

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

ANA VIRGINIA ISIANO LIMA

**FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: VIVENCIANDO A CULTURA INCLUSIVA**

Presidente Prudente – SP
2021

ANA VIRGINIA ISIANO LIMA

FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: VIVENCIANDO A CULTURA INCLUSIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior.

Linha de pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

L732f	Lima, Ana Virginia Isiano Formação Intercultural para professores da Educação Superior: vivenciando a cultura inclusiva / Ana Virginia Isiano Lima. -- Presidente Prudente, 2021 144 f.
	Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientador: Klaus Schlünzen Junior
	1. Educação Inclusiva. 2. Cultura Inclusiva. 3. Educação Superior. 4. Interculturalidade. 5. Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Formação intercultural para professores da Educação Superior: vivenciando a cultura inclusiva

AUTORA: ANA VIRGINIA ISIANO LIMA

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 (Participação Virtual)
FCT / UNESP/Presidente Prudente (SP)

Profa. Dra. DANIELA MELARÉ VIEIRA BARROS (Participação Virtual)
Área de Ensino e Educação a Distância / UAB

Profa. Dra. DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (Participação Virtual)
UNOESTE / Universidade do Oeste Paulista

Profa. Dra. ANA MARIA OSORIO ARAYA (Participação Virtual)
Departamento de Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. PAULA MESQUITA MELQUES (Participação Virtual)
Educação / Toledo Prudente

Presidente Prudente, 29 de março de 2021

Dedico a minha mãe Marisa e ao meu noivo Lucas Henrique, por estarem sempre ao meu lado e por todo o amor e carinho que nós compartilhamos.

Agradecimentos

*Não sei se a vida é curta ou longa para nós,
mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.*

*Muitas vezes basta ser: colo que acolhe,
braço que envolve, palavra que conforta,
silêncio que respeita, alegria que contagia,
lágrima que corre, olhar que acaricia,
desejo que sacia, amor que promove.*

*E isso não é coisa de outro mundo,
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela não seja nem curta,
nem longa demais, mas que seja intensa,
verdadeira, pura enquanto durar.*

*Feliz aquele que transfere o que sabe
e aprende o que ensina.*

Cora Coralina – Não sei

Agradeço,

A **Deus**, por me proporcionar o dom da vida, por não me desamparar, por me agradecer com a presença de pessoas especiais, por permitir que eu concluísse esta etapa da minha formação e pelo amor incondicional.

À minha mãe, **Marisa**, por todo o carinho, amor e momentos felizes que vivenciamos juntas. Você é o meu maior exemplo de força, coragem e bondade. Assim como sempre dizemos uma para a outra: Eu te amo, até a Lua ida e volta!

Aos meus avós, **Verginia** (*in memoriam*) e **João** (*in memoriam*), por cuidarem de mim, por me ensinarem virtudes e por me proporcionarem lembranças felizes. Vocês são a minha maior saudade.

À minha família, que sempre está ao meu lado, em especial às minhas tias **Magda**, **Maria José**, **Gessy** e **Geny** e ao meu tio **Sérgio**.

Ao meu noivo **Lucas Henrique**, por ser tão especial, por sempre acreditar em mim e por compreender as minhas ausências. Muito obrigada pelo companheirismo e por todo o carinho e amor que temos um com o outro. Agradeço, também, à sua família, em especial ao

seu **Espedito**, dona **Rosi**, **Maycon**, **Mylene** e a minha afilhada **Manuela**, que trouxe tanta alegria para as nossas vidas.

Ao meu orientador, professor **Klaus Schlünzen Junior**, que me orienta desde a graduação com muita bondade e carinho. Muito obrigada por todas as oportunidades que o senhor me proporcionou e por sempre acreditar em mim.

À professora **Elisa Tomoe Moriya Schlünzen**, que está ao meu lado desde a graduação. Muito obrigada por tanto carinho e por me ensinar tanto. Agradeço imensamente a senhora e ao professor Klaus por me tratarem como uma filha e por serem tão sensíveis nos momentos em que eu mais precisei.

Às professoras **Danielle** e **Daniela Melaré**, que aceitaram compor a banca de qualificação e de defesa. **Dani**, a sua bondade e a sua generosidade foram essenciais para a conclusão desta etapa, pois sem os seus ensinamentos e sem a sua amizade nada disso seria possível. Muito obrigada por finalizar esta etapa da minha formação ao meu lado. **Professora Daniela**, muito obrigada por todas as contribuições na banca de qualificação e por compartilhar mais esse momento conosco. As suas contribuições são sempre muito valiosas e significativas.

Às professoras **Ana Maria** e **Paula**, que aceitaram compor a banca de defesa. **Professora Ana**, muito obrigada por todo o cuidado e por todo o carinho que a senhora sempre teve comigo desde a graduação, me ajudando nos projetos e nas pesquisas que desenvolvi. **Paulinha**, muito obrigada por ter aceitado o convite e por vivenciar esse momento ao meu lado. Eu aprendo muito com você, todos os dias, e agradeço imensamente por todo o carinho.

À **Deborah**, por ter realizado a pesquisa junto comigo, por ter me ensinado tanto no decorrer desses anos e por ser uma amiga tão amável.

Ao **Jason**, ao **Andy** e a **Vilma**, por permitirem que esta pesquisa fosse desenvolvida. Muito obrigada por todos os momentos de aprendizagem, pela paciência, pelo acolhimento e pela generosidade.

À **Ana Mayra** e ao **Denner**, pela amizade de anos e pela trajetória acadêmica que vivenciamos juntos.

Às amigas que ingressaram junto comigo na pós-graduação, **Naiara**, **Paula Massuyama** e **Jane**. Em especial à **Nai**, por sempre me ouvir e por estar ao meu lado, mesmo que longe.

Às minhas amigas e amigos que sempre me apoiaram, em especial à **Giovana**, que está ao meu lado há tantos anos e que sempre me apoia, com muito amor e carinho.

Aos membros do **Grupo de Pesquisa "Ambientes Potencializadores para a Inclusão" (API)** e a todos os estudantes do **Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES)**.

A todos os **colaboradores** da **Escola Municipal Clotilde Veiga de Barros**, em especial à diretora **Mirella** e à orientadora pedagógica **Viviane**, por sempre me apoiarem com os meus estudos.

Ao **Núcleo de Educação a Distância (NEAD)** da Toledo Prudente Centro Universitário, em especial ao **Eli** e à **Paula**, por toda confiança e por me apoiarem na finalização deste estudo.

Aos **funcionários** do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por serem sempre gentis e por nos ajudarem a cumprir as demandas exigidas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Muito obrigada a **todos** e a **todas** que contribuíram diretamente ou indiretamente nesta fase importante de minha vida!

“Enquanto há vida, há esperança” (Stephen Hawking).

RESUMO

A presente pesquisa de Doutorado pertence a linha de pesquisa “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP). Compreende-se que a Educação Inclusiva se constitui como uma ação pedagógica, social, política e cultural que defende que todos os estudantes têm direito de estarem juntos, participando e aprendendo. Essa perspectiva contesta as bases em que as práticas tradicionais de ensino foram desenvolvidas e declara a necessidade de se reformular as atividades educativas considerando as bases que rejeitem a exclusão e que promovam uma educação de qualidade para todos. Mediante a essas concepções, a Unesp e o Santa Fe College, instituição de Educação Superior localizada nos Estados Unidos da América (EUA), estabeleceram um acordo de cooperação para construir e desenvolver uma formação a partir da temática da Educação Inclusiva. A colaboração entre as instituições possibilitou a construção do *Certificate for Accessible and Inclusive Practices (CAIP)*, que culminou no desenvolvimento desta pesquisa e do estudo desenvolvido por Zaduski (2020). Para a concepção da pesquisa, parte-se da tese que a estruturação e o desenvolvimento de uma formação, em uma perspectiva intercultural e pautada na abordagem CCS, possibilita a constituição da cultura de Educação Inclusiva. A partir da tese apresentada, tem-se como objetivo geral: analisar a estruturação internacional e intercultural de uma formação on-line, pautada na abordagem CCS, para professores dos EUA e os seus impactos na constituição de uma cultura de Educação Inclusiva nesse contexto. Para tanto, a partir de uma abordagem quanti-qualitativa, do tipo ação-colaborativa, estudou-se a estruturação e a execução do CAIP, no qual a pesquisadora atuou como membro da equipe de trabalho e como mediadora da formação. A seleção e a coleta de dados ocorreram por meio dos instrumentos: reuniões on-line realizadas pelo software Zoom; documentos construídos e compartilhados no Google Drive e no Google Docs; ações desenvolvidas na plataforma Canvas; questionários disponibilizados no início e no término da formação. Para a análise dos dados foram organizados três eixos temáticos acerca do objeto de estudo: estruturação da formação em uma perspectiva inclusiva e intercultural; desenvolvimento do CAIP e a constituição de práticas inclusivas; vivenciando a cultura inclusiva na Educação Superior. Evidenciou-se que a formação, por ter sido estruturada em uma perspectiva inclusiva e intercultural, a partir do uso da abordagem CCS, possibilitou que os participantes compreendessem os fundamentos da Educação Inclusiva, refletissem e reconstruíssem as suas práticas pedagógicas e as suas concepções sobre a inclusão, bem como, vivenciar a cultura inclusiva por meio do CAIP.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Cultura Inclusiva; Formação; Interculturalidade; Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa; Educação Superior.

ABSTRACT

This Doctorate research belongs to the research line “Formative Processes, Teaching and Learning”, of the Graduate Program in Education of the Faculty of Sciences and Technology of Sao Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (FCT / UNESP). It is understood that Inclusive Education is constituted as a pedagogical, social, political and cultural action that defends that all students have the right to be together, participating and learning. This perspective challenges the foundations on which traditional teaching practices were developed and declares the need to reformulate educational activities considering the bases that reject exclusion and that promote quality education for all. Through these conceptions, Unesp and Santa Fe College, a Higher Education institution located in the United States of America (USA), established a cooperation agreement to build and develop a training based on the theme of Inclusive Education. The collaboration between the institutions enabled the construction of the Certificate for Accessible and Inclusive Practices (CAIP), which culminated in the development of this research and the study developed by Zaduski (2020). For the conception of the research, it starts from the thesis that the structuring and the development of a formation, in an intercultural perspective and guided by the CCS approach, allows the constitution of the Inclusive Education culture. From the thesis presented, the general objective is: to analyze the international and intercultural structuring of online training, based on the CCS approach, for teachers in the USA and its impacts on the constitution of a culture of Inclusive Education in this context. For that, from a quantitative-qualitative approach, of the action-collaborative type, the structuring and execution of CAIP was studied, in which the researcher acted as a member of the work team and as a training mediator. The selection and collection of data took place using the instruments: online meetings held by the Zoom software; documents built and shared on Google Drive and Google Docs; actions developed on the Canvas platform; questionnaires made available at the beginning and at the end of the training. For the analysis of the data, three thematic axes were organized about the object of study: structuring the training in an inclusive and intercultural perspective; development of CAIP and the constitution of inclusive practices; experiencing the inclusive culture in Higher Education. It became evident that the training, as it was structured in an inclusive and intercultural perspective, from the use of the CCS approach, enabled the participants to understand the fundamentals of Inclusive Education, to reflect and reconstruct their pedagogical practices and their conceptions about the inclusion, as well as experiencing an inclusive culture through CAIP.

Keywords: Inclusive Education; Inclusive Culture; Training; Interculturality; Constructionist, Contextualized and Meaningful Approach; Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do tempo das ações desenvolvidas.	48
Figura 2: registro de uma reunião com a equipe utilizando a plataforma Zoom.....	53
Figura 3: logo da proposta formativa.	53
Figura 4: Atividade elaborada pelos Designers Instrucionais no início da estruturação da formação.	82
Figura 5: Diagrama de Gantt relacionado a estruturação do CAIP.	83
Figura 6: elaboração de uma das atividades do CAIP.	84
Figura 7: Mudanças vivenciadas na estruturação do CAIP.....	85
Figura 8: Comparação entre o módulo de Desenho Universal do CODI e o módulo de Desenho Universal do CAIP.	86
Figura 9: Página do curso que apresenta a parceria estabelecida entre o Santa Fe College e a Unesp.	87
Figura 10: Additional Resources do Módulo 1.	88
Figura 11: parte da equipe que atuou na mediação representada por Legos Minifigures.	90
Figura 12: dica de acessibilidade.....	90
Figura 13: Hero's Journey.	92
Figura 14: Atividades above and beyond.	92
Figura 15: Atividade Working with the DRC.	93
Figura 16: sentimento do participante em relação a atividade.	94
Figura 17: E-mail enviado pelo DRC.....	94
Figura 18: Encontro com o DRC, por meio da atividade gamificada.	95
Figura 19: vídeo de finalização do Módulo 1 com uma intérprete de Língua de Sinais Americana.....	97
Figura 20: Texto desfocado que compõe a página Introduction to Universal Design.	98
Figura 21: Tour virtual pelo Laboratório de Tecnologia Assistiva do Santa Fe College.....	99
Figura 22: apresentação do mesmo assunto em quatro formatos diferentes de mídias.....	100
Figura 23: resposta enviada pelo Participante B.F. na atividade Welcome letter.	107
Figura 24: resposta enviada pela Participante M.E. na atividade Advocacy – Assignment... ..	110
Figura 25: resposta enviada pelo Participante B.L. na atividade Advocacy – Assignment. ..	110
Figura 26: proposta do fórum de discussão You're biggest takeaways.	114
Figura 27: página Hero's Journey – Home.....	121

