepção educacional não pode ser negligenciada quando se fala da EaD e, conseqüentemente, quando se pensa em um curso oferecido nessa modalidade para ser pedagogicamente inclusivo. É preciso considerar o papel do professor, dos profissionais que compõem a equipe técnica e pedagógica, no método escolhido para o desenvolvimento do curso, no tipo de material didático, na forma de comunicação, na colaboração entre os estudantes e na forma de avaliação da aprendizagem.



Considerando a exploração realizada na literatura da área e o embasamento a partir da experiência prática trazida neste estudo, conceituamos a inclusão pedagógica como:

O conjunto de medidas necessárias para que *todos* os estudantes matriculados em um curso ou disciplina na modalidade a distância tenham condições e oportunidades de participação e de aprendizagem em equidade, consideradas suas características individuais e diferenças. A inclusão pedagógica na educação superior a distância não se limita às práticas pedagógicas dentro do AVA e ao acesso, como é a acessibilidade pedagógica, mas precisa ser transversal a todo o processo do curso, ou seja, no planejamento, na implementação, na execução e na avaliação, de forma a permitir, além do acesso, a permanência, a participação e o êxito de todos os cursistas matriculados. Ainda, aspectos organizacionais, pedagógicos e metodológicos precisam ser permeados pelo aspecto atitudinal. Um curso pensado sob a perspectiva da inclusão pedagógica considera a multiplicidade decorrente das diferenças, as quais corroboram a construção do conhecimento por todos os estudantes.

Portanto, para se chegar à inclusão pedagógica na EaD, é preciso garantir que todo o processo de planejamento do curso (ou disciplina), de construção, de implementação e de execução tenham como sustentação teorias que considerem as diferenças e a aspectos atitudinais positivos frente à inclusão por parte de todos os profissionais que compõem as equipes pedagógica e multidisciplinar e que atuam na construção desse curso.

Como a EaD difere da modalidade presencial, para se chegar a um curso pedagogicamente inclusivo é preciso atenção aos aspectos organizacionais e estruturais, e aos aspectos pedagógico e metodológico, sendo necessário que todos os momentos converjam para os aspectos da inclusão, conforme os pressupostos que apresentamos no início do capítulo.

A seguir, analisamos o curso escolhido como fonte de dados para a pesquisa, tendo em vista a inclusão pedagógica conforme defendido nesta tese.

## 4 Apresentação dos dados e análise

Neste capítulo, apresentamos o desenvolvimento da pesquisa, os resultados e a análise, de forma a contemplar o segundo objetivo específico da pesquisa: *analisar a presença ou não do conceito de inclusão pedagógica na construção e na execução do curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*.

A partir dos objetivos delineados e das categorias de análise definidas com base na literatura e apontadas no capítulo 2, a pesquisa foi desenvolvida de forma a contemplar os aspectos organizacionais e os estruturais, que perpassam as etapas de planejamento, de construção e de execução do curso, conforme mostramos no Quadro 3, apresentado no capítulo 2, e que foram delineados a partir da arquitetura pedagógica proposta por Behar (2009) e de aspectos inclusivos (MANTOAN, 2006a; 2006b).

Relacionamos essas etapas à perspectiva da inclusão pedagógica, a qual requer ações e atitudes específicas para ser atingida. Portanto, este capítulo está organizado a partir das etapas de análise do curso, compreendendo o planejamento, a construção e a execução.

Conforme explicitamos, embora existam teorias que abordem as temáticas da inclusão (MANTOAN, 2003; 2006a; 2006b; 2015; RODRIGUES, 2001; 2006; 2013; SKLIAR, 2006), das adaptações nos AVAs para atender a estudantes com deficiências (principalmente visual e auditiva) (MARI, 2011) e orientam o desenho de ambientes a partir do desenho universal da instrução e para aprendizagem (HIGHBEE; CHUNG, 2008; CAST, 2011a; NUNES; MADUREIRA, 2015; ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2015; HIXON et al., 2016), tais teorias não se bastam para atingir a inclusão pedagógica na EaD, que prevê a participação de todos, no mesmo ambiente, sem a necessidade de adaptações – como a sobreposição dos recursos de acessibilidade a materiais didáticos já prontos, por exemplo. Realçamos também que a discussão da inclusão pedagógica, nesta tese, está voltada à educação oferecida na modalidade a distância, que se diferencia, nos aspectos estruturais, organizacionais e didáticos da educação oferecida na modalidade presencial.

Considerando que o curso escolhido como fonte de dados para esta pesquisa tem especificidades e foi planejado, construído e executado em um contexto

determinado (pelo NEaD/Unesp), a seguir, apresentamos esse processo, tecendo relações com o conceito de inclusão pedagógica, discutido nesta tese.

#### **4.1 O planejamento do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a inclusão pedagógica**

O planejamento do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se deu durante os anos de 2013 e 2014. Em 2013, foi realizado o planejamento geral dos cursos que comporiam o Programa, com a definição dos objetivos, abordagem metodológica e fluxo de trabalho e a preparação do AVA. Durante o ano de 2014, aconteceu o planejamento e a construção das disciplinas do curso.<sup>24</sup>

Ressaltamos que embora o curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fosse parte do Programa Redefor, as Coordenações de Área eram diferentes para este curso e para os outros seis que fizeram parte da Educação Especial, o que implicou em organizações diferenciadas para a produção das disciplinas e também na atuação de alguns atores da equipe pedagógica.

Quanto aos objetivos do Programa, comuns aos sete cursos, Melques (2017, p. 54) esclarece que a coordenação acadêmica do Programa Redefor tinha em vista os seguintes objetivos:

[...] construir cursos que tivessem como foco o aprendiz; que considerassem o seu contexto de atuação – rede estadual de ensino de SP –; que levassem o próprio estudante a resolver os seus problemas a partir de uma formação em serviço que o instigasse a refletir para agir em situações que tivessem significado para ele; e ainda, tivessem a colaboração como meio para aprender com o outro – seja o seu colega de curso e/ou o tutor online.

Essa perspectiva está em consonância com os pressupostos teóricos que fundamentam esta investigação, tanto no que se refere à concepção de inclusão (MANTOAN, 2003; 2006a; 2006b; 2015; 2017; RODRIGUES, 2006; 2011; 2013; NUNES; MADUREIRA, 2015; ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2015), quanto no que diz

---

<sup>24</sup> As disciplinas eram planejadas cerca de dois meses antes de serem disponibilizadas aos estudantes.

respeito às abordagens metodológicas (VALENTE, 2003; VALENTE; MORAN, 2011) em que um curso a distância pode se pautar para atingir a inclusão pedagógica.

Portanto, um dos aspectos iniciais a serem observados é a abordagem metodológica que pautará o curso, já que é ela que norteará o planejamento, a construção e a execução. A inclusão pedagógica na EaD tem relação direta com as práticas pedagógicas (HERAS; CUENCA, 2017) instituídas que permitem aos estudantes ter condições para seu desenvolvimento pleno (PLAISANCE, 2013; SCHLÜNZEN, 2015).

Dependendo da abordagem escolhida, o processo de construção, planejamento, implementação e mediação durante o curso também se diferencia – a construção de um curso balizado pelo *broadcasting* é diferente de um curso pautado nos pressupostos do construcionismo, por exemplo (SCHLÜNZEN, 2015). Por isso, discutiremos a seguir a abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2015) e seus pressupostos que balizaram o curso de formação de professores que é cenário desta pesquisa.

A abordagem CCS foi elaborada e proposta por Schlünzen (2000), com base nos estudos de precursores como Papert, sobre a linguagem Logo, e Valente. Esses teóricos realçam o uso das TDIC para o acesso a informações e resolução de problemas (SANTOS, 2014; SCHLÜNZEN, 2000; 2015) e discutiram a dicotomia Instrucionista vs. Construcionista, em que a instrucionista tem suas bases na abordagem comportamentalista e a construcionista, nas abordagens humanista e cognitivista (SCHLÜNZEN, 2000; 2015).

Schlünzen (2000), ao discutir sobre o uso do computador na educação (contexto que pode ser estendido à EaD), pontua a diferença entre o ensino instrucionista e o construcionista. O ensino baseado na abordagem instrucionista é um reflexo da pedagogia tradicional, em que a informação é transmitida para o cursista e o centro do trabalho do professor é o ensino e não a aprendizagem, além de ser, conforme pontua Mantoan (2002) transmissivo, hegemônico e centrado nos conteúdos.

A abordagem construcionista, por sua vez, desenvolvida a partir dos estudos de Papert, permite que o estudante resolva problemas reais e aprenda a partir dos conceitos inerentes ao problema que está sendo resolvido. Assim, ambientes desenhados sob a perspectiva instrucionista se relacionam àqueles que priorizam os

conteúdos em detrimento das diferenças e do desempenho dos estudantes e, portanto, não corroborando a inclusão pedagógica, o que não é observado nas atividades e interações no curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesse sentido, todas as etapas da produção de cursos que atendam às premissas da inclusão pedagógica precisam estar alinhadas, perpassando pela pedagogia da diferença e ao rompimento da pedagogia tradicional que preza por “práticas homogeneizadoras (MANTOAN, 2015, p. 10)”.

A partir da análise dos objetivos postos pela coordenação acadêmica com a inclusão pedagógica e um dos conceitos que a sustenta, que é o ato de incluir pautado nos pressupostos da democratização da educação (MANTOAN, 2006a; 2006b; 2015), observamos que o curso está relacionado ao oferecimento da educação para todos, de forma que cada cursista possa atribuir significado às atividades.

Essa orientação está aliada à abordagem metodológica sob a qual o curso foi planejado, construído e executado, que é a abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2000; 2015), e que vai de encontro à pedagogia tradicional – se na educação que é oferecida na modalidade presencial, conforme o referencial de Mantoan, há a necessidade de romper com os pressupostos da pedagogia tradicional, tal premissa pode ser estendida à educação oferecida na modalidade a distância.

Nesse sentido, para cursos que atendam a inclusão pedagógica, abordagens que permitem ao estudante dar significado individualmente a cada atividade podem ser mais favoráveis para atingir a inclusão pedagógica, conforme evidenciamos a partir da análise do curso e discutimos ao longo deste capítulo.

Valente (2003), ao abordar o processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância, esclarece que o conhecimento é construído por cada estudante, individualmente, a partir das informações a que tem acesso. Embora a aprendizagem seja algo complexo para ser mensurado, cursos que preveem interação e que são desenhados sob a perspectiva construcionista e interacionista, e que contam com o suporte pedagógico do mediador (como o TO, por exemplo), estão mais próximos de atingir a inclusão pedagógica que cursos majoritariamente instrucionistas, já que nesse caso, o enfoque se dá na transmissão do conteúdo e nem sempre existe a interação e a mediação.

Esses cursos pautados pela entrega de informações (VALENTE, 2011; SCHLÜNZEN, 2009) se assemelham aos chamados na literatura (CAST, 2011a) por *one-size-fits-all*, ou seja, um curso cujo desenho instrucional se dá de forma fechada, em que as atividades precisam ser realizadas por todos os estudantes da mesma forma, e geralmente são corrigidas automaticamente pelo AVA ou por meio de gabarito, sem considerar a produção dos cursistas.

Traçando um paralelo com a educação na modalidade presencial, conforme discutido por Mantoan (2015), esses modelos estão relacionados ao modelo hegemônico de escola que não valoriza as diferenças.

Defendemos, portanto, que um curso que contempla a inclusão pedagógica não deve ser desenhado sob os pressupostos do instrucionismo, já que as diferenças não são vistas como possibilidade para a pluralidade nas práticas pedagógicas e também para o processo de aprendizagem dos estudantes. Isso posto, concordamos com Schlünzen (2015) a respeito do construcionismo e julgamos esta abordagem mais adequada para atingir a inclusão pedagógica na EaD, visto que a realidade e o interesse dos estudantes são pontos levados em consideração na execução do curso, o que está relacionado ao cenário inclusivo ideal (MANTOAN, 2015), em que a heterogeneidade de estudantes pode estudar em condições equiparadas de oportunidades.

Abordagens que têm o construcionismo como pressuposto, como a abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2000; SCHLÜNZEN, 2015), têm como consequência formação de estudantes autônomos, cuja organização para os estudos é de responsabilidade do cursista, o qual tem acesso às informações e pode transformá-las em conhecimento (VALENTE, 2003), a partir da significação que faz sobre os conteúdos e da relação que traça com sua realidade.

Esses cursos consideram o cursista e seu processo de aprendizado, não tendo enfoque, portanto, nos conteúdos. Por isso, são abordagens mais adequadas para a construção de cursos que contemplam a inclusão pedagógica.

Nessa abordagem, o professor tem o papel de mediador ou facilitador do processo de aprendizagem e o uso das TDIC permite que o estudante possa testar suas hipóteses e refletir sobre os resultados a que chega (SCHLÜNZEN;

SCHLÜNZEN JUNIOR; SANTOS, 2011), o que vai ao encontro da aprendizagem autorregulada, autônoma e significativa (PETERS, 2012).

Um ambiente CCS, segundo Schlünzen (2000, p. 82), consiste em [...] um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, a depurar as suas ideias. A partir do ambiente CCS, foi criada a abordagem CCS, que pode ser aplicada à EaD e

[...] possibilita o afloramento do interesse do estudante, motivando-o a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, a depurar suas ideias, com a mediação do professor, permitindo desenvolver, por meio do uso das TDIC, um projeto que faz parte da sua vivência e contexto (SCHLÜNZEN, SCHLÜNZEN JUNIOR E SANTOS, 2011, p. 235).

Ainda, neste contexto de um curso de formação continuada para professores em serviço delineado sob a abordagem CCS, o cursista teve a oportunidade de relacionar o conteúdo teórico do curso às práticas pedagógicas em sala de aula e compartilhar experiências entre pares, colaborando para alcançar o objetivo posto pelo curso e também pela SEE-SP. No que se refere à inclusão pedagógica, esta se faz presente no que se refere ao delineamento do curso para atender a todos os estudantes, que, no curso analisado, foi composto por professores da rede pública,<sup>25</sup> aprendiam de diversas formas (GALLO, 2012) e com graus de dificuldade diferenciados, tanto no que diz respeito à realização e desenvolvimento das atividades propostas, quanto à utilização e navegação no AVA e suas ferramentas.

Para atingir ao objetivo colocado pela coordenação acadêmica para o Programa Redefor (MELQUES, 2017) e também o do NEaD/Unesp, que diz respeito à produção de cursos acessíveis (SCHLÜNZEN JUNIOR et al., 2014), além da escolha da abordagem metodológica, foi necessário alinhar o fluxo de trabalho entre as equipes que compuseram o Programa – tanto entre equipes multidisciplinar e pedagógica, quanto entre os membros das equipes, que abordaremos a seguir.

---

<sup>25</sup> Cada uma das turmas tinha cerca de trinta estudantes matriculados.

### *Definição do fluxo de trabalho*

Para o planejamento e a construção do curso na perspectiva da abordagem metodológica apresentada e a fim de atender a um dos pressupostos do NEaD/Unesp, que é a garantia da educação de qualidade a todos (SCHLÜNZEN JUNIOR et al., 2014), em consonância com o paradigma da educação inclusiva, foi necessário estabelecer um fluxo de trabalho que garantisse que essas premissas fossem atendidas em todas as etapas de produção do curso (planejamento, construção e execução). Vale ressaltar que essa previsão de construir um curso cujos materiais e AVA fossem para todos se deu, inicialmente, no âmbito técnico, o que teve implicações para o processo de planejamento e construção, já que a partir da experiência prática, observamos que a elaboração de um curso acessível requer um fluxo de trabalho diferenciado, com uma equipe que reconhece e pratica os princípios da inclusão.

Apresentamos, portanto, um aspecto relacionado ao âmbito organizacional importante a ser assegurado em relação à inclusão pedagógica.

Relacionando à inclusão pedagógica, é importante que as disciplinas sejam planejadas e construídas de forma a atender o desenho universal (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2015; NUNES; MADUREIRA, 2015), possibilitando aos estudantes matriculados ter autonomia para a realização e participação das atividades propostas (BATALIOTTI, 2017) com condições equiparadas.

Nesse sentido, um ponto relevante para colaborar que todos pudessem participar do mesmo curso com as mesmas condições para o acesso aos conteúdos é o processo de planejamento e de produção, que impactou também na forma como se deu organização das equipes técnica multidisciplinar e pedagógica. Para analisar este item, coletamos os dados no AVA Moodle Unesp, no ambiente destinado à comunicação da equipe e a partir de pesquisa documental nos materiais orientadores produzidos para o curso.

Além do âmbito técnico e relacionado à acessibilidade, foi possível constatar no curso a preocupação com o aspecto pedagógico. Embora as atividades tenham sido elaboradas com base na abordagem CCS e não no desenho universal, observamos, a partir das interações no AVA de equipe, que a postura e as orientações



dos profissionais que compunham a equipe pedagógica condiziam com a premissa da inclusão pedagógica, já que mudanças de práticas foram identificadas ao longo do processo, o que abordaremos posteriormente.

Para a produção dos cursos, o fluxo de trabalho foi estabelecido tendo em vista a concepção de EaD estabelecida pelo NEaD/Unesp, que contempla, no aspecto pedagógico e metodológico, a abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2000; 2015), a mediação balizada pelo Estar Junto Virtual (VALENTE, 1999; 2003) e, no aspecto técnico e digital, o cuidado com a inserção dos recursos de acessibilidade (SCHLÜNZEN JUNIOR et al., 2014).

Dessa forma, o fluxo de trabalho foi estabelecido de forma que os cursos fossem produzidos em apenas uma única versão e acessíveis, para minimizar a necessidade de adaptações de atividades para determinados estudantes ou de sobrepor os recursos de acessibilidade a um curso já pronto, o que está em consonância com o mote da inclusão (MANTOAN, 2013c; 2015). Nessa perspectiva, todos os estudantes participaram *juntos* das *mesmas* atividades propostas, sob supervisão, acompanhamento sistemático e mediação do TO.

Além dessa preocupação técnica (referente à produção dos materiais didáticos digitais com recursos de acessibilidade), ao analisar o AVA, as interações entre os profissionais que compuseram a equipe pedagógica mostram que o trabalho desenvolvido pelos diferentes membros da equipe pedagógica também foi balizado pelos pressupostos do oferecimento da educação para todos, conforme apontaremos mais adiante.

Os cursos do Programa Redefor não foram planejados, construídos executados e depois adaptados para serem acessíveis – a implementação da acessibilidade foi pensada desde o processo de planejamento do curso, no que diz respeito ao âmbito tecnológico. O AVA, por exemplo, teve seu delineamento para a acessibilidade pensado alguns meses<sup>26</sup> antes de iniciar a produção dos materiais que comporiam o curso.

Para que a acessibilidade em sua dimensão técnica e digital fosse, de fato, implementada, observamos que a articulação e o alinhamento de fluxo das equipes

---

<sup>26</sup> Em meados de novembro de 2013.

foram essenciais, além dos aspectos atitudinais, conforme observamos nas interações no AVA,<sup>27</sup> positivos frente à inclusão.

Considerando essas especificidades que permearam o trabalho no Programa Redefor, apresentamos a seguir o fluxo de trabalho entre as equipes que compuseram o Programa, relacionando à perspectiva da inclusão pedagógica, contemplando os aspectos organizacionais. Conforme pontuamos no capítulo 2, em que apresentamos o Programa, o Redefor contou com a equipe técnica multidisciplinar, formada por profissionais com expertise nas diversas áreas técnicas e pedagógica, e também equipe pedagógica.

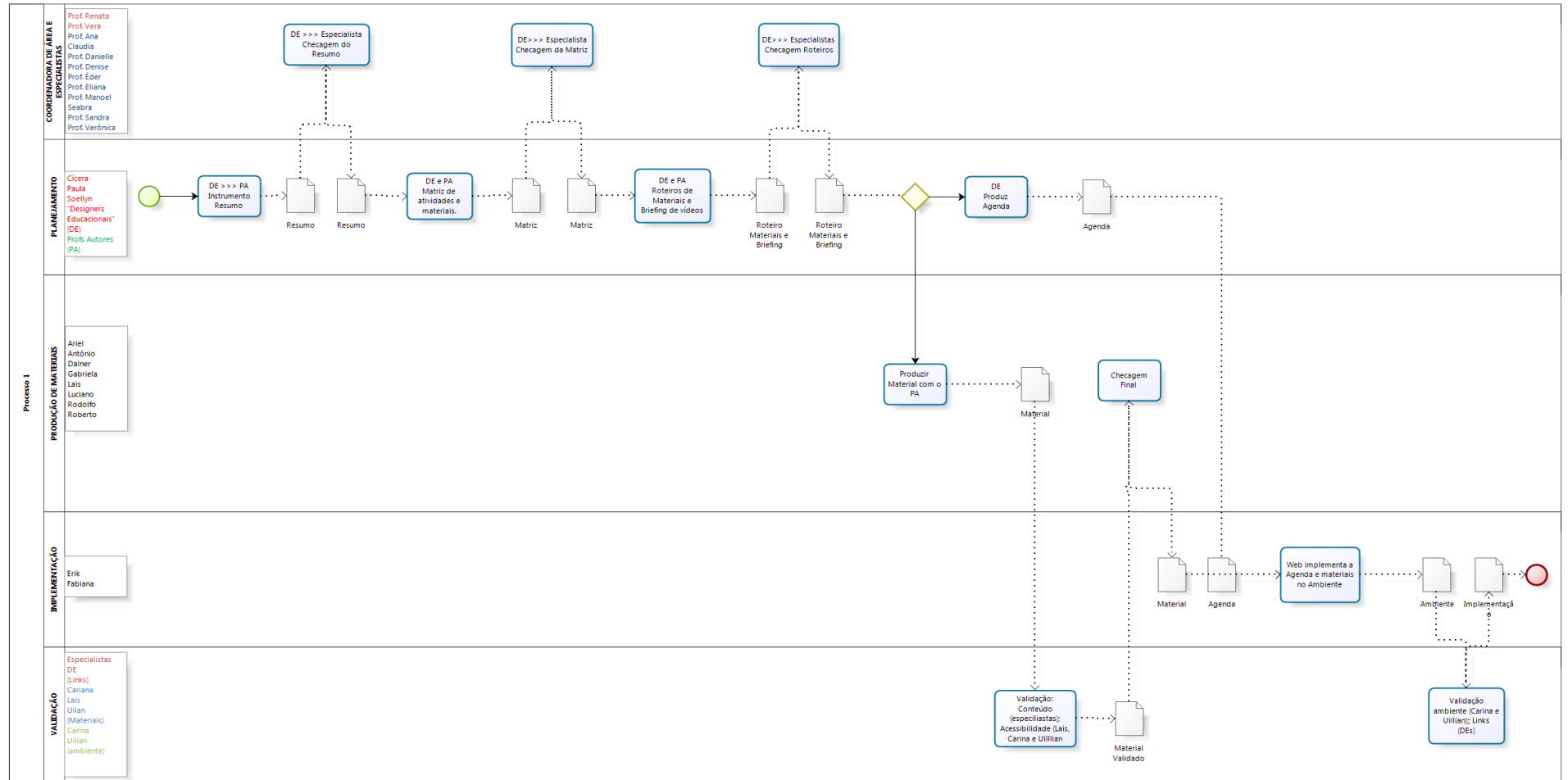
Os cursos de Educação Especial (seis cursos) e o de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se diferenciavam em alguns aspectos do fluxo de trabalho estabelecido – como, por exemplo, a função do especialista, que, no curso escolhido como fonte de dados para este trabalho, tinha a função de supervisionar o trabalho desempenhado pelos tutores *on-line*, de atuar como parceiro do coordenador de área e de acompanhar o desenvolvimento e o andamento das disciplinas do curso (Anexo II).

A Figura 4 ilustra o fluxograma estabelecido para o Programa Redefor.

---

<sup>27</sup> Os dados com esses aspectos evidenciados estão tratados no item de execução do curso.

Figura 4 – Fluxo de trabalho no Programa Redefor



**Fonte:** AVA Moodle Unesp.

A Figura 4 ilustra os macroprocessos para a construção dos cursos do Programa Redefor. A partir da análise do fluxo de trabalho estabelecido e a relação com a inclusão pedagógica, podemos apontar que a presença da equipe de acessibilidade e de profissionais que têm conhecimento dos princípios da educação inclusiva impactam na elaboração de um curso desenhado sob a abordagem CCS e que se relaciona à perspectiva do desenho universal, no que diz respeito à produção de materiais.

Ademais, no aspecto pedagógico e que tem relação com a inclusão pedagógica, observamos o acompanhamento sistemático do professor especialista e do coordenador de área. Vale ressaltar que esses fluxos foram desenhados na etapa de planejamento dos cursos, antes do início da produção dos cursos, sendo que foram sendo adequados ao longo do processo para garantir a inclusão. Por ser pautado na abordagem CCS, que tem como pressuposto a espiral de aprendizagem (SCHLÜNZEN, 2015), observamos que essa movimentação em espiral foi refletida também no fluxo de trabalho, com a interlocução entre as equipes que atuaram no processo de elaboração, construção e execução do Programa Redefor.

No curso de especialização analisado, ao longo do planejamento e construção das disciplinas, os tutores *on-line* passaram a ter contato direto com os professores-autores, o que foi evidenciado durante o processo de planejamento das disciplinas. Essa articulação foi identificada como necessária tendo em vista a abordagem metodológica que pautou o curso, a abordagem CCS, que se constitui em uma metodologia ativa, em que o estudante é o centro de todo o processo.