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1: Dimensões do “Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas”.....	32
Quadro 2: Estilos de uso do virtual nas unidades de contexto da EaD.	45
Quadro 3: Síntese da organização metodológica da pesquisa.	49
Quadro 4: Participantes da primeira etapa da pesquisa.	50
Gráfico 1: tempo de atuação dos professores participantes.....	57
Gráfico 2: tipos de deficiência dos estudantes.....	57
Gráfico 3: Quantidade aproximada de estudantes nas salas de aula.	58
Gráfico 4: Total de matrículas em cursos de graduação no período de 2008 a 2018.	69
Gráfico 5: Evolução do número de matrículas realizadas pelos EPAEE em cursos de graduação no período de 2009 a 2017.	69
Gráfico 6: Comparativo da questão “Como você descreve o seu nível de conforto com as tecnologias digitais?”.....	112
Gráfico 7: Comparativo da questão “Quão confiante você está em determinar o nível de acessibilidade dos conteúdos instrucionais?”.....	113
Gráfico 8: Comparativo da questão “Em qual grau você se sente preparado para apoiar os estudantes com deficiência nas suas aulas?”.....	118
Gráfico 9: Comparativo da questão “Em qual grau você se sente apoiado para ensinar os estudantes com deficiência?”.....	119
Gráfico 10: respostas da questão “Você recomendaria esse programa de formação para um amigo/colega?”.....	120

LISTA DE SIGLAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente
ACEs - Accessibility Colleagues in Education
ADA - Americans with Disabilities Act
AEE – Atendimento Educacional Especializado
API - Ambientes Potencializadores para Inclusão
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAIP - Certificate for Accessible and Inclusive Practices
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS - Construcionista, Contextualizada e Significativa
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODI - Certificate for Online Design and Instruction
CPIDES - Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social
DI - Deficiência Intelectual
DRC - Disabilities Resource Center
EaD – Educação a Distância
EFAP - Escola de Formação de Professores
EHA - Education for All Handicapped Children Act
EJV - Estar Junto Virtual
EPAEE – Estudantes Público-Alvo da Educação Especial
ERIC - Education Resources Information Center
EUA - Estados Unidos da América
EVA – Ecossistema Virtual de Aprendizagem
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia
IC - Iniciação Científica
IDEA - Individuals with Disabilities Act
IEP's - Individualized Education Programs
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRB - Institutional Review Board

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LMS - Learning Management System

NEaD - Núcleo de Educação a Distância

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação

PROEX - Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura

PROPG - Pró-Reitoria de Pós-Graduação

RedeFor - Programa Rede São Paulo de Formação Docente

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE-SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEIA - Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações

SIEaD - Simpósio Internacional de Educação a Distância

TA – Tecnologia Assistiva

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFABC - Universidade Federal do ABC

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

Capítulo I – Apresentação, justificativa e delimitação da pesquisa.....	18
1.1 Apresentação e contextualização da pesquisa	19
1.2 Justificativa da pesquisa	27
1.3 Estudos iniciais	34
1.4 Pergunta da pesquisa	37
1.5 Objetivos da pesquisa:	37
1.5.1 Objetivo Geral:	38
1.5.2 Objetivos Específicos:	38
1.6 Organização da tese	38
Capítulo II - Procedimentos Metodológicos.....	39
2.1 Método de investigação	40
2.2 Abordagem CCS e os estilos de uso do virtual	42
2.3 Contextualização: o Santa Fe College e o acordo estabelecido.....	46
2.4 Ética da pesquisa	48
2.5 Etapas da pesquisa, participantes e instrumentos utilizados.....	49
2.5.1 Estruturação do CAIP	50
2.5.2 Desenvolvimento do CAIP	55
2.5.3 Concepções dos participantes sobre o CAIP	58
2.6 Análise dos dados	59
Capítulo III - Delineamento teórico da pesquisa	61
3.1 A perspectiva da Educação Inclusiva	62
3.1.1 Educação Inclusiva no âmbito da Educação Superior: políticas educacionais do Brasil	66
3.1.2 Educação Inclusiva no âmbito da Educação Superior: políticas educacionais dos EUA	70
3.2 Sobre interculturalidade.....	72
3.3 Reflexões sobre o desenvolvimento de formações mediante a abordagem CCS	76
Capítulo IV - Desenvolvimento, resultados e análises.....	80
4.1 A formação em uma perspectiva inclusiva e intercultural	81
4.1.1 O CAIP em si.....	89
4.2 Desenvolvimento do CAIP e a constituição de práticas inclusivas	103
4.3 Vivenciando a cultura inclusiva na Educação Superior	113
Considerações Finais	122
Referências	128

APÊNDICES 135
ANEXOS 143

Capítulo I – Apresentação, justificativa e delimitação da pesquisa

Para contextualizar a investigação que foi desenvolvida, serão abordados nos tópicos a seguir: a apresentação da pesquisadora e os motivos que ocasionaram o desenvolvimento deste estudo, a justificativa e a relevância da pesquisa, o levantamento de alguns estudos, a definição do problema, os objetivos e a apresentação de como a tese está organizada.

1.1 Apresentação e contextualização da pesquisa

Para iniciar esta tese¹, apresento as minhas experiências pessoais e acadêmicas, a relação das minhas vivências com a Educação Inclusiva e com a abordagem CCS e os motivos que impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa.

As motivações que me levaram a escolher a docência como uma profissão e como um propósito foram inspiradas na atuação da minha mãe, que é professora de alfabetização. Ao acompanhá-la nas diferentes escolas que ela lecionou, percebi que a prática educativa envolve afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico a serviço da mudança, como preconiza Freire (2011). Minha mãe, enquanto professora alfabetizadora, desenvolve o seu trabalho com alegria, dedicação e respeito ao saber dos educandos e, essas ações, me inspiram até hoje.

Ao finalizar o Ensino Médio não tive dúvidas sobre qual caminho seguir e, por isso, decidi prestar vestibular e, após a minha aprovação, iniciar o curso de Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), juntamente com o curso de Licenciatura em Letras, na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), no ano de 2012.

Durante o primeiro ano do curso de Licenciatura em Pedagogia, me inscrevi no processo seletivo para participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PIBID busca, dentre outros aspectos, o aperfeiçoamento e a valorização da formação de futuros professores para a atuação na Educação Básica. Para isso, o programa oferece bolsas para que estudantes de licenciatura desenvolvam atividades pedagógicas em escolas públicas, objetivando aproximar as universidades com as escolas e promover práticas que contribuam para a melhoria da educação brasileira. Durante o desenvolvimento do programa, os estudantes bolsistas são orientados por coordenadores da universidade e por docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. Ao ser selecionada como estudante bolsista do PIBID, optei por

¹ Por ser um relato, escrevo este tópico utilizando a primeira pessoa do singular.

participar do projeto da área de Educação Inclusiva, que era coordenado pela Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e supervisionado pela professora Eliane Regina Moreno Falconi, que atuava no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de Presidente Prudente/SP.

Além de ser desenvolvido em escolas públicas, o projeto PIBID da área de Educação Inclusiva ocorre, também, no âmbito do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para a Inclusão” (API), que desenvolve atividades de ensino, extensão e pesquisa no Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), localizado na FCT/UNESP e coordenado pela Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e pelo Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior. Enquanto estudante bolsista do PIBID, realizei observações em uma escola pública do município de Presidente Prudente/SP, participei de reuniões de orientações, de momentos de estudos relacionados à temática do projeto e dos encontros realizados pelo Grupo de Pesquisa API, em que tive a oportunidade de conhecer e compreender a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), que é idealizada por Schlünzen (2015) e norteadora das práticas pedagógicas desenvolvidas no CPIDES e dos estudos realizados no âmbito do grupo de pesquisa.

No que se refere à abordagem CCS, é importante destacar que, inicialmente, a abordagem foi constituída como um ambiente de aprendizagem. Ao desenvolver a tese “Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para crianças com necessidades especiais físicas”, Schlünzen (2000) constituiu o ambiente CCS, possibilitando o estabelecimento de novas práticas pedagógicas para professores da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e de metodologias ativas, como o trabalho com projetos.

De acordo com Schlünzen (2000), o ambiente CCS pode ser definido como

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. É aquele cujo problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os alunos, junto com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos. No desenvolvimento deste projeto, os alunos irão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará a sua formalização para que o aluno consiga dar significado ao que está sendo aprendido (SCHLÜNZEN, 2000, p. 82).

Para Schlünzen (2000) o ambiente é **construcionista** porque utiliza estratégias pedagógicas e tecnológicas que permitem a construção do conhecimento a partir de objetos

palpáveis desenvolvidos pelos próprios estudantes. As ações desenvolvidas são **contextualizadas** porque emergem do contexto dos estudantes. Durante esse processo, que envolve a participação, colaboração, reflexão e desenvolvimento do que está sendo proposto, professores e estudantes sistematizam os conceitos que estão envolvidos no processo de aprendizagem, atribuindo, assim, **significado** ao conhecimento construído, que está relacionado ao contexto em que estão inseridos. No ambiente CCS o professor atua como mediador entre os estudantes e o conhecimento, em um ciclo denominado de espiral da aprendizagem², que consiste em um processo de descrição, execução, reflexão e depuração (VALENTE, 2011). Schlünzen (2000) evidenciou, em sua tese de Doutorado, que é possível constituir práticas educacionais que possibilitem a compreensão das informações pelos professores e estudantes dentro do contexto em que estão inseridos, sendo atribuídos significados que serão transformados em conhecimento.

A perspectiva do ambiente proposto possibilitou a idealização e a constituição da abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2015), que parte das mesmas concepções de construção, de contexto e de significado e, que se configura como uma opção pedagógica que pode ser desenvolvida em diferentes contextos educacionais e modalidades de ensino. Conforme esclarece Schlünzen (2015), a abordagem CCS possibilita o afloramento do interesse e da autonomia dos estudantes, de modo que o processo de ensino e de aprendizagem os motive e os desperte para a participação, colaboração e desenvolvimento do que está sendo proposto na mediação pedagógica. Nesse processo, que ocorre por meio do uso das TDIC, professor e estudantes sistematizam os conceitos e atribuem sentido e significado para o que está sendo aprendido.

Para explicar a concepção construcionista da abordagem, Schlünzen (2015) fundamenta-se nos estudos de Papert (1986) e Valente (1997), uma vez que os autores definem a abordagem construcionista “como aquela em que a TDIC é usada como recurso para a resolução de problemas, pois o estudante exerce o papel de quem usa a tecnologia para explicitar suas ideias e produzir o que é de seu interesse” (SANTOS, 2015, p. 103). Para elucidar o termo contextualizado Schlünzen (2015) baseia-se em Freire (1981), uma vez que o autor considera que os saberes da experiência e o contexto social são essenciais a qualquer atividade educativa. Utiliza-se de Freire (1981) para destacar, também, que a abordagem CCS pressupõe mudanças na prática pedagógica, evidenciando a necessidade de se constituir uma

² De acordo com Santos (2015), na espiral da aprendizagem o estudante descreve o problema utilizando a tecnologia e, após executar esse problema, ele tem a possibilidade de refletir sobre o que foi construído, depurando as suas ideias e interagindo com os demais estudantes ou com o professor.

educação libertária, igualitária e inclusiva. Ao atuar em consonância com a abordagem CCS, o professor deve mediar a formalização dos conceitos, possibilitando que os estudantes atribuam significado ao aprendizado, de acordo com as habilidades e interesses de cada um (AUSUBEL, 1982).

Desse modo, evidencia-se que a abordagem CCS possui embasamento teórico e respaldo em ações práticas, uma vez que se alicerça na pesquisa de Doutorado desenvolvida por Schlünzen (2000), nas atividades de ensino, projetos de extensão, pesquisas de iniciação científica e pesquisas de Mestrado e de Doutorado realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa API.

Para compreender os motivos que possibilitaram o desenvolvimento deste estudo, faz-se necessário elucidar algumas das ações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa API. No que se refere à constituição do grupo, é importante destacar que, após finalizar o Doutorado em Educação, a Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen iniciou, no ano de 2001 e no âmbito de um laboratório didático de informática da FCT/UNESP, as primeiras orientações para o desenvolvimento de projetos de extensão e de pesquisa, que possibilitaram o acompanhamento pedagógico a Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE)³, a partir dos preceitos que envolvem a abordagem CCS, e a criação do Grupo de Pesquisa API, que é cadastrado oficialmente no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2002.

A partir de 2010, as ações do grupo passaram a ser desenvolvidas no âmbito do CPIDES. Dentre as atividades que são realizadas no centro, destacam-se os acompanhamentos pedagógicos aos EPAEE, que são mediados pelos estudantes de graduação da FCT/UNESP, bolsistas dos projetos de extensão, ensino e pesquisa coordenados pelos professores responsáveis pelo centro. Concomitantemente ao desenvolvimento das atividades no CPIDES, o Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior e a Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen atuaram como coordenadores do Núcleo de Educação a Distância (NEaD)⁴ da UNESP, até o ano de 2018. Por intermédio do Grupo de Pesquisa API e dos colaboradores do NEaD, foram ofertados cursos on-line e semipresenciais, que beneficiaram mais de 125 mil pessoas.

Enquanto estudante de Licenciatura em Pedagogia, tive a oportunidade de participar do PIBID, como já mencionado, e de projetos de Extensão Universitária, que foram financiados pela Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEX). Ao atuar como estudante

³ Estudantes com Deficiência (Intelectual, Visual, Auditiva ou Física), Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades e/ou Superdotação.

⁴ Nomeado, atualmente, como Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP3).

bolsista, realizei acompanhamentos pedagógicos a estudantes com Deficiência Intelectual (DI), que possibilitaram o desenvolvimento de práticas pautadas na abordagem CCS e a realização de novos estudos. A partir dos acompanhamentos, desenvolvi uma pesquisa de Iniciação Científica (IC), com apoio e financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), referente ao processo nº 2013 26608-5 e realizada no período de agosto de 2014 a julho de 2015. O estudo utilizou diferentes tecnologias, como a Tecnologia Assistiva (TA), para desenvolver práticas pedagógicas significativas, a partir da valorização das habilidades e potencialidades de um estudante com DI.

As experiências vivenciadas no CPIDES, pautadas nos princípios que envolvem a abordagem CCS, demonstram que a constituição de práticas educacionais que valorizam as diferenças e evidenciam as potencialidades, as habilidades e contexto dos estudantes, possibilitam a construção do conhecimento de maneira significativa e a inclusão social, digital e escolar dos EPAEE (SCHLÜNZEN, SCHLÜNZEN JUNIOR e SANTOS, 2016). Ao atuar como estudante bolsista e como pesquisadora do grupo, pude evidenciar, também, que além da abordagem CCS ser utilizada nas atividades desenvolvidas, é possível identificar as concepções construcionista, contextualizada e significativa nas ações que ocorrem no âmbito do Grupo de Pesquisa API, uma vez que os pesquisadores e os estudantes bolsistas de graduação têm a oportunidade de dialogar e refletir sobre as ações e estudos desenvolvidos, analisar as práticas realizadas, trocar experiências e vivências, oportunizando, assim, o aprimoramento do trabalho desenvolvido por cada um, a construção colaborativa do conhecimento e o acolhimento entre os membros do grupo.

Desse modo, evidencia-se que o CPIDES, ao atuar por intermédio do Grupo de Pesquisa API, se configura como um espaço de educação não formal situado no âmbito de uma universidade pública. Gohn (2014) compreende a educação não formal como um processo sociopolítico, cultural e pedagógico que busca formar o indivíduo para a cidadania e para que o mesmo possa interagir e atuar com o outro em sociedade. A autora ainda evidencia que os processos da educação não formal possuem uma intencionalidade no ato de participar, de aprender e de trocar saberes, além disso, considera e valoriza o contexto dos indivíduos (GOHN, 2014).

Ao vivenciar as concepções elucidadas, vislumbrei a realização de novos estudos e ingressei, no ano de 2015, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da FCT/UNESP, no curso de Mestrado. Com o intuito de desenvolver práticas de ensino inclusivas, mediadas pelo trabalho com projetos, desenvolvi a pesquisa intitulada “Trabalho com Projetos na perspectiva da Educação Inclusiva com estudantes em uma comunidade de

risco” (LIMA, 2017). O estudo, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetivava, dentre outros aspectos, analisar os reflexos do desenvolvimento do trabalho com projetos, em termos das estratégias de ensino do docente e da aprendizagem dos estudantes, bem como a construção da consciência sobre a temática vivenciada. A partir do desenvolvimento da pesquisa, foi possível identificar que o trabalho com projetos possibilitou a constituição de práticas inclusivas, uma vez que as diferenças foram valorizadas e todos atuaram e refletiram diante do projeto vivenciado.

Concomitantemente a finalização do Mestrado em Educação, o professor Klaus e a professora Elisa foram convidados para conhecer o Santa Fe College, que é uma instituição de Educação Superior localizada na cidade de Gainesville, situada no estado da Flórida, nos Estados Unidos da América (EUA). O convite surgiu quando uma das pesquisadoras do Grupo de Pesquisa API entrou em contato com discentes e com uma intérprete de Língua Americana de Sinais do Santa Fe College, objetivando desenvolver ações juntamente com a instituição. A visita ao Santa Fe College ocorreu em dezembro de 2016, uma vez que os professores Elisa e Klaus iriam representar o NEaD/UNESP, nesse mesmo período, no *Reimagine Education Awards - 2016*, evento educacional global organizado pelo QS-Wharton.

Durante a visita ao Santa Fe College, os professores apresentaram, para alguns membros da instituição, as ações que são desenvolvidas no CPIDES e as formações on-line realizadas pelo NEaD/UNESP, dentre as quais o Curso de Aperfeiçoamento a Distância “Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão Escolar”⁵ e os cursos de especialização do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor)⁶, que fizeram parte do programa de Educação Especial e Inclusiva.

As propostas de formação semipresencial e on-line, alicerçadas na abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2015) e no Estar Junto Virtual (EJV)⁷ (VALENTE, 2002), impressionaram a

⁵ O Curso de Aperfeiçoamento a Distância “Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão Escolar” foi fomentado pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e realizado pela FCT/UNESP em parceria com o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). No período de 2007 a 2013 foram realizadas seis edições do curso, que possibilitaram a formação de 5.363 professores.

⁶ Os cursos do Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva iniciaram-se em 2014, na modalidade semipresencial, e são oriundos da parceria estabelecida entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), a Escola de Formação de Professores (EFAP), a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) da Unesp e o NEaD/Unesp. Foram ofertados sete cursos de especialização, a saber: Deficiência Visual, Deficiência Auditiva/Surdez, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Altas Habilidades/Superdotação, Transtorno Global do Desenvolvimento e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que possibilitaram o oferecimento de 1.600 vagas para professores e gestores da rede pública da rede pública estadual.

⁷ O Estar Junto Virtual (EJV) é uma abordagem que pode ser desenvolvida na EaD. Em uma perspectiva de EJV, a construção do conhecimento é mediada pelas TDIC e há um assessoramento contínuo desse processo por um tutor on-line ou mediador, que atua no acompanhamento da produção e da comunicação entre os estudantes. Nesse

equipe do Santa Fe College, uma vez que os cursos de formação foram elaborados de forma a contemplar os preceitos da Educação Inclusiva, como a promoção de uma educação de qualidade e para todos. Dentre os aspectos que chamaram a atenção da instituição destaca-se a acessibilidade dos materiais didáticos e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), visto que, ao realizar o cadastro no ambiente, o cursista tem a possibilidade de selecionar qual recurso de acessibilidade necessitará durante os seus estudos, como a Audiodescrição e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por exemplo. Ao acessar o curso, todos os materiais didáticos digitais já recebem a configuração selecionada, desse modo, o AVA caracteriza-se como autoconfigurável e permite que o estudante escolha o melhor formato do material para que possa estudar, não havendo a necessidade de procurar um departamento específico.

No que se refere à procura de um departamento para solicitar recursos de acessibilidade, tem-se no Santa Fe College o *Disabilities Resource Center (DRC)*⁸, que auxilia os estudantes com deficiência, a partir da oferta de recursos e adaptações que se julguem necessárias, os professores e os profissionais que atuam na instituição, no que se refere à construção de materiais e práticas acessíveis. O DRC oferece *reasonable accommodation*⁹ para os estudantes com deficiência que se cadastram no site do departamento. Para receber a adaptação mencionada, além de realizar o cadastro no site do DRC, os estudantes devem enviar documentações que comprovem a sua deficiência. De acordo com a responsável pelo departamento, mais de 900 estudantes preenchem o cadastro anualmente. Apesar de parecer ser um processo simples, membros da equipe do Santa Fe College relataram que é comum que alguns estudantes não realizem o cadastro no DRC, tanto por vergonha, receio ou desconhecimento. Outra dificuldade relatada é a resistência de alguns professores diante da necessidade de revisar aulas e materiais, pois, ao receberem a notificação do DRC, alguns docentes optam por excluir atividades, recursos, conteúdos, vídeos e/ou imagens, a fim de evitar possíveis reclamações ou problemas.

Diante desse cenário, a visita dos professores Klaus e Elisa deu início aos diálogos sobre uma possível parceria entre as instituições, para que um curso de formação fosse ofertado para os profissionais do Santa Fe College, tendo como eixos temáticos a Educação Inclusiva e a acessibilidade. Em relação à parceria entre o Santa Fe College e a Unesp, é necessário destacar

sentido, são criadas condições de “estar junto” e o tutor ou o mediador vivenciam as situações de aprendizagem junto com os estudantes, auxiliando-os a resolver problemas (VALENTE, 2002).

⁸ Traduzido para a Língua Portuguesa como “Centro de recursos para deficiências”.

⁹ Traduzido para a Língua Portuguesa como “adaptações razoáveis”. O termo “adaptações razoáveis” será apresentado durante o texto, pois faz parte do contexto do Santa Fe College, bem como das instituições de ensino dos EUA. As adaptações razoáveis são os recursos e/ou modificações solicitadas pelos estudantes com deficiência, a fim de eliminar quaisquer tipos de barreiras que impeçam a sua participação e aprendizagem no âmbito educativo.

que já estava em vigor, desde 2013, um acordo de cooperação destacando o interesse comum das instituições de desenvolver em conjunto atividades acadêmicas, científicas e técnicas. Além disso, também havia o interesse de promover ações de intercâmbio de docentes, técnicos e estudantes, com o intuito de contribuir para o avanço científico. Apesar desse acordo inicial não englobar o campus de Presidente Prudente/SP, docentes e estudantes de outros campi da Unesp desenvolveram atividades acadêmicas, que trouxeram resultados positivos para ambas as instituições.

Dando continuidade as ações iniciadas em dezembro de 2016, a gestora do Centro de Tecnologias Acadêmicas do Santa Fe College e um dos Designers Instrucionais da equipe vieram para o Brasil, em maio de 2017, para conhecer a FCT/UNESP, em Presidente Prudente/SP, e o NEaD/UNESP, em São Paulo. Durante a visita a FCT/UNESP, a equipe do Santa Fe College participou do VI Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações (SEIA) e do IV Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIEaD), eventos promovidos pelo CPIDES. Em Presidente Prudente, a equipe conheceu as atividades e os projetos desenvolvidos no âmbito do CPIDES, e puderam, também, participar das atividades relacionados aos eventos, como as oficinas e as palestras promovidas. Em São Paulo, a equipe do Santa Fe College acompanhou gravações, reuniões e a produção de materiais no NEaD/UNESP.

Ao considerarem o *know-how* do NEaD e do Grupo de Pesquisa API, por intermédio do CPIDES, e a necessidade de se oferecer uma formação fundamentada na perspectiva inclusiva, estabeleceu-se que, ao invés de utilizar os cursos on-line já existentes e traduzi-los para a Língua Inglesa, duas pesquisadoras do grupo trabalhariam com os Designers Instrucionais do Santa Fe College para planejar, elaborar e construir, colaborativamente, uma proposta formativa. A parceria estabelecida entre as instituições possibilitou o planejamento, a construção e a realização do *Certificate for Accessible and Inclusive Practices (CAIP)*¹⁰, resultando, também, na elaboração desta tese de Doutorado e da tese desenvolvida por Zaduski (2020).

A pesquisa de Zaduski (2020) analisou os aspectos relacionados ao desenho da formação, a qual denominou de Ecossistema Virtual de Aprendizagem (EVA). Para explicitar o conceito utilizado, a pesquisadora apresenta em seu estudo a concepção de ecologia da aprendizagem, que considera o contexto e os ambientes em que a aprendizagem pode ocorrer, além dos fatores externos e internos ao próprio aprendiz que também influenciam nesse processo. Apesar de considerar necessária a compreensão do processo de aprendizagem em uma perspectiva ecológica, a autora concentra o desenvolvimento da pesquisa em uma unidade

¹⁰ Traduzido para a Língua Portuguesa como “Certificado para Práticas Acessíveis e Inclusivas”.

da ecologia, a qual denominou de ecossistema, que é composto pelo espaço virtual de aprendizagem e os elementos da formação. Dentre os resultados, a pesquisadora delineou diretrizes para o desenho de formações on-line baseadas nas concepções da abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2015) e da teoria dos Estilos de Uso do Virtual (BARROS, 2009, 2013, 2017, 2018, 2020), que também foram utilizadas no âmbito do CAIP, e identificou mudanças atitudinais, tanto no grupo de trabalho quanto na prática docente dos participantes da formação.

Por ter sido planejado, construído e desenvolvido em uma perspectiva intercultural, que pressupõe o desenvolvimento de um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas (CANDAU, 2008), o CAIP possibilitou diferentes olhares e análises para as concepções que envolveram a formação. Desse modo, vou abordar nesta pesquisa aspectos relacionados a estruturação da formação, desenvolvida mediante a interculturalidade e a abordagem CCS, e os seus impactos na constituição de uma cultura de Educação Inclusiva no âmbito do Santa Fe College. Para adentrar o estudo desenvolvido, a seguir, será apresentada a justificativa.

1.2 Justificativa da pesquisa

Diante da contextualização apresentada, faz-se necessário explicitar as concepções que justificam e que demonstram a relevância do estudo desenvolvido. A compreensão dos aspectos que envolvem a Educação Inclusiva, possibilitou a reflexão e a análise dos outros eixos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa e que estão estritamente relacionados a perspectiva inclusiva. Desse modo, para se discutir sobre a Educação Inclusiva é necessário compreender, inicialmente, as concepções que envolvem o conceito de inclusão que, conforme Rodrigues (2006), referem-se à rejeição de qualquer forma de exclusão. Sobre isso, o autor evidencia que a exclusão se constituiu, ao longo dos anos, como uma das ameaças mais severas para o desenvolvimento das sociedades e, essa concepção, possibilitou a formulação e a implementação de ações que buscassem a sua erradicação, tanto no âmbito educacional quanto nos âmbitos social, cultural, econômico e político (RODRIGUES, 2006). Assim, compreende-se que a inclusão se configura como uma dimensão que assegura a todos o acesso e a participação aos níveis e serviços, bem como os direitos, que perpassam a vida social. Nessa concepção, todas as pessoas têm direito de se relacionarem e interagirem com todos os grupos sociais, sem discriminação e distanciando-se de práticas segregadoras.

Ao considerar os sentidos da inclusão, a Educação Inclusiva se constitui como uma ação pedagógica, social, política e cultural que defende que todos os estudantes têm direito de

estarem juntos, participando e aprendendo. Por se configurar como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, as percepções que envolvem a Educação Inclusiva se fazem presentes desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que foi formulada em um contexto pós Segunda Guerra Mundial. O Artigo 2 da Declaração evidencia que todas as pessoas, sem qualquer distinção, possuem capacidade para usufruir dos direitos e das liberdades estabelecidas nos trinta artigos que fazem parte do documento. Considerando o contexto de sua formulação, a Declaração compreendia a educação como uma condição indispensável para a reconstrução da sociedade, por isso, no Artigo 36, a educação é garantida como um direito de todos os seres humanos e deve ser efetivada buscando o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos de cada educando.