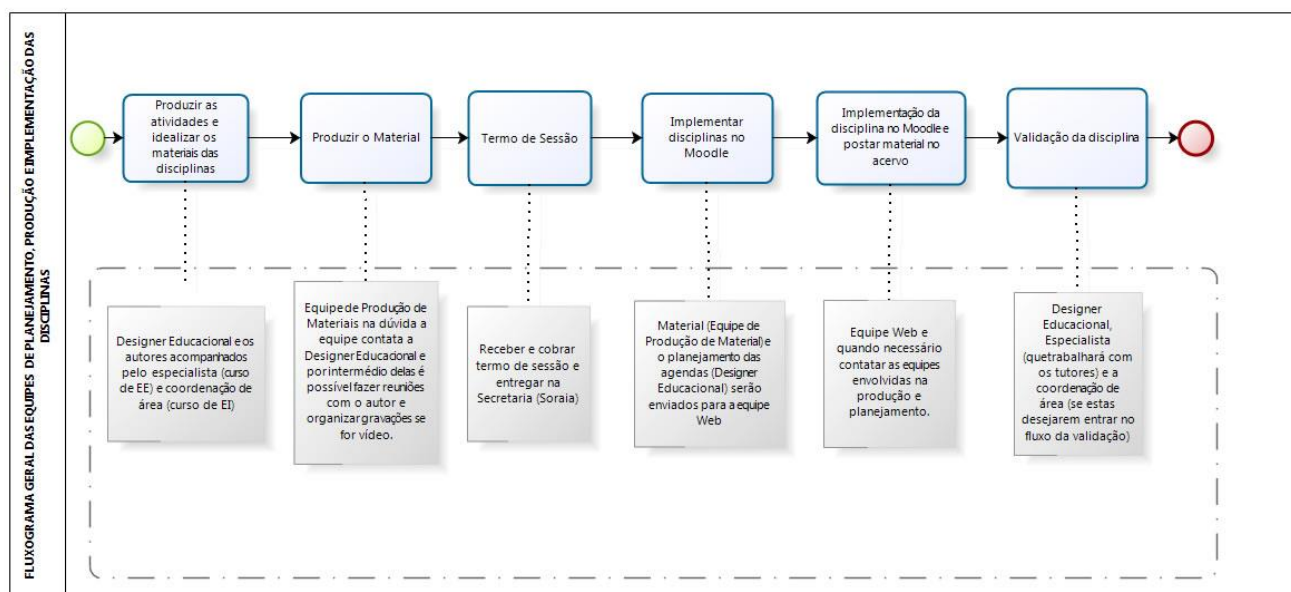
Nesse sentido, um curso planejado sob essa abordagem não segue o mesmo processo de planejamento e construção de um curso instrucionista, já que o *feedback* dos tutores também é considerado para o processo de produção do curso.<sup>28</sup> Assim, é importante que toda a equipe envolvida, tanto técnica quanto pedagógica, conheça a abordagem utilizada.

---

<sup>28</sup> Abordaremos a participação dos tutores *on-line* no processo de construção das disciplinas do curso no item 4.2, referente à construção do curso.

A Figura 5 ilustra, no geral, como se deu o processo de planejamento, produção, implementação e validação das disciplinas que compuseram os cursos do Programa Redefor.

**Figura 5 – Fluxograma geral das equipes**



**Fonte:** AVA Moodle Unesp.

Conforme é possível observar na Figura 5, o elemento central do processo é o Designer Educacional (DE), que coordena, centraliza e articula todas as demandas referentes ao desenho pedagógico do curso (MELQUES, 2017), desde o planejamento até a fase de execução. Por isso, transita e faz “ponte” entre as equipes técnica e multidisciplinar, já que domina as competências da educação virtual (MAURI; ONRUBIA, 2010; PETERS, 2012) e auxilia os professores-autores na elaboração das disciplinas para a modalidade a distância, mediando todas as demandas para a equipe de produção do curso. Embora não apareça expresso na Figura 5, vale ressaltar que a gestão, por meio da figura da coordenadora acadêmica, acompanhava as atividades desenvolvidas, de forma a corroborar que os pressupostos inclusivos e da abordagem adotada estivessem sendo contemplados.

O processo de planejamento de uma disciplina que compunha o curso se iniciava com a DE junto ao professor-autor da disciplina (o qual era indicado

previamente pela coordenação acadêmica e de área do Programa), a partir do delineamento da proposta da disciplina, conforme ilustra o Quadro 5.

### Quadro 5 – Resumo da disciplina

RESUMO DA DISCIPLINA
Nome da disciplina: <b>Esse campo será preenchido para enviar ao autor</b>
Autores - Nome completo: <b>Esse campo será preenchido para enviar ao autor</b>
Ementa: <b>Esse campo será preenchido para enviar ao autor</b>
Carga horária: <b>Esse campo será preenchido para enviar ao autor</b>
Período: <b>Esse campo será preenchido para enviar ao autor</b>
Texto Explicativo sobre a disciplina
<p>Para a elaboração desse texto explicativo e resumido contemple as orientações e responda os questionamentos apresentados a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) O resumo deverá conter o mínimo de 1 (uma) página e o máximo de 2 (duas) páginas. Fonte arial 12, espaçamento simples, cor preta. <p style="margin-left: 40px;">Na elaboração do resumo, considere os questionamentos a seguir, para que possamos compreender a idealização da disciplina e suas expectativas em relação a ela, considerando o público alvo do curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a saber: Professores de Educação Básica (PEB) I e II (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) e Gestores (Coordenador pedagógico, Vice-diretor, Diretor, Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico e Supervisor de ensino. Essas informações serão úteis para a Designer Educacional e a equipe de Produção de Materiais. A partir delas, a Designer Educacional entrará em contato com os professores-autores visando a organização do fluxo de trabalho para a elaboração das atividades e das agendas da disciplina. A equipe de Produção de Materiais, entrará em contato com vocês ( professores-autores), também com o objetivo de organização do fluxo de trabalho visando a produção dos materiais específicos (texto, vídeos, simulações, jogos etc.) de cada tema, considerando as peculiaridades da EaD.</p> </li> <li>2) Qual é o objetivo geral da disciplina?</li> <li>3) Quais são os objetivos específicos da disciplina? Ou seja, o que você deseja que os Cursistas sejam capazes saber e/ou fazer após a conclusão dessa disciplina? É importante lembrar que os Cursistas do Curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são: Professores de Educação Básica (PEB) I e II (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) e Gestores (Supervisores de Ensino; Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP); Diretores, Vice-Diretores, Professores Coordenadores (PC)).</li> <li>4) O que você deseja que os Cursistas em suas áreas específicas realizem?</li> <li>5) Quais os conteúdos você considera fundamentais para serem trabalhados nessa disciplina e a influência deles para a construção de uma cultura inclusiva na rede estadual paulista?</li> <li>6) Na modalidade a distância você tem uma infinidade de possibilidades para trabalhar de forma interativa e dinâmica o conteúdo da disciplina. Dessa forma, você pode usar a criatividade e pensar diferentes formas para desenvolver sua disciplina e o respectivo conteúdo que a equipe de produção de materiais e a Designer Educacional o ajudarão a converter a ideia em produto. Assim, gostaríamos que indicasse as suas expectativas</li> </ol>

em relação às possibilidades de materiais e recursos para desenvolver a disciplina e garantir que os objetivos sejam alcançados (texto, vídeo, softwares, simulação, documentário, entrevista etc.)?

- 7) A partir da organização do currículo em módulos e das disciplinas propostas, é possível a articulação de sua disciplina com as demais? Em quais aspectos, ou seja, de que forma ela integra ao Projeto Pedagógico do Curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ou Curso de Educação Especial (DI, DF, DA, AH/DS, TGD, DV)?

**Fonte:** AVA Moodle Unesp.

Posteriormente, era iniciada a produção da disciplina e, para tanto, utilizado um instrumento intitulado matriz, em que os autores e a DE preenchiam a partir do que foi pontuado no resumo (Quadro 5). Essa matriz contemplava as atividades a serem realizadas semanalmente, os objetivos de aprendizagem, os critérios de avaliação, as ferramentas do AVA e materiais didático-digitais a serem produzidos além do livro-texto, como vídeos, objetos educacionais etc. O Quadro 6 ilustra um exemplo de matriz.

**Quadro 6** – Exemplo de matriz para a construção das disciplinas

DADOS GERAIS			
<b>MÓDULO</b>	Essas informações a DE preencherá com base no instrumento 1	<b>AUTORES</b>	Essas informações a DE preencherá com base no instrumento 1
<b>DISCIPLINA</b>	Essas informações a DE preencherá com base no instrumento 1	<b>CARGA HORÁRIA</b>	Essas informações a DE preencherá com base no instrumento 1
<b>EMENTA</b>	Essas informações a DE preencherá com base no instrumento 1		
<b>OBJETIVOS</b>	Essas informações a DE preencherá com base no instrumento 1		
<b>Expectativas em relação à aprendizagem do Professor Cursista.</b>			
Essas informações a DE preencherá com base no instrumento 1			
<b>SEMANA/TEMA/PERÍODO</b>			

CONTEÚDO/TÓPICOS	OBJETIVOS	ATIVIDADE PROPOSTA/ FERRAMENTAS DO MOODLE	RECURSOS MATERIAIS (TEXTO, VÍDEOS, ÁUDIO, SOFTWARE, E OUTROS) / ESTRATÉGIAS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	CARGA HORÁRIA TOTAL
		QDT de horas previstas realização da atividade	QDT de horas previstas para leitura ou utilização do material		
<b>DESCRIÇÃO DETALHADA DAS ATIVIDADES</b>					
<b>OBSERVAÇÕES DOS MATERIAIS DIDÁTICOS</b>					
<b>ORIENTAÇÕES PARA A AGENDA DOS TUTORES EM RELAÇÃO A MEDIAÇÃO DA DISCIPLINA</b>					

**Fonte:** AVA Moodle Unesp.

A construção das disciplinas era iniciada cerca de três meses antes da sua implementação e disponibilização no AVA, tendo em vista que a maioria dos materiais didáticos era produzido para o curso conforme indicação dos autores da disciplina.

Ao observarmos os instrumentos ilustrados nos Quadros 5 e 6, reitera-se que a figura da DE, que auxiliou no processo de desenvolvimento da disciplina. Ainda, a forma como estão organizados permite ao DE conhecer quais os produtos finais serão produzidos para a disciplina, de forma a garantir a produção na perspectiva inclusiva.

Todos os contatos com os professores-autores eram centralizados na DE, por meio de *e-mail*, telefone, Skype, sistema de videoconferência da Unesp (Cisco) e também do AVA destinado à comunicação entre a equipe pedagógica, onde eram mantidos os registros a respeito do desenvolvimento da disciplina e que foram analisados nesta pesquisa. A Figura 6 ilustra um dos espaços destinado à comunicação entre a DE e os professores-autores, a qual se dava por meio da ferramenta Fórum.



**Figura 6** – Espaço para interação entre DE e autores no AVA

AVA Moodle interface showing a forum for 'Discussing D07'. The forum has a table with columns for Topic, Author, Comments, Not Read, and Last Message. The author for all posts is Livia Raposo Bardy. The topics include 'Construction of software and videos', 'Opening interview script', 'Texts', 'Support files', 'Book', 'Starting the construction of the discipline...', and 'Video'.

Tópico	Autor	Comentários	Não lida	Última mensagem
Construção de softwares e vídeos	Livia Raposo Bardy	6	0	Livia Raposo Bardy Qua, 10 Set 2014, 11:19
Roteiro de entrevista de abertura	Livia Raposo Bardy	4	0	Livia Raposo Bardy Ter, 2 Set 2014, 11:57
Textos	Livia Raposo Bardy	7	0	Livia Raposo Bardy Ter, 2 Set 2014, 09:26
Arquivos de apoio	Livia Raposo Bardy	4	0	Livia Raposo Bardy Seg, 1 Set 2014, 10:46
Livro	Livia Raposo Bardy	0	0	Livia Raposo Bardy Ter, 26 Ago 2014, 14:39
Iniciando a construção da disciplina...	Livia Raposo Bardy	5	0	Livia Raposo Bardy Sex, 22 Ago 2014, 20:18
Vídeo	Livia Raposo Bardy	2	0	Livia Raposo Bardy Qui, 14 Ago 2014, 09:49

**Fonte:** AVA Moodle Unesp.

O curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva contou com duas DEs – uma responsável pela elaboração das três primeiras disciplinas, e outra que acompanhou a produção das disciplinas D05, D06 e D07. Ambas as profissionais tinham conhecimento da concepção pedagógica indicada pela coordenação acadêmica do Programa Redefor e adotada pelo NEaD/ Unesp, bem como a respeito da educação inclusiva, o que tinha reflexos para a produção das disciplinas no que se refere às orientações aos professores-autores e aos profissionais da equipe técnica multidisciplinar que não tinham formação na área, conforme evidenciado a partir das interações e na análise dos documentos para planejamento e construção das disciplinas.

O processo de planejamento das disciplinas que compunham o curso envolvia o desenho das atividades e dos materiais didáticos, conforme indicação do professor-autor.

Após a definição dos materiais didáticos digitais a serem produzidos, a demanda era repassada à equipe técnica multidisciplinar, a qual os produzia com os recursos de acessibilidade, seguindo as orientações da DE e da equipe de

acessibilidade. Esses materiais, antes de serem implementados no AVA e serem disponibilizados aos cursistas, passavam pelo processo de validação pela equipe de acessibilidade, que era composta por profissional com formação em ergonomia cognitiva e por um profissional com deficiência visual. No caso dos materiais com Libras e legendas para surdos e ensurdecidos, a intérprete de Libras realizava a validação.

De forma concomitante, a DE produzia a agenda de atividades da disciplina, que continha as orientações semanais aos cursistas e, quando todos os materiais estavam prontos, a DE enviava para a equipe responsável pela implementação no AVA.

Vale ressaltar que no Programa Redefor, a maioria dos materiais didáticos utilizados eram produzidos pela equipe técnica multidisciplinar no NEaD/ Unesp. Quando o professor desejava utilizar materiais produzidos por terceiros, era necessário solicitar cessão dos direitos autorais, bem como autorização para inserção dos recursos de acessibilidade (audiodescrição, Libras e legendas para surdos e ensurdecidos).

Ao final, quando a disciplina estava implementada no AVA, a equipe de acessibilidade fazia a validação, a fim de corrigir possíveis erros que limitassem o acesso e a participação dos estudantes. Esse ponto aproxima-se do que discutimos a respeito da acessibilidade pedagógica, tendo em vista que se relaciona mais ao acesso. As questões referentes à exploração e à participação nas atividades estão relacionadas à promoção da inclusão pedagógica.

A partir da análise das interações no AVA, é evidenciada a atuação da DE em relação aos professores-autores sobre a importância da acessibilidade, como o cumprimento dos prazos para elaboração dos materiais, que implicaria no tempo para validação das disciplinas, as quais não poderiam ser disponibilizadas aos cursistas sem passar por essa etapa.

Além das orientações por parte da DE, os professores responsáveis pela elaboração das disciplinas passavam por momentos de formação com toda a equipe técnica multidisciplinar antes da elaboração das disciplinas. Essas formações foram necessárias para que esses professores conhecessem o fluxo de trabalho adotado no Programa Redefor, a abordagem metodológica que pautou o curso, a perspectiva de

trabalho da tutoria e as orientações relacionadas à produção de materiais didáticos acessíveis. Ao longo do desenvolvimento dos cursos do Programa Redefor, aconteceram duas formações: uma antes do início do curso, e outra na metade, de forma a abranger a maior parte dos professores responsáveis pela elaboração do conteúdo que seria ministrado nas disciplinas.

Nessas formações, além de conhecer os aspectos mencionados, como o fluxo de trabalho diferenciado por prever a acessibilidade, que consideramos como um dos aspectos necessários para se atingir a inclusão pedagógica, os professores tinham conhecimento de detalhes técnicos sobre a produção dos materiais digitais e textuais, como a produção de videoaulas.

O processo de construção das disciplinas foi sendo alinhado durante o curso. As primeiras disciplinas eram elaboradas com os professores-autores e a DE e, quando finalizadas, eram implementadas no AVA pela *web designer* e os autores faziam o que era chamado de validação, analisando a disciplina implementada no AVA. Posteriormente, os tutores tinham acesso à disciplina e às orientações disponibilizadas pela Coordenação de Tutores (CT). A partir da quinta disciplina do curso (D05), os tutores *on-line* passaram a participar das reuniões de formação com os autores. Vale ressaltar que a equipe pedagógica fazia interlocução com a equipe multidisciplinar a todo tempo e, quando necessário, os professores-autores eram contatados. Essa interlocução se mostrou necessária para a produção das disciplinas na perspectiva inclusiva.

A seguir, apresentamos a análise e discussão do AVA utilizado para a disponibilização do curso e, posteriormente, abordamos o delineamento das atividades nas três disciplinas escolhidas como fonte de dados.

### *O Ambiente Virtual de Aprendizagem e a organização para equiparação de oportunidades de acesso e aprendizagem*

Conforme apresentamos na descrição do universo da pesquisa, o curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi oferecido de forma semipresencial e a parte *on-line* por meio do AVA Moodle, o qual era acessado por meio do Portal Edutec.

Para que fosse acessível a todos, o Portal Edutec também passou por reestruturação, a fim de atender aos aspectos ergonômicos e de acessibilidade (MARI, 2011), de forma que qualquer pessoa pudesse navegar pelo portal. Ainda, o Grupo de Tecnologia da Informação (GTI) do NEaD/Unesp, a pedido da coordenação do Núcleo, desenvolveu o que se denomina Moodle autoconfigurável. No momento em que acessa o Portal Edutec pela primeira vez, o cursista é convidado a preencher um questionário, chamado de perfil. Dentre as questões, o cursista deve assinalar com qual recurso de acessibilidade gostaria que os materiais fossem disponibilizados (com audiodescrição, com Libras e legendas ou sem recursos de acessibilidade). Considerando que a acessibilidade se coloca como um dos aspectos para garantir a inclusão pedagógica, este item se configura como um aspecto positivo em relação à educação para todos.

O AVA, por sua vez, também passou por um processo de estudo e análise pelo GTI e pela equipe de acessibilidade, composta por profissional especializado em ergonomia cognitiva e uma pessoa com deficiência visual, a fim de se garantir a acessibilidade na dimensão digital. Esse estudo foi realizado uma única vez, antes do curso ser disponibilizado aos estudantes, por isso é abordado na fase de planejamento. Ao longo da produção do curso, a equipe de acessibilidade analisava a disciplina implementada e orientações eram dadas a fim de corrigir possíveis entraves à navegação e utilização do AVA pelos estudantes.

Considerando que o mesmo conteúdo do curso foi oferecido às três turmas selecionadas como recorte nesta pesquisa, para esta categoria os dados foram analisados a partir da coleta realizada na Turma 1.

A seguir, apresentaremos a organização do AVA Moodle Unesp para as três disciplinas que servem como fonte de dados para esta pesquisa, conforme pontuamos no capítulo 2.

As Figuras 7, 8 e 9, a seguir, ilustram o *layout* de implementação da abertura das disciplinas escolhidas como recorte e fonte de dados para esta pesquisa. Todas as disciplinas do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva eram organizadas com uma imagem na abertura.

**Figura 7 – Abertura da disciplina D03 – Gestão Democrática e Projeto Pedagógico**

The screenshot displays the Moodle interface for the course '(T1/14/EI) D03 - Gestão Democrática e Projeto Pedagógico'. At the top, there is a navigation bar with 'Início', 'Calendário', 'Mensagem', and 'Cursos'. Below this, the course title and breadcrumb trail are visible. The main content area features a large image of the 'Escola Estadual' building with several banners: a red one for 'D03', a yellow one for 'VIDEO', a white one for 'CREDITOS', and a red one for 'AGENDA'. To the right of the main image is a sidebar with icons for 'Pela com o tutor', 'Material', 'Chat', 'Curso D03', 'SAIBA +', and 'Administração'. The 'Administração' section includes links for 'Administração do curso' and 'Notas'.

Fonte: AVA Moodle Unesp.

**Figura 8 – Abertura da disciplina D05 – PEI e Ensino Colaborativo**

The screenshot displays the Moodle interface for the course 'PEI e Ensino Colaborativo'. At the top, there is a navigation bar with 'Início', 'Calendário', 'Mensagem', and 'Cursos'. Below this, the course title and breadcrumb trail are visible. The main content area features a large image of hands stacked together, with a text overlay 'PEI e Ensino Colaborativo' and a list of items: 'Agenda', 'Vídeos', and 'Créditos'. To the right of the main image is a sidebar with icons for 'Pela com o tutor', 'Material', 'Chat', 'Curso D05', 'SAIBA +', 'Frequência', 'Administração', and 'Navegação'. The 'Administração' section includes links for 'Administração do curso' and 'Notas'.

Fonte: AVA Moodle Unesp.

**Figura 9** – Abertura da disciplina D07 – Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico

**Fonte:** AVA Moodle Unesp.

A Figura 10, por sua vez, ilustra o *layout* de cada uma das abas das disciplinas, as quais eram organizadas sempre da mesma forma, o que auxilia a minimizar possíveis situações de desconforto nos estudantes e limitações ao acesso (MARI, 2011; MARI et al., 2014).

A organização da disciplina realizada pela DE, em agendas, era implementada no AVA conforme ilustra a Figura 10, em que cada uma das abas representa uma semana da disciplina, com carga horária de dez horas semanais.

**Figura 10 – Apresentação das disciplinas no AVA Unesp**

**Fonte:** AVA Moodle Unesp.

Conforme ilustrado pelas figuras, a disposição das informações na implementação das disciplinas (*layout*) seguia sempre o mesmo padrão, com exceção da abertura das disciplinas, que contava com uma imagem relacionada ao conteúdo da disciplina.

Um ponto levantado pela ergonomista cognitiva que analisou o AVA durante o curso foi quanto à organização dos elementos na abertura. Como podemos observar nas Figuras 7, 8 e 9, as imagens para cada uma das disciplinas eram diferentes, pois estavam relacionadas ao assunto a ser estudado. Nessas imagens, a equipe técnica inseria três palavras com links para outras páginas: agenda de atividades, vídeo e créditos, o que poderia causar dificuldade no acesso por cursistas que não possuem familiaridade com ambientes virtuais e navegação em espaços digitais, já que para cada disciplina os *links* para acesso ao vídeo, agenda e créditos foram

disponibilizados em locais diferentes da imagem e não seguiram a mesma ordem nas três disciplinas analisadas.

Ainda, outro aspecto a se observar são as cores utilizadas na imagem – na abertura da D03, por exemplo, informações foram inseridas na vertical e com cores que não são contrastantes ou que viabilizam a leitura por uma pessoa com baixa visão ou que tenha alguma dificuldade em enxergar. Além disso, os *links* não estão apresentados em uma sequência lógica para acesso aos conteúdos do curso – a melhor ordem seria agenda, vídeos e créditos.

Embora os aspectos estejam relacionados à acessibilidade digital (BRASIL, 2013b), a relação que estabelecemos com a inclusão pedagógica diz respeito à possibilidade de existir barreira no acesso e, conseqüentemente, à participação nas atividades do curso, principalmente por estudantes que têm dificuldades relacionadas à utilização do computador e navegação pelo AVA. Por isso, ressaltamos que além das práticas pedagógicas no ambiente virtual, tanto o material didático quanto o AVA em si precisam contemplar a inclusão pedagógica e serem organizados de forma que não gerem dúvidas no cursista para encontrar as informações necessárias para que se dê o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de manter a padronização na disponibilização dos conteúdos, *links* e informações no AVA. Embora esta organização esteja mais relacionada ao âmbito tecnológico, realçamos que a navegabilidade fácil e intuitiva (MARI et al., 2014) colabora para que exista a inclusão pedagógica, pois se o estudante não consegue acessar as informações necessárias com facilidade, conseqüentemente, poderá não conseguir participar das atividades e interagir com os pares (MANTOAN, 2006a) e tutores *on-line*, o que pode acarretar em prejuízos para o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na exclusão ou integração.

Ao analisar a organização do AVA, outro aspecto a ser destacado e que colabora para que exista a inclusão pedagógica é o menu disponibilizado na lateral direita, conforme ilustra a Figura 10. O AVA foi desenhado dessa forma com base nos princípios da ergonomia cognitiva, para minimizar as dificuldades de acesso e propiciar a navegação fácil e intuitiva (MARI, 2011; MARI et al., 2014). Esse menu com os ícones viabiliza o fácil acesso do estudante a informações da disciplina, como



os materiais didáticos digitais, o livro e as indicações de materiais extra (Saiba Mais). Ainda, poderia ter fácil acesso ao *chat* e ao fórum Fale com o Tutor, espaços destinados à comunicação entre cursistas e cursistas e mediador pedagógico (no caso, o *tutor on-line*). Ao clicar no ícone Fale com o tutor, o estudante tem acesso ao fórum em que pode contatar o tutor *on-line* (Figura 10) e tirar as dúvidas referentes à semana da disciplina em curso. A Figura 11 ilustra a organização desse canal de comunicação por semanas, conforme as agendas de cada disciplina.

**Figura 11 – Fórum Fale com o Tutor**

Fale com o tutor









Olá, cursista!

Seja bem-vindo ao fórum Fale com o Tutor.

Utilize esse espaço para sanar suas dúvidas e compartilhar comentários com os colegas.

Estaremos sempre por perto.

*Professoras Danielle e Eliana*

Tópico	Autor	Comentários	Não lida ✓	Última mensagem
Semana 5	 ANDREIA DE CARVALHO LOPES	9	0	ANDREIA DE CARVALHO LOPES Qua, 6 Ago 2014, 12:37
Semana 4	 ANDREIA DE CARVALHO LOPES	11	0	ANDREIA DE CARVALHO LOPES Ter, 5 Ago 2014, 11:21
"Dupla para atividade avaliativa do EP5");	 ANDREIA DE CARVALHO LOPES	28	0	ANDREIA DE CARVALHO LOPES Ter, 22 Jul 2014, 14:42
Prova Presencial	 ANDREIA DE CARVALHO LOPES	2	0	ANDREIA DE CARVALHO LOPES Sex, 18 Jul 2014, 12:10
Semana 6	 ANDREIA DE CARVALHO LOPES	1	0	ANDREIA DE CARVALHO LOPES Ter, 8 Jul 2014, 09:26
Semana 3	 ANDREIA DE CARVALHO LOPES	11	0	ANDREIA DE CARVALHO LOPES Qua, 4 Jun 2014, 08:57
Semana 2	 ANDREIA DE CARVALHO LOPES	28	0	ANDREIA DE CARVALHO LOPES Qua, 4 Jun 2014, 08:56
Semana 1	 ANDREIA DE CARVALHO LOPES	21	0	ANDREIA DE CARVALHO LOPES Qua, 28 Mai 2014, 11:23

Assinatura opcional

Assinar este fórum

Não monitorar mensagens não lidas

Administração do curso

Fale com o tutor

Materiais

Chat

Livro D03

SAIBA +

Navegação

**Fonte:** AVA Moodle Unesp.

Se voltarmos nosso olhar à inclusão pedagógica e às categorias que fazem parte deste conceito, conforme elencamos no capítulo anterior, essa organização do canal de comunicação entre o tutor e o estudante é essencial para a concepção de um curso pedagogicamente inclusivo, tendo em vista que o estudante tem fácil acesso ao TO, que é quem o acompanha durante o curso, auxiliando na minimização da distância transacional (MOORE, 1993) e no auxílio com possíveis dúvidas ou dificuldades que, sem o apoio do tutor, poderiam se converter em ações excludentes, tendo em vista que o estudante poderia não conseguir acessar determinada atividade.

No item Livro, o estudante tem acesso ao conteúdo geral da disciplina, contemplando os seguintes elementos: *Parte I – Introdução*, com dados da disciplina, equipe docente, ementa e período de execução, objetivos, avaliação, sobre a prova, calendário, agradecimentos e visão geral da disciplina; *Parte II – Conteúdos Pedagógicos*, composta pelas agendas e atividades, textos, vídeos, material complementar e referências. O conteúdo deste item pode ser acessado tanto por esta ferramenta, quanto pela navegação nas agendas das disciplinas, em que a configuração se dá como apresentado na Figura 10, com exceção dos textos, que puderam ser acessados por meio da ferramenta Livro apenas na D03.

Ao analisar o item Livro, a seção *equipe docente*, conta com a fotografia e breve currículo dos profissionais responsáveis pela realização da disciplina, contemplando a coordenadora de área, os professores-autores e as responsáveis pelo *design* educacional. Ao analisar os livros das três disciplinas (D03, D05 e D07), observamos que na D03 as imagens não contaram com a descrição, o que não oferece aos estudantes que fazem uso de *software* leitor de tela as mesmas oportunidades daqueles que enxergam. Quanto às imagens utilizadas para ilustrar os textos das agendas e dos textos base para as atividades, ao analisarmos o AVA constatamos que as descrições foram inseridas.

Na análise da formação dos tutores, no espaço para dúvidas técnicas, foi pontuado por TO1 que ferramentas não utilizadas no AVA causavam dúvidas:

Normalmente as dúvidas surgem quando tem alguma ferramenta nova, programas ou objetos pedagógicos como a cruzinha, onde os cursistas apresentam dificuldades e nos fazem questionamentos. Os questionamentos que surgem dos cursistas, são quando para realizar alguma atividade eles tem que instalar algum *plug in* ou programa diferente, eles ficam "transtornados", se queixam muito e até esquecem do pedagógico, pois, eles tem muitas dificuldades tecnológicas. (TO1, ambiente de equipe)

Portanto, concluímos que embora a organização do AVA tenha relação com o aspecto técnico e digital, ela é necessária quando se quer atingir um curso que tenha como pressuposto a inclusão pedagógica, já que o suporte em que o curso é oferecido é o AVA. Ainda, a garantia da interlocução entre as equipes para a implementação

dos materiais no ambiente se faz necessária, conforme evidenciado a partir dos dados do curso analisado.

A seguir, analisamos as atividades que compuseram as disciplinas do curso escolhido como unidade de análise para este estudo.

### *O delineamento das atividades*

Neste item, avaliamos as atividades considerando a premissa da inclusão pedagógica e da educação para todos (MANTOAN, 2003, 2011; 2015), a elaboração das atividades de forma que todos pudessem participar em condições equiparadas. Essa discussão perpassa pelos pressupostos do DUA (NUNES; MADUREIRA, 2015; CAST, 2011a) e trazemos reflexões relacionando essa visão teórica com a EaD.

Ressaltamos que as atividades do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não foram planejadas e implementadas balizadas pelo DUA; porém, conforme apresentamos no início do capítulo, a abordagem metodológica que pautou o curso, e conseqüentemente as atividades, é a abordagem CCS, a qual está em consonância com as premissas da inclusão (SCHLÜNZEN, 2015), em que o processo de ensino é centrado no estudante, de forma contextualizada e que permita a ele atribuir significado.

Trazemos a análise das atividades considerando a democratização da educação e a valorização das diferenças, de forma a possibilitar a participação e o sucesso de todos. Para tanto, analisamos as atividades disponibilizadas nas três disciplinas do curso escolhidas como recorte para esta pesquisa; e também o espaço de comunicação intitulado Fale com o Tutor, a fim de identificar os aspectos que impossibilitava que os cursistas realizassem as atividades e participassem do curso.

O Moodle permite a configuração de atividades síncronas ou assíncronas. Neste curso, as ferramentas de comunicação síncronas não foram utilizadas como parte das atividades – apenas na turma 03, na D03, em que o cursista tirou dúvidas sobre a atividade com a tutora. Dentre as ferramentas assíncronas, as ferramentas disponibilizadas são: base de dados (em que a produção pode ficar visível para os outros colegas do curso, que podem redigir comentários); fórum de discussão; glossário; lição (em que o conteúdo é inserido junto com questões); questionário;

tarefa (para entrega de atividades individuais, que pode ser visualizada apenas pelo tutor *on-line*); e wiki (ferramenta colaborativa em que vários estudantes podem trabalhar na mesma atividade).

Ao observarmos as atividades disponibilizadas nas disciplinas D03, D05 e D07, constatamos que as ferramentas utilizadas foram o fórum de discussão, a tarefa, para postagem de arquivo de texto, o questionário e a wiki.

Os Quadros 7, 8 e 9 mostram as atividades disponibilizadas nas disciplinas, e as ferramentas utilizadas.

**Quadro 7 – Atividades disponibilizadas na disciplina D03**

SEMANA	ATIVIDADE	FERRAMENTA
01	Atividade 01 – discussão a partir dos conhecimentos prévios	Fórum
	Atividade 02 – preencher quadro com as dimensões do PPP	Tarefa
	Atividade de Estágio 01 - Análise do PPP da escola em que realizará o estágio	Tarefa
02	Atividade 03 – Explorar OE e responder questionário avaliativo	Questionário
	Atividade 04 – Leitura de texto*	X
	Atividade de Estágio 02 – Elaboração de Plano de Intervenção Pedagógica (PIP)	Wiki
03	Atividade 05 – Pesquisa e redação sobre órgãos colegiados	Tarefa
	Atividade de Estágio 03 – Elaboração do PIP	Wiki
04	Atividade 06 – Leitura*	X
	Atividade 07 – Preenchimento de quadro com análise do PPP	Tarefa
	Atividade de Estágio 04 – Elaboração do PIP	Wiki
05	Atividade 08 – Análise do PPP	Tarefa
	Atividade de Estágio 05 – Finalização do PIP	Tarefa
06	Atividade de estágio 06 – Elaboração de apresentação do PIP em Power Point*	X
	Atividade de Estágio 07 – Compartilhar a apresentação em Power Point no Fórum	Fórum

\*Atividades não avaliativas.

**Fonte:** elaborado pela autora (2018).

**Quadro 8 – Atividades disponibilizadas na disciplina D05**

SEMANA	ATIVIDADE	FERRAMENTA
01	Atividade 01 – Explorar OE e redigir reflexões	Tarefa
	Atividade 02 – Leitura de texto e discussão no fórum	Fórum

02	Atividade 03 – Pesquisa sobre ação pedagógica inclusiva	Wiki
	Atividade de Estágio 01 – Definição do estudante que participará do estudo de caso	Tarefa
03	Atividade de Estágio 02 – Observação de sala de aula – estudo de caso	Tarefa
	Atividade de Estágio 03 – Análise do professor em relação à situação do estudante foco do estudo de caso	Tarefa
04	Atividade 04 – Leitura de texto e discussão no fórum	Fórum
05	Atividade de Estágio 04 – Avaliação pedagógica do estudante no estudo de caso	Tarefa
	Atividade de Estágio 05 – Elaboração do PEI com base no Referencial de Avaliação Curricular	Tarefa
06	Atividade 05 – Socialização da experiência do estágio	Fórum

\*Atividades não avaliativas.

Fonte: elaborado pela autora (2018).

#### Quadro 9 – Atividades disponibilizadas na disciplina D07

SEMANA	ATIVIDADE	FERRAMENTA
01	Atividade 01 – Leitura do texto e responder questionário	Questionário
	Atividade 02 – Discussão sobre Tecnologia Assistiva a partir dos conhecimentos prévios	Fórum
02	Atividade 03 – Compartilhar pesquisas sobre recursos de Tecnologia Assistiva	Base de Dados
	Atividade de Estágio 01 – Analisar recursos de Tecnologia Assistiva presentes no contexto escolar	Tarefa
03	Atividade 04 – Leitura de texto, explorar OE e redigir relato	Tarefa
	Atividade de Estágio 02 – Elaboração de estratégias de ensino com recursos de TA	Tarefa
04	Atividade 05 – Preenchimento de formulário de pesquisa	Tarefa
	Atividade de Estágio 03 - Preenchimento de formulário sobre aplicação de recursos de Tecnologia Assistiva	Tarefa
05	Atividade 06 – Leitura de texto*	X
	Atividade de Estágio 04 – Aplicação do Plano de Intervenção*	X
	Atividade 05 – Elaboração de quadro com resultados da avaliação	Tarefa
06	Atividade 07 – Compartilhamento de experiências sobre o uso dos recursos de TA	Fórum

\*Atividades não avaliativas.

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Ao analisar as atividades disponibilizadas, o fórum e a tarefa foram ferramentas utilizadas nas três disciplinas, enquanto wiki, questionário e base de dados foram empregadas de maneira mais pontual. As interações entre cursistas e tutores nos fóruns das disciplinas D03 e D05 mostram que a ferramenta wiki gerou diversas dúvidas em relação à utilização, configurando-se como um entrave à participação dos estudantes. Mesmo com a disponibilização de tutoriais, os cursistas tiveram dúvidas em como acessar e participar da atividade. Por não se configurar como uma ferramenta inclusiva, passou a não ser utilizada após a D05.

Relacionando as atividades com a inclusão pedagógica e com alguns pressupostos do DUA, no que tange o desenho de atividades para todos, inferimos que a significação e a interpretação atribuída a cada atividade é um processo individual a cada estudante (GALLO, 2012; CAST, 2014; VALENTE, 2003) e, portanto, alguns dos princípios podem ser contemplados para a elaboração dessas atividades que compõem o curso. Nesse caso, em que a atividade passa a ser significativa para cada estudante (SCHLÜNZEN, 2015), a mediação por parte do tutor *on-line* é um ponto-chave, já que pode orientar o cursista sobre possíveis caminhos a serem tomados para a participação.

Segundo Nunes e Madureira (2015) e Simões, Alves e Ribeiro (2013), o planejamento de atividades para todos na perspectiva do desenho universal pode atender a três princípios, que são os múltiplos meios de apresentação, os múltiplos meios de ação e de expressão e o envolvimento.

Conforme discutido no capítulo anterior, para atingir à inclusão pedagógica, outro elemento necessário é a pedagogia centrada no estudante (SCHLÜNZEN, 2015; MANTOAN, 2003; 2015; NUNES; MADUREIRA, 2015), em que as diferenças individuais são vistas como “valor de referência” (NUNES; MADUREIRA, 2015) e não algo negativo, mas que permite a multiplicidade e pluralidade nas práticas (MANTOAN, 2011). Nessa direção, e relacionando ao terceiro princípio do DUA, o envolvimento, a partir da análise e reflexão sobre as atividades, as atividades de estágio permitiram o envolvimento dos estudantes, já que nas disciplinas os estudantes tiveram a oportunidade de realizar atividades que levavam em consideração o contexto em que estavam inseridos, que, no caso desse curso, são as escolas públicas de educação básica do estado de São Paulo.

Esse formato de atividade atende à abordagem metodológica que pautou o curso, a abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2015), e tem relação com a inclusão pedagógica por permitir que cada estudante elabore e participe da atividade conforme suas experiências, sem exigir a memorização de respostas, como pode acontecer em cursos pautados pela pedagogia tradicional e desenho instrucional fechado.

Quanto aos múltiplos meios de apresentação, que se refere a como o material pode ser apresentado de forma que sejam oferecidas opções de percepção ao estudante, compreendemos que as atividades do curso analisado não contemplam este item. Embora os materiais didáticos apresentem os recursos de acessibilidade, que permitem o acesso a pessoas com deficiências visual ou auditiva, conforme a configuração previamente indicada pelo cursista no perfil, as atividades foram apresentadas no formato textual, apenas. Por ser um curso de formação continuada e em serviço para professores, que já passaram por outros momentos de formação antes, não foi identificada a necessidade de disponibilizar as comandas em outros formatos de mídia, como áudio ou vídeo, por exemplo.

Ainda, destacamos que o conhecimento em educação inclusiva por parte do profissional que atua como DE é essencial para que exista a inclusão pedagógica, pois é o responsável por articular todas as demandas e os profissionais das diferentes equipes envolvidas, tendo em vista as orientações da equipe técnica multidisciplinar a respeito da acessibilidade e a proposta da coordenação acadêmica em relação ao formato do curso.

Nesse sentido, a partir da experiência prática, foi possível observar que a necessidade de internalizar a cultura inclusiva por parte da equipe de produção foi essencial para o processo de construção do curso acessível, visto que alguns processos se diferenciam daqueles de um curso produzido sem acessibilidade ou adaptado posteriormente.

Para a construção de cursos que atendam a premissa da inclusão pedagógica, em relação ao estabelecimento do fluxo, que é um aspecto organizacional, concluímos que dois pontos precisam ser contemplados:

- (i) o aspecto atitudinal, referente à postura das equipes responsáveis pela elaboração do curso, já que, conforme constatado a partir da experiência

- prática, a produção de um curso planejado para ser acessível difere de um curso adaptado; e
- (ii) a articulação entre as equipes técnica e pedagógica, as quais precisam estar alinhadas para a produção de um curso que contemple a inclusão pedagógica.

Ainda referente ao planejamento do curso, destacamos que o AVA que servirá de suporte ao oferecimento do curso precisa ser acessível. Embora não seja um elemento somente relacionado ao âmbito pedagógico, é por meio desse ambiente que os estudantes acessam, participam e interagem no curso. Portanto, alguns elementos precisam ser observados, conforme discutiremos a seguir.

#### **4.2 A construção do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as relações com a inclusão pedagógica**

A construção do curso analisado foi iniciada após o processo de planejamento geral, com a produção das disciplinas, suas atividades e seus materiais didáticos digitais. Nesse aspecto, abordamos a produção dos materiais didáticos, perpassando pela implementação da acessibilidade e contemplamos a participação dos TO para a construção das disciplinas.

##### *A produção de materiais didáticos digitais na perspectiva da educação para todos*

O material didático é um dos aspectos a ser considerado quando se almeja cursos oferecidos na modalidade a distância que contemplem a inclusão pedagógica, pois, na EaD é uma das principais formas que o estudante tem de acessar os conteúdos a serem trabalhados pelo professor, já que essa modalidade de ensino tem aspectos organizacionais diferentes da educação presencial (MAURI; ONRUBIA, 2010).

Neste item, a coleta de dados se deu no ambiente das disciplinas D03, D05 e D07, oferecidas para a Turma 01 – como as disciplinas foram disponibilizadas da mesma forma para todas as turmas do curso, a escolha se deu em analisar apenas o ambiente de uma delas. As disciplinas escolhidas como recorte para análise



contaram, cada, com seis semanas de duração, perfazendo a carga horária total de 60 horas (Anexo I).

Analisamos também o ambiente de equipe, no que diz respeito às interações entre DE e professores-autores das disciplinas, a fim de extrair os dados referentes à produção de materiais didáticos que contemplassem a educação para todos.

A partir da análise do AVA, das interações entre os diversos profissionais que compuseram as equipes, constatamos que a preocupação com a produção acessível teve também consequências para o âmbito pedagógico, como o de professores precisarem pensar na elaboração dos materiais para contemplar os recursos de acessibilidade e a inclusão da formação dos tutores *on-line* antes de iniciar as disciplinas.

Os materiais didáticos digitais produzidos pelo NEaD/Unesp para o curso analisado contemplaram os pressupostos do Núcleo em oferecer educação de qualidade a todos (SCHLÜNZEN JUNIOR et al., 2014) e um elemento referente à produção desses materiais foi a implementação dos recursos de acessibilidade.

Esse aspecto da inserção dos recursos de acessibilidade não é, inicialmente, pedagógico, mas acreditamos que têm implicações para que exista a inclusão pedagógica, já que se o material disponibilizado não tiver recursos de acessibilidade, aqueles que obrigatoriamente necessitam ficarão alheios à realização das tarefas e, conseqüentemente, não participarão do curso com êxito.

Ao analisar as interações entre DE, professores-autores e equipe multidisciplinar no AVA destinado à comunicação entre a equipe pedagógica, foi possível observar que a preocupação com o desenho de materiais para todos se fazia presente na elaboração e na construção dos materiais.

Cursos suportados por AVA são constituídos por materiais didáticos e atividades, construídos com antecedência;<sup>29</sup> assim, é preciso que os materiais dos cursos contemplem os diversos estudantes que irão utilizá-los (ELIAS, 2010), na perspectiva de considerar as diferenças e as múltiplas dimensões do aprender (GALLO, 2010; 2017; MANTOAN, 2002; PLAISANCE, 2015) e que permitam a participação, a interação e o êxito desse alunado, observando a pretensão do

---

<sup>29</sup> No caso do curso analisado, as disciplinas eram produzidas com alguns meses de antecedência ao oferecimento aos cursistas.

desenvolvimento de um processo centralizado no estudante e que propicie a construção do conhecimento (BERNARDI; MORESCO; BEHAR, 2013; SCHLÜNZEN, 2015).

No curso analisado, os materiais didáticos digitais utilizados foram disponibilizados em diferentes mídias, como materiais textuais, objetos educacionais e vídeos. Organizamos a análise a partir dessas mídias.

### *Materiais textuais*

Esses materiais foram utilizados nas agendas semanais com instruções aos cursistas, nos textos produzidos pelos professores das disciplinas e na ferramenta Livro.

Ao analisar as agendas semanais e a ferramenta Livro, observamos que os textos disponibilizados são longos, exigindo esforço do cursista que tenha dificuldade em absorver informações a partir da leitura. Ainda, o texto não foi disponibilizado em outras mídias (NUNES; MADUREIRA, 2015) ou com o apoio de esquemas (HERAS; BARRERA CUENCA, 2017), de forma a atender a heterogeneidade de estudantes matriculados no curso.


Nos textos iniciais das agendas semanas, há um box intitulado Fique Atento (Figura 12), em que é disponibilizado ao cursista como as atividades são avaliadas. Porém, ao analisar o fórum Fale com o Tutor, uma das queixas dos estudantes era a forma como as informações estavam organizadas, que dificultava, para alguns, a compreensão dessas informações.

**Figura 12 – Item Fique Atento**

#### **Fique Atento!**

Todas as atividades contam como frequência, e algumas valem frequência e nota. **Durante a primeira semana**, você poderá entregar suas atividades, sem descontos em nota, até terça-feira, dia **20 de maio de 2014**, às 23h55. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no **período de recuperação de prazos que termina** na semana de atualização, no dia **05 de agosto de 2014**, às 23h55. Após esse prazo, as atividades entregues não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixe para publicar suas atividades na última hora.

**Atenção:** As atividades entregues dentro do período de recuperação de prazos (até a semana de atualização), somente serão avaliadas se **todas** as atividades propostas **na disciplina** estiverem devidamente publicadas de acordo com a orientação da agenda, e ainda assim, aquelas postadas com atraso sofrerão **desconto de 20%** em suas notas.

Os descontos de frequência podem ser consultados no [Manual do Cursista \(página 20\)](#) .

**Fonte:** AVA Moodle Unesp.

O texto disponibilizado no item Fique Atento, por exemplo, poderia conter informações mais precisas, como somente as datas com prazos e em tópicos, para facilitar a compreensão dos estudantes.

Seguindo a mesma arquitetura de informação, todas as atividades disponibilizadas no AVA trazem, após a comanda, um *box* com informações sobre a atividade (se computa apenas frequência ou nota e frequência; se deve ser realizada em grupo ou individualmente; os objetivos; os prazos de entrega e os critérios de avaliação). Da mesma forma que o item anterior, destacamos que os *boxes* apresentam textos longos, que foram questionados por cursistas também no canal de comunicação com o tutor.

Analisando a ferramenta Livro e os textos das agendas (incluindo boxes e enunciados das atividades), observamos a verborragia, em que as mesmas informações eram repetidas em locais diferentes.

Para a realização de algumas atividades, os cursistas precisavam preencher quadros ou formulários pré-definidos pela equipe pedagógica. A partir da análise das interações dos tutores on-line no ambiente de equipe, foi evidenciado que o uso de quadros pré-delineados pela equipe técnica se configurou como impeditivo para a realização da atividade, pois alegavam que os estudantes não conseguiam acessar e preencher os quadros. Nas atividades de estágio, os cursistas deveriam preencher quadros com as informações coletadas na escola; contudo, não conseguiam inserir todas as informações. Vale ressaltar que essa configuração pode ser vista como barreira aos estudantes com deficiência visual: para que tenham autonomia no preenchimento (BATALIOTTI, 2017), deve-se evitar utilizar células mescladas e disponibilizar textos em forma de imagem, sem a descrição.

Um exemplo relacionado à acessibilidade e que impactava no trabalho dos professores-autores diz respeito à produção dos materiais didáticos digitais textuais, como, por exemplo, a não utilização de células mescladas em tabelas, que dificultava a leitura por estudantes que utilizam *software* leitor de tela.

A partir da D05, para atender a demandas referentes à acessibilidade e ao acesso por todos, os textos disponibilizados nas disciplinas passaram a ser

disponibilizados no formato HTML5 em substituição ao formato PDF, utilizado até então. Nas validações por parte da equipe de acessibilidade, o PDF apresentava problemas relacionados à navegação, à responsividade e ao acesso por estudantes que necessitavam de *software* leitor de tela para conseguir ler os textos e participar das atividades, em interação com os pares, de forma autônoma (BATALIOTTI, 2017). Dessa forma, a equipe passou a adotar a orientação da produção textual ser realizada seguindo o formato HTML5.

Embora esta seja uma orientação referente ao âmbito técnico, houve implicações pedagógicas para a construção dos textos que comporiam as disciplinas. Conforme explicam Calvo, Iglesias e Moreno (2012) e Mari (2011), o Moodle, embora apresente recursos de acessibilidade, não é completamente acessível e a instituição precisa atentar-se para que os estudantes não sejam prejudicados. Nesse caso, a modificação do formato do texto teve implicações tanto técnicas, quanto pedagógicas, a fim de corroborar a participação de todos em condições e oportunidades equiparadas. A acessibilidade é um dos elementos que precisa ser contemplado para que exista a inclusão pedagógica, já que se existirem falhas na navegação e acesso às informações, lacunas educacionais também existirão, viabilizando a exclusão.

Conforme explicamos, nos cursos do Programa Redefor, os materiais didáticos eram, prioritariamente, autorais, elaborados pelos professores e produzidos e implementados pela equipe do NEaD/ Unesp. Para atender a essa demanda referente à acessibilidade, o padrão de escrita precisou ser alterado, e subdividido em diversos subtítulos, que implicariam na forma como o cursista visualizaria o texto. Os professores, ao elaborarem o texto que seria disponibilizado na disciplina, deveriam indicar as quebras de página, que eram diferentes da paginação do PDF.

As Figuras 13 e 14 ilustram o formato de texto adotado.

**Figura 13 – Exemplo de texto no formato HTML5**

Ambiente Virtual de Aprendizagem UNESP

Pular para conteúdo Mapa do Site Sobre a Acessibilidade A+ A- Alto contraste Gabriela Alias Rios Sair

Curso de Metodologia

unesp

VOLTAR andamento AVANÇAR

ACESSO RÁPIDO Curso: PEI e Ensino Colaborativo Você está em: 2. Conhecendo o Ensino Colaborativo

Navegação

O advento da colaboração configura-se em uma perspectiva que se forma em uma proposta indicando o Ensino Colaborativo como uma vertente inclusiva. Ao participar desse tipo de proposta, as escolas e seus integrantes (professores, estudantes e pais) tem a oportunidade de um exercício prático efetivo de influência educacional. O objetivo principal é ajudar os aprendizes a desenvolver e adquirir capacidades que lhes permitam atuar e interagir com os outros e com o contexto de maneira construtiva.



Cook e Friend (1995) condensaram o termo "ensino colaborativo" para "Coensino", conceituando-o como "dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um diverso ou misto grupo de alunos num único espaço físico" (COOK; FRIEND, 1995, p. 2).

Para compreendermos melhor sobre o ensino colaborativo, devemos relembrar o que é colaboração, destacando o termo para o ambiente educacional.

Fonte: AVA Moodle Unesp.

**Figura 14 – Organização do conteúdo do texto**

Ambiente Virtual de Aprendizagem UNESP

Pular para conteúdo Mapa do Site Sobre a Acessibilidade A+ A- Alto contraste Gabriela Alias Rios Sair

Curso de Metodologia

Índice de Conteúdo

- Capa
- 1. Caro cursista!
- 2. Conhecendo o Ensino Colaborativo
- 3. O que é Colaboração?
- 4. Estimulo ao trabalho em grupo
- 5. Ações colaborativas no contexto escolar
- 6. Práticas do Coensino
- 7. Colaboração pressupõe a parceria
- 8. Para implementar o coensino
- 9. Coensino integral
- 10. Coensino parcial
- 11. Não ocorrência do Coensino
- 12. Implementando o Coensino
- 13. Modelos de trabalho no Coensino
- 14. Refletindo sobre os modelos propostos...