Apesar da educação ser garantida como um direito de todos e dos esforços de muitos países para que isso se efetive, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) surge em um cenário em que muitas crianças e jovens não têm acesso à Educação Básica, evidencia-se, também, que muitos adultos não conseguem concluir os estudos e destaca altos índices de analfabetismo ao redor do mundo. A Declaração compreende que a educação, enquanto um direito de todos, pode favorecer o progresso social, econômico e cultural, bem como, a tolerância entre as pessoas. Diante disso, enfatiza a necessidade de promover o acesso à educação para todos, de propiciar ambientes adequados para a aprendizagem e de superar as desigualdades existentes, para que nenhum educando sofra qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. Apesar de voltar as suas ações para a Educação Básica, a Declaração reconhece que o desenvolvimento desse nível de maneira adequada é fundamental para fortalecer a Educação Superior e a formação científica e tecnológica.

Assim como elucidado nas declarações, Rodrigues (2006) evidencia que a Educação Inclusiva, por proporcionar práticas educativas para todos, em ambientes não segregados e que respeitam e valorizam as diferenças, se constitui como o melhor meio para a formação de valores e para erradicar situações de exclusão e de conflitos. Apesar das prerrogativas a favor da Educação Inclusiva, evidencia-se que algumas instituições de ensino ainda negam essa perspectiva ou apresentam dificuldade para implementá-la no âmbito educacional. Isso ocorre pois, conforme Rodrigues (2006), a Educação Inclusiva contesta as bases em que as práticas tradicionais de ensino foram desenvolvidas e declara a necessidade de se reformular as atividades educativas considerando as bases que rejeitem a exclusão e que promovam uma educação de qualidade para todos. De acordo com o autor, as instituições de ensino que atuam na perspectiva da Educação Inclusiva devem desenvolver práticas, culturas e políticas que

valorizam a contribuição de cada educando para a formação do conhecimento construído e compartilhado (RODRIGUES, 2006).

Como exposto na apresentação e na contextualização deste estudo, realizou-se o planejamento, a elaboração e a construção de uma formação a partir dos preceitos que envolvem a Educação Inclusiva. Ao considerar o contexto do Santa Fe College, a formação buscou, dentre outros aspectos, conscientizar os professores participantes para a necessidade de se constituir práticas educacionais para todos, inclusive para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Como já mencionado, alguns professores da instituição demonstram resistência para construir aulas acessíveis ou, até mesmo, revisar materiais e, por isso, optam pela exclusão de recursos que não estão de acordo com as recomendações do DRC. A referida prática não está em consonância com a perspectiva inclusiva, que pressupõe o reconhecimento e a valorização das diferenças, por isso, compreendemos que a discussão sobre os direitos que os estudantes público-alvo da Educação Especial possuem no que se refere ao acesso, atuação e participação nos espaços educativos é essencial para que a educação realmente se torne inclusiva.

No que se refere a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) surge para reafirmar que todos têm direito a educação e para evidenciar que cada educando possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Desse modo, a Declaração enfatiza que os espaços educacionais devem acolher e proporcionar situações de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras, pois, conforme o documento, a constituição da Educação Inclusiva possibilita a criação de comunidades acolhedoras e a erradicação de atitudes discriminatórias.

Ao considerarmos o desenvolvimento deste estudo, que ocorreu em uma perspectiva intercultural, faz-se necessário explicitar, brevemente, as concepções que envolvem a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos âmbitos do Brasil e dos EUA. Ressaltamos que essa primeira apresentação de algumas das políticas educacionais dos dois países tem como finalidade justificar e demonstrar a relevância da pesquisa desenvolvida, uma vez que os documentos legais serão abordados no *Capítulo 3 – Delineamento teórico da pesquisa*.

No Brasil, a Educação Especial se organizou tradicionalmente como um atendimento especializado substitutivo ao ensino regular, que ocasionou a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. As concepções que envolvem a Educação Inclusiva surgem com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que destaca, em seu artigo 205, que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". A Constituição elucida, conforme Mantoan (2004), o dever de se promover o acesso de todos os estudantes aos níveis mais elevados do ensino, a partir do respeito à dignidade da pessoa humana e da exclusão de qualquer forma de discriminação.

No que se refere a Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 a define como uma modalidade de educação escolar ofertada mediante o AEE, que se configura como um atendimento transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Além disso, a LDBEN prevê que os sistemas de ensino devem garantir aos EPAEE currículos, métodos, recursos e organização específica para atender suas necessidades. Dentre os marcos normativos, destaca-se, também, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que considera o direito de todos os estudantes de estarem juntos. A política objetiva assegurar a inclusão educacional dos EPAEE, por meio de orientações aos sistemas de ensino que garantam:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Em relação a Educação Superior, a política evidencia que a transversalidade da Educação Especial ocorre por meio de ações que promovem o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes. Essas ações envolvem “o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos [...] e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão” (BRASIL, 2008, p.17). Na mesma perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 (BRASIL, 2015) afirma, em seu artigo 27, que a educação deve ser assegurada pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, de forma a possibilitar aos educandos o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, considerando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

No âmbito dos EUA, destaca-se o *Americans with Disabilities Act (ADA)* que se tornou uma Lei Federal em 1990 e que proíbe qualquer tipo de discriminação contra as pessoas com deficiência em todas as áreas da vida pública, como o trabalho, a escolarização, os transportes, os serviços estaduais e governamentais, as comunicações, dentre outras. No âmbito educacional, o *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*, nomeado como *Education for All Handicapped Children Act (EHA)* no período de 1975 a 1990, evidencia que as crianças com deficiência devem ter acesso a escola e, para isso, os espaços educacionais devem promover situações de aprendizagem significativas e constituir ambientes menos segregadores. Dentre os preceitos estabelecidos pelo IDEA, está a construção de *Individualized Education Programs (IEP's)*, ou programas de educação individualizados, que buscam propiciar práticas pedagógicas que considerem as necessidades específicas dos estudantes, objetivando a continuação da escolarização, o acesso ao mundo do trabalho e a vida autônoma em sociedade. Ao considerar esses e outros documentos legais, as instituições de Educação Superior dos EUA são as responsáveis por possibilitar a acessibilidade nos campi, cursos, atividades e serviços e isso pode ocorrer, a partir do oferecimento de adaptações razoáveis que considerem as necessidades e as especificidades dos estudantes.

Apesar das legislações vigentes, evidencia-se que algumas instituições de ensino apresentam dificuldade ou até mesmo resistência para implementar e vivenciar a Educação Inclusiva, isso porque a inclusão pressupõe a constituição de uma nova proposta de cultura educacional. Conforme Menino-Mencia et al (2019), as implicações da perspectiva inclusiva consistem no reconhecimento da igualdade de valor e dos direitos entre os seres humanos, bem como, na consequente tomada de decisões por parte dos espaços educacionais, que devem atuar no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas. Uma das possibilidades para se cumprir tal atribuição é o desenvolvimento do *Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*, idealizado por Tony Booth e Mel Ainscow (2012). O documento, que existe desde 2000 e que está na quarta edição, possibilita reflexões sobre a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a constituição de práticas inclusivas em instituições de ensino. Booth e Ainscow (2012) compreendem o Index como “um material para apoiar o desenvolvimento inclusivo de escolas. É um documento abrangente que pode ajudar qualquer um a encontrar seus próprios próximos passos no desenvolvimento de seus ambientes inclusivos [...]” (BOOTH e AINSCOW, 2012, p.6).

Apesar de voltar-se a constituição da Educação Inclusiva no âmbito das escolas, Menino-Mencia et al (2019) destacam que, por tratar-se de uma proposta cuja flexibilidade estrutural permite sua adaptação a diferentes contextos, o Index possibilita uma construção

cultural, política e de práticas institucionais transformadoras em direção a consolidação da inclusão educacional. Diante dessa característica, as autoras evidenciam que a utilização do Index permite um processo de revisão detalhado do espaço educacional e da sua relação com a comunidade e seu entorno, possibilitando aspirações para o desenvolvimento institucional orientado pela inclusão (MENINO-MENCIA et al, 2019).

Ao fundamentar-se nos princípios de “[...] barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e à participação e apoio à diversidade [...]” (BOOTH e AINSCOW, 2012, p. 13), o Index propõe a compreensão dos processos institucionais a partir de três dimensões: culturais, políticas e práticas. Cada dimensão se divide em duas seções, formando uma estrutura de planejamento. Os tópicos de planejamento em cada seção ajudam a assegurar que as ações ofereçam suporte umas às outras, conforme elucidado no Quadro 1.

Quadro 1: Dimensões do “Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas”.

Dimensão A: Criando culturas inclusivas	A1: Edificando a comunidade.
	A2: Estabelecendo valores inclusivos.
Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas	B1: Construindo a escola para todos.
	B2: Organizando o apoio à diversidade.
Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas	C1: Construindo currículos para todos.
	C2: Orquestrando a aprendizagem.

Fonte: Booth e Ainscow (2012, p. 13).

No que se refere às dimensões, Santos et al (2017) destacam que a dimensão cultural está relacionada aos valores e as crenças compartilhadas que orientam as políticas e as práticas; a dimensão política refere-se aos acordos, às intenções e aos planejamentos que permeiam as ações; a dimensão das práticas dialoga com as próprias ações objetivando minimizar as barreiras que impeçam a aprendizagem e a participação. Além das dimensões, o Index apresenta princípios e valores que devem sustentar as práticas inclusivas, como a participação e o respeito às diferenças, e evidencia, também, que essas concepções devem estar enraizadas nas pessoas, não como um modelo a ser seguido, mas, sim, a partir da compreensão da necessidade de se promover a constituição da Educação Inclusiva.

Menino-Mencia et al (2019) evidenciam que diversos estudos internacionais e nacionais utilizam o Index e os resultados apontam que o documento pode ser uma maneira de fomentar as reflexões no cotidiano escolar sobre as culturas, as práticas e as políticas inclusivas. No que se refere ao documento, cabe destacar que apresentamos o Index por considerarmos que as suas dimensões e concepções contribuem para que a Educação Inclusiva se efetive. Apesar do Index

não ter sido utilizado na estruturação e no desenvolvimento do CAIP, é possível evidenciar que as suas dimensões estiveram presentes na formação, uma vez que o curso possibilitou a autorrevisão das práticas realizadas pelos professores participantes e a construção de novas ações e culturas pautadas na Educação Inclusiva. Por ter sido estruturado em uma perspectiva intercultural, que se configura como “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença” (WALSH, 2001, p. 10 apud CANDAU, 2008, p. 52)”, e com base na abordagem CCS, evidencia-se que as dimensões também foram vivenciadas na equipe de trabalho.

Considerando que a pesquisa ocorreu no âmbito de uma instituição de Educação Superior, os estudos de Zanata (2011), Almeida e Ferreira (2018) e Martins, Leite e Ciantelli (2018) mostram que as práticas inclusivas têm sido bem desenvolvidas nos processos seletivos, que estão relacionadas ao acesso a esse nível de ensino, mas, ainda são pouco efetivas no que se refere a permanência e ao sucesso dos EPAEE. Apesar das políticas educacionais vigentes, Schlünzen (2015) destaca que é possível observar “a existência de um descompasso entre a teoria e a prática no que se refere à inclusão, ou seja, existe um distanciamento entre a lei que a garante e a prática que a nega” (SCHLÜNZEN, 2015, p. 20).

Rodrigues (2004) enfatiza que a constituição da inclusão no Educação Superior perpassa pela reflexão sobre as práticas, metodologias de ensino e sobre as causas que provocam o sucesso e o insucesso dos estudantes. O autor ainda defende que a concepção de “qualidade na Educação Superior” deve estar relacionada aos valores de colaboração, coletivo e inclusão, negando práticas excludentes e individualistas, ainda presentes em algumas instituições de ensino. A responsabilidade pela constituição da Educação Inclusiva é de toda a comunidade escolar, tanto na Educação Superior como em todos os espaços educativos, e representa, conforme Rodrigues (2004), uma oportunidade de aprendizagem.

Diante das concepções que envolvem a Educação Inclusiva e dos documentos legais que garantem a sua efetivação, faz-se necessário construir práticas, culturas e políticas voltadas para essa perspectiva. Ao considerar esses preceitos, o presente estudo, que ocorreu em âmbito internacional e em uma perspectiva intercultural, possibilitou o desenvolvimento de práticas e de culturas pautadas na Educação Inclusiva.

Assim, apresenta-se, a seguir, o levantamento de alguns estudos relacionado às temáticas da pesquisa nos contextos do Brasil e dos EUA.

1.3 Estudos iniciais

Para verificar os estudos que consideram as temáticas desta pesquisa, como a Educação Inclusiva no âmbito da Educação Superior e o desenvolvimento de uma formação em uma perspectiva intercultural a partir do uso da abordagem CCS, foi realizado um levantamento nos contextos do Brasil e dos EUA, a partir do uso da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da base *Education Resources Information Center (Eric)*, considerando o período de 2017 a 2020.

A fim de localizar as pesquisas de Mestrado e de Doutorado realizadas no Brasil, utilizamos, inicialmente, os descritores “Educação Inclusiva” AND “Ensino Superior ou Educação Superior”, que resultaram na identificação de 237 trabalhos. Para refinar as buscas e relacioná-las com a temática desta pesquisa, acrescentamos o termo “formação”, resultando em 120 trabalhos encontrados. Ao analisarmos os títulos e os resumos, identificamos que grande parte dos estudos estavam relacionados ao acesso e a permanência dos EPAEE nas instituições de Educação Superior, a partir das perspectivas dos próprios estudantes e dos docentes envolvidos nesse processo. Além dessa temática, algumas pesquisas abordavam a formação inicial de licenciandos, no que se refere a vivência da perspectiva inclusiva no âmbito acadêmico, e o comparativo de políticas educacionais relacionadas a Educação Inclusiva no contexto de diferentes países.

Ao considerarmos a formação desenvolvida e analisada nesta pesquisa, selecionamos estudos quem envolviam processos formativos na Educação Superior em uma perspectiva inclusiva. A seguir, trazemos um breve panorama das pesquisas selecionadas.