Curso: PEI e Ensino Colaborativo Você está em: 2. Conhecendo o Ensino Colaborativo

Ensino Colaborativo

colaboração ativa que se indica na vertente se tipo de integrantes (pais) tem a cio prático acional. O ajudar os e adquirir am atuar e e com o va.



condensaram o termo "ensino colaborativo" para "Coensino", ou mais profissionais dando instruções substantivas para um nos num único espaço físico" (COOK; FRIEND, 1995, p. 2).

s melhor sobre o ensino colaborativo, devemos relembrar o que termo para o ambiente educacional.

Fonte: AVA Moodle Unesp.

### *Objetos educacionais*

Os objetos educacionais (OE) eram produzidos em uma versão única e acessível (com legendas, quando necessário, e audiodescrição) e essa produção era acompanhada, desde o início, pelos consultores em ergonomia cognitiva e acessibilidade e pelos audiodescritores, roteirista e consultor.

O excerto a seguir ilustra as orientações passadas pela DE aos professores-autores das disciplinas para a construção de OE:

Um aspecto importante que não pode ser esquecido no momento de idealização de um Objeto Educacional Digital é sobre sua acessibilidade, pois ele deverá ser construído para que todas as pessoas possam explorá-lo, inclusive as pessoas com deficiência visual, que é o maior desafio encontrado atualmente na área da construção de materiais digitais. (AVA MOODLE UNESP, AMBIENTE DE EQUIPE, ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DE OE).

Quanto aos OE, embora todos os materiais passassem por validações quanto ao aspecto técnico, os TO eram orientados também a testar esses materiais antes dos cursistas terem acesso, de forma que pudessem conhecer a navegação e suprir eventuais dúvidas. O excerto a seguir ilustra essa orientação:

Teste a atividade 03 (2ª semana) para se antecipar aos possíveis problemas de navegação dessa atividade. Qualquer dúvida encaminhe à sua especialista (AVA MOODLE UNESP, AMBIENTE DE EQUIPE, ORIENTAÇÕES D03 – SEMANA 1).

Em relação à construção dos OE, na elaboração de um objeto educacional para a D03, é possível observar a interação entre a DE e o profissional responsável pela criação e programação do jogo, que havia feito uma alteração em uma das cenas. A DE indicou que o objeto educacional contaria com audiodescrição e, caso fosse existir alguma alteração, o audiodescritor deveria ser informado, já que implicaria em alterações no roteiro e, conseqüentemente, prejuízos ao entendimento do estudante. Aqui, é evidenciada novamente a importância da articulação entre as equipes e a importância de o aspecto atitudinal estar presente nas equipes.

## Vídeos

Os vídeos eram produzidos em três formatos: sem recursos de acessibilidade, com audiodescrição e com Libras e legendas para surdos e ensurdecidos. Porém, ao acessar o AVA o estudante não tinha acesso às três versões do vídeo, mas apenas à configuração com o recurso escolhido no momento do preenchimento do perfil no Portal Edutec, devido a essa versão do Moodle utilizada pelo NEaD/Unesp ser autoconfigurável.

Ao longo do curso, a partir da análise das interações, foi possível evidenciar que alguns estudantes estavam com dificuldade em acessar o conteúdo dos vídeos, por problemas relacionados ao aspecto técnico. A solução encontrada pela equipe multidisciplinar foi disponibilizar o material em formato mp3.

Oi pessoal,  
em meio às nossas demandas do dia-a-dia não estou conseguindo achar qual de vcs [sic] me mandou a mensagem da cursista que solicitou os vídeos em arquivos menos pesados, para que pudesse ter acesso ao que está sendo discutido nos vídeos. De qqer [sic] forma, serve para todos, pois passei a demanda para a equipe multidisciplinar [...] imagino que todos vcs [sic] possam compartilhar nas turmas, pois **pode ser um material acessível para outros cursistas que não solicitaram**, mas tem problemas com os vídeos. (AVA MOODLE UNESP, AMBIENTE DE EQUIPE, PE1, D03, grifo nosso)

A partir desse problema evidenciado pelos cursistas, os materiais didáticos em formato de vídeo passaram a ser disponibilizados também em formato mp3, para que aqueles com dificuldades técnicas pudessem ter acesso ao conteúdo dos vídeos.

Concluimos que, embora os materiais didáticos tenham sido elaborados pelos professores-autores para atingir aos objetivos das disciplinas e que os aspectos observados estão mais relacionados ao aspecto técnico, os recursos de acessibilidade precisam estar presentes nos materiais, tendo em vista que mesmo estudantes sem deficiência podem vir a se beneficiar da inclusão desses recursos.

Vale ressaltar que essa constatação em relação aos materiais didáticos que constituíam as disciplinas se dava no trabalho conjunto e articulado entre os TO e a PE1, tendo em vista que os TO realizavam o que era chamado de validação das

disciplinas, analisando as salas virtuais e todos os links e materiais, antes de serem disponibilizados aos cursistas.

Concordando com Mantoan (2015; 2002), Rodrigues (2008) e Schlünzen (2015), em que a inclusão prevê que todos participem das mesmas atividades, com oportunidades equiparadas de participação e acesso, o material didático, para um curso inclusivo, precisa ser o mesmo para todos, sem adaptações para um estudante, somente (MANTOAN, 2013). Por isso, concluímos que o cenário ideal para que o curso atinja a inclusão pedagógica no aspecto dos materiais didáticos é a produção com a previsão da acessibilidade desde o processo de concepção do material, conforme evidenciado no curso analisado neste estudo.

A seguir, abordaremos os aspectos relacionados à execução do curso.

#### **4.3 A execução do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a inclusão pedagógica**

Para que se dê a inclusão pedagógica, tanto o planejamento quanto a execução do curso requerem mudanças em seus aspectos estruturais e organizacionais, o que se relaciona ao colocado por Mantoan (2013b; 2015) sobre a transformação de ambientes educacionais em inclusivos: há a necessidade de reestruturação tanto organizacional, quanto das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, aqui, analisamos a forma como se deu a execução do curso, com análise das atividades, da mediação pedagógica e da avaliação, com vistas à inclusão pedagógica.

##### *Atividades*

No item de planejamento, analisamos o delineamento das atividades. Aqui, a partir da análise das interações nos espaços de comunicação entre cursistas e tutores *on-line* (Fórum Fale com o Tutor) e entre tutores e especialista (Ambiente de Equipe) das três turmas nas três disciplinas selecionadas como recorte para análise, mapeamos as dúvidas enviadas pelos cursistas e que estão relacionadas à inclusão pedagógica, pois se relacionam a fatores impeditivos de participação no curso.



**Quadro 10 – Dificuldades apresentadas pelos cursistas**

<b>TURMA</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>DIFICULDADE APRESENTADA PELO CURSISTA</b>
01	03	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Compreensão do enunciado da atividade, no que se refere à produção;</li> <li>➤ Dúvida sobre a postagem de documentos no AVA;</li> <li>➤ Utilização da ferramenta Wiki;</li> <li>➤ Interpretação do enunciado da atividade;</li> <li>➤ Falta de clareza no enunciado das atividades;</li> <li>➤ Possibilidade de interpretação e solicitação de duas respostas diferentes;</li> <li>➤ Dificuldade na postagem da atividade na ferramenta.</li> </ul>
	05	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Compreensão do enunciado da atividade;</li> <li>➤ Dificuldade em localizar a produção do grupo (ferramenta wiki);</li> <li>➤ Utilização da ferramenta wiki.</li> </ul>
	07	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dificuldade técnica para acessar o Objeto Educacional apresentado na atividade.</li> </ul>
03	03	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Compreensão do enunciado da atividade e dos critérios de avaliação;</li> <li>➤ Falta de clareza no enunciado das atividades;</li> <li>➤ Grau de dificuldade da atividade, mesmo tendo estudado os materiais didáticos disponibilizados;</li> <li>➤ Carga elevada de atividades para realizar no período de uma semana;</li> <li>➤ Problemas na configuração do arquivo indicado para respostas.</li> </ul>
	05	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dificuldade em acessar o material didático;</li> <li>➤ Falta de clareza no enunciado da atividade;</li> <li>➤ Dificuldade de acesso à ferramenta (wiki);</li> <li>➤ Prazo para realização das atividades (quantidade e complexidade; problemas de acesso ao AVA).</li> </ul>
	07	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quantidade de atividades.</li> </ul>
05	03	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dificuldade em compreender a comanda da atividade;</li> <li>➤ Falta de clareza no enunciado da atividade;</li> <li>➤ Acesso à ferramenta para postagem da atividade;</li> <li>➤ Insegurança na construção da atividade proposta, por dificuldade em compreender o enunciado.</li> </ul>
	05	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Clareza no enunciado da atividade;</li> <li>➤ Dificuldade de acesso à ferramenta (wiki);</li> <li>➤ Dificuldade em realizar a atividade a partir da comanda dada;</li> <li>➤ Compreensão do texto da agenda quanto às atividades da semana;</li> <li>➤ Dificuldade em acessar o material didático;</li> <li>➤ Dificuldade em encontrar o local correto para postagem da atividade.</li> </ul>
	07	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Não houve dúvidas.</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pela autora (2018).

A partir da análise das interações no Fórum Fale com o Tutor, as dificuldades apresentadas pelos cursistas foram categorizadas e sistematizadas no Quadro 10. A partir das evidências, as dúvidas podem ser agrupadas em duas macrocategorias (pedagógica e técnica), que, se não contempladas, causam impeditivos para que o cursista participe, não atendendo, portanto, à inclusão pedagógica, a qual prevê que todos acessem, participem, interajam em oportunidades equiparadas.

As dúvidas relacionadas ao âmbito técnico configuravam-se em impeditivos para a realização da atividade; mesmo com a compreensão do enunciado, o estudante não conseguia realizar o que era solicitado ou postar no local correto. Nesse aspecto, há a necessidade de observar se a orientação para envio da atividade é inteligível para todos os estudantes. Em uma das atividades, dois cursistas relataram, no espaço de comunicação com o tutor *on-line*, que não conseguiram postar a atividade e o envio foi realizado por meio do fórum. Nesse caso, a dimensão digital da acessibilidade não foi contemplada, o que gerou uma barreira ao processo de aprendizagem dos cursistas, impedindo-os de participar da atividade da forma correta e, portanto, não contemplando a inclusão pedagógica.

Ao analisar o fórum de dúvidas técnicas, disponibilizado no ambiente de equipe, TO3 relata que cursistas não estavam conseguindo participar da atividade, mesmo seguindo as orientações do tutorial disponibilizado no enunciado. As interações mostram que a construção do enunciado gerou dúvidas tanto para a TO, quanto para os cursistas, que foram impossibilitados de realizar a atividade em um primeiro momento. Esse tipo de dúvida foi evidenciado também pela TO1, em outro momento do curso (D05): mesmo seguindo as orientações do enunciado, os cursistas não conseguiam realizar a atividade efetivamente.

As dúvidas relacionadas ao aspecto pedagógico, por sua vez, relacionavam-se, majoritariamente, à falta de clareza nos enunciados das atividades e à quantidade de informações apresentadas no texto. A dificuldade de compreensão das comandas das atividades era uma queixa recorrente nas disciplinas 03 e 05, nas três turmas analisadas, gerando dúvidas e tendo como consequência a dificuldade dos cursistas realizarem a atividade no momento em que acessavam a disciplina.

Atentar-se à linguagem utilizada nos materiais didáticos e nas comandas das atividades (MOORE; KEARSLEY, 2013) é um fator importante para atingir à inclusão pedagógica. As instruções precisam ser claras, sem instruções longas, com frases complexas e sentenças compostas, em que a informação principal pode se perder e gerar confusão para a participação do cursista. Mesmo em cursos tutorados, como é o caso do curso analisado, o estudante tem a oportunidade de realizar as atividades semanais de forma autônoma e autorregulada (PETERS, 2012; GALLO, 2010; 2012), respeitados os prazos colocados na agenda; assim, enunciados cuja redação não é clara podem dificultar a compreensão dos cursistas, indo de encontro ao pressuposto da inclusão pedagógica.

A partir das interações, foi possível constatar que o movimento que se dava era solicitar ajuda ao tutor *on-line* para compreender o enunciado e, quando este também não tinha clareza do que estava sendo solicitado, recorria ao fórum no ambiente de equipe, no espaço de comunicação entre tutores *on-line* e professores-especialistas. Ao analisar o ambiente de equipe, observamos que muitas das dúvidas postadas pelos tutores em relação às atividades versavam sobre esclarecimentos a respeito das comandas das atividades, que não estavam claras aos cursistas.

Na disciplina D03, os estudantes apresentaram dúvidas em relação a uma das atividades, que consistia em analisar o projeto político-pedagógico da escola. O enunciado da atividade permitiu leituras diversas por parte dos estudantes, levando-os a questionar os tutores *on-line* sobre a proposta da atividade. Tendo em vista a perspectiva da educação para todos, a professora-especialista esclarece sobre a importância de atingir o objetivo pedagógico da atividade, conforme ilustra o excerto, com destaques, a seguir.

Pessoal, o mais importante, diante dos problemas que vcs vêm enfrentando, é **estimular o olhar do cursista sobre o documento** [...] e se o que for possível for somente a análise, não tem jeito, vcs podem considerar. A intenção não é criar camisas de força, mas **atingir o objetivo pedagógico da atividade**. (PE1, AMBIENTE DE EQUIPE, D03, grifo nosso).

A atitude da professora especialista é condizente também com a orientação dada aos TO sobre a correção das atividades:

Ao avaliar as atividades, o TO deve ter bom senso e **valorizar sempre o que o cursista fez** - não é objetivo do curso reprovar o cursista, mas sim, **contribuir para a sua formação e aprendizagem**. Desse modo, a **especificidade de cada um deve ser considerada** e a avaliação não deve ser punitiva e nem comparativa com o colega, mas sim dele com ele mesmo. (AVA MOODLE UNESP, AMBIENTE DE EQUIPE, D03 – SEMANA 1, grifo nosso)

A partir dos excertos, observamos que a tanto a postura da professora-especialista, também uma das autoras da disciplina 03, quanto da profissional responsável pela supervisão dos tutores é positiva no que diz respeito à educação para todos, pois as especificidades de cada estudante precisam ser consideradas.

Na segunda semana da D03, foi apresentada dúvida em relação à atividade de estágio, em relação à falta de clareza da comanda da atividade. Nesse caso, a postura da PE1 se deu de forma a não orientar o TO a corrigir de forma rígida, mas valorizando a produção do cursista:

A comanda é **aberta** exatamente porque **o cursista pode delinear qualquer ação voltada ao desenvolvimento do PPP na escola dele**, seja em âmbito administrativo, pedagógico, financeiro, curricular, etc. por isso, um plano para o bom funcionamento da biblioteca é válido sim. (PE1, AMBIENTE DE EQUIPE, D03, grifo nosso)

É exatamente este o diferencial da atividade, ou seja, **a possibilidade de que o cursista estabeleça o que ele quiser, ou o que ele julgar importante** de ser uma ou mais dimensões do PPP, com vistas à construção de uma escola inclusiva. (PE1, AMBIENTE DE EQUIPE, D03, grifo nosso)

Em ambos os momentos, destacamos que essa possibilidade de orientação dada pela PE1 foi possível pela abordagem metodológica que pautou o curso, a abordagem CCS, em que o estudante tinha a oportunidade de construir a atividade a partir da sua vivência.

Em outro momento da disciplina, os cursistas tiveram problemas em realizar o que era cobrado na comanda da atividade, em que o documento a ser postado dependia da cessão da escola. A atividade foi alterada (os cursistas puderam realizar uma análise do documento), a fim de que todos pudessem participar.

Outro ponto evidenciado foi a alteração nos prazos de entrega, devido à complexidade das tarefas da disciplina, como a análise do projeto político-pedagógico

na D03. Tais alterações durante o curso se deram a partir da demanda apresentada pelos estudantes e foram possibilitadas pelo processo de mediação pedagógica realizado pelos TO, os quais acordavam essas flexibilizações com a PE1 e professores-autores.

Na D05, também foi identificada a mudança nas práticas pedagógicas referentes à mediação, em relação a uma das atividades de estágio, a fim de que o estudante conseguisse realizá-la. Os estudantes tinham a possibilidade de refazer a atividade, ou complementá-la, caso não atingissem os objetivos ou atendessem aos critérios de avaliação estabelecidos e os objetivos pedagógicos da atividade.

O que foi proposto pela PE1 nessas situações em relação ao desenvolvimento da atividade está relacionado ao desenho universal para aprendizagem, teoria que dialoga com a inclusão pedagógica no que se refere à democratização e às práticas pedagógicas para todos. A atitude da professora-especialista evidencia dois princípios do DUA: proporcionar múltiplos meios de envolvimento e oportunizar múltiplos meios de ação e expressão (NUNES; MADUREIRA, 2015), em que o estudante, a partir da orientação da especialista, foi motivado pelo tutor *on-line* a realizar a atividade, dentro de suas possibilidades.

Conforme evidenciamos, o DUA é uma teoria que pode ser contemplada para atingir a inclusão pedagógica na EaD, já que está relacionada à elaboração de atividades para todos os estudantes, contemplando os diversos estilos de aprendizagem; contudo, ela não se basta para o planejamento de cursos a distância acessíveis.

Ao analisar as atividades das três disciplinas escolhidas como fonte de dados sob a perspectiva da abordagem metodológica que pauta o curso (abordagem CCS), o DUA e traçando relações com a inclusão pedagógica, podemos evidenciar que nem todas as atividades contemplaram a inclusão pedagógica, sendo o apoio do tutor, suportado por toda a rede de profissionais da equipe pedagógica, necessário para que os estudantes, dadas suas diversas dificuldades, conseguissem realizar as atividades do curso.

Assim, evidenciamos que a mudança nas práticas pedagógicas no curso a distância se faz importante para atingir a inclusão pedagógica.

Na disciplina D03, os tutores *on-line* tinham no ambiente de equipe, canal de comunicação apenas com o professor-especialista, diferente do que passou a acontecer na quarta disciplina do curso, em que além das reuniões com a especialista, passavam também por uma formação com os professores-autores das disciplinas. Ao analisar as interações no espaço de comunicação entre cursistas e tutores *on-line* e o fórum de equipe nas três disciplinas, observamos que a quantidade de dúvidas postadas entre a D03 e a D05 e D07 foi minimizada – na turma 05, nenhuma dúvida foi postada no fórum. Uma possibilidade de interpretação para esse dado é a participação dos TO nas formações com os professores-autores das disciplinas.

Esses fatores se apresentaram como impeditivos à compreensão das atividades e, conseqüentemente, à participação dos cursistas de forma efetiva, exigindo, destes, grande esforço cognitivo (COLL; ENGEL; BUSTOS, 2010) para compreender o que o professor-autor esperava com a atividade.

Relacionado ao esforço cognitivo demandando ao estudante matriculado em curso ou disciplina a distância, Coll, Engel e Bustos (2010) discutem que uma possibilidade é a representação do conhecimento, que pode ser feita em outros sistemas semióticos combinados com a escrita, e constituídos por imagens, elementos gráficos, símbolos e imagens que têm relação funcional e estrutural com o que está sendo discutido (COLL; ENGEL; BUSTOS, 2010), e cuja informatividade pode estar no nível do texto ou além dele (SANTAELLA, 2012).

Coll, Engel e Bustos (2010) defendem que os sistemas visuais de representação do conhecimento têm impactos positivos para o processo de aprendizagem; ademais, estão em consonância com um dos princípios do desenho universal para a aprendizagem, por apoiar os processos de compreensão e de resolução de problemas. Contudo, ao relacionar com a inclusão pedagógica e com a elaboração de cursos de maneira democrática, ressaltamos que tais representações visuais são válidas, porém, precisam ser traduzidas em palavras, de forma que permitam a pessoas com deficiência visual terem acesso ao conteúdo da imagem, interpretarem e atribuírem significado, como estudantes que não são privados da visão. Uma descrição de imagens falha pode vir a se tornar um aspecto impeditivo ao acesso ao conteúdo e, conseqüentemente, colaborar para que exista a inclusão.

Nunes e Madureira (2015) apontam que outro princípio do desenho universal para aprendizagem é o oferecimento de múltiplos meios de ação e expressão, que se refere ao estudante ter a oportunidade de se expressar de diversas formas, não sendo somente a escrita. Esse princípio pode ser aplicado também à EaD. Ao analisar as atividades oferecidas no curso, identificamos que todas as atividades demandavam do cursista alguma produção escrita, mesmo com a diferenciação das ferramentas para postagem (produção de textos, preenchimento de quadros, responder a questionários).

Embora essas atividades propiciassem o envolvimento (NUNES; MADUREIRA, 2015; CAST, 2014) por permitir relacionar a teoria do curso à prática vivenciada nas escolas, a forma de relatar essas vivências era pela escrita, mesmo quando a atividade exigia que a confecção da apresentação em *slides*, conforme evidenciado nas atividades 06 e 07 da D03 (Quadro 9). Nesse caso, o suporte foi apenas deslocado de um editor de texto para um *software* de elaboração de apresentação.

Dessa forma, destacamos que para que um curso atinja a inclusão pedagógica, é necessário que o profissional que elabora os enunciados e instruções para envio das atividades se assegure que eles estejam claros e objetivos, principalmente quando se trata de uma ferramenta ainda não utilizada pelo cursista – como a ferramenta wiki, no caso do curso analisado, que foi a que mais apresentou problemas para envio das atividades e localização das postagens anteriores ou do grupo. Ao analisar as interações no fórum de equipe, as evidências mostram que as configurações da ferramenta foram alteradas para não gerar dificuldades nos estudantes:

**A configuração foi alterada para não causar problemas para o processo de aprendizagem dos estudantes.** Ainda, ao final das fases de elaboração do PIP, os estudantes terão que reunir os conteúdos elaborados, em cada fase, em um único documento. Acreditamos que por ser a primeira vez que estão utilizando a Ferramenta, poderiam ter dificuldade no momento de retomar esse material, se estivessem em páginas diferentes. (PE1, AMBIENTE DE EQUIPE, D03)

Destacamos que a disponibilização das instruções em mais de um formato de mídia pode colaborar para o entendimento dos estudantes que aprendem de diversas

formas – por exemplo, disponibilizar um tutorial de acesso à ferramenta com imagens, outro em texto e um terceiro em vídeo.

Isso posto, vale ressaltar que caso haja estudante com deficiência visual matriculado na turma, é válido disponibilizar um tutorial com os comandos necessários para envio com a utilização do leitor de tela, tendo em vista que a navegação com esse tipo de *software* é feita de forma diferente.

Ainda, os enunciados das atividades podem ser elaborados de forma a permitir que o estudante responda contemplando o objetivo pedagógico da atividade, sem necessariamente ter que atingir uma única resposta.

Defendemos que para chegar à inclusão pedagógica na EaD, no aspecto relacionado à atividade, é preciso escolher abordagens que levem à construção do conhecimento por todos e não apenas uma parcela dos estudantes; que permitam a interação entre cursistas e tutores e pares e que, principalmente, considere as diferenças, de forma a utilizá-las como fator positivo no processo de ensino e aprendizagem, e não como rótulo aos cursistas ou motivo para reforçar práticas excludentes.

Tais mudanças têm como implicações alterações nas práticas pedagógicas também em ambientes virtuais. A seguir, trataremos da mediação por parte do tutor *on-line* e as práticas pedagógicas para a promoção da inclusão pedagógica.

### *Mediação pedagógica*

O curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva contou com a figura do TO para a realização da mediação pedagógica. Esses profissionais foram contratados por processo seletivo e compuseram uma equipe de 29 TO, sendo cada um responsável por uma turma com 35 cursistas.

Os tutores foram alocados em dois polos diferentes, um na capital do estado de São Paulo, e outro em um município no oeste paulista, devendo cumprir, obrigatoriamente, 30 horas semanais no polo. Cada um desses polos era assessorado por uma Professora Especialista (PE). Essas profissionais eram responsáveis pelo acompanhamento dos tutores *on-line* no que diz respeito à mediação pedagógica realizada no AVA.



Neste aspecto, foram analisados todos os documentos e fóruns disponíveis no ambiente de equipe: espaços para comunicação entre (i) tutores *on-line* e especialista, entre (ii) especialista e autores e entre (iii) tutores *on-line*, especialistas e autores, e interações com a (iv) coordenação de tutores. Também analisamos a execução e a relação com a inclusão pedagógica na atuação dos tutores com os cursistas, nas três disciplinas e turmas recortadas (D03, D05 e D07, nas Turmas 01, 03 e 05). Nesse caso, observamos o espaço de comunicação destinado às dúvidas (Fórum Fale com o Tutor) e também os fóruns das atividades, que, embora não fosse o espaço destinado a dúvida, alguns cursistas postavam queixas ou dúvidas relacionadas ao processo de aprendizagem também nesse fórum. Ainda, nas turmas selecionadas, analisamos os *feedbacks* dados pelos tutores, a fim de identificar a relação com a inclusão pedagógica e a avaliação.

Os tutores *on-line*, para atuar na tutoria do Programa Redefor, passaram por formações em serviço, a fim de conhecer a proposta metodológica do curso e a perspectiva de abordagem adotada pelo NEaD/Unesp. A seguir, analisamos essa formação com vistas à inclusão pedagógica.

#### *Formação em serviço dos tutores on-line*

Os TO do Programa Redefor passaram por dois momentos de formação em serviço, que chamaremos de Formação 1 e Formação 2, além dos momentos de formação e estudos com a PE1, com troca de textos na nuvem e diálogos sobre esses textos (ATA 10). A Formação 1 foi intitulada *Formação tutores on-line* e foi ministrada em caráter de curso de extensão, de 180 horas. A Formação 2 aconteceu de forma semipresencial, com atividades presenciais no polo e on-line, por meio do AVA, e foi conduzida pelos PEs do Programa. Ambas aconteceram quando o curso já havia iniciado e foram registradas no AVA; dessa forma, a coleta de dados se deu nos dois ambientes destinados a essas formações.