A tese de Martins (2019) teve por objetivo analisar a relação entre as políticas educacionais institucionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), campus de Natal/RN, e a formação continuada de docentes universitários, no que se refere a inclusão dos EPAEE na Educação Superior. Como resultados, o estudo evidenciou diversas frentes de trabalho da UFRN que contemplam a formação docente e a inclusão dos EPAEE. Apesar disso, a pesquisa aponta que as políticas e as ações formativas precisam ser reestruturadas, no sentido de buscar maior equilíbrio entre as dimensões e as funções exercidas pelo professor, fortalecendo a identidade docente e levando o corpo universitário a maior valorização da formação continuada, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e a efetiva inclusão dos EPAEE.

Coutinho (2018) investigou, em sua dissertação, o processo de formação continuada de docentes da Educação Superior na perspectiva da Educação Especial. Para isso, analisou duas

formações: a primeira, que ocorreu no âmbito da Universidad Veracruzana, localizada no México, abordava estratégias de ensino e de aprendizagem para estudantes com Deficiência Visual; a segunda, que ocorreu no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), buscou proporcionar aos docentes uma reflexão crítica sobre as questões educativas da Educação Superior, bem como subsidiar a formação didática e pedagógica para a docência nesse nível de ensino. As análises evidenciaram que, durante as formações, os professores buscaram novos caminhos para enfrentar as dificuldades vivenciadas durante a docência. Na perspectiva dos participantes, as formações contribuíram no percurso profissional e pessoal.

A dissertação de Bohnert (2017) objetivou identificar as potencialidades de uma ação formativa sobre a Educação Inclusiva, que ocorreu com docentes e servidores do Instituto de Química da Universidade de Brasília. Os resultados do estudo apontam para a necessidade de se discutir a inclusão dos EPAEE no ambiente acadêmico, não só na perspectiva da inclusão na Educação Básica, mas também na Educação Superior. Evidenciou-se, também, que o desenvolvimento de ações formativas pautadas na reflexão, na valorização da participação dos profissionais e nos preceitos da inclusão, são fundamentais para a construção de um ambiente mais inclusivo em todos os níveis de ensino.

Ao acrescentarmos o descritor “interculturalidade”, identificamos a dissertação realizada por Santos (2017), que analisou o modo como se organiza a formação continuada dos professores da Universidade Federal do ABC (UFABC) na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural. Ao abordar a inclusão social, os resultados da pesquisa revelam, dentre outros aspectos, que os professores enfatizaram a necessidade de se constituir propostas formativas que lhes permitam o aperfeiçoamento das questões de natureza pedagógica e didática, com vistas a educação intercultural e inclusiva. Os outros trabalhos localizados abordavam, em sua maioria, a interculturalidade no contexto da educação indígena e nos aspectos que envolvem a internacionalização.

No que se refere a abordagem CCS, evidencia-se que grande parte dos estudos foram desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa API. As concepções que norteiam a abordagem já foram utilizadas em pesquisas nos âmbitos da Educação Básica e da Educação Superior, na modalidade EaD, em processos de formação inicial e continuada, nos estudos que envolvem o uso de tecnologias na educação, dentre outros contextos. Apesar de não estar no recorte temporal utilizado neste levantamento, destacamos a tese realizada por Santos (2015) que objetivou investigar o processo de elaboração, execução e avaliação do Eixo Articulador "Educação Inclusiva e Especial", proposto na formação inicial e em serviço de professores do curso de Pedagogia semipresencial da Unesp/Universidade Virtual do Estado de São Paulo

(Univesp), com base na abordagem CCS. A proposta foi delineada no sentido de oferecer aos professores cursistas elementos para a análise sobre as políticas e práticas de inclusão escolar e para a construção de novas práticas pedagógicas usando recursos tecnológicos na elaboração de Planos de Ensino Inclusivos (PEI). A análise final indicou que o Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial contribuiu para o desenvolvimento do currículo do curso e para a construção de significados, pelos professores cursistas, sobre a Educação Inclusiva e o uso de TDIC na Educação, considerando a abordagem de formação fundamentada na perspectiva CCS.

Destaca-se, também, a tese desenvolvida por Melques (2017), que teve como fonte de dados o curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Intelectual, desenvolvido no âmbito do Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva. A pesquisa de Melques (2017) buscou conceituar o designer educacional no contexto de cursos na modalidade a distância, segundo as abordagens CCS e EJV. Dentre os resultados evidenciados, destaca-se que a proposta pedagógica do curso analisado permitiu que os cursistas construíssem produtos, por meio de atividades contextualizadas e com alto nível de interação e mediação pedagógica, permitindo assim a construção do conhecimento à medida que atribuíam significado aos conceitos apreendidos.

A pesquisa de Rios (2018), que também teve como fonte de dados um dos cursos de especialização do Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva, objetivou definir o conceito de inclusão pedagógica no âmbito dos eixos organizacionais e pedagógicos do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O estudo 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.

Para realizar o levantamento na base Eric, utilizamos os descritores “Inclusive Education” AND “Higher Education” e filtramos os estudos desenvolvidos no âmbito dos EUA, resultando em 16 trabalhos encontrados. O artigo realizado por Oswald e Peers (2018) destaca o crescimento do número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior e enfatiza a necessidade de as universidades encontrarem maneiras adequadas e eficientes para criar materiais acessíveis que beneficiem e apoiem a todos. Oswald e Peers (2018) apresentam um projeto que envolveu estudantes dos EUA e do Reino Unido na construção de materiais acessíveis para os colegas com algum tipo de deficiência. O estudo evidenciou que envolver os estudantes nesse processo melhorou as parcerias estabelecidas e as atitudes em relação a deficiência e a acessibilidade.

O relatório de Harbour e Greenberg (2017) aborda concepções que podem ser desenvolvidas nas universidades para potencializar a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, apoiar professores e funcionários que possuem algum tipo de deficiência, e possibilitar a compreensão da inclusão entre os membros das instituições de ensino. O trabalho defende a constituição de uma mudança cultural nos campi, para criar um clima mais positivo para as pessoas com deficiência, no que se refere a minimização de barreiras que impedem a sua participação.

O trabalho desenvolvido por Lindsay, Cagliostro e Carafa (2018) aborda as barreiras que envolvem os pedidos de acomodações razoáveis solicitados por estudantes público-alvo da Educação Especial, que envolvem a dificuldade que alguns estudantes vivenciam para comprar a sua deficiência, a discriminação, a falta de conhecimento sobre os apoios oferecidos e de como acessá-los, dentre outros. Ao acrescentarmos o descritor “intercultural”, evidenciamos que grande parte dos trabalhos desenvolvidos abordavam as questões educacionais entre diferentes culturas e o aspecto da internacionalização no âmbito das universidades.

Diante do levantamento realizado, observa-se a relevância desta tese, que envolve o planejamento, a construção e o desenvolvimento de uma formação a partir dos preceitos da Educação Inclusiva, da abordagem CCS e da interculturalidade e que possibilitou a constituição de práticas e de culturas de inclusão no âmbito do Santa Fe College. Desse modo, delimita-se, a seguir, a pergunta a ser investigada e os objetivos da presente tese.

1.4 Pergunta da pesquisa

Diante do que foi apresentado, delimita-se a pergunta da pesquisa: Como constituir uma cultura de Educação Inclusiva por meio de uma formação, em um contexto internacional e intercultural, pautada nos princípios que envolvem a Educação Inclusiva e abordagem CCS?

1.5 Objetivos da pesquisa:

Para a concepção da pesquisa, parte-se da tese que a formação por meio da sua estruturação e do seu desenvolvimento, em um contexto intercultural e pautado na abordagem CCS, abre a perspectiva para a constituição da cultura de Educação Inclusiva. A partir da pergunta da pesquisa e da tese apresentada, emergiram os seguintes objetivos:

1.5.1 Objetivo Geral:

Analisar a formação on-line internacional e intercultural, pautada na abordagem CCS, para professores dos EUA e os seus impactos na constituição de uma cultura de Educação Inclusiva nesse contexto.

1.5.2 Objetivos Específicos:

- Identificar os aspectos da interculturalidade relacionados a inclusão e a abordagem CCS para a estruturação da formação em um College nos EUA;
- Analisar o desenvolvimento da formação a fim de identificar práticas inclusivas construídas pelos professores participantes;
- Verificar os resultados da formação no que se refere a constituição de uma cultura de Educação Inclusiva no âmbito de um College dos EUA.

1.6 Organização da tese

Neste capítulo foram apresentados os motivos que ocasionaram o desenvolvimento deste estudo, a justificativa, o levantamento bibliográfico inicial e a delimitação da pesquisa. No capítulo 2 são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa, contemplando o método da investigação, os participantes e as etapas da pesquisa. O capítulo 3 apresenta o delineamento teórico da pesquisa, abordando as concepções que envolvem a Educação Inclusiva, nos âmbitos do Brasil e dos EUA, bem como, os preceitos que norteiam a interculturalidade e a abordagem CCS. O capítulo 4 contempla os dados da pesquisa, os resultados e as análises evidenciadas e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

Capítulo II - Procedimientos Metodológicos

Neste capítulo serão descritos os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa, contemplando o método de investigação, as abordagens utilizadas na estruturação e no desenvolvimento da formação, a contextualização do campo e da parceria estabelecida entre a Unesp e o Santa Fe College, os aspectos éticos, as etapas da pesquisa, os participantes e os procedimentos de coleta, seleção e análise dos dados.

2.1 Método de investigação

O delineamento metodológico da pesquisa é norteado pela abordagem quanti-qualitativa. Conforme Souza e Kerbaux (2017), para compreender esse enfoque é necessário explicitar as distinções das abordagens quantitativa e qualitativa e as concepções que as envolvem. As autoras apontam que a abordagem quantitativa está pautada em pressupostos positivistas, na objetivação, no distanciamento entre sujeito e objeto e na neutralidade do pesquisador, como forma de assegurar e legitimar a cientificidade de uma pesquisa (SOUZA e KERBAUX, 2017). Sobre isso, Richardson (1999) evidencia que a abordagem quantitativa se caracteriza por empregar a quantificação, tanto na coleta de informação quanto no tratamento dos dados, por meio de procedimentos estatísticos.

Em relação à pesquisa em educação no Brasil, Gatti (2002) ressalta que o enfoque quantitativo subsidiou os estudos realizados na área a partir da década de 1930, principalmente os vinculados ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). A autora evidencia que no final da década de 1960, em consonância com a implementação dos cursos de pós-graduação em educação, surgem críticas relacionadas às limitações desse enfoque. Gatti (2002) reconhece que as críticas relacionadas a abordagem quantitativa foram suscitadas pelos pesquisadores educacionais sem uma análise aprofundada das suas implicações.

No que se refere à abordagem qualitativa, Gil (2019) salienta que esse enfoque passa a ser reconhecido como adequado a pesquisa social a partir de década de 1970, não como alternativa a pesquisa quantitativa, mas como um método adequado para produzir resultados que não são alcançados mediante procedimentos quantitativos, uma vez que essa abordagem se fundamenta na interpretação de uma dada realidade em sua totalidade e não em sua quantificação. Sobre isso, Lüdke e André (1995, p.13) destacam que a abordagem 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 [...]”.

Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) definem cinco características da investigação qualitativa que se expressam em grande parte dos estudos desenvolvidos com base nessa abordagem, a saber:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...].
 2. A investigação qualitativa é descritiva [...].
 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...].
 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...].
 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...]
- (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Com base nessas considerações, Santos Filho (1995) defende que as várias abordagens de pesquisa são igualmente legítimas e não estão em conflito. Por isso, afirma que a complementaridade deve ser reconhecida, considerando as variadas intenções das pesquisas nas ciências humanas, cujos propósitos não podem ser alcançados por uma única abordagem. No que se refere a complementaridade das abordagens, Minayo e Sanches (1993) destacam que

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 247).

Nessa perspectiva, Gatti (2002) considera que a quantidade e a qualidade não estão dissociadas na pesquisa, uma vez que de um lado a quantidade se configura como um significado que é atribuído a grandeza com que um fenômeno se apresenta e, de outro lado, precisa ser interpretado qualitativamente, pois sem relação a algum referencial a quantidade não tem significação em si.

A partir desse entendimento, faz-se uso da abordagem quanti-qualitativa por considerarmos os dados obtidos no planejamento, na construção e no desenvolvimento da formação, que envolvem: os encontros para a estruturação do curso; os documentos, as atividades e os materiais construídos; as ações desenvolvidas pelos participantes no decorrer da formação; as respostas e os dados estatísticos obtidos por meio dos questionários aplicados no início e no término do curso.

Considerando a abordagem, a pesquisa se caracteriza como do tipo ação-colaborativa. De acordo com Mizukami (2003), a pesquisa colaborativa considera as concepções da pesquisa-ação, implicando em uma abordagem para a investigação, objetivando não apenas constituir novos conhecimentos, mas também contemplar situações e problemas imediatos do contexto educacional. A autora enfatiza que a pesquisa-ação se caracteriza por quatro elementos básicos: colaboração; foco em problemas práticos; ênfase no desenvolvimento profissional; necessidade de tempo e de apoio para o estabelecimento da comunicação. Sobre isso, Mizukami (2003) destaca que a colaboração se configura como o principal componente, pois permite compreensões mútuas, tomada de decisão democrática e ação comum. Ainda conforme a autora, uma característica que permeia a pesquisa colaborativa é a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre a prática, ações compartilhadas e mudanças apoiadas (MIZUKAMI, 2003).

Sobre isso, Pimenta (2005) elucida que a pesquisa-ação colaborativa corrobora para a criação de uma cultura de reflexão das práticas que são realizadas nos espaços educacionais, a fim de transformá-las. A autora destaca ainda que os resultados já evidenciados nesse tipo de pesquisa possibilitam a incorporação do adjetivo “crítica” à pesquisa ação-colaborativa, uma vez que busca a transformação das práticas institucionais, no sentido de que cumpram seu papel de democratização social e política da sociedade (PIMENTA, 2005).

Antes de apresentar as etapas desenvolvidas na investigação e a relação dessas com a pesquisa ação-colaborativa, faz-se necessário apresentar as abordagens utilizadas na estruturação da formação, a contextualização da instituição e os aspectos éticos que envolvem este estudo. A seguir, apresenta-se as abordagens contempladas no processo formativo.

2.2 Abordagem CCS e os estilos de uso do virtual

Assim como já evidenciado, a abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2015) orientou a estruturação e o desenvolvimento da formação, uma vez que a proposta pressupõe a construção do conhecimento a partir da valorização do contexto dos aprendizes, bem como das habilidades e das potencialidades de cada um, a fim de possibilitar que o conhecimento seja significativo e que propicie mudanças atitudinais, que no caso deste estudo refere-se à constituição da cultura de Educação Inclusiva no âmbito de uma instituição de Educação Superior.

Além dos aspectos evidenciados na apresentação desta tese no que se refere a abordagem CCS, o capítulo 3 explicita, em um dos seus tópicos, concepções relacionadas a constituição de processos formativos pautados na abordagem.

Ao considerarmos a distância espacial das pesquisadoras da Unesp e dos colaboradores do Santa Fe College, a estruturação e o desenvolvimento da formação ocorreram de maneira on-line. Desse modo, para além da abordagem CCS, a elaboração das estratégias didático-pedagógicas e das atividades do CAIP também consideraram os estilos de uso do virtual, propostos por Barros (2009, 2013, 2017, 2018, 2020), uma vez que possibilitam a identificação de diferentes perfis na forma de aprender nos espaços on-line e, com isso, os usuários podem ser incentivados por meio de estratégias didático-pedagógicas, atividades personalizadas e percursos formativos que considerem as suas especificidades e preferências relacionadas à aprendizagem. Sobre isso, Barros (2018) declara que

Em cenários assíncronos, a forma de uso do virtual ajuda-nos a verificar a importância de diferentes estratégias didático-pedagógicas, com diferentes interfaces online para o processo educativo, exatamente pela oferta de possibilidades que esses aplicativos oferecem para atender às preferências e individualidades (BARROS, 2018, p. 5).

De acordo com Barros (2018), a teoria dos estilos de aprendizagem, que se configura como a base conceitual dos estilos de uso do virtual, foi estruturada considerando os referenciais da educação presencial e não dos cenários assíncronos, por isso, a necessidade de entender como as pessoas utilizavam os espaços virtuais e as possibilidades de aprendizagem a partir desse uso motivaram a investigação e a conceituação dos estilos de uso do virtual. Barros (2013) evidencia que a aprendizagem nos espaços virtuais envolve diferentes elementos que perpassam pelas concepções e pelas características do virtual, a saber: “tempo e o espaço, a linguagem, a interatividade, a facilidade de acesso ao conhecimento e a linguagem audiovisual interativa como forma de ambiência de uso da tecnologia, ou seja, hábitos e costumes de uso desse novo espaço” (BARROS, 2013, p. 80). Ao considerar esses elementos e a teoria dos estilos de aprendizagem, a autora caracterizou a existência de quatro tendências de uso do virtual, que são:

Estilo de uso participativo no espaço virtual, considera a participação como elemento central, no qual o indivíduo deve ter a ambiência do espaço. Além disso, para realizar um processo de aprendizagem no virtual, necessita de metodologias e materiais que priorizem o contato com grupos on-line, que solicite buscar situações online, realizar trabalhos em grupo, realizar fóruns de discussão e dar ações aos materiais desenvolvidos.

Estilo de uso busca e pesquisa no espaço virtual, tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de fazer pesquisa on-line, buscar informações de todos os tipos e formatos. Este estilo caracterizou-se como busca e pesquisa, no qual o usuário aprende mediante a busca, seleção e organização do conteúdo. Os materiais de aprendizagem devem estar voltados a construções e sínteses que englobem a pesquisa de um conteúdo.

Estilo de estruturação e planejamento no espaço virtual, tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de desenvolver atividades que valorizem os aplicativos para elaborar conteúdos e atividades de planejamento. Essas atividades devem basear-se em teorias e fundamentos sobre o que se está desenvolvendo.

Estilo de ação concreta e produção no espaço virtual, tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de realização dos serviços online e a rapidez na realização desse processo. Viabilizar com rapidez é um dos eixos centrais deste estilo de uso; utilizar o espaço virtual como um espaço de ação e produção (BARROS, 2013, p. 80, grifo nosso).

Considerando essas tendências, Barros (2020) destaca que a teoria dos estilos de uso do virtual oferece diretrizes para compreendermos o processo de ensino e de aprendizagem nos cenários on-line. Para isso, os elementos que sustentam o uso da teoria na EaD são: “atendimento das individualidades dos estudantes; ênfase no processo metodológico; desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas com base nos estilos; ampliação das possibilidades de avaliação; aprimoramento das formas de aprendizagem no processo educativo” (BARROS, 2020, p. 131). Ainda conforme a autora, a proposta possibilita o trabalho com as diferenças e proporciona aos estudantes ações que os auxiliem nas estruturas pessoais de aprendizagem (BARROS, 2020).

Para além dos aspectos já apresentados, Barros (2020) enfatiza que os estilos de uso do virtual nos ajudam a compreender a importância do uso das tecnologias no processo educativo, devido às possibilidades que as suas interfaces, ferramentas, recursos e aplicativos proporcionam para responder às preferências e às individualidades da aprendizagem. Sobre isso, a autora evidencia que

Utilizar a teoria de estilos não significa somente utilizar as ferramentas das tecnologias de acordo com as características de cada estilo e adequá-las à aprendizagem do aluno, mas significa entender essas características da teoria e fazer da tecnologia e dos seus recursos multimídia um potencializador e “desenvolvedor” de todos os elementos de cada estilo (BARROS, 2009, p. 59).

No âmbito da EaD, Barros (2020) acentua que a oferta de práticas, atividades e materiais didáticos diversificados e direcionados às preferências de aprendizagem colaboram para a melhoria qualitativa dos processos de ensino e de aprendizagem. Conforme a autora, os estilos de uso do virtual para a EaD podem ser orientadores em todos os elementos que os constituem, considerando três eixos: “diversificação de ações, atividades, exercícios ou tarefas; diversificação de caminhos de aprendizagem; diversificação de ferramentas, interfaces e aplicativos” (BARROS, 2020, p. 134). Em relação a EaD, em um cenário assíncrono, os estilos de uso do virtual podem ser observados nas unidades de contexto que envolvem a estrutura técnica e pedagógica de formações on-line, como evidenciado no Quadro 2.

Quadro 2: Estilos de uso do virtual nas unidades de contexto da EaD.

Unidades de contexto da estrutura técnica e pedagógica de uma formação on-line	Diretrizes e meios de aplicação a partir dos estilos de uso do virtual
Aspetos pedagógicos e didáticos da formação e modelo metodológico utilizado.	Orientações de aprendizagem aos estudantes, destacando alguns caminhos que podem ser utilizados para aprender determinado objetivo ou competência.
Aspetos técnicos da formação: ambiente virtual de aprendizagem, design, ferramentas, recursos e aplicativos utilizados.	Seleção de ferramentas, recursos e aplicativos diversificados considerando os estilos de uso do virtual.
Aspetos do conteúdo da formação.	Definição de como as atividades e os conteúdos serão disponibilizados, considerando os estilos e oferecendo orientações que podem auxiliar a aprendizagem.
Aspetos assíncronos de comunicação e de interação entre os estudantes e os mediadores.	Elaboração de processos de comunicação, como os fóruns, utilizando diferentes estratégias.
Aspetos de avaliação.	Consideração de diferentes propostas de avaliação e não de apenas um formato.
Aspetos sociais e relacionamento entre os estudantes e os mediadores.	Personalização dos feedbacks de maneira ampla, coletiva, incentivando e estabelecendo um processo de comunicação contínuo e assertivo.
Aspetos de usabilidade da formação.	Disposição do tipo de cenário e do ambiente a ser utilizado, que deve ser de fácil acesso, operativo em qualquer sistema e que possibilite a condução da aprendizagem.

Fonte: Barros (2020).

Diante do exposto, compreende-se que os estilos de uso do virtual se alicerçam no reconhecimento de que cada pessoa possui formas predominantes de aprender e que, no âmbito das formações on-line, podem ser estimuladas ou aperfeiçoadas a partir do uso de diferentes estratégias. O processo formativo, desenvolvido neste estudo, fez uso dos pressupostos que envolvem a teoria, desenvolvendo atividades personalizadas e com diferentes interfaces, a fim de proporcionar a aprendizagem significativa dos participantes. Vale ressaltar que tanto a Teoria dos Estilos de Uso do Virtual quanto a abordagem CCS estão em consonância com os pressupostos que envolvem Educação Inclusiva, uma vez que as concepções atuam na valorização das diferenças e na promoção de práticas que buscam a participação e o sucesso de todos os estudantes. Para adentrarmos ao desenvolvimento da pesquisa, apresenta-se, a seguir, uma breve contextualização do Santa Fe College e os aspectos que envolvem a parceria estabelecida entre a instituição e a Unesp.

2.3 Contextualização: o Santa Fe College e o acordo estabelecido

O Santa Fe College foi criado em 1965 e é uma das 28 faculdades comunitárias existentes no estado da Flórida, nos EUA. Desde a sua fundação, a instituição busca oferecer para a população oportunidades educacionais, desenvolvimento econômico e inovação. Localizada na cidade de Gainesville, a faculdade cresceu rapidamente, passando de uma instituição com menos de mil alunos no ano de 1966, para uma faculdade que possui três campi e mais de 22 mil estudantes que ingressam anualmente. Além das aulas e cursos presenciais, a faculdade expandiu os seus programas educacionais oferecendo formações on-line, que atendem mais de quatro mil alunos a cada semestre.

No que se refere ao acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes, o Santa Fe College evidencia em seu Manual de Regras (Santa Fe College, 2017) o compromisso que tem de manter um ambiente educacional em que ninguém se sinta excluído e impedido de participar das atividades propostas pela instituição. Outros aspectos que merecem destaque são a preocupação com a internacionalização, valorização da diversidade cultural, responsabilidade social e a busca da instituição em ser referência no aspecto qualidade. Ao incorporar esses aspectos nas ações que realiza, o Santa Fe College está listado, desde 2012, entre os dez melhores Community Colleges dos EUA e recebeu, em 2015, o Prêmio Aspen de melhor Community College.

Como evidenciado anteriormente nesta tese, o Santa Fe College conta com o DRC, que se configura como um departamento que auxilia os estudantes público-alvo da Educação Especial em relação à oferta de recursos e de adaptações necessárias para o pleno desenvolvimento dos seus estudos. Além disso, o DRC apoia os professores e os profissionais que atuam na instituição, no que se refere à construção de materiais pedagógicos acessíveis. Assim como já mencionado, o departamento oferece *reasonable accommodation*, ou adaptações razoáveis, para os estudantes com deficiência que se cadastram no site do departamento.

No que se refere às deficiências atendidas pelo DRC, na página inicial do departamento estão: Transtorno do Espectro Autista; Surdez e Deficiência Auditiva; Deficiência Intelectual; Deficiência Visual; Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; Deficiência emocional ou comportamental; Dificuldade específica de aprendizagem; Dificuldade na fala; Traumatismo craniano; Transtorno do Desenvolvimento; e Insuficiência Ortopédica.

Além de elencar a deficiência que possui, no momento do cadastro os estudantes devem destacar os aspectos que limitam a sua atuação no âmbito da faculdade e em que será necessário

a assistência do DRC. As limitações referem-se a: *visuais* - materiais impressos, giz, lousa, acesso à programas diversos, entre outros; *auditivos* - palestras, discussões em grupo, questões relacionadas a fala, entre outros; *aprendizagem* - fazer anotações, realizar tarefas avaliativas em sala de aula, entre outros; *compreensão* – compreensão de livros didáticos, apresentações, discussões, gráficos, tabelas, entre outros; *avaliações* - conclusão da avaliação no prazo, dificuldade na concentração, entre outros; *atividades físicas* - sentar, subir escadas, manipular objetos, executar tarefas manuais, entre outros; *participação* - frequentar as aulas regularmente, manter o foco e a concentração, participar de grupos, entre outros; *comunicação* - com o professor ou outros.

Após o cadastramento inicia-se o processo de “adaptação”, que consiste em notificar os professores que irão atuar com o estudante, destacando as modificações e/ou adaptações que devem ser realizadas nas disciplinas, aulas e/ou materiais didáticos, tanto nos cursos oferecidos presencialmente quanto nos cursos oferecidos on-line. Essa prática busca proporcionar condições para que os estudantes com deficiência possam participar ativamente das atividades e práticas acadêmicas desenvolvidas na instituição. É necessário destacar que ao término de cada semestre os estudantes com deficiência devem, obrigatoriamente, realizar um novo cadastro. Ao considerarmos o processo de solicitação da adaptação, faz-se necessário destacar que o CAIP busca a inversão dessa ação, uma vez que atua na conscientização dos participantes no que se refere à constituição de práticas, materiais e ambientes de aprendizagem acessíveis e inclusivos.