Essas formações foram elaboradas a partir do perfil dos TO quanto à experiência em EaD e aos conhecimentos relacionados à temática do curso (Educação Especial e Inclusiva), conforme evidenciado no fórum de interação entre PE e TO, na D03.

Na Formação 1, os tutores on-line ampliaram o repertório de conhecimento sobre os seguintes temas: mediação pedagógica e modelos de feedback no AVA; Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; formação de professores; aspectos técnicos e potenciais das ferramentas do AVA; abordagens de ensino em EaD: o Estar Junto Virtual; avaliação da aprendizagem em EaD; conteúdo específico de cada curso de especialização.

Nessa formação, a participação era facultativa e todos os TO participaram juntos das atividades, independente da área em que atuavam (Educação Especial ou Educação Inclusiva). Os tutores participaram de fóruns, em que deveriam aprimorar os *feedback* que apresentam aos cursistas, refletindo sobre *feedback* enviado em atividades da D03 e no EP4, e um terceiro fórum sobre as situações desanimadoras ou de conflito.

A partir da análise desses fóruns, sob a perspectiva da inclusão pedagógica, notamos a preocupação com a mediação individualizada, de forma a respeitar as diferenças apresentadas por cada cursista, conforme indicado em destaque nos excertos a seguir. Desta atividade, os TOs participaram sob a supervisão da Coordenadora de Tutores (CT).

É o tutor que **humaniza a aprendizagem** e mostra que o estudante não está sozinho e que **diante de suas dificuldades pedagógicas ou técnicas** ele sabe que do outro lado da tela tem uma pessoa que ele pode contar. (TO1)

Acredito que no segundo feedback que apresentei poderia **estimular mais o cursista a refazer a atividade**, apresentando, por exemplo, dicas de como desenvolvê-la melhor. Poderia utilizar, também, uma linguagem um pouco mais acolhedora nos tópicos que precisam ser melhorados. (TO2)

Muito interessante a discussão neste fórum, tendo em vista que, durante a nossa trajetória como tutores, no Curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, **a qualidade dos feedbacks** foi um dos tópicos mais discutidos. Em meus feedbacks procuro **valorizar a produção do cursista e apontar aspectos que precisam ser melhorados**. (TO3)

A **evolução do estudante** ao longo das disciplinas é algo que nós tutores realmente **percebemos e devemos valorizar**. (TO9)

Oi I.,

Você tocou numa questão importante que é **o respeito ao contexto e às particularidades de cada cursista**. Como no Redefor os tutores acompanham a mesma turma em todas as disciplinas, vocês tem [sic] a oportunidade de **conhecer bem cada um de seus cursistas**. E este conhecimento deve ser levado em consideração no momento da **avaliação das atividades**, ou seja, vocês **não podem ficar comparando um cursista com outro, mas sim comparar a atividade atual do cursista com as atividades anteriores**. E desta forma, vocês podem verificar o desenvolvimento individual de cada um. (CT)

A partir dos excertos, destacamos pontos da formação que embasam o trabalho dos tutores e corroboram a inclusão pedagógica. Conforme apontado por TO1 e T02, a figura do TO, no caso do curso analisado, é um elemento-chave para o acompanhamento dos cursistas, de forma individualizada, já que a avaliação era feita pelo TO para cada estudante, e não pelo próprio AVA, de forma automática.

Ainda, nessa avaliação, era previsto que o cursista fosse sempre estimulado a melhorar suas produções (TO2; CT), já que se a atividade fosse postada antes do prazo final, o tutor corrigiria, indicando pontos a serem melhorados. Esse movimento mostra que no curso a avaliação não era punitiva ou somativa, mas formativa, já que os estudantes tinham condições de melhorar as produções a partir da mediação pedagógica realizada pelo tutor e, refazer a atividade, como identificamos na análise das atividades da D03, em que grande parte dos cursistas teve problemas na compreensão das comandas das atividades.

A orientação da CT está em consonância com a perspectiva da inclusão pedagógica no que diz respeito a considerar as diferenças (MANTOAN, 2003) e as particularidades de cada estudante, sem compará-lo aos outros cursistas ou esperar respostas previamente delineadas.

Outro ponto a ser destacado a partir da orientação da CT que está relacionado ao contexto organizacional do curso analisado: cada TO era responsável pela mesma turma, com os mesmos cursistas durante todo o período de desenvolvimento da especialização. Esse aspecto é positivo para a criação de ambientes inclusivos, já que permite ao tutor conhecer as potencialidades e dificuldades de cada um dos estudantes sob seu acompanhamento.

A Formação 2 (F2) foi conduzida pelos Professores Especialistas e pelos coordenadores do Programa Redefor (coordenadora acadêmica e coordenadoras de área). Essa formação foi realizada no formato semipresencial, sendo a parte *on-line* por meio do AVA Moodle e a presencial nos polos em que os tutores estavam alocados.

Foram abordados os seguintes conteúdos: Formação de professores em serviço e em exercício e a distância / Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa; Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; uso e potencialidades das ferramentas do AVA; material didático; plágio e normas da ABNT. Os tutores participaram de estudos dirigidos e produção de artigos, sob supervisão da PE. Considerando que essa formação foi semipresencial, analisamos os fóruns, cujos registros estão no AVA.

Nessa formação, os TOs puderam refletir sobre a prática pedagógica pautada na abordagem metodológica que balizou o curso (abordagem CCS). Para a atividade sobre abordagem, foi disponibilizado um arquivo em Power Point, relacionado ao papel dos tutores no processo de formação dos cursistas, conforme as orientações da coordenação acadêmica. Dentre as diretrizes pontuadas sobre o papel do tutor, destacamos:

Proporcionar uma mediação pedagógica, que **valorize tanto as dúvidas como as respostas** e que leve os cursistas a desenvolver visão crítica do próprio conhecimento e de seus meios de produção, de maneira contextualizada [...]

Compreensão dos processos de aprendizagem, de modo a ser capaz de **trabalhar as diferenças individuais e necessidades e dos cursistas**. [...]

Ter uma **visão clara sobre quem são seus cursistas** e o contexto no qual se encontram no processo de formação (ALBUQUERQUE; SCHLÜNZEN, 2014, grifo nosso).

A proposta de formação em serviço dos tutores tinha relação com os pressupostos trazidos por Poulin e Figueiredo (2016) em relação à formação frente ao conceito de inclusão, garantindo os princípios de cooperação, de contribuição e respeito às diferenças.

Essa abordagem permite ao estudante, em consonância com os estudos de Peters (2012), que sua aprendizagem se dê de forma autodirigida, tendo em vista que

não se preza pelo domínio de conteúdos, mas de saber atribuir significado à informação, transformá-la em conhecimento e articular isso com sua prática docente. Ainda, relacionamos ao apontado por Gallo (2012), em que se propusermos uma avaliação fechada, remeteremos à homogeneização, esperando que todos aprendam ou produzam da mesma maneira.

Aqui, destacamos que o conceito de diferença permeou o trabalho dos TOs, durante o desenvolvimento do curso. Essa premissa de considerar as diferenças e a avaliação e acompanhamentos individualizados estão relacionados à mudança e reestruturação do aspecto organizacional (MANTOAN, 2015; 2013), que se relaciona diretamente à prática pedagógica (no caso, mediação pedagógica desenvolvida pelos TOs).

Esse acompanhamento foi possível devido à abordagem metodológica escolhida para o trabalho dos tutores (Estar Junto Virtual), cuja característica principal é o acompanhamento próximo do estudante (VALENTE, 2003; 2011). Essa adequação das práticas pedagógicas pode ser evidenciada pelo discurso da PE1, no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho dos TO, que não se deu de forma pré-definida, mas foi sendo construída ao longo do curso.

A partir da análise dos fóruns da Formação 2, observamos que a preocupação com a diferença se fazia presente no discurso dos TOs, conforme os trechos em destaque:

Considero importante conhecer as características dos estudantes de **maneira individualizada para que não se uniformize as instruções e os estudos**. No contexto da EaD, é essencial ter o computador como uma ferramenta aliada para a reflexão do estudante, não apenas como transmissor de informações (TO4).

Para um processo de formação embasado na abordagem CCS é de suma importância a **atenção às características do público alvo**, para elaboração de **estratégias em prol da valorização das diferenças** oriundas do contexto de cada estudante. (TO6)

Olá R. e L.!

Concordo com vocês sobre a importância de **conhecer o cursista de forma individual, perceber suas dificuldades e potencialidades** e, a partir daí, orienta-los de forma a leva-los a crescer dentro do curso. Trabalhando na perspectiva da abordagem CCS e do Estar junto virtual, **temos condições de avaliar cada cursista de acordo com suas possibilidades, aprendendo no seu ritmo e absorvendo o que lhe é significativo**. A avaliação formativa

deve ser o carro chefe do processo, dando-lhes oportunidade de reflexão. (TO7)

Acho relevante, nesse processo, **considerar cada indivíduo e compará-lo ele com ele mesmo e não com os outros, pois**, dessa forma, é possível **identificar o aprimoramento de cada um sem esperar que ele supere ou alcance um desempenho padrão**, mas que ele supere seus próprios limites. (TO8)

As ações devem ser planejadas **considerando as características específicas de cada um e valorizando a diversidade**. [...] Nesse sentido, o tutor deve estabelecer uma **mediação pedagógica que valorize tanto as dúvidas quanto as respostas**, para que o conhecimento seja construído de maneira colaborativa e significativa. (TO9)

Precisamos estar atentos as [sic] **nuances de cada indivíduo e do grupo**, para que possamos aprender diariamente **como lidar com estas diferenças e como utiliza-la adequadamente para promover o aprendizado individual e coletivo**. (TO12)

A formação corroborou para que os TO compreendessem a importância do acompanhamento individualizado de cada cursista. Essa postura frente às diferenças está em consonância com o esperado para atingir a inclusão pedagógica. A partir dos dados, concluímos que a adoção das abordagens CCS e EJV para a construção e a execução do curso colaboram para práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva.

A inclusão pedagógica na EaD, assim como a criação de ambientes inclusivos (MANTOAN, 2015; 2013), tem como implicação a reestruturação da produção do curso e também das práticas pedagógicas, para promover a participação de todos os estudantes. Essa mudança de perspectiva tem como consequência repensar os processos internos nas instituições de ensino e nas salas de aula (PLAISANCE, 2013; SCHLÜNZEN, 2015; MANTOAN, 2006a), sejam elas físicas ou virtuais.

Nesse sentido, as práticas foram repensadas ao longo do curso, no sentido ação-reflexão-ação (SCHLÜNZEN, 2015; PERRENOUD, 2002), o que teve como consequência a reorganização também de aspectos organizacionais. O processo interno foi repensado ao longo do curso, principalmente no que diz respeito ao aspecto da mediação, o qual foi ajustado conforme as demandas ao longo do curso. A seguir,

abordaremos a relação da mediação e os aspectos organizacionais do curso, considerando a inclusão pedagógica.

*Acompanhamento dos tutores on-line: práticas que corroboraram a inclusão pedagógica*

A criação de um contexto educacional *on-line* inclusivo tem estreita relação com os aspectos organizacionais e com as práticas pedagógicas estabelecidas no curso. Os pressupostos da educação inclusiva e, conseqüentemente da inclusão pedagógica, requerem que tanto as práticas diretamente com o estudante sejam revisitadas, quanto os aspectos organizacionais relacionados a essa prática (MANTOAN, 2003; 2015), consideradas as especificidades da modalidade a distância.

Essa alteração na organização e nas práticas aconteceu no curso analisado, conforme discutimos a seguir. No curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os tutores, além de passar pelas formações em serviço, organizadas pelas coordenações, eram assessorados pelos especialistas (PE), profissionais responsáveis por supervisionar a mediação pedagógica desenvolvida pelos TO nas turmas do curso, norteadas a partir das orientações dadas pela CT. A partir da D05, os TO passaram a ter contato com os professores-autores das disciplinas.

Os tutores eram inscritos em um ambiente virtual voltado para a equipe (Espaço de Equipe dos Tutores), em que tinham contato direto com os PE e com a CT. Esse ambiente era organizado por disciplinas, e dentro de cada disciplina, eram disponibilizadas as orientações aos TO semanalmente. Nesse espaço, até a D04, os tutores tinham acesso a dois canais de comunicação: um com a CT e outro com a PE, além do suporte técnico referente ao AVA Moodle. No primeiro espaço, a CT disponibilizava as orientações gerais relacionadas ao trabalho do tutor, como modelos de mensagens a serem enviadas diretamente aos cursistas, controle de frequência e de participação nas atividades do curso, e informações sobre a avaliação escrita, que era realizada presencialmente. O segundo fórum (chamado Fale com a Especialista) era mediado pela PE, que auxiliava os TO nas dúvidas que surgiam durante a mediação pedagógica com os cursistas.

Antes de iniciar cada uma das disciplinas, uma réplica da sala virtual dos cursistas (chamada sala de formação) era disponibilizada com antecedência aos TO, para que pudessem ter acesso às atividades planejadas pelos autores. O acesso com antecedência permitia que os TO tivessem conhecimento das atividades e testassem os materiais didáticos com antecedência, a fim de auxiliar os cursistas.

Ao longo do processo, conforme evidenciado a partir da análise das interações na D03, a partir da D05, os TO passaram a ter acesso ao fórum Fale com os Autores. Embora anteriormente já tivessem contato com os autores nas formações para cada disciplina, a partir da D05 foi aberto um canal de comunicação direto com os autores.

Os TO eram assessorados pelos PE e, até a D04, eram esses profissionais que tinham contato com os autores de cada disciplina. Nesse momento do curso, o processo se dava da seguinte forma: TO enviava a dúvida relacionada à mediação pedagógica ao PE, que, quando necessário, entrava em contato com os autores e, posteriormente, retornava ao TO. A partir da D05, esse fluxo foi alterado, permitindo aos TO tirar as dúvidas diretamente com os autores.

A análise das interações no canal de comunicação entre TOs, PE e autores mostra que a comunicação direta permitiu o retorno mais rápido aos cursistas. Ainda, aspectos relacionados à revisão das orientações das atividades, como a flexibilização de prazos, passaram a ser tratadas com os autores.

#### *Acompanhamento dos TO: a figura do Professor Especialista e as interações com os professores-autores*

A análise dos dados do curso mostra que os PE tiveram papel fundamental no acompanhamento do trabalho dos TO e nas orientações no que diz respeito à garantia de práticas pedagógicas inclusivas na mediação, no sentido de garantir a inclusão e participação dos cursistas matriculados.

Os dados do curso indicam que o trabalho entre os profissionais que compuseram a equipe pedagógica estava alinhado no que diz respeito aos princípios da educação inclusiva, pois as orientações eram condizentes ao que os TO de fato executavam na sala de aula virtual.

Os PE acompanharam os TO ao longo de todo o desenvolvimento do curso de especialização analisado. As turmas selecionadas como recorte para análise neste



estudo estavam sob tutela da mesma profissional. A dinâmica de acompanhamento se dava pelo fórum no ambiente de equipe (espaço de comunicação Fale com seu Especialista) e também de forma presencial, no polo em que os TO estavam alocados. Conforme evidenciado no material disponibilizado para a formação dos tutores, o tempo de resposta dos TO aos cursistas era de 24 horas, de maneira a tentar esclarecer a dúvida; caso não tivessem aporte pedagógico ou técnico para responder, deveriam consultar a PE.

A PE1, além de acompanhar estreitamente os TO no AVA destinado à comunicação entre a equipe, realizava duas reuniões semanais com os TO, sendo uma delas com pauta. Analisamos as interações no ambiente de equipe e as atas das reuniões disponibilizadas no AVA, a fim de identificar as práticas relacionadas à inclusão pedagógica e as mudanças que aconteceram ao longo do curso na perspectiva inclusiva.

Um elemento que corroborou a implementação das práticas inclusivas, alinhadas às abordagens de construção e tutoria (CCS e EJV, respectivamente) foi o conhecimento aprofundado das temáticas pela PE, que foi abordado nas formações dos TO e também no espaço de interação entre TOs e a PE1. Conforme evidenciado no fórum, os TO nem sempre tinham formação na área do curso e recorriam à PE1 para esclarecimentos de dúvidas.

Ainda, o processo de construção do trabalho dos TO não se deu de forma fechada, mas foi sendo alinhado durante todo o curso, o que colaborou para a implementação de práticas inclusivas.

Nesse sentido, como estamos toda semana refletindo bastante sobre o processo de construção do trabalho de vcs, em termos de mediação, condições de trabalho, etc. (PE1)

Nas reuniões da PE1 com os TO, aspectos relacionados à mediação pedagógica estavam presentes em todas as reuniões, contemplando a necessidade de apropriação das ferramentas do AVA Moodle pelos TO e a linguagem utilizada para mediação e elaboração de *feedback*.

A análise das atas mostra que essa comunicação entre TO e PE e, posteriormente, entre professores-autores, corroborou o desenvolvimento e a

construção do curso de forma que todos pudessem participar. Um aspecto evidenciado foi na construção das atividades, em que os TO apontaram que a ferramenta escolhida não era efetiva; a PE1 entrou em contato com a DE do curso, a fim de repensar as ferramentas a serem utilizadas para cada atividade.

Ainda, a comunicação direta entre os TO e a PE1 corroboraram mudanças organizacionais ao longo do curso, como a necessidade de formação e contato com os autores das disciplinas. A partir de então, os TO passaram a participar de reuniões com os autores, chamadas formação, em que as atividades e os objetivos pedagógicos eram discutidos.

Ao analisar as interações nas três disciplinas, observamos que a D03 foi a que mais demandou dúvidas dos cursistas para os tutores e, conseqüentemente, para a PE1. Na D03, a PE1 era também uma das autoras da disciplina, e auxiliou os tutores no processo de mediação pedagógica em relação às orientações para a realização das atividades, como a flexibilização das comandas, construídas para que atendessem a abordagem metodológica do curso (CCS), de forma que a atividade pudesse ser implementada no contexto do cursista, conforme ilustra o excerto a seguir:

Oi A.,  
sem dúvidas, eu não vejo problema nenhum em ocorrerem as dificuldades e, ainda que elas existam e sejam muitas, nós podemos considerar cada caso, cada realidade. [...] **Peço que vcs, diante desses dilemas, conversem com as turmas sobre a flexibilização da postagem, sobre o relato e a análise na impossibilidade de postar o documento.**  
Conversamos bastante sobre isso na formação da disciplina e sabíamos que, com a execução das atividades, os problemas iriam surgir (cada escola é uma escola, cada caso é um caso, cada realidade é uma realidade).  
A questão está em como vamos nos posicionar sobre eles, e **o nosso posicionamento deve se dar sempre em função de trazer as soluções.** [...] (PE1, AMBIENTE DE EQUIPE, D03, SEMANA 1).

As orientações relacionadas à mediação pedagógica ao longo do curso se davam no sentido de encontrar soluções a fim de não criar barreiras aos estudantes no desenvolvimento do curso. Nas reuniões, é evidenciado o suporte da PE1 aos TO para elaboração das devolutivas aos cursistas, nas atividades da D03.

Para atingir a inclusão pedagógica, julgamos que este fórum de contato direto entre o TO (ou o profissional encarregado pela mediação, em outros contextos), e o professor especialista (ou supervisor de tutoria) foi de extrema importância para balizar a atuação direta com os estudantes, já que os PE exerciam, até a D03, metaforicamente, uma ponte entre os TO e os professores-autores.

A partir da D05, os TO passaram a ter contato com os autores das disciplinas e questões referentes a prazos das atividades ou algumas dúvidas passaram a ser tratadas com os professores-autores. Na mesma perspectiva da PE1, os autores orientavam os TO na perspectiva inclusiva em relação à avaliação e à mediação das atividades, conforme evidenciado nas orientações das professoras-autoras da D05 (PA1) e D07 (PA2) direcionadas aos TO:

**Valorize o que ela relatou**, pois demonstra um trabalho muito comprometido por parte da professora, mas ressalte a importância desse momento de observação em sala [...] (PA1, AMBIENTE DE EQUIPE, D05)

A ideia é realmente procurar **contextualizar com a realidade dela**, de modo que ela possa aplicar os conhecimentos em sua prática, essa relação é muito importante, (PA2, AMBIENTE DE EQUIPE, D07).

Assim como evidenciado nas formações em serviço, os autores orientaram os TO na mesma perspectiva, valorizando o que o cursista trouxe para o curso e a partir das dificuldades, propiciar o aprimoramento da realização da atividade.

Tanto a construção do curso quanto o acompanhamento têm como foco a formação significativa e reflexiva de professores. Santos (2014, p. 82), ao discutir a formação inicial de professores, fala da necessidade de “[...] buscar novos sentidos para os encontros com seus estudantes, com o conhecimento difundido nas escolas, e com os recursos disponíveis para a organização do trabalho pedagógico.” Embora o curso analisado por Santos (2014) seja de formação continuada e em serviço de professores, esses pressupostos são válidos e podem ser estendidos para a formação que foi oferecida no âmbito do Redefor, considerando a necessidade de reflexão para práticas pedagógicas inclusivas.

A seguir, discutiremos sobre a mediação dos TO nas disciplinas analisadas.

### *A mediação dos tutores on-line no AVA: práticas na perspectiva da inclusão pedagógica*

A mediação pelos TO no AVA foi balizada pelo EJV, de forma que permita o estabelecimento da espiral de aprendizagem, composto por descrição, execução, reflexão e depuração (SANTOS, 2015).

Ao pensarmos na inclusão pedagógica, além da atenção aos espaços psicológicos e comunicacionais que podem surgir (MOORE, 1993), é preciso considerar as diferenças no alunado que faz parte do curso, o que requer do mediador (no caso, o tutor *on-line*) atenção às características dos estudantes sob sua supervisão.

No curso analisado, cada TO acompanhou a mesma turma ao longo do curso, nas diferentes disciplinas, o que permitiu aos tutores conhecer as características dos cursistas matriculados, colaborando para pensar em ações estratégicas a fim de corroborar um ambiente inclusivo e permitir a participação dos estudantes nas atividades.

A análise das agendas de orientações aos TO, elaboradas pela CT, mostram que as diretrizes para realizar o trabalho com os estudantes se dava em uma perspectiva que contempla a educação para todos, tanto no que diz respeito à mediação pedagógica, no contato diário com os estudantes, quando nas correções das atividades e elaboração de feedback.

Conforme explicam Melques, Santos e Schlünzen (2015, p. 1329), adotar a abordagem EJV para mediação tem como consequência “[...] mudanças no modelo tradicional de ensino para a EaD”, o que está em consonância com o que pontua Mantoan (2013b) sobre a educação inclusiva e a necessidade de repensar as práticas e o ensino. Consequentemente, implementar a inclusão pedagógica requer mudanças substanciais na prática junto aos cursistas. No curso de especialização analisado, os TO tiveram as formações em serviço constantes para corroborar essas práticas, bem como o acompanhamento sistemático da PE.

A análise das interações permite concluir que o tempo de retorno entre a postagem do cursista e o retorno por parte do TO era de no máximo um dia, com exceção dos finais de semana e feriados – para dúvidas postadas na sexta-feira ao

final do expediente do tutor, por exemplo, eram respondidas na segunda-feira. O excerto a seguir ilustra essa orientação:

É importante estar “**próximo**” ao cursista, não somente nas mensagens de abertura da agenda semanal e sim durante o decorrer da semana. O cursista precisa sentir que tem no TO um suporte diário. (AVA MOODLE UNESP, D03, SEMANA 1)

Essa orientação, estava em consonância com a abordagem adotada para a mediação, o EJV, conforme evidenciado nos excertos a seguir:

[...] **c.** É importante estar “**próximo**” ao cursista, não somente nas mensagens de abertura da agenda semanal e sim durante o decorrer da semana. O cursista precisa sentir que tem no TO um suporte diário; [...]

**e.** O cursista é fundamental no curso e se ele ficar desanimado ou desmotivado (pela sensação de fracasso nas atividades) pode acarretar a sua desistência. [...]

**5)** Fique atento às postagens dos cursistas no fórum “**Fale com o tutor**”, e também à ferramenta “**Meu e-mail**”. [...]

Realize os chats no seu horário de trabalho, de acordo com agendamentos prévios dos cursistas. (AVA MOODLE UNESP, AMBIENTE DE EQUIPE)

Essas diretrizes se relacionam com a minimização da distância transacional, proposta por Moore (1993) e também com a promoção da inclusão pedagógica, já que as dúvidas dos cursistas eram solucionadas rapidamente. Além do contato com os estudantes no fórum Fale com o Tutor, os TO também enviavam mensagens diretamente aos estudantes (por meio da ferramenta Meu E-mail), a cada início de novas agendas, orientando sobre as atividades.<sup>30</sup>

A orientação de retornar aos estudantes em no máximo 24 horas úteis, no início do curso, era também para a correção das atividades; contudo, a partir da terceira disciplina do curso a orientação foi alterada para que os TO tivessem mais tempo para a correção e elaboração das devolutivas das atividades, conforme evidenciado nas interações entre PE1 e TOs. Essa prática tem relação com a inclusão pedagógica, já que há a possibilidade de o TO analisar a atividade de cada um dos cursistas

---

<sup>30</sup> Os TO deveriam realizar a abertura da agenda semanalmente, às quartas-feiras, por meio de postagem de tópico no fórum Fale com o Tutor e pela ferramenta Meu E-mail, direcionada a cada um dos cursistas.

considerando as suas características individuais, corroborado pela forma como foram construídas as atividades do curso (comandas abertas e perspectiva CCS).

Além do fórum, os TO também tinham a ferramenta de comunicação síncrona para contato com os cursistas (chat), porém, somente a TO2 utilizou a ferramenta, na D03, em que a sessão foi combinada com um estudante a fim de sanar dúvidas em relação à elaboração do plano de intervenção pedagógica, atividade que permeou a execução do estágio na disciplina. A interação evidencia dúvidas por parte do estudante, relacionadas à comanda da atividade e a mediação se deu no sentido de alinhar a produção do cursista ao contexto em que ele estava inserido.

Na interação no *chat*, foi evidenciada a possibilidade de flexibilização do prazo, tendo em vista as dificuldades do cursista.