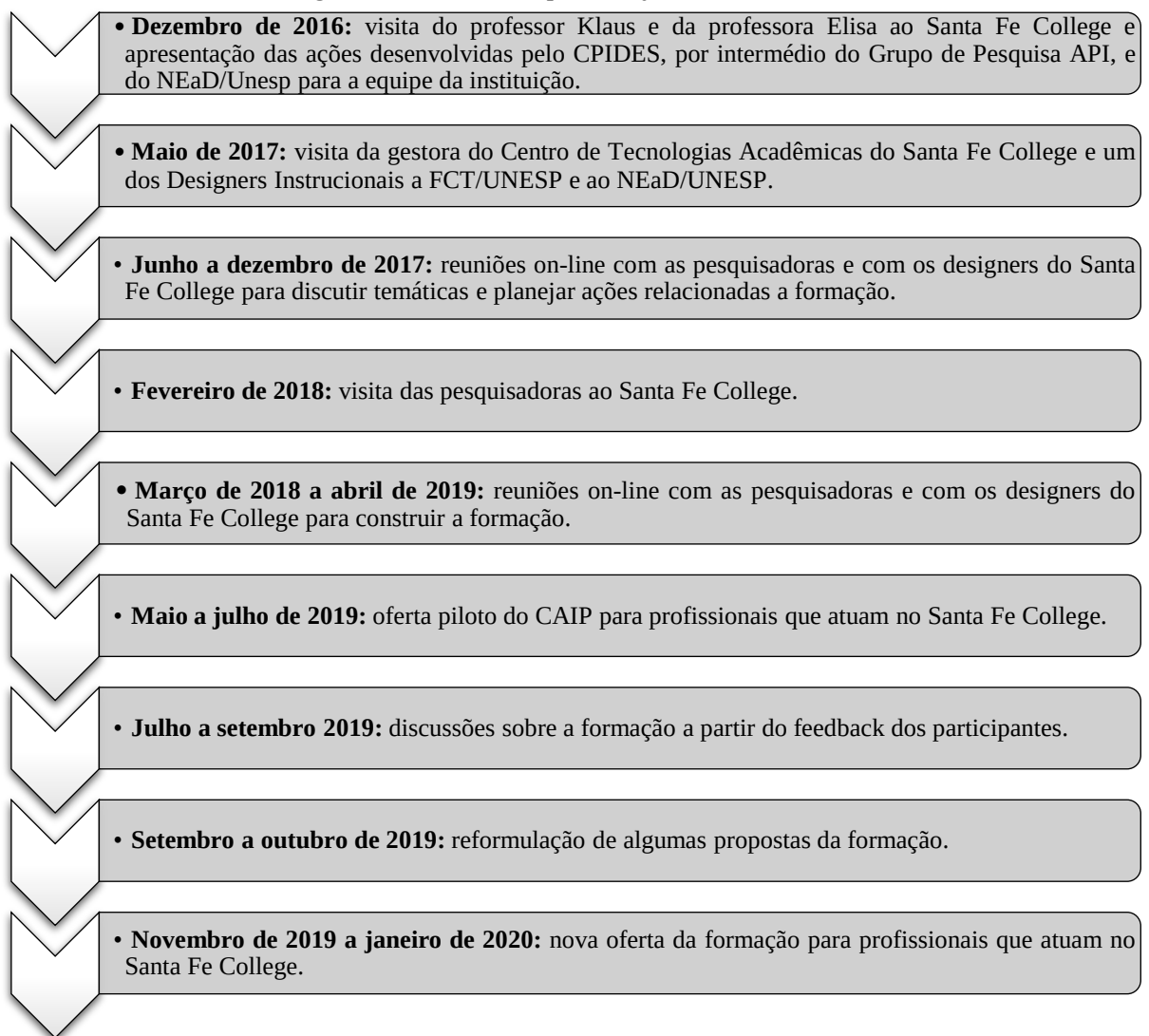
No que se refere à estruturação e ao desenvolvimento do CAIP, é necessário destacar alguns aspectos relacionados à colaboração entre o Santa Fe College e a Unesp. Assim como evidenciado na apresentação desta tese, as instituições estabeleceram um acordo de cooperação, no ano de 2013, fundamentando-se nas seguintes ações: o interesse de ambas em manter, aprofundar e desenvolver atividades acadêmicas, científicas e técnicas; a conveniência mútua de promover o intercâmbio de docentes, técnicos e estudantes, objetivando contribuir para o avanço científico e para o fortalecimento de recursos humanos especializados; a intenção de que os programas e os projetos de pesquisa desenvolvidos colaborativamente possibilitassem resultados positivos e o desenvolvimento de ambas as instituições.

Para consolidar a parceria estabelecida, o Santa Fe College e a Unesp, por intermédio do campus de Presidente Prudente/SP, instituíram, em 2019, um novo acordo de cooperação que evidenciava o interesse comum das instituições em propor e desenvolver projetos colaborativamente, a fim de favorecer o desenvolvimento acadêmico e científico. Além do acordo estabelecido, acrescentou-se um anexo ao documento relacionado ao compromisso das

instituições de oferecerem o CAIP, formação on-line ofertada, inicialmente, para os professores e profissionais que atuam no Santa Fe College.

A respeito da colaboração entre as instituições, a Figura 1 ilustra os marcos temporais que envolvem a consolidação da parceria estabelecida, o planejamento, a estruturação e o desenvolvimento da formação, bem como a etapa que envolve a reformulação de algumas atividades e a oferta de outra edição do CAIP.

Figura 1: Linha do tempo das ações desenvolvidas.



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021) a partir de Zaduski (2020).

Os marcos temporais dividem-se nas três etapas da pesquisa e serão explicitados após a apresentação das questões éticas, que são evidenciadas no tópico a seguir.

2.4 Ética da pesquisa

A pesquisa tem autorização ética mediante o cadastro e a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 08332419.7.0000.5402. O estudo também foi submetido e aprovado no comitê de ética do Santa Fe College, mediante o *Institutional Review Board (IRB)* (Anexo I).

Para assegurar a integridade dos participantes, os questionários utilizados na formação apresentavam, inicialmente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado conforme as exigências determinadas pelo IRB (Apêndice I). No documento foram apresentados os objetivos e a confidencialidade da pesquisa, garantindo que a participação não ocasionaria riscos aos participantes. A seguir, são apresentados as etapas e os participantes da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

2.5 Etapas da pesquisa, participantes e instrumentos utilizados

A fim de sintetizar as etapas da pesquisa, os objetivos específicos as quais se relacionam, os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados e os participantes de cada etapa, apresenta-se o Quadro 3:

Quadro 3: Síntese da organização metodológica da pesquisa.

Etapas da pesquisa	Objetivo específico que se relaciona	Instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados	Participantes
1ª etapa: estruturação do CAIP	Identificar os aspectos da interculturalidade relacionados a inclusão e a abordagem CCS para a estruturação da formação em um College nos EUA.	Ferramentas tecnológicas síncronas e assíncronas, como o software Zoom, o Google Drive, o Google Docs e a plataforma Canvas. Esta etapa envolve, também, a visita das pesquisadoras ao Santa Fe College.	Pesquisadora A., Pesquisadora D., Designer A., Designer J, Coordenador K. e Coordenadora V.
2ª etapa: desenvolvimento do CAIP	Analisar o desenvolvimento da formação a fim de identificar práticas inclusivas realizadas pelos professores participantes.	Ações desenvolvidas pelos participantes no CAIP e os questionários disponibilizados no início e no término da formação.	Participantes do CAIP: gestores, especialistas e professores que atuam na educação presencial e on-line do Santa Fe College.
3ª etapa: concepções dos participantes sobre o CAIP	Verificar os resultados da formação no que se refere a constituição de uma cultura de Educação Inclusiva no âmbito de um College dos EUA.	Ações desenvolvidas pelos participantes no CAIP e os questionários disponibilizados no início e no término da formação.	Pesquisadora A., Pesquisadora D., Designer A., Designer J. e participantes do CAIP: gestores, especialistas e

			professores que atuam na educação presencial e on-line do Santa Fe College.
--	--	--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Diante da síntese da organização metodológica, as etapas da pesquisa, bem como os seus instrumentos e participantes, serão explicitadas nos tópicos a seguir.

2.5.1 Estruturação do CAIP

A estruturação da formação, que se configura como a primeira etapa da pesquisa, iniciou-se em junho de 2017 e encerrou-se em abril de 2019, culminando no início do CAIP. O planejamento e a construção do processo formativo ocorreram mediante o uso de ferramentas tecnológicas síncronas e assíncronas, como o software Zoom, onde as reuniões eram realizadas, o Google Drive, o Google Docs e a plataforma Canvas, *Learning Management System (LMS)*¹¹ utilizado pelo Santa Fe College. Essa etapa também envolve a visita das pesquisadoras ao Santa Fe College, em 2018, e a consolidação do acordo de cooperação, que, como já mencionado, ocorreu em 2019. Antes de descrevermos as ações que envolvem a estruturação da formação e os instrumentos utilizados, apresenta-se no Quadro 4 os participantes da primeira etapa da pesquisa.

Quadro 4: Participantes da primeira etapa da pesquisa.

Etapa 1 - Estruturação do CAIP			
Participantes	Instituição pertencente	Sobre os participantes	Atuação na estruturação do CAIP
Pesquisadora A.	FCT/UNESP	Graduada em Licenciatura em Letras e em Licenciatura em Pedagogia, pós-graduada na área de Educação a Distância e em Educação Inclusiva, Mestre e doutoranda em Educação. Atuou como estudante bolsista do CPIDES e participa do Grupo de Pesquisa API desde 2012.	Atuaram colaborativamente no planejamento e na estruturação da formação, participando das reuniões on-line e do processo de construção das estratégias didático-pedagógicas, das atividades e dos materiais utilizados no CAIP.
Pesquisadora D.	FCT/UNESP	Graduada em Comunicação Social e em Licenciatura em Letras, pós-graduada em avaliação, Mestre em Mediação e Comunicação Intercultural, Mestre e Doutora	

¹¹ Traduzido para a Língua Portuguesa como “Sistema de Gestão de Aprendizagem”.

		em Educação. Participa do Grupo de Pesquisa API desde 2015.	
Designer A.	Santa Fe College	Mestre em Educação, Designer Instrucional e professor do Santa Fe College. Participa do grupo de trabalho sobre acessibilidade da instituição e atuou na construção e na mediação da formação intitulada <i>Certificate for Online Design and Instruction (CODI)</i> , que é ofertada para os docentes do Santa Fe College.	
Designer J.	Santa Fe College	Mestre e Doutor em Educação, Designer Instrucional e professor do Santa Fe College. Já atuou como professor de Inglês em diferentes países, tendo contato com alunos oriundos de diferentes culturas. No âmbito do Santa Fe College, auxilia os professores que ensinam em cenários on-line e atuou na construção e na mediação da formação intitulada <i>Certificate for Online Design and Instruction (CODI)</i> , que é ofertada para os docentes do Santa Fe College.	
Coordenador K.	FCT/UNESP	Mestre em Ciência da Computação, Doutor em Engenharia Elétrica e Professor livre-docente em Informática e Educação. Atua como professor no Departamento de Estatística e no PPGE da FCT/UNESP. É coordenador do CPIDES e do Programa de Mestrado Profissional em rede em Educação Inclusiva (PROFEI).	Orientador das pesquisas desenvolvidas pela Pesquisadora A. e pela Pesquisadora D. Atuou na constituição do acordo de cooperação entre as instituições e é o coordenador responsável pela execução do anexo relacionado ao desenvolvimento do CAIP, representando a FCT/UNESP.
Coordenadora V.	Santa Fe College	Doutora em Ciência Política. Atua como vice-presidente assistente para assuntos acadêmicos no Santa Fe College.	Atuou na constituição do acordo de cooperação entre as instituições e é a coordenadora responsável pela execução do anexo relacionado ao desenvolvimento do CAIP, representando o Santa Fe College.

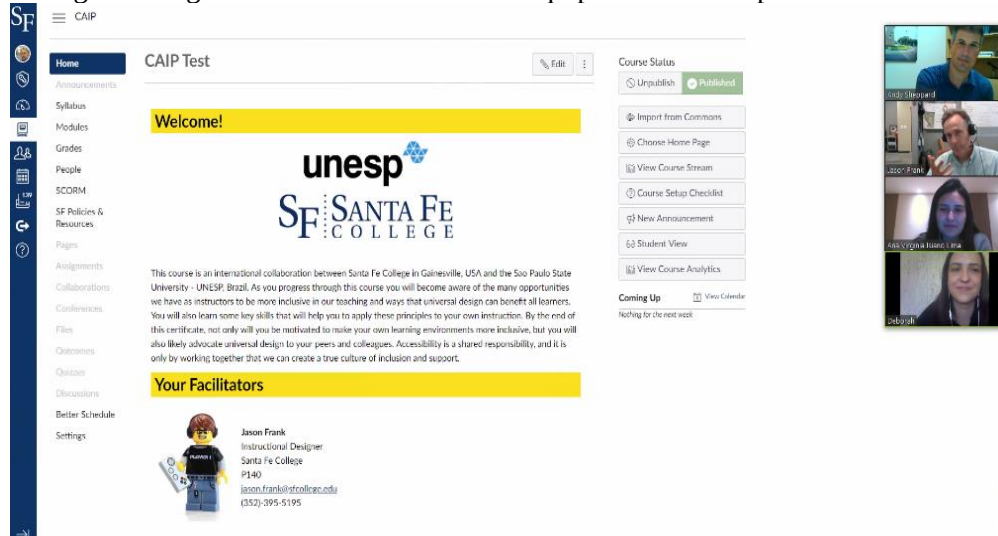
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Assim como evidenciado no Quadro 4, a Pesquisadora A., a Pesquisadora D., o Designer A. e do Designer J. atuaram no planejamento e na estruturação da formação, a partir da realização de reuniões on-line e da construção colaborativa das estratégias didático-pedagógicas, das atividades e dos materiais utilizados na formação. Por ter sido desenvolvida no âmbito de uma pesquisa ação-colaborativa, a etapa da estruturação envolveu o diálogo, a partilha, a construção de conhecimentos e o apoio mútuo, não em termos de que todos desenvolveram as mesmas ações, mas em termos de cada membro da equipe compreendia a participação e atuação um do outro, assim como pressupõe Mizukami (2003).

Ao contar com a participação de pesquisadoras do Brasil e com a equipe dos EUA, a interculturalidade também se fez presente nesta etapa e em todos os aspectos que envolveram a pesquisa, uma vez que, conforme Candau (2008), a perspectiva intercultural busca promover “uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais [...] e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (CANDAU, 2008, p. 52). Em consonância com a interculturalidade, situam-se os princípios que envolvem a Educação Inclusiva, que além de constituírem-se como temáticas da formação, nortearam, também, a etapa da estruturação a partir da valorização das diferenças, habilidades e potencialidades de cada membro da equipe.