Durante o curso, foi propiciado aos cursistas a realização de atividades de recuperação de nota. Para tanto, o TO deveria elaborar um plano de recuperação de atividades para auxiliar o cursista.

Recuperação dos cursistas reprovados na D1 e/ou na D2. Se você tem cursistas nesta situação e que ainda não desistiu oficialmente do curso, entre em contato e faça um plano de recuperação que seja possível de ser executado. Neste plano é importante que você faça uma **relação das atividades pendentes e dê um prazo para que o cursista conclua cada uma, de forma que o cursista consiga concluir as pendências por etapas.** (AVA MOODLE UNESP, AMBIENTE DE EQUIPE, grifo nosso).

A análise mostra que além das comandas das atividades permitirem a relação com o contexto e a resposta sem atender a padrões pré-determinados, mas valorizando a produção de cada cursista, foi dada a possibilidade de recuperar atividades, colaborando para que cursistas que tenham um ritmo de resposta mais lento pudessem participar do curso. A elaboração desse planejamento de recuperação das atividades pendentes era supervisionada pela CT.

Além das orientações dadas pela PE1 e pela CT, para este aspecto, analisamos tanto o canal de comunicação entre cursistas e tutores *on-line* (Fórum Fale com o Tutor), quanto os fóruns das atividades. No curso analisado, a maior parte da comunicação entre TO e cursistas se deu por meio da escrita, salvo em algumas exceções, em que era feito contato via telefone.

A análise do fórum Fale com o Tutor mostra que a maior parte dos contatos dos cursistas girava em torno das dúvidas frente às atividades, geralmente por não compreender a comanda, conforme evidenciado no item Atividades. A mediação se dava na perspectiva de atender às dúvidas dos cursistas, com o amparo da PE1, quando necessário. No curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, devido à abordagem metodológica do curso, algumas das atividades eram sequentes, ou seja, eram continuação do que já havia sido desenvolvido (como o plano de intervenção pedagógica desenvolvido na D03). Nessa direção, a inclusão pedagógica precisa ser garantida já que se o estudante deixa de realizar uma das etapas, seu desempenho pode vir a ser prejudicado.

Conforme evidenciado na análise das dificuldades frente às atividades, a parte técnica se configurava como um impeditivo à realização do que era solicitado e participação no curso, já que a atividade deveria ser realizada em etapas. Nas turmas e disciplinas selecionadas, TO2 e TO3, para atender à dificuldade dos cursistas, elaboraram tutoriais com os passos a serem seguidos para postagem da atividade. Embora não seja uma dúvida de ordem pedagógica, a falta de assessoramento por parte da TO nesse caso implicaria no prejuízo ao processo de aprendizagem da cursista.

As interações mostram, nas disciplinas analisadas, que o acompanhamento da tutora durante a disciplina foi fundamental para que o processo de aprendizagem não fosse prejudicado e que os estudantes pudessem, de fato, ter acesso ao conteúdo e, participar das atividades.

No que diz respeito à mediação, observamos a explicação da TO1 a respeito da atividade, embasada na postura esperada pelos coordenadores e na abordagem metodológica que pauta o curso.

Olá Pessoal,

Na atividade 2 da semana 1, é possível que vocês encontrem alguma dificuldade para elaborar a atividade, pois isso estou postando aqui algumas orientações.

Vamos lá:

Primeiramente você precisa saber que esse assunto será aprofundado durante essa disciplina, então essa primeira atividade é mais para saber sua visão mesmo sobre o PPP, então não se preocupe muito em fazer um [sic] atividade que tenha respaldo do PPP da sua escola,

já que estamos perguntando as dimensões que VOCÊ julga necessária.

Acho que o que pode dificultar é o conceito *dimensão*, ele será mais explicado lá na frente, mas agora o que precisa ser feito é:

Citar quatro ou mais "*elementos, áreas, perspectiva, pontos, questões etc.*" que o PPP deve abranger para que a escola seja inclusiva:

Essas dimensões se tratam de aspectos que você julga importantes de serem contemplados na construção de uma gestão democrática na sua escola, como por exemplo, parceria com instituições, formação continuada sobre determinados temas, avaliação, etc

Veja o que os autores falam sobre isso:

Para Gadotti e Romão (1997), o Projeto Político Pedagógico deve ser entendido como um horizonte de possibilidades para a escola...

...O Projeto imprime uma direção nos caminhos a serem percorridos pela escola...

... O PPP ganha status PEDAGÓGICO ao **organizar e sistematizar** essas intenções em ações educativas alinhadas com as **prioridades** estabelecidas.

Então o que você deve responder na atividade 2?

O que você acha que é importante ser apontado no PPP da sua escola para que acontece uma educação inclusiva? (TO1, D03, SEMANA 1, grifos da TO)

Além da mediação com vistas ao esclarecimento de dúvidas, observamos que a TO1 frisa que a resposta não é fechada e que a resposta é individual, baseada no contexto de cada cursista. Observamos um aspecto da inclusão pedagógica relacionada ao *desenho da atividade* de forma a contemplar a todos os cursistas (NUNES; MADUREIRA, 2015), bem como da singularização (GALLO, 2010) conforme evidenciado pela postura da equipe que acompanhou os TO (especialista e CT).

No fórum Fale com o Tutor, nas postagens e mediação das tutoras, observamos que os estudantes reportavam dúvidas frente às atividades, que não estavam claras nos enunciados, conforme evidenciado no item anterior. A mediação colaborou para a minimização de barreiras no processo de aprendizagem dos cursistas.

Além disso, o acompanhamento dos TO foi essencial para que os estudantes conseguissem realizar o curso com êxito, já que muitos apresentaram dificuldades na realização e envio das atividades, principalmente relacionado à utilização de novas ferramentas, como a wiki.

A partir da análise das interações no canal de comunicação fórum, observamos um problema comunicacional relacionado ao *prejuízo na comunicação* por falta de entendimento de um dos interlocutores, geralmente o cursista, o que também ocorreu nas atividades. Por isso, o cuidado com a linguagem em cursos oferecidos na EaD



precisa existir, de forma que a informação seja clara, objetiva e não corrobore a geração de dúvidas ao cursista.

Além da mediação pedagógica nos fóruns de comunicação com os cursistas (Fale com o Tutor), os TO também interagiam nos fóruns das atividades, na perspectiva metodológica adotada no curso. Ao analisar os fóruns de atividades das turmas selecionadas, observamos que o perfil de TO1, TO2 e TO3 se diferenciava na quantidade de mensagens enviadas: TO1 respondia às diversas postagens; TO2 realizava algumas mediações e enviava feedback individualmente, pela ferramenta Meu E-mail e TO3 realizava postagens pontuais, questionando os cursistas sobre pontos que não ficaram claros, além de fazer postagens com síntese do que foi discutido. Na atuação das profissionais frente à inclusão pedagógica, o que observamos é a motivação para a participação e a valorização da produção dos cursistas, conforme suas características individuais. Essa valorização foi mais evidente na T1, que contou com maior número de participações e interações na atividade.

### *Feedback e avaliações na perspectiva da inclusão pedagógica*

No curso analisado, a avaliação das atividades publicadas no AVA era uma das atribuições dos TO, que deveriam elaborar seguindo as diretrizes dadas pela CT e orientadas pela PE1.

Esse aspecto também era trabalhado com os TO nas formações em serviço pelas quais passavam. Na perspectiva metodológica adotada no curso analisado, os *feedback* não deveriam apenas conter a nota e expressões que resumissem o desempenho do cursista (como ótimo, bom, insatisfatório etc.), mas deveriam avaliar detalhadamente a produção realizada por cada um dos cursistas, baseando-se nos critérios de avaliação colocados em cada atividade.

Por meio das ferramentas, fórum, meu email, mensagem e chat, o tutor online deve trabalhar com mensagens motivacionais (incentivo para a realização das atividades) e conceituais (comentando os conceitos teóricos contidos na atividade que fundamentam a atividade) e, finalmente, sempre remeter aos critérios de avaliação, detalhadamente. (AVA DE EQUIPE, FORMAÇÃO 2).

A construção de cada um dos *feedback* dados nas devolutivas aos cursistas deveria considerar e valorizar a produção do estudante, conforme orientações dadas pela CT nas agendas com orientações semanais aos TO:

Ao avaliar as atividades, o TO deve ter bom senso e valorizar sempre o que o cursista fez - não é objetivo do curso reprovar o cursista, mas sim, contribuir para a sua formação e aprendizagem. Desse modo, a especificidade de cada um deve ser considerada e a avaliação não deve ser punitiva e nem comparativa com o colega, mas sim dele com ele mesmo; [...]

Na devolutiva das atividades, se ele tirou notas abaixo de 8,0, precisa saber que pode refazer e chegar no 10 e, para isso, o TO precisa ser bem claro e evidenciar qual aspecto deverá ser melhorado;

Quando a atividade solicita opinião ou relato sobre a realidade, não existe certo ou errado em relação ao conteúdo. (AVA EQUIPE, ORIENTAÇÕES SEMANAIS)

Nesse sentido, nas avaliações, os TO deveriam levar em consideração as características de cada um dos estudantes, já que as comandas de algumas atividades eram elaboradas de forma mais aberta e permitiam que o cursista produzisse conforme suas potencialidades e contexto, como é previsto pela abordagem CCS.

Essa forma de corrigir a atividade sem seguir um gabarito ou modelos pré-determinados é evidenciada também nas orientações da PE1 aos TO sob sua supervisão:

aconteceu isso também com a L. e eu orientei para que, embora o correto (até em relação aos critérios), seja o cursista estabelecer também a parte 1, se ele produziu a parte 2 e transcreveu a pesquisa, **vcs devem considerar a atividade, mas descontar na nota por não haver a parte 2 e a reflexão esperada.** (PE1, AMBIENTE DE EQUIPE, D05).

Conforme evidenciado nas formações e nas orientações aos TO, os cursistas, no curso analisado tinham a oportunidade de refazer as atividades postadas antes da finalização do prazo da agenda, caso o desempenho fosse muito baixo. Essa correção era feita valorizando a produção e de acordo com os critérios de avaliação, conforme mostra o discurso da TO3:

Sobre a sua última questão, nas devolutivas que eu apresento para vocês, **quando vocês não alcançam algum critério, eu exponho o que vocês poderiam melhorar**. Os cursistas que entregam as atividades até o domingo referente à semana a que se relaciona a atividade e que desejarem refazê-la, podem refazê-la sem desconto de nota, mesmo que já tenha passado alguns dias após o prazo da semana. (AVA MOODLE UNESP, D05, T3).

A análise das devolutivas das atividades mostra que as diferenças e as características individuais eram consideradas na correção, conforme as orientações dadas pela CT e pela PE1.

Na elaboração das devolutivas, as TO das turmas selecionadas realizavam a valorização da produção dos cursistas, de acordo com o perfil de realização das atividades (alguns estudantes detalhavam mais, outros menos, por exemplo). Outro ponto analisado está relacionado à flexibilização das produções, frente às dificuldades enfrentadas pelos cursistas, como evidenciado na D03.

Olá Cristiane,

Como vai? Recebi sua atividade de estágio, conforme conversamos por email será aceito para essa atividade, pois a dificuldade está grande para todos [...]. (TO1, D03)

O excerto a seguir mostra a mediação pedagógica da TO frente às características individuais de um dos estudantes, incluindo as potencialidades e dificuldades, em consonância com a singularização (GALLO, 2010) e os valores inclusivos que defendemos neste trabalho.

Observei que você participou das 3 etapas para elaboração do PIP, no decorrer das semanas 2, 3 e 4 da disciplina D03, e que procurou seguir as minhas orientações e sugestões. Sei também que, apesar das dificuldades, você se empenhou e se dedicou muito para a realização dessa atividade. No entanto, caso você decida desenvolver seu PIP em sua escola seriam importantes alguns ajustes, elencados abaixo:

- maior detalhamento das atividades de intervenção tendo em vista seus objetivos específicos.
- maior detalhamento da avaliação da intervenção, ou seja, como você faria para identificar que atingiu seu objetivo geral.

Além disso, nas considerações finais, você deveria ter escrito um pouco sobre as dificuldades na realização das atividades de estágio, de que forma contribuíram para seu crescimento profissional, entre outros.

A análise dos *feedbacks* elaborados pelas TO das três turmas evidencia a valorização das produções e das características individuais de cada estudante. O *feedback* a seguir mostra que a produção da cursista deveria ter sido uma continuação do trabalho desenvolvido na atividade anterior, o que não aconteceu. A cursista não compreendeu a comanda e executou outra atividade. A tutora, por sua vez, considerou a produção e corrigiu, de forma que a intervenção possa ter sido positiva para o processo de aprendizagem da estudante.

Parabéns pela entrega da atividade de estágio 05.

Observei sua avaliação da aplicação do plano de intervenção e acredito que tenha ocorrido alguma confusão. Na atividade de estágio 03, você apresentou um plano de formação, para desenvolver com os professores, já que atua como gestora.

Nesta atividade, você apresenta a avaliação da aplicação de uma intervenção que realizou com uma aluna com PC.

Na verdade, nesta atividade (05) você deveria ter aplicado e avaliado o seu plano de formação com os professores (atividade 03).

Marcia, mesmo com essa confusão, não é necessário refazer a atividade, já que considero que você assimilou de forma satisfatória aos critérios que deram suporte à avaliação, cumprindo com o objetivo da atividade.

Segue anexo arquivo com algumas considerações. (TO3, D05)

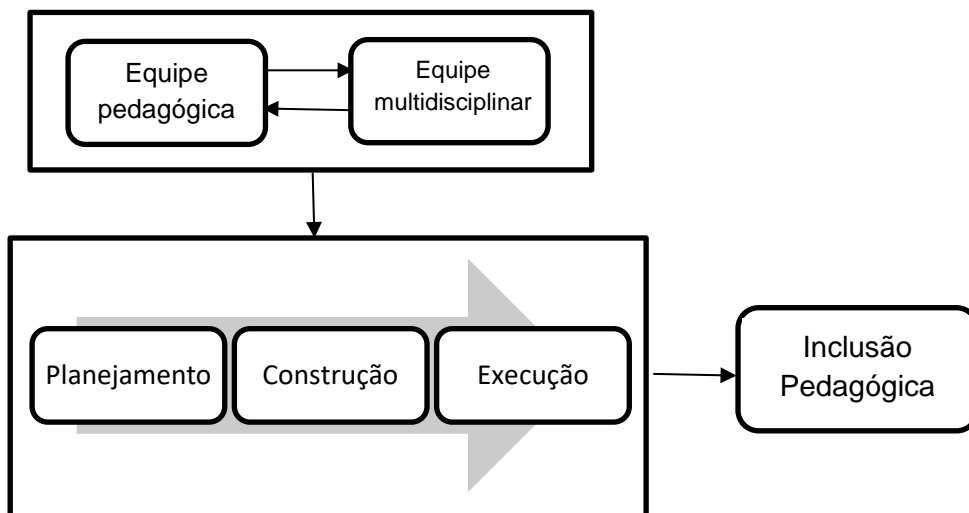
A inclusão pedagógica está voltada às ações que se fazem necessárias no AVA para que todos os estudantes tenham as mesmas condições de participação, consideradas as suas características e as diferenças presentes na turma. Assim, a mediação, no caso de cursos que são tutorados, como foi o Redefor, configura-se como um elemento fundamental para a garantia da educação de qualidade para todos, já que é esse profissional que lida diretamente com o cursista.

Conforme delineamos no capítulo 3, a inclusão pedagógica está relacionada às ações necessárias para que todos os estudantes possam ter condições equiparadas de oportunidades e participação no curso. Assim, ao analisarmos o curso, validamos o conceito construído a partir da literatura e, com base nos dados, afirmamos que o curso analisado atendeu a inclusão pedagógica na fase de planejamento e execução, sendo necessário rever alguns aspectos da construção, como a elaboração da comanda das atividades.

Um aspecto evidenciado é que os atores que compõem a equipe precisam trabalhar de forma articulada e reconhecer que a garantia da inclusão pedagógica

precisa ser contemplada em todas as etapas (planejamento, construção e execução), conforme ilustrado na representação gráfica na Figura 15.

**Figura 15** – Articulação entre os atores que compõem as equipes



**Fonte:** elaborado pela autora (2018).

Nesse sentido, no capítulo a seguir, trazemos sugestões para a produção de cursos que contemplam a inclusão pedagógica, com base na análise generalizante proposta por Yin (2015).

## **5 Análise generalizante: indicadores para a produção de cursos que contemplam os critérios da inclusão pedagógica**

Este capítulo atende ao terceiro objetivo específico da pesquisa: *sugerir, com base no conceito de inclusão pedagógica, de que maneira podem ser desenvolvidos cursos na modalidade a distância que obedeçam aos seus critérios.*

Assim, a partir da análise da experiência prática em um dos cursos do Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva, o curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com base no conceito construído de inclusão pedagógica, realizamos a triangulação dos dados coletados e analisados, a fim de propor o que Yin (2015) chama de análise generalizante de um estudo de caso.

Neste capítulo, portanto, as evidências são generalizadas e ampliadas de forma que possam ser aplicadas a outros contextos, que extrapolam a unidade de análise explorada nessa pesquisa. Embora cada instituição tenha processos próprios e existam outras tipologias de EaD, existem elementos que se configuram como gerais para a produção de um curso a distância.

Ao analisar o curso escolhido como fonte de dados para esta investigação, a triangulação dos dados com base no conceito construído nos permite concluir que o curso mesmo tendo sido planejado considerando os pressupostos inclusivos, conta com pontos de atenção que podem vir a se configurar como fatores impeditivos ao alcance da inclusão pedagógica.

Para tanto, organizamos essas sugestões a partir dos pressupostos da arquitetura pedagógica (BEHAR, 2009) para cursos a distância, e que culminaram no delineamento das categorias teóricas descritas no Quadro 2, cujas macrocategorias se configuram em aspectos organizacionais e estruturais e aspectos pedagógicos perpassam as etapas de produção de um curso, conforme descrito no Quadro 3 e que envolvem o planejamento, a construção e a execução.

Conforme explicitado, o curso analisado neste estudo, que se configura como estudo de caso, teve características peculiares em todas as etapas supracitadas, tanto na construção, quanto na implementação e execução; contudo, os dados evidenciam

que determinadas práticas podem ser ampliadas a outros contextos em que se almeja a produção de cursos pedagogicamente inclusivos.

Rodrigues (2008) pontua que a escola inclusiva responde à diferença por meio de uma educação apropriada e de alta qualidade, e isso pode levar à organização de ações que corroborem a inclusão.

Assim, ao propor sugestões para a criação de cursos para educação superior que atendam à inclusão pedagógica, pensamos na possibilidade de minimizar ações excludentes nessa etapa da educação.

Conforme evidenciamos no delineamento do conceito da inclusão pedagógica para a educação a distância, para se chegar a um curso que contemple esse conceito, todos os estudantes matriculados precisam ter oportunidades de acesso, participação e êxito, independentemente de suas características. Nessa perspectiva, a diferença (MANTOAN, 2003) não deve se configurar como fator que tenha como consequência a adaptação de materiais didáticos, mas planejar o curso de forma que a pluralidade que as diferenças trazem (MANTOAN, 2013) seja o cerne dessa construção e execução.

Portanto, o primeiro aspecto evidenciado é que os profissionais responsáveis pela construção, implementação e execução desse curso, tanto na equipe pedagógica quanto na equipe técnica, compreendam o que é a diferença (MANTOAN 2003; 2006a; 2006b; 2015; RODRIGUES, 2001; 2006; 2001) e a sua importância em todas as fases do processo. Esse conceito está estreitamente relacionado às atitudes dos profissionais que atuam no curso e precisa, portanto, ser aplicado e perpassar todo o processo de construção, a fim de oferecer oportunidades de participação, desenvolvimento e aprendizagem aos cursistas matriculados, em conformidade com o paradigma inclusivo.

Para Plaisance (2013), para chegarmos à inclusão escolar, todo o processo de ensino e aprendizagem precisa ser centrado no estudante, enfocando em suas potencialidades – a tendência é olhar para a diferença, para a deficiência ou para a dificuldade e não considerar o ambiente e condições de ensino em que esses estudantes estão inseridos, tampouco, ver tais elementos como potencializadores da inclusão escolar. Ao estendermos essa concepção para a EaD e cursos oferecidos de forma *on-line*, destacamos a necessidade de conhecer o estudante e fomentar o

engajamento da equipe que produz e implementa os cursos e a equipe e acompanha os cursistas.

Dessa forma, disponibilizar um questionário ao estudante no momento em que o estudante realiza a matrícula (ou no início do curso), contemplando questões a respeito da forma como aprende e se possui alguma deficiência ou necessidade de algum recurso de acessibilidade é uma maneira de mapear o perfil do alunado e considerar as diferenças no momento da elaboração das atividades e na implementação no AVA, minimizando a necessidade de adaptações após o curso ser iniciado e disponibilizado aos estudantes. No curso escolhido para análise, foi disponibilizado, por meio do Portal Edutec, um questionário a fim de identificar os recursos de acessibilidade necessários.

Outro ponto relacionado a esse aspecto organizacional é a articulação entre as equipes, caso a equipe de produção dos materiais didáticos seja diferente da equipe pedagógica. A partir dos dados analisados no caso explorado neste estudo, a articulação entre as equipes foi um elemento importante para a construção dos materiais que compuseram o curso para todos, sem a necessidade de produzir duas versões do mesmo material.

Aqui, destacamos que os tutores tiveram papel chave na construção do curso, a partir da disciplina 05, em que tinham contato com os professores-autores. Embora em outros contextos esses profissionais possam ter funções diferentes, a sugestão para o delineamento organizacional é que o mediador, caso não seja o responsável pela disciplina, possa ter um profissional a recorrer no caso de dúvidas levantadas pelos estudantes e que não saiba esclarecer.

Defendemos que não somente a prática pedagógica no AVA, como demonstrado por Barreras e Heras Cuenca (2017) garante a inclusão pedagógica, mas é importante que toda a construção seja permeada pelos princípios da educação inclusiva considerando a diferença, já que aplicar essas diretrizes apenas com os estudantes pode ter como consequência a produção de materiais adaptados e diferenciados para alguns e práticas diferenciadas para determinados cursistas. Isso foi evidenciado na investigação de Bataliotti (2017), que também teve como fonte de dados um curso a distância cujos materiais eram acessíveis. A autora, ao pesquisar a autonomia do cursista com deficiência visual constatou que em alguns momentos o



TO refez o material, adaptando-o, para esse cursista. Tendo essa prática sido identificada, a equipe atuou para que a construção do material didático e a prática pedagógica do tutor fossem equiparadas a todos, sem produzir um material ou atividade diferenciada para o estudante que apresentasse dificuldade. Em um curso inclusivo, nas atividades que preveem interação, todos os estudantes participam juntos da mesma atividade.

Contudo, compreendemos que pensar a inclusão desde o princípio não é a realidade vivenciada pelas instituições brasileiras, as quais possuem fluxos de trabalho particulares e que se diferenciam. Assim, trazemos neste capítulo indicadores que podem vir a ser incorporados nos fluxos para produção de cursos a distância para a educação superior, voltados para a formação continuada, que contemplem a inclusão pedagógica.

Ademais, destacamos que as sugestões pontuadas nesse capítulo são voltadas para cursos que contam com a figura de um mediador (tutor *on-line* ou professor, por exemplo), o qual tem contato direto com os estudantes e cuja abordagem metodológica prevê a interação entre pares, conforme evidenciado nas teorias que fundamentam esta investigação.

### **5.1 Fase de planejamento e construção: o delineamento de um curso pedagogicamente inclusivo**

O curso de especialização analisado neste estudo pertenceu a um programa cujo objetivo girou em torno de ter o cursista como sujeito ativo do processo de aprendizagem e com a interação entre pares (MELQUES, 2017). Nessa perspectiva, a produção dos materiais e atividades foi delineada a partir desse objetivo, o que tem como consequência a escolha da abordagem metodológica, o desenho das atividades, a forma de mediação pedagógica e a avaliação.

Ao analisar a literatura relacionada à educação inclusiva que pautou esta investigação (MANTOAN, 2013; 2006a; RODRIGUES, 2006), a inclusão está relacionada à mudança de paradigma frente às práticas pedagógicas e, conseqüentemente, ao planejamento do curso. Mantoan (2013, p. 62), em suas reflexões sobre ensinar a turma toda na educação básica, pontua que:

Para ensinar a turma toda, independentemente das diferenças de cada um dos alunos, temos de passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

Estendemos essa reflexão proposta pela autora à educação superior quando se pretende uma formação significativa (SANTOS, 2015), em que o cursista consiga articular os conceitos às suas vivências, o que vai de encontro à educação bancária ou depositária (FREIRE, 1996) – em cursos a distância, esse modelo de educação pode ser identificado em algumas abordagens como o *broadcast* e na virtualização da sala de aula, em que o cursista é cobrado e avaliado pela memorização de fatos, datas etc. Compreendemos que cursos a distância balizados por essa abordagem são divergentes dos pressupostos inclusivos, conforme a literatura apontada.

O curso analisado foi planejado tendo em vista essa pedagogia ativa pontuada por Mantoan (2013), que corrobora o delineamento para práticas inclusivas – no caso, a abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2000; 2015). Assim, um ponto evidenciado que colabora a produção de um curso que contempla a inclusão pedagógica é o deslocamento de uma pedagogia tradicional para uma que priorize e tenha como centro o cursista, como é evidenciado na literatura e também no curso analisado, que foi pautado pela abordagem CCS. Nesse sentido, uma sugestão para a produção de cursos que contemplem a inclusão pedagógica considerando as diferenças conforme explicitado no referencial teórico é escolher uma abordagem que as veja como valor de referência (NUNES; MADUREIRA, 2015), que tem como decorrência a pluralidade e a valorização de cada estudante (MANTOAN, 2003) e que os coloque como centro e protagonistas do processo (SCHLÜNZEN, 2015). A escolha da abordagem é uma etapa importante, pois como evidenciado, o delineamento das atividades e forma de mediação estará atrelado a ela.

O curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva contou com a figura do profissional chamado Designer Educacional (MELQUES, 2017) para o desenho do curso, mediação entre os autores, elaboração das atividades e implementação no AVA. Reconhecemos a importância desse profissional para a construção de um curso inclusivo – na unidade de análise, as profissionais que

atuaram nessa função tinham conhecimento do objetivo do curso, da abordagem metodológica adotada pelo NEaD/Unesp e dos pressupostos da inclusão, de forma a garantir a articulação entre as equipes e que esses conceitos fossem garantidos. Contudo, compreendemos que em outros contextos a figura desse profissional pode não existir, ou ter função diferente. Nesse sentido, a sugestão a partir do que foi evidenciado nesta pesquisa é que a equipe, em aspectos organizacionais, conte com um profissional que domine os conceitos relacionados à inclusão e também à implementação da acessibilidade, de forma que o fluxo de trabalho seja delineado contemplando a produção acessível. Embora somente a garantia de recursos de acessibilidade não tenha como consequência a inclusão pedagógica, a acessibilidade é colocada como um dos fatores necessários para atingi-la.

### 5.1.1 Indicadores para implementação no AVA do curso

Cursos *on-line* são hoje oferecidos por meio de AVA, e o escolhido pelo NEaD/Unesp para a disponibilização dos cursos do Programa Redefor foi o Moodle, por ser livre e permitir a customização para a acessibilidade. Contudo, cada instituição pode escolher outros AVA disponíveis no mercado para oferecer seus cursos. Conforme pontuamos, o AVA está mais relacionado ao aspecto técnico, em que a acessibilidade digital precisa ser contemplada, porém, é fundamental que seja adequado para que todos os estudantes consigam navegar, sem dificuldades para encontrar os materiais didáticos, as informações do curso e o canal de comunicação com o tutor.

Em relação ao AVA, os indicadores estão relacionados à garantia dos recursos de acessibilidade, como audiodescrição, interpretação em Libras e legendagem para surdos e ensurdecidos. O curso analisado contou com audiodescrição das imagens, mas a interpretação em Libras existia apenas nos vídeos disponibilizados como material didático. Para cursistas cuja primeira língua é a Libras, esse pode se configurar em um ponto de atenção. Uma sugestão é disponibilizar a interpretação do texto em Libras, ou incorporar softwares ao AVA que façam essa tradução.

A forma como a disciplina é implementada no ambiente também precisa ser lógica e intuitiva – a sugestão é manter o mesmo padrão para o layout (MARI et al.,

2014), atentando-se às cores e tamanho de fonte, que podem ser fatores impeditivos para estudantes com deficiência visual caso não estejam adequados (como cores contrastantes, por exemplo). Conforme apontamos no levantamento bibliográfico, há diversos estudos que apontam algumas diretrizes para a elaboração de AVA acessíveis e intuitivos, considerando os aspectos da ergonomia cognitiva (BATALIOTTI, 2017; MARI, 2011; MARI et al., 2014).

A análise do curso mostrou que novas ferramentas utilizadas no AVA em que foi oferecido o curso geravam dúvidas nos cursistas, dificultando a realização das atividades. No caso explorado, a ferramenta Wiki do Moodle foi a mais problemática. Outros AVAs podem ter diferentes ferramentas que causem dúvidas aos estudantes. Nessa perspectiva, a sugestão é a disponibilizar tutoriais detalhados com as instruções sobre como utilizar a ferramenta necessária para a realização da atividade (seja ela do AVA ou algum programa externo, como *plug-ins*, por exemplo), principalmente as que nunca foram utilizadas. Vale lembrar que caso exista estudante com deficiência visual, esse tutorial precisa ser disponibilizado segundo os comandos do *software* leitor de tela, que difere da navegação realizada por videntes.

### **5.1.2 Indicadores para o planejamento e produção de materiais didáticos digitais**

Em relação aos materiais didáticos digitais utilizados no curso, as sugestões podem ser organizadas quanto aos recursos de acessibilidade e aos elementos pedagógicos.

No que diz respeito ao aspecto do acesso ao conteúdo dentro de cada material, vale reforçar que assim como o AVA, é preciso que esses materiais contem com recursos de acessibilidade. No caso do curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os materiais foram produzidos seguindo a premissa do desenho universal: um único material era produzido para todos, com os recursos de acessibilidade (audiodescrição e, no caso dos vídeos, também Libras e legendas), mesmo que o curso não tivesse estudantes com deficiência; ainda, o Moodle do NEaD/Unesp tem a característica de ser autoconfigurável, em que o estudante tem acesso ao vídeo com o recurso escolhido no momento em que preenche seu Perfil. Essa é uma característica do AVA da Unesp; a sugestão, portanto, é, a partir do

mapeamento do perfil dos estudantes, disponibilizar os materiais de acordo com o requerido pelo alunado. Contudo, a ressalva diz respeito a produzir esse material acessível de antemão, e não adaptá-lo para receber a acessibilidade depois de pronto.

A análise do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva permitiu evidenciar que a construção de um material didático digital elaborado de forma acessível difere de um material adaptado. A sugestão é que a acessibilidade e a validação desse material construído (de preferência por pessoa com deficiência que seja usuária desses materiais) passem a fazer parte do fluxo de construção dos materiais. Ressaltamos que a inclusão pedagógica não se reduz à inserção dos recursos de acessibilidade, mas eles são um dos aspectos que precisam ser contemplados para a garantia de um curso inclusivo.

Em relação aos elementos pedagógicos, destacamos que o DUA (CAST, 2011a; 2011b; NUNES, MADUREIRA, 2015; ALVES, SIMÕES, RIBEIRO, 2015) traz princípios norteadores (CAST, 2011b) para a elaboração dos materiais didáticos e atividades, como oferecer múltiplos meios de apresentação, permitir diferentes formas de expressão e o envolvimento. A partir da análise dos dados e do aspecto I<sup>31</sup> do DUA (proporcionar múltiplos meios de apresentação) (CAST, 2011b; NUNES; MADUREIRA, 2015), destacamos os seguintes indicadores para a produção de materiais didáticos inclusivos para a educação superior oferecido a distância:

- Oferecer alternativas à informação disponibilizada de forma auditiva e visual, disponibilizando em diversas mídias e formato caso necessário (no curso, foi constatada a necessidade de disponibilizar o áudio dos vídeos em mp3, por exemplo);
- Atentar-se à linguagem utilizada, evitando verbosidade e informações repetidas em diversos locais (no curso analisado, os textos com as instruções das agendas semanais eram longos e os cursistas apontaram dificuldades para encontrar as informações);
- Evitar uso de tabelas com células mescladas, devido à navegação dos estudantes com deficiência visual com *software* leitor de tela;
- Evitar uso de quadros no editor de texto em formato de formulário, em que há limitação do espaço para resposta (no curso, alguns estudantes relataram não

---

<sup>31</sup> Os itens II (proporcionar múltiplos meios de ação e expressão) e III (proporcionar múltiplos meios de autoenvolvimento) (CAST, 2011b) estão relacionados à dimensão das atividades e por isso não foram contemplados aqui.

conseguir inserir todas as informações dentro do campo destinado à escrita da atividade);

- Organizar as informações de forma que o conteúdo possa ser facilmente compreendido.

A inclusão pedagógica, portanto, prevê ações desde a etapa de planejamento do curso, conforme evidenciado nesse item. A seguir, apresentamos os indicadores referentes à etapa de execução.

## **5.2 Fase de construção e execução: indicadores para incorporar a inclusão pedagógica em cursos a distância na educação superior**

Conforme as macrocategorias elaboradas, a fase de execução abarca a definição das atividades e das estratégias de ensino, a mediação conforme a abordagem metodológica escolhida e a avaliação.

Ressaltamos que o AVA escolhido para oferecer o curso foi o Moodle, que conta com ferramentas que possibilitam atividades síncronas ou assíncronas. Todas as atividades do curso analisado foram realizadas de forma assíncrona<sup>32</sup> e, por isso, apresentamos aqui sugestões para atividades realizadas conforme essa configuração temporal.

### **5.2.1 Indicadores para elaboração das atividades considerando a inclusão pedagógica**

O curso analisado foi produzido a partir da abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2015), a qual coloca o estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem – no caso do curso, permitiu ao estudante (professor da rede pública estadual) relacionar e articular os conhecimentos estudados às suas experiências profissionais –, e está alinhada às premissas da educação inclusiva (MANTOAN, 2003).

---

<sup>32</sup> As TO2 e TO3 utilizaram o chat (ferramenta de comunicação síncrona) para elucidar dúvidas de cursistas.

Nessa perspectiva, um ponto pretendido a partir dessa abordagem é elaborar atividades cujas comandas sejam flexíveis, conforme apontam os dados do curso, na análise das orientações da PE1 aos tutores. Essas atividades não têm como objetivo que o estudante memorize conceitos, mas que articule as informações. Porém, os dados mostram que os cursistas tiveram dificuldades na realização das atividades, principalmente, por falta de clareza na comanda da atividade.

A este elemento, a análise dos dados revela que, para a elaboração das atividades podemos relacionar um pressuposto da abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2015), que é a produção de atividades cuja comanda é aberta, permitindo ser contextualizada e significativa ao estudante que está realizando, e também os outros dois aspectos do DUA (CAST, 2011b), que são os múltiplos meios de ação e expressão e os múltiplos meios de autoenvolvimento. Analisando as duas teorias e relacionando ao curso, identificamos que o terceiro princípio do DUA (relacionado ao envolvimento do estudante) tem estreito alinhamento com a abordagem CCS, conforme evidenciado nas atividades elaboradas.

Portanto, as sugestões para as atividades com base na abordagem CCS e no DUA são elencadas a seguir:

- Atividades com enunciados curtos, claros e objetivos, que não permitam diversas interpretações do que está sendo solicitado;
- Atividades com comandas flexíveis, que não exijam do estudante memorizar conceitos, fatos, datas etc.;
- Atividades em que a resposta esperada não seja apenas texto (vídeo, gravação de áudios curtos, produção de ilustrações etc.);
- Critérios de avaliação claros e objetivos;
- Disponibilização em diferentes mídias, caso necessário de acordo com o perfil dos cursistas.

No caso do curso escolhido como fonte de dados, as atividades eram corrigidas pelos TO, que faziam o acompanhamento contínuo dos estudantes. A seguir, discutiremos a respeito da mediação consonante com a inclusão pedagógica.

### 5.2.2 Aspectos da mediação e a inclusão pedagógica

A mediação é peça-chave para que a inclusão pedagógica ocorra. Conforme nos explica Moore (1993), se a distância transacional (causada por ruídos ou falha na comunicação entre estudantes e tutores) for grande, o cursista pode sentir-se desamparado, e situações de exclusão podem vir a acontecer; relacionando esse conceito à inclusão pedagógica, reforçamos a necessidade de atenção a essa distância transacional, tendo em vista que pode se caracterizar como um impeditivo e, conseqüentemente, uma barreira ao cursista para participar e concluir o curso com êxito.

A partir dos analisados, a mediação pedagógica por parte dos TO foi fundamental para que a os cursistas participassem e tivessem êxito no curso. A distância transacional indicada por Moore (1993) como prejudicial à promoção do acesso praticamente não existiu, tendo em vista que os tutores trabalharam na perspectiva do Estar Junto Virtual (VALENTE, 2005). Nesse contexto, o assessoramento dos estudantes ocorria diariamente (com exceção dos finais de semana e feriados), e a resposta para dúvidas era quase imediata.

Esses profissionais tinham o respaldo pedagógico dos professores-especialistas, que além de auxiliá-los com o trabalho a ser desenvolvido enquanto tutores, tinham conhecimento da abordagem pedagógica adotada no curso, dos conteúdos ministrados nas disciplinas e sobre inclusão e a pedagogia da diferença. Portanto, caso os tutores tivessem algum problema ou dificuldade com os cursistas, tinham o suporte desses profissionais.

Outro aspecto é que os especialistas atuavam diretamente na formação desses tutores, tanto em relação ao conteúdo quanto aos pressupostos esperados para a mediação pedagógica. Nesse sentido, as sugestões em relação à mediação se dão tanto no aspecto organizacional, quanto no pedagógico.

Em relação ao aspecto organizacional, um ponto relevante refere-se ao regime de trabalho desses tutores, que se mostrou importante na perspectiva de mediação adotada – os tutores estavam à disposição dos cursistas durante a semana, respondendo prontamente as dúvidas que, se não respondidas poderiam se configurar como barreiras à realização das atividades propostas.



Além disso, a equipe foi organizada de forma que os tutores participavam de formações em serviço para atuar na tutoria. Posteriormente, esses tutores passaram a participar de reuniões com os professores-autores das disciplinas, o que corroborou para aprimorar a construção das disciplinas, conforme o perfil do alunado matriculado. Outros contextos podem ser organizados de forma diferente, porém, destacamos que em cursos tutorados cujos mediadores não são os professores conteudistas, essa relação do tutor com o autor, ou algum profissional da equipe é importante para garantir práticas pedagógicas inclusivas. Embora seja um aspecto organizacional, tem relação direta com o âmbito pedagógico.

Outro ponto relacionado ao aspecto organizacional e que teve implicações para o aspecto pedagógico é que cada tutor era responsável por uma turma durante todo o curso. Embora esse aspecto possa ser negativo em relação ao domínio de conteúdo para cursos em outros contextos (em relação a cursos de graduação, por exemplo, em que há diversos aspectos do conhecimento trabalhados), no caso do curso analisado se mostrou como positivo pois permitiu que os tutores conhecessem a fundo as potencialidades e dificuldades dos cursistas sob sua supervisão.

A criação de um canal direto de comunicação com o tutor é importante para o processo. Destacamos que esse canal precisa ser de fácil acesso para o estudante, e bem organizado, de maneira que todas as dúvidas sejam visualizadas e respondidas pelo mediador pedagógico. No curso analisado, por exemplo, esse canal foi organizado por semanas, conforme as agendas de atividades. Ao olhar para os dados, observamos que todas as dúvidas postadas pelos cursistas foram respondidas.

No aspecto pedagógico, uma prática adotada no curso era a de que o cursista, caso postasse a atividade antes do prazo, e não estivesse a contento poderia refazer ou complementar, conforme as orientações do tutor. Essa prática pôde ser evidenciada a partir da análise dos *feedbacks* elaborados pelos tutores nas correções das atividades. Nessas devolutivas, os tutores evidenciavam o que poderia ser alterado. Essa prática corrobora a inclusão pedagógica, tendo em vista que o estudante tem a oportunidade de desenvolvimento caso não atinja o objetivo pedagógico proposto para a atividade.

A avaliação fez parte do trabalho de mediação pedagógica dos tutores, os quais deviam levar em consideração as características, as potencialidades e as

individualidades de cada estudante, o que foi possibilitado, conforme apontam os dados, pelas abordagens CCS e Estar Junto Virtual. Nessa direção, as orientações dos supervisores dos mediadores (professor especialista e coordenação de tutoria) era a de avaliar conforme o objetivo colocado pela atividade, valorizando a produção do cursista, sem compará-lo a outro estudante.

A mediação pedagógica, portanto, precisa estar alinhada à abordagem metodológica escolhida para pautar o curso e ser realizada no sentido de identificar as dificuldades e dúvidas dos cursistas, a fim de minimizar práticas que colaborem para a exclusão, promovendo a participação de todos os estudantes nas mesmas atividades (sem a adaptação de materiais didáticos, por exemplo).

### 5.3 Indicadores para o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância que atendam à inclusão pedagógica

A fim de delinear indicadores que colaborem para a criação de cursos na modalidade a distância que atendam à inclusão pedagógica, sistematizamos as sugestões apresentadas no quadro a seguir (Quadro 11), elaborado conforme as categorias que perpassam o conceito definido nesta investigação.

**Quadro 11** – Indicadores para o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância que contemplem a inclusão pedagógica

PLANEJAMENTO	CONSTRUÇÃO	EXECUÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Delinear fluxo de trabalho contemplando a inclusão de recursos de acessibilidade;</li> <li>➤ Oferecer aos profissionais das equipes que atuarão na construção, implementação e execução do curso formações que contemplem a perspectiva das</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Promover formação à equipe em relação aos conhecimentos sobre inclusão e a pedagogia da diferença;</li> <li>➤ Elaborar materiais didáticos digitais com recursos de acessibilidade, como audiodescrição, interpretação em Libras e legendagem para surdos e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Oferecer suporte aos profissionais responsáveis pela mediação pedagógica;</li> <li>➤ Oferecer formação em serviço para os mediadores pedagógicos, considerando o conceito de diferença e inclusão;</li> </ul>

<p>diferenças e da inclusão;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Delinear fluxo de trabalho de forma que as equipes técnicas e pedagógica (se houver) estejam articuladas no que se refere à implementação do AVA; à produção dos materiais didáticos digitais;</li> <li>➤ Elaborar questionário de mapeamento do perfil do alunado;</li> <li>➤ Definir os objetivos do curso e a abordagem metodológica a ser utilizada, considerando os pressupostos da inclusão e o estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>➤ Escolher o AVA, considerando: <ul style="list-style-type: none"> <li>- acessibilidade;</li> <li>- navegabilidade;</li> <li>- usabilidade;</li> <li>- padronização do <i>layout</i> das disciplinas;</li> </ul> </li> <li>➤ Disponibilizar, no AVA, tutoriais (em diferentes mídias e adequados para estudantes usuários de software leitor de tela);</li> <li>➤ Garantir que todos os estudantes possam navegar com facilidade</li> </ul>	<p>ensurdecidos (de preferência, uma única versão com todos os recursos, com exceção dos vídeos);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Atentar-se à linguagem utilizada nos textos e atividades;</li> <li>➤ Disponibilizar o material didático de forma auditiva e visual, em outras mídias além do texto;</li> <li>➤ Viabilizar a validação dos materiais didáticos e das disciplinas implementadas no AVA pelos mediadores pedagógicos, antes de disponibilizar aos cursistas, de forma que possíveis inconsistências possam ser corrigida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelecer regime de trabalho que permita aos mediadores o acompanhamento sistemático e próximo dos estudantes;</li> <li>➤ Propiciar a articulação entre mediadores pedagógicos e professores das disciplina, quando possível;</li> <li>➤ Aplicar o questionário de mapeamento antes do início do curso (no momento da matrícula, por exemplo);</li> <li>➤ Oferecer canal direto de comunicação entre estudantes e mediadores pedagógicos;</li> <li>➤ Elucidar as dúvidas dos estudantes o mais rápido possível, considerando as dificuldades apontadas;</li> <li>➤ Elaborar respostas de forma personalizada, contemplando as características individuais dos estudantes;</li> <li>➤ Elaborar <i>feedback</i> para as avaliações de forma a valorizar a produção do estudante e apontar as potencialidades e dificuldades, sem</li> </ul>
--	--	--

<p>pele material didático digital (como no caso de objetos educacionais, por exemplo, ou textos com tabelas);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Observar a linguagem utilizada no enunciado de atividades e a sequência lógica das informações, a fim de evitar verborragia, frases longas e ambíguas, que causem barreiras ao processo de aprendizagem do estudante;</li> <li>➤ Elaborar atividades com comandas flexíveis, que não exijam memorização;</li> <li>➤ Criar atividades cuja produção esperada não seja apenas texto.</li> <li>➤ Definir critérios de avaliação claros e objetivos.</li> </ul>		<p>comparar a outros cursistas.</p>
--	--	-------------------------------------

**Fonte:** elaborado pela autora (2018).

Isso posto, concluímos que a inclusão pedagógica na educação a distância é fundamental para que se chegue ao modelo desejado de educação para todos, considerando as singularidades e diferenças dos estudantes, já que ela corrobora a eliminação de barreiras à aprendizagem, as quais são criadas muitas vezes pela forma de organização das informações dentro do ambiente virtual.

Um curso que contempla a inclusão pedagógica permite que cada estudante se desenvolva tendo em vista suas potencialidades e particularidades, sem prejuízo em seu processo de aprendizagem, já que dentro de uma mesma turma, temos estudantes com diversas características; ainda, a inclusão pedagógica não está

restrita aos chamados hoje público-alvo da educação especial, mas estende-se e é benéfica a todos os estudantes.

Por fim, a seguir, sintetizamos o que foi discutido nesta tese e apresentamos, nas conclusões, as possibilidades e perspectivas futuras.

## Conclusões

A fim de concluir este trabalho investigativo, retomamos as questões propostas no início da pesquisa, bem como os objetivos que nortearam a investigação, traçando relações com os resultados alcançados.

O contexto educacional evidenciado hoje no Brasil é norteado por legislação que tem como base as premissas da educação inclusiva e a democratização da educação, como a Constituição Federal. Esse modelo de educação que se pretende atingir tem sido discutido já há alguns anos para a educação básica e, mais recentemente, tem sido alargado à superior, porém, ainda em iniciativas tímidas, conforme demonstrado pela literatura.

Além disso, a produção acadêmica nacional relacionada à EaD, educação superior e à inclusão versa em torno dos estudantes delineados pela legislação brasileira como público-alvo da educação especial, com destaque aos que possuem deficiências visual ou auditiva. Essas pesquisas discutem a implementação dos recursos de acessibilidade, bem como a produção de AVA e materiais didáticos acessíveis.

A educação superior brasileira tem passado por processo de democratização, o que torna necessário que universidades públicas e privadas se adequem para atender os estudantes – no caso da EaD, a oferta de cursos nessa modalidade tem crescido de forma exponencial, como pode ser constatado nos censos realizados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) nos últimos anos. De acordo com os últimos relatórios analíticos do Censo EAD.BR (ABED, 2016), a maior parte das matrículas em cursos a distância e semipresenciais estão em cursos de licenciatura, o que reitera a necessidade trazida neste estudo, de se pensar a inclusão pedagógica em cursos de formação de professores oferecidos a distância.

Ademais, acreditamos que essa expansão será ainda maior com a publicação da Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017, que dispõe sobre as normas para credenciar instituições e oferecer cursos de nível superior a distância (BRASIL, 2017), em que não há a obrigatoriedade de credenciar cursos presenciais para oferecer curso na modalidade a distância. Como decorrência, teremos mais estudantes matriculados

na educação superior, com características, potencialidades e diferenças que precisam ser consideradas para a construção, implementação e execução desses cursos.

O cerne dessa investigação foi, portanto, a definição relacionada à inclusão em seu aspecto pedagógico, considerando o contexto da educação superior brasileira (compreendida, hoje, pelos cursos de graduação e pós-graduação), na modalidade de educação a distância, que possui especificidades, e os pressupostos da inclusão, na perspectiva da pedagogia da diferença e educação para todos. Tendo em vista este último aspecto, extrapolamos o chamado (atualmente) pela legislação brasileira público-alvo da educação especial, para a perspectiva da educação para todos.

Partimos do pressuposto que o aspecto pedagógico da inclusão para a educação a distância vai além das práticas pedagógicas diretamente com o estudante (como a mediação pedagógica realizada pelo tutor *on-line* ou professor no AVA), e que apenas a inserção de recursos de acessibilidade não se faz suficiente para a garantia de cursos inclusivos para todos.

Nesse sentido, essa pesquisa emergiu da necessidade evidenciada de aprofundar as pesquisas que discutem a inclusão na educação superior oferecida na modalidade a distância. Isso foi evidenciado a partir das demandas identificadas no processo de construção do curso analisado e também a partir da análise da literatura em que se destaca a preocupação da educação para todos a partir da pedagogia da diferença.

Delineamos os questionamentos que nortearam esse estudo e, ressaltamos que para a conceituação do termo *inclusão pedagógica*, foi preciso voltar o olhar para a literatura e para o curso de especialização escolhido como fonte de dados, em que traçamos relação entre teoria e prática. Esse conceito engloba as etapas de planejamento, construção e execução, estabelecidas com base na literatura e que dividimos em duas macrocategorias (organizacional e estrutural).

A partir da análise do curso e da literatura, pudemos evidenciar pontos importantes a serem contemplados quando se almeja um curso para a educação superior que seja voltado para todos. O curso analisado atendeu em partes o conceito de inclusão pedagógica delineado, considerando a necessidade de melhora nos aspectos relacionados às atividades, as quais nem sempre estavam claras aos

estudantes e muitas vezes se configuravam como barreira ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos cursistas.

Esse estudo aprofundado dos dados nos permitiu chegar à sistematização de sugestões para a elaboração de cursos a distância para a educação superior que contemplem a inclusão pedagógica. Na perspectiva do estudo de caso único, partimos de um curso, com características próprias e específicas, e a partir dos diversos aspectos estudados e da análise realizada com base na literatura, propomos a análise generalizante, que constitui em recomendações para a produção de cursos futuros em que a educação para todos seja considerada.

Destacamos que essas sugestões foram elaboradas de forma geral, a fim de ter a possibilidade de serem adequadas às diversas instituições de educação superior, uma vez que os fluxos (aspectos organizacionais), os aspectos administrativos e pedagógicos podem se diferenciar de instituição para instituição.

Esta tese demonstra que a inclusão pedagógica na educação superior a distância se configura como o conjunto de medidas necessárias para que todos os estudantes matriculados tenham acesso e sucesso no curso. Para ser garantida, é preciso que os valores da inclusão, bem como a singularização e a consideração das diferenças, sejam pensados desde o processo de planejamento do curso, passando pela construção até chegar à execução.

Outro ponto que destacamos é a articulação entre as diversas equipes que compõem as equipes de produção e pedagógica, as quais precisam conhecer a importância da inclusão e da diferença, a fim de evitar a produção de materiais que não contemplem às necessidades de todos.

Com o desenvolvimento da pesquisa, um aspecto evidenciado no âmbito organizacional é que o planejamento e a produção dos materiais didáticos digitais de forma que seja para todos (uma única versão do mesmo objeto educacional, por exemplo), sem a previsão de adaptações futuras, demanda uma equipe que compreenda a importância de produzir uma única versão do material, com os recursos de acessibilidade. Durante a vivência na elaboração do curso e a partir dos dados, identificamos que os profissionais que compunham as equipes não concordavam em produzir um material único acessível, já que os esforços requeridos para a produção eram maiores que se o material não contivesse os recursos de acessibilidade (além



de audiodescrição e legendas, a navegabilidade também precisou ser estudada e alterada). O impacto pedagógico para isso seria que não necessariamente o estudante participaria da mesma atividade com todos, já que receberia um material adaptado e diferente dos outros colegas.

Outro aspecto relacionado ao contexto organizacional e administrativo é a previsão orçamentária, que envolve os profissionais e *softwares* necessários para a produção desses materiais acessíveis.

No que se refere ao âmbito pedagógico, além das recomendações já pontuadas, destacamos que o processo de planejamento das atividades precisa ser cuidadoso, já que a maior barreira pedagógica, conforme evidenciado com a análise dos dados, deu-se devido à inconsistência dos enunciados das atividades e dos materiais textuais que compunham as instruções semanais disponibilizadas aos cursistas (no curso, chamadas de agendas).

Para minimizar essas dificuldades e corroborar a inclusão pedagógica, o papel do mediador pedagógico (no caso, o tutor *on-line*) mostrou-se fundamental, pois esse profissional, com o respaldo da equipe pedagógica, foi quem assessorou os estudantes durante o curso.

Outro ponto evidenciado é que para a educação básica e presencial, teorias como o desenho universal para a aprendizagem podem ser suficientes para a implementação da inclusão pedagógica. Contudo, para cursos oferecidos na modalidade a distância, os três princípios dessa teoria não se bastam, já que aspectos relacionados ao planejamento, à construção do curso, à abordagem metodológica escolhida e à mediação precisam ser considerados.

Destacamos também que esta pesquisa está na mesma direção da Declaração de Incheon e do Marco de Ação, elaborados no Fórum Mundial de Educação 2015, em que foi estabelecida a perspectiva de educação para os próximos quinze anos. Segundo a declaração, um dos objetivos para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável versa em: “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015), a qual inclui também a educação superior. Considerando que a EaD tem estreita relação com a democratização do acesso, pensar cursos

contemplando a perspectiva da inclusão pedagógica trazida nesta pesquisa colabora para atingir a esse objetivo.

Assim, concluímos que a inclusão pedagógica precisa ser garantida tanto nos aspectos organizacionais e estruturais, quanto no pedagógico e metodológico. Em relação ao primeiro aspecto, é preciso observar a eliminação de barreiras atitudinais, em que a equipe trabalha com o apoio da gestão (desde que esta tenha conhecimento sobre a perspectiva inclusiva) e que colabore para a autonomia do estudante, tanto no acesso quanto na participação. Em relação ao aspecto pedagógico e metodológico, a abordagem de mediação precisa ser observada, de forma a atender as individualidades e reconhecer as diferenças; ainda, a abordagem que pauta o curso deve ser alinhada à perspectiva inclusiva. No curso que se configurou como unidade de análise para este estudo, a abordagem adotada foi a CCS, que permitiu aprendizagem significativa a partir da ação do estudante e do desenvolvimento de atividades dentro do seu contexto de atuação.

No que diz respeito às perspectivas futuras, destacamos que outros estudos podem ser realizados a partir dos indicadores delineados neste estudo, em diversos contextos que extrapolam a formação continuada de professores. Para a formação inicial, por exemplo, outros aspectos podem ser explorados. Ainda, reforçamos que as recomendações elaboradas no último capítulo estão relacionadas a cursos cuja característica é contar com a presença do mediador pedagógico (no caso, o tutor *on-line*). Para cursos em outros formatos, como os MOOC (Massive Open Online Courses), em que a mediação pedagógica é diferenciada, os estudos relacionados às etapas de planejamento, de construção e de execução devem ser aprofundados.

## Referências

- ALBUQUERQUE, D. I. P.; SCHLÜNZEN, E. T. M. O papel dos tutores no processo de formação continuada dos cursistas no curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2014. 34 slides, color. Slides gerados a partir do software PowerPoint.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v.10, 2011. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf). Acesso em: 30 nov. 2015.
- ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica*, v. 5, n. 4, p. 121-46, dez. 2013.
- AMADO-SALVATIERRA, H. R.; HILERA, J. R. Towards an approach for an accessible and inclusive Virtual Education using ESVI-AL project results. *Interactive Technology and Smart Education*, v. 12, n. 3, p. 158-168, 2015.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA [ABED]. *Censo EAD.BR. Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015*. Curitiba: Intersaberes, 2016.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA [ABED]. *Censo EAD.BR. Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014*. Curitiba: Ibepex, 2015.
- BARRERA, A. G.; HERAS CUENCA, A. M. Propuestas para la equidade y la mejora de la docência en las aulas virtuales universitárias. *Tecnología, Ciencia y Educación*, n. 7, mai./ago., 2017.
- BARROS, D. M. V. Estilos de aprendizagem e as tecnologias: guias didáticos para o ensino fundamental. In: SANTOS, E.; RAMAL, A. (Org.). *Mídia e tecnologias na educação presencial e a distância*. 1. ed. Rio de Janeiro, 2015. p. 301-14.
- BATALIOTTI, S. E. Da acessibilidade à autonomia do usuário com deficiência visual em ambientes virtuais de aprendizagem. 2017. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.
- BEHAR, P. A. *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n 78, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 2 dez. 2015.

BENOIT, H. <<Sur la route>> de l'accessibilité pédagogique: ambiguïtés des politiques et freins institutionnels. IV Annual Conference of ALTER - European Society for Disability Research. Questionning contemporary societies through the lens of disability. Paris: ALTER, 2015.

BENOIT, H. *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale*. 2014. 640f. Tese (Doutorado em Ciência da Educação e Psicanálise) – Université Paul Valéry, Montpellier, 2014.

BERNARDI, M.; MORESCO, S. F. S.; BEHAR, P. A. Competências para a prática pedagógica na educação a distância: uma análise a partir do modelo pedagógico. In: BEHAR, P. A. *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância*. Brasília: Inep, 2015a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2015/instrumento\\_avaliacao\\_cursos\\_graduacao\\_presencial\\_distancia.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf). Acesso em: 12 jul. 2015.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jul. 2015b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 04 abr. 2013a.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Documento orientador – Programa Incluir – Acessibilidade na educação superior. Brasília: 2013b.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. *Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (Sinaes)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 11 mai. 2015.

BRASIL. Decreto Legislativo nº186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jul. 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em: 20 mai. 2015.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm). Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade ao atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 nov. 2000b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10048.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm). Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2000a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília – Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

- BURCI, T. V. L. O processo da inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil. 2016.136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- CABRAL, L. S. A.; MENDES, E. G.; DE ANNA, L. Orientação acadêmica e profissional dos estudantes com deficiência nas universidades italianas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, p. 615-629, 2015.
- CALVO, R.; IGLESIAS, A.; MORENO, L. Is Moodle accessible for visually impaired people? *Lecture Notes in Business Information Processing*, jan. 2011.
- CAST. *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines: Full Text Representation version 2.0*. Wakefield, MA: Author, 2011a.
- CAST. *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author, 2011b.
- COLL, C.; ENGEL, A.; BUSTOS, A. Os ambientes de aprendizagem baseados na representação visual do conhecimento. In: COLL, C.; MONERO, C. *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ELIAS, T. Universal Instructional Design Principles for Moodle. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v.11, n.2, mai.2010. p. 110-124. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895752.pdf>
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, S. O aprender em múltiplas dimensões. *Revista do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)*, v. 10, n. 22, p. 103-14, 2017.
- GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. In: Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e currículo, 2012, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2012.
- GALLO, S. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, maio/ago. 2010.
- HIGHBEE, J. L.; CHUNG, C. J.; HSU, L. Enhancing the Inclusiveness of First-Year Courses Through Universal Instructional Design. In: HIGHBEE, J. L.; GOFF, E. (Org.). *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*. Minnesota: College of Education and Human Development, 2008. p. 61-78.
- HIGHBEE, J. L.; GOFF, E. (Org.). *Pedagogy and Student Services for institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*. Minnesota: University of Minnesota, 2008.

HIXON, E. et al. The impact of previous online course experience on student's perception of quality. *Online Learning*, v. 20, n. 1, mar. 2016. Disponível em: <http://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/impact-previous-online-course-experience-students-perceptions-quality.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

LAVORATO, S. U. *Acessibilidade nas ações educacionais a distância: um caminho para inclusão da pessoa com deficiência visual no contexto organizacional*. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

LIAKOU, M.; MANOUSOU, E. Distance education for people with visual impairments. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, v. 18, n. 1, 2015.

LORENSI, V. M. A inclusão educacional e educação superior: realidade e perspectivas na educação a distância. 2014. 212 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Col. Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças na escola*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 1ª reimpressão. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Para uma escola do século XXI*. Campinas: Unicamp, BCCL, 2013a.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.

MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. *DIVERSA: Educação inclusiva na prática*. out. 2013c. Disponível em: [http://www.diversa.org.br/uploads/arquivos/artigos/artigo\\_mantoan\\_vf2.pdf](http://www.diversa.org.br/uploads/arquivos/artigos/artigo_mantoan_vf2.pdf). Acesso em: 10 ago. 2017.

MANTOAN, M. T. E. Os sentidos da diferença. *Inc. Soc.*, Brasília, DF, v. 4, n. 2, p. 103-04, jan./jun. 2011.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação – doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006a.

- MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006b.
- MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda – as diferenças na escola. *Pátio: revista Pedagógica, Artmed*. Ano V, n. 20, p. 18-23, fev./abr. 2002.
- MARCOS, J. R. *Usabilidade, acessibilidade e desenho universal para aprendizagem: experiência de usuários na educação a distância*. 2013. 140 p. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- MARI, C. M. M. *Avaliação da acessibilidade e da usabilidade de um modelo de ambiente virtual de aprendizagem para a inclusão de deficientes visuais*. 96 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- MARTINS, G. A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MASSMANN, D. H. Acessibilidade: sentidos em movimento. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (Org.). *Discursos sobre a inclusão*. Niterói: Intertexto, 2014. P. 191-220.
- MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competência. In: COLL, C.; MONEREO, C. *Psicologia da Educação Virtual – aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MELQUES, P. M. *Designer educacional: conceituação a partir das abordagens de educação CCS e EJV no contexto de cursos na modalidade a distância*. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.
- MELQUES, P.; SCHLÜNZEN, E.; SANTOS, D. A. N. O designer educacional na produção de cursos a distância acessíveis a partir das abordagens CCS e EJV. *Colloquium Humanarum*, v. 12, n. especial, p. 1328-36, out. 2015.
- MENEZES, S. A. B. *A democratização do ensino superior e a inclusão de pessoas com deficiência: algumas reflexões para a educação a distância*. 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010200324.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.
- MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. In: KEEGAN, D. *Theoretical principles of distance education*. Londres: Routledge, 1993. p. 22-38.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line*. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.



MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Edição especial. São Paulo: ABED, 2007.

MORAN, J. M. *Educação a Distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Papirus Editorial, 2011.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set., 2011.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, n. 5, v. 2, p. 126-143, jul. 2015.

ONDIN, Z. *Experiences of students with blindness and visual impairment in online learning environments with regards to instructional media*. 2015. 115 f. Tese (Doutorado em Currículo e Instrução - Design Instrucional e Tecnologia – Universidade do Estado de Virgínia, Blacksburg, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Rio de Janeiro: UNIC/RIO, 2009.

PADILHA, C. Para uma escola de qualidade no século XXI, a necessidade de uma nova política educacional. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Para uma escola do século XXI*. Campinas: Unicamp, BCCL, 2013.

PAGE, V. Accessibilité aux études supérieures et formation à distance. *Pedagogie Collégiale*, v. 27, n. 4, 2014.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva na formação do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, O. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação* (impresso), v. 38, n. 2, p. 230-238, mai./ago, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/20049/13661>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PLAISANCE, E. De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique: vers un renouvellement des problématiques? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, v. 3, n. 63, p. 219-230, 2013.

POULIN, J.; FIGUEIREDO, R. V. Formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças. *REVASF*, Petrolina, v. 6, n. 11, p. 64-78, dez. 2016.

RAO, K.; EDELEN-SMITH, P.; WAILEHUA, C. Universal design for online courses: applying principles to pedagogy. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, v.30. n. 1, p. 35-52, 2015.

RIOS, G. A. et al. Objeto educacional acessível a pessoas com deficiência visual: elaboração e implementação da audiodescrição. In: IX Encontro Iberoamericano de Educação, 2014, Bucaramanga, Reflexiones sobre la educación en Iberoamerica, 2014.

RODRIGUES, D. *Equidade e educação inclusiva*. Porto: PROFEDIÇÕES, 2013. (Col. A Página).

RODRIGUES, D. (Org.). *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

RODRIGUES, D. (Org.). *Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2008. (Col. Educação Especial).

RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Col. Como Eu Ensino).

SANTOS, D. A. N. *A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa na formação de professores para uma escola inclusiva*. 2015. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2015.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças na escola*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva*. 2015. 200 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para crianças com necessidades especiais físicas*. 2000. 252 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2000.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. et al. *Tecnologias na Educação Superior: Ambientes Virtuais e Materiais Didáticos Digitais Acessíveis na Unesp*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2014. 37p.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. A institucionalização da educação a distância no Brasil: cenários e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 16, p. 113-124, 2013.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 16-36, jun. 2009.

SIQUEIRA, A. L. F. C. *Acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem: possibilidades para estudantes com deficiência visual*. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

SILVA, C. J. F. *Acessibilidade de pessoas com deficiência visual na Educação a Distância: diretrizes para criação de materiais didáticos em ambientes virtuais de aprendizagem*. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVEIRA, T. S. Política de inclusão no ensino superior na modalidade EAD nas universidades privadas. 2015. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

SKLIAR, C. B. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Pontos de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, C. B. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. *Pro-posições*, v. 12, n.2-3, jul./nov, 2001.

UNESCO. *Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação*. Incheon: Unesco, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. São Paulo: Unesp, 2016. Disponível em: [https://ape.unesp.br/pdi/doc/PDI2016\\_site.pdf](https://ape.unesp.br/pdi/doc/PDI2016_site.pdf) . Acesso em: 20 nov. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. Programa Rede São Paulo de Formação Docente. *Plano de Trabalho*. Unesp: Convênio Secretaria Estadual de Educação e Unesp, 2013.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. *Interface (Botucatu)*, Botucatu , v. 7, n. 12, p. 139-142, Feb. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832003000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832003000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M. *Educação a distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011. (Coleção pontos e contrapontos).

VALENTE, J. A. *Diferentes Abordagens de Educação a Distância*. Artigo Coleção Série Informática na Educação – TVE Educativa, 1999.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve (PUCSP)*, v. 20, p. 121-135, 2011.

VIANNA, P. B. M. Movimentos inclusivos à participação de surdos na educação a distância: um estudo de caso no curso de Formação Continuada em Tecnologias da Informação e Comunicação Acessíveis. 2016. 108 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## Anexos

## Anexo I – Estrutura do curso

<b>MÓDULO I</b>		
<b>Carga horária: 160 horas</b>		
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Ementa</b>
<b>D00 - Introdução a EAD</b>	20 horas (Facultativo - não será computado na carga horária do certificado)	Visão geral do funcionamento e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem. O Moodle (AVA UNESP), suas ferramentas e os recursos de acessibilidade.
<b>D01 - Diversidade e Cultura Inclusiva</b>	50 horas	Discussão de aspectos éticos e históricos reconhecendo as diferenças sociais que permeiam as relações humanas numa perspectiva educacional voltada aos EPAEE.
<b>D02 - Legislação, Ética e Trabalho Docente</b>	30 horas	Análise dos principais documentos legais e diretrizes que garantem o atendimento e a inclusão do EPAEE, bem como discussão de aspectos éticos que permeiam as relações humanas e no trabalho entre os profissionais na escola e suas relações com esses estudantes.
<b>D03 - Gestão Democrática e Projeto Pedagógico</b>	40 horas + 20 horas de estágio	Análise e reflexão sobre políticas de educação inclusiva vinculadas à gestão educacional. Análise e reflexão sobre a construção de projetos pedagógicos inclusivos em escolas públicas. O Projeto Pedagógico (PP) como elemento norteador das ações político-pedagógicas na escola. Possibilidades de ações no interior da escola na perspectiva da construção de uma escola inclusiva. Análise e reflexão sobre o PP, com propostas de alterações qualitativas para a escola sob a forma de estágio supervisionado.
<b>D04 - Metodologia da Pesquisa I:</b>	20 horas	Do senso comum ao conhecimento científico. O raciocínio lógico e a relação da pesquisa científica

<b>Elaboração do Pré-Projeto de Pesquisa</b>		com a prática pedagógica na construção do conhecimento científico. Formulação adequada da questão a ser respondida e do problema a ser pesquisado. A ética na pesquisa. Elaboração do Pré-Projeto de Pesquisa.
<b>MÓDULO II</b> <b>Carga horária: 160 horas</b>		
<b>D05 - PEI e Ensino Colaborativo</b>	40 horas + 20 horas de estágio	O planejamento individualizado requer a implementação de procedimentos de avaliação para o conhecimento do estudante e das suas potencialidades possibilitando a proposta de objetivos a longo e médio prazos visando o desenvolvimento de habilidades adequadas ao ciclo e à série. O ensino colaborativo envolvendo a parceria da equipe escolar com o professor especializado do SAPE assegurando a compreensão e participação de todas as partes em todas as fases do processo de formação possibilitarão a adequação curricular necessária e o desenvolvimento de estratégias que culminem no acesso do estudante ao conteúdo da série. Atividades práticas de avaliação, planejamento e parceria entre os profissionais do grupo escola e professor especializado do SAPE estão previstas.
<b>D06 - Metodologia da Pesquisa II: Elaboração do Projeto de Pesquisa</b>	20 horas	A natureza dos dados a serem coletados. As formas de acesso aos dados empíricos: observação, entrevista, questionário, diálogo, discussão em grupo, consulta aos documentos etc. O planejamento da coleta de dados e a construção do instrumento de coleta de dados, formas de organização dos dados. Elaboração do Projeto de Pesquisa.
<b>D07 - Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico</b>	40 horas + 20 horas de estágio	Os recursos pedagógicos acessíveis e sua função na inclusão escolar do EPAEE. A Tecnologia Assistiva e sua importância no acesso ao

		conhecimento para fundamentar uma prática pedagógica alicerçada nos propósitos e procedimentos de ensino da educação inclusiva, por meio da utilização de recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva, bem como de estratégias de seu uso em sala de aula.
<b>D08 - Metodologia da Pesquisa III: Elaboração da Monografia de Conclusão de Curso</b>	20 horas	As ferramentas de análise dos dados. A formulação de conclusões logicamente decorrentes dos resultados encontrados. Elaboração e Redação da Monografia de Conclusão de Curso.

**Fonte:** Plano de Trabalho (UNESP, 2013).

## Anexo II

### ATRIBUIÇÕES DO ESPECIALISTA DE CURSO

O (a) profissional (a) que assumir o cargo de ESPECIALISTA DO CURSO, DEVERÁ:

1. Responder as mensagens e ligações, bem como atender as solicitações Urgentes dentre 24 horas, da coordenação do curso e, sempre que solicitado, do corpo administrativo e docente do NEAD envolvidos no curso (Coordenadora do Redefor, Secretaria, grupo de Tecnologia da Informação e Comunicação, Coordenador do Nead, Designer Instrucional, Equipe de produção de materiais, Produção, Editoração e revisão de texto, Assessoria de imprensa, Webdesign).
2. Elaborar ao final de cada disciplina relatórios, em forma de texto síntese, com apontamentos sobre os resultados obtidos e a necessidade de adequações, mudança ou investimento para a disciplina seguinte, considerando orientações dos tutores, critérios de avaliação das atividades, propostas de atividades teóricas e práticas etc.
3. Elaborar um relatório ao final de cada módulo do curso.
4. Supervisionar, orientar e ser responsável por recolher o relatório trimestral elaborado pelos tutores e orientadores de TCC. Cabendo recolher esse relatório, analisar, organizar, complementar e enviá-lo para a Coordenação do Curso no prazo estabelecido.
5. Juntamente com a Coordenação do Curso escolher os autores das disciplinas, com a anuência da Coordenadora Acadêmica do Redefor e da PROPG, cabendo a Coordenação do curso os acompanhamentos, orientação e colaboração no desenvolvimento das atividades dos autores.
6. Detectar, o mais rápido possível, os tutores e autores que não estiverem cumprindo com as suas atribuições e orientar-lhes para a resolução do problema.
7. Indicar as ações tomadas para resolução do problema à Coordenadora do Curso os tutores [e autores] que não cumprirem com as atribuições e os prazos estabelecidos.
8. Criar e estabelecer sob a coordenação da Coordenadora do Curso, as atribuições dos autores e tutores.
9. Proporcionar as orientações, acompanhar e supervisionar o trabalho dos tutores, inclusive a assinatura da ficha ponto de presença dos mesmos.
10. Orientar e supervisionar o tutor no preenchimento do questionário de avaliação processual de cada disciplina. Após a finalização das atividades dos tutores, corrigir e



enviar a compilação dos dados para a Coordenação do Curso.

11. Participar e atuar em todas as etapas da seleção dos tutores, de acordo com o que foi estabelecido pelo edital de seleção e realizar a entrevista com os tutores (etapa final).
12. Detectar quais são as principais dificuldades dos tutores, informar à coordenação do curso, para que possam orientá-los a superar os desafios vivenciados.
13. Dar uma atenção especial às equipes das turmas que apresentem atrasos em suas tarefas;
14. Supervisionar, juntamente com a Coordenadora do Curso, o desenvolvimento do material que os autores devem produzir para as disciplinas, tendo em vista as solicitações, prazos e normas estabelecidas pela equipe do NEaD (designers instrucionais, produção de material, revisores de textos, webdesginer).
15. Auxiliar a coordenação do curso na análise dos termos conceituais, didáticos e metodológicos de todo o material produzido pelos autores.
16. Averiguar a proposta avaliativa da disciplina elaborada pelos autores, bem como as orientações de atividades práticas para os encontros presenciais.
17. Supervisionar o sistema de avaliação (professores cursistas, autores e tutores) do curso;
18. Colaborar com a criação, desenvolvimento, implementação e o andamento do curso na Plataforma Moodle.
19. Dar suporte metodológico sobre a abordagem educacional a distância para os professores autores e tutores.
20. Auxiliar a coordenação do curso na organização e atualização das informações e notícias do curso no portal Edutec.
21. Participar da formação presencial e a distância promovida pelo NeaD aos profissionais que atuarão no curso.
22. Participar na formação dos tutores selecionados, no curso presencial e realizar o acompanhamento formativo aos tutores ao longo do desenvolvimento do curso.
23. Participar das discussões dos fóruns das equipes.
24. Orientar os tutores para que dialoguem e estudem o perfil dos seus professores cursistas, por meio das informações que os próprios cursistas fornecerão na ferramenta perfil e nas atividades das disciplinas iniciais do curso.
25. Validar junto com a coordenação as agendas de atividades organizadas pelo Designer Instrucional, bem como os materiais de cada disciplina, antes de irem para o ambiente do curso, respeitando os prazos estabelecidos pela equipe do NEaD.

26. Auxiliar a equipe técnica na formatação do ambiente virtual (Moodle), dando diretrizes e acompanhando o trabalho realizado. Principalmente, averiguar se todas as animações, os links e as atividades que tenham sonorização estejam funcionando corretamente antes do início da disciplina.
27. Avalizar juntamente com a Coordenação do Curso a formatação final do material das disciplinas após o trabalho da equipe técnica e linguística;
28. Verificar se o tutor está em dia com a atribuição das notas e feedback aos cursistas.
29. Entrar diariamente no ambiente da equipe para responder as mensagens e os fóruns.
30. Participar das reuniões mensais e as de caráter de urgência marcadas pela Coordenadora Acadêmica.
31. Participar se for necessário, dos encontros presenciais nas Diretorias de Ensino e juntamente com o tutor presencial avaliar as atividades desenvolvidas no tempo previsto, apresentando à coordenação do curso um relatório da atividade.
32. Auxiliar a Coordenadora do Curso a elaborar formulários de acompanhamento sistemático dos dados qualitativos e quantitativos referentes aos tutores quanto ao seu desempenho no curso.
33. Auxiliar a coordenação de curso na definição e construção dos instrumentos de coleta de dados para a elaboração dos relatórios solicitados pela Coordenação Acadêmica.
34. Participar com a Coordenadora do curso da seleção de todos os orientadores de TCC.
35. Acompanhar as atividades dos orientadores de TCC de forma sistemática e apresentar mensalmente para a Coordenadora do curso o mapeamento das atividades desenvolvidas.
36. Auxiliar a Coordenação do curso a coletar de todos os autores, especialistas, orientadores de TCC e tutores a Ficha cadastral atualizada e assinada e os Termo de Cessão dos Direitos Autorais, do conteúdo produzido para o curso e durante o curso. Sejam materiais textuais, recursos, bem como o conteúdo dialogado dentro da plataforma do curso. Deve certificar que todos tenham assinado os documentos, os materiais dos autores estejam em duas vias (uma em CD) e o currículo lattes (resumido).
37. Participar com a Coordenadora do curso das defesas de TCC. Após a apresentação dos TCC deverá conferir a lista das orientações concluídas, fazer o backup dos TCC produzidos. Bem como, juntamente com a Coordenação do Curso indicar os melhores TCC para publicação de um e-book.
38. Atender a todas as solicitações realizadas pela Coordenadora do Curso e Coordenadora Acadêmica, pelo Coordenador do NEaD e pela PROPG, que poderão

surgir ao longo do desenvolvimento do curso, mesmo que não constarem na relação dessas atribuições.

#### Notificação Geral

- O não cumprimento de qualquer atribuição implicará no congelamento e ou cancelamento do pagamento da bolsa dos envolvidos inclusive a do coordenador do curso. Caso as tentativas de resolver o problema com a equipe tenham falhado, a Coordenadora Acadêmica será comunicada da substituição do profissional.
- Enfim, a principal função do especialista será atuar como parceiro do coordenador para que o curso tenha qualidade e atinja seus objetivos.