No que se refere ao desenvolvimento das reuniões on-line, destaca-se que, no período de junho de 2017 a abril de 2019 foram realizados 57 encontros utilizando a plataforma Zoom (Apêndice II). Durante as reuniões, discutimos sobre as temáticas contempladas na formação, realizamos estudos sobre temas relacionados a Educação Inclusiva, planejamos estratégias didático-pedagógicas, construímos e reconstruímos atividades, assim como evidenciado na Figura 2.

Figura 2: registro de uma reunião com a equipe utilizando a plataforma Zoom.



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Durante as reuniões, tivemos a oportunidade de conhecer os recursos da plataforma Canvas, que já eram utilizados pelos Designers Instrucionais do Santa Fe College, e de planejar e construir práticas que envolviam o uso da gamificação e que fossem contextualizados a proposta formativa. Além dos encontros realizados, utilizamos ferramentas assíncronas, como o Google Drive e o Google Docs, que permitiram a sistematização das atividades e dos materiais utilizados no curso.

Ao planejarmos a formação, houve a preocupação dos Designers Instrucionais em relacionar o nome CAIP à palavra cape, que em Língua Portuguesa significa “capa”, fazendo uma alusão às capas utilizadas pelos super-heróis. A concepção dos “professores como super-heróis” perpassou por toda a proposta formativa e, como evidenciado na Figura 3, se configurou como a logo do curso.

Figura 3: logo da proposta formativa.



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Nesta etapa do estudo, utilizamos como instrumentos de coleta de dados as anotações que a pesquisadora realizou durante as reuniões desenvolvidas na plataforma Zoom e os

documentos construídos colaborativamente, que registram as ações realizadas durante a estruturação da formação.

A primeira etapa da pesquisa envolve, também, a visita da Pesquisadora A. e da Pesquisadora D. ao Santa Fe College, em fevereiro de 2018. Durante a visita, foi possível planejar e construir atividades, produzir o vídeo de abertura da formação e conhecer a estrutura da instituição. Além disso, tivemos a oportunidade de participar de um workshop sobre acessibilidade em cursos on-line e de um encontro do grupo de trabalho sobre acessibilidade da instituição. Nesse período, foi possível, também, conhecer e discutir sobre alguns documentos legais relacionados à inclusão das pessoas com deficiência no contexto dos EUA e participar de uma conferência do Canvas, a fim de conhecer novos recursos e as possibilidades de uso da plataforma.

No que se refere a participação do Coordenador K. e da Coordenadora V. nesta etapa, destaca-se a atuação de ambos para a constituição do acordo de cooperação entre as instituições. Para além do acordo instituído, os coordenadores se configuram como os responsáveis para o cumprimento do anexo relacionando ao desenvolvimento do CAIP no âmbito do Santa Fe College.

As ações vivenciadas na etapa da estruturação possibilitaram a construção do CAIP que, como já evidenciado, ocorreu no período de maio a junho de 2019. O curso apresentava como objetivos: definir conceitos relacionados à Educação Inclusiva; articular os princípios da Educação Inclusiva e do Desenho Universal; avaliar a acessibilidade de materiais; aplicar os princípios da Educação Inclusiva e do Desenho Universal aos materiais e às práticas de ensino; defender efetivamente o uso do Desenho Universal para administradores, colegas e estudantes. Diante dos objetivos, as atividades e as ações propostas dividiam-se em quatro módulos: *Module 1 – Unconscious Bias*¹²; *Module 2 – Universal Design*¹³; *Module 3 – Accessible Multimedia*¹⁴; *Module 4 – Advocacy*¹⁵. Além das atividades e das práticas didático-pedagógicas que constituíam cada módulo e que serão explicitadas no capítulo 4 desta tese, os participantes também tinham a possibilidade de realizar atividades extras no tópico *above and beyond*, que permitiam a reflexão e o aprofundamento das temáticas da formação.

¹² Traduzido para a Língua Portuguesa como “Módulo 1 - Viés Inconsciente”.

¹³ Traduzido para a Língua Portuguesa como “Módulo 2 - Desenho Universal”.

¹⁴ Traduzido para a Língua Portuguesa como “Módulo 3 – Multimídia acessível”.

¹⁵ Traduzido para a Língua Portuguesa como “Módulo 4 - Defesa”.

A finalização da etapa da estruturação resultou no início do CAIP. O desenvolvimento da formação, que se configura como a segunda etapa da pesquisa, será apresentado a seguir, bem como os participantes e os instrumentos utilizados.

2.5.2 Desenvolvimento do CAIP

Para explicitar a segunda etapa da pesquisa, que envolve a oferta do CAIP, cabe destacar, inicialmente, que os participantes foram convidados para a formação por meio de mensagens enviadas em seus e-mails e por meio do informativo¹⁶ oficial do Santa Fe College. O informativo intitulava-se de “*Celebrate World Accessibility Day with the Certificate for Accessible and Inclusive Practices*”¹⁷, pois a primeira oferta do CAIP iniciou-se no dia 16 de maio de 2019, que é considerado o Dia Mundial da Conscientização sobre a Acessibilidade.

Apesar da formação ter sido ofertada novamente no período de novembro de 2019 a janeiro de 2020, neste estudo analisamos os aspectos que envolvem a primeira oferta formativa, que contou com a inscrição de 53 profissionais que atuam no Santa Fe College. Dentre os inscritos, apenas 27 participantes realizaram as atividades propostas e concluíram a formação. De acordo com o Designer A. e com o Designer J. esse é um excelente resultado, uma vez que, dos 53 profissionais matriculados, apenas 34 iniciaram o curso efetivamente. Além disso, não foram oferecidas recompensas financeiras para os participantes que finalizassem a formação que, conforme Zaduski (2020), se configura como uma prática comum no cenário da Educação Superior dos EUA.

No âmbito dos EUA há uma diversidade e uma abrangência expressiva em relação a oferta de formações, sobretudo a oferta de cursos gratuitos, e isso se expressa até mesmo no Santa Fe College, em que são propostas formações com frequência, como os programas denominados *Accessibility & Copyright*¹⁸ e o *Certificate for Online Design and Instruction (CODI)*¹⁹, elaborados pelo Designer A. e pelo Designer J. e ofertado em diversos momentos durante o ano letivo. Zaduski (2020) destaca ainda que no âmbito do Santa Fe College não são

¹⁶ Disponível em: <<https://news.sfcollege.edu/2019/05/10/celebrate-world-accessibility-day-with-the-certificate-for-accessible-and-inclusive-practices/>>. Acesso em: jan. 2021.

¹⁷ Traduzido para a Língua Portuguesa como “Celebre o Dia Mundial da Acessibilidade com o Certificado para Práticas Acessíveis e Inclusivas”.

¹⁸ Traduzido para a Língua Portuguesa como “Acessibilidade & Copyright”. A formação de curta duração busca propiciar orientações e estratégias aos professores, no que se refere a identificação da acessibilidade nos materiais desenvolvidos para o ensino.

¹⁹ Traduzido para a Língua Portuguesa como “Certificado para Design e Instrução On-line”. A formação contém 10 módulos e busca auxiliar os professores na construção de cursos on-line. Para isso, oferece materiais e discussões sobre feedback, tempo de tarefas, expectativas, atividades avaliativas, configurações do Canvas, dentre outros.

oferecidas bonificações salariais em decorrência dos estudos desenvolvidos e evidencia que, em grande parte dos casos, as formações são oferecidas para cumprir demandas institucionais.

Em relação a esta etapa da pesquisa, utilizamos como instrumento para a seleção e para a análise dos dados, as ações desenvolvidas pelos participantes no âmbito da formação, que foram mediadas pela Pesquisadora A., pela Pesquisadora Z., pelo Designer A. e pelo Designer J. Para isso, fazemos uso da técnica de observação, definida por Marconi e Lakatos (2002), a fim de analisar os diálogos que foram construídos, as práticas compartilhadas e as atividades desenvolvidas pelos participantes, considerando os objetivos estabelecidos neste estudo. Além das ações vivenciadas no CAIP, esta etapa envolve, também, a submissão de dois questionários (Apêndices III e IV), que foram disponibilizados no início e no término da formação. Gil (2019, p.128) evidencia que os questionários buscam “[...] o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas [...]”. Por isso, as questões buscavam compreender as concepções dos participantes em relação ao desenvolvimento de práticas inclusivas, ao Desenho Universal, à acessibilidade, a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto educacional, ao uso das TDIC, às práticas desenvolvidas pela instituição, dentre outros aspectos.

Vale ressaltar que, antes de disponibilizarmos os questionários, ocorreu a validação dos instrumentos por meio do envio a três professoras que atuam na Educação Superior e que estudam temáticas relacionadas a Educação Inclusiva e a EaD. Além disso, os Designers Instrucionais nos auxiliaram a construir o questionário em Inglês, considerando os aspectos que envolvem a coesão e o uso correto dos termos.

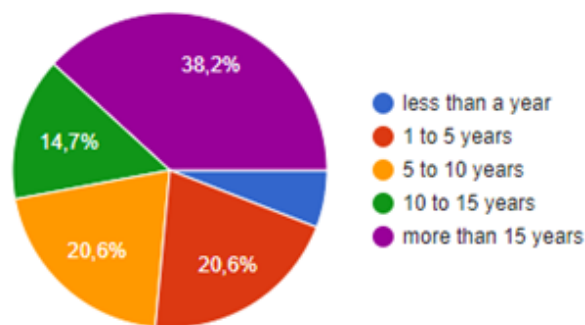
Em relação aos participantes que realizaram as atividades propostas e que concluíram o CAIP, cabe evidenciar que o grupo foi formado por gestores, especialistas e professores que atuam na educação presencial e on-line. Destaca-se, também, a diversidade das áreas que os participantes atuam, a saber: Língua Americana de Sinais, ensino da Língua Inglesa, ensino de línguas estrangeiras, Economia, Astronomia, Física, Matemática, Biotecnologia, Microbiologia, Programação, liderança e desenvolvimento global, acessibilidade, Ciências da Saúde, dentre outras.

Além de possibilitarem a análise sobre as perspectivas dos participantes em relação à formação, os questionários nos auxiliaram a compreender algumas características dos gestores, especialistas e professores que participaram do CAIP. As respostas dos instrumentos serão apresentadas e analisadas no capítulo 4 desta tese, mas, no que se refere ao questionário inicial, cabe destacar alguns aspectos que contribuem para a compreensão dos perfis dos participantes. O questionário inicial foi respondido por 34 pessoas, das quais apenas duas não atuam como

professores: um dos participantes é o responsável pelo centro de mídias do Santa Fe College e a outra participante é chefe do Departamento de Matemática.

Em relação às especificidades que envolvem a carreira docente dos participantes, o Gráfico 1 destaca que: 20,6% dos participantes atuam como professores no período de um a cinco anos; 20,6% dos participantes atuam como professores no período de cinco a dez anos; 14,7% dos participantes atuam como professores no período de dez a quinze anos; 38,2% dos participantes atuam como professores há mais de quinze anos.

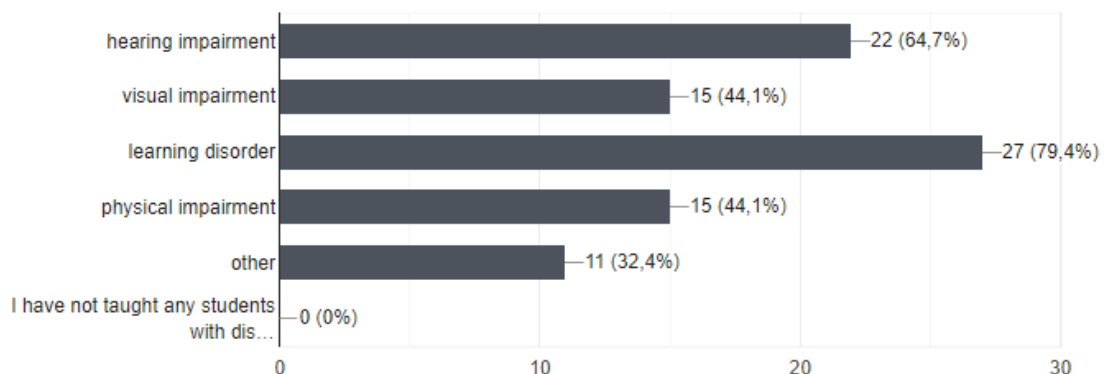
Gráfico 1: tempo de atuação dos professores participantes.
How long have you been a teacher?



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

No período de atuação enquanto docentes, os participantes destacaram que já haviam atuado com estudantes público-alvo da Educação Especial em suas aulas. Como evidenciado no Gráfico 2, grande parte dos estudantes possuíam dificuldades de aprendizagem (79,4%), seguido de Deficiência Auditiva (64,7%), Deficiência Visual (44,1%), Deficiência Física (44,1%) e outros tipos de deficiência (32,4%).

Gráfico 2: tipos de deficiência dos estudantes.

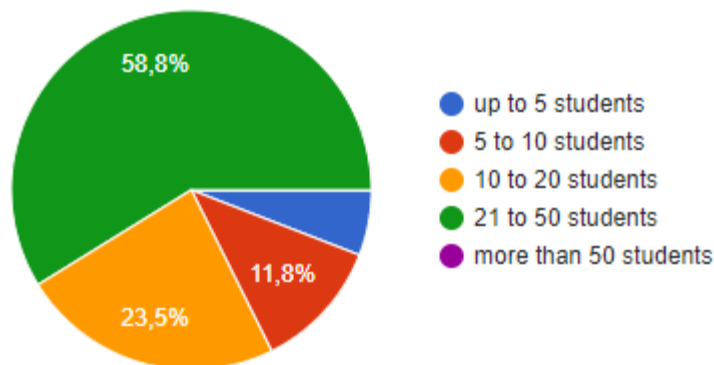


Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Assim como demonstrado no Gráfico 3, a quantidade média de estudantes atendidos pelos professores também se demonstrou variável, sendo que 5,9% dos participantes disseram

que possuem até 5 estudantes, o que se traduz nos profissionais que não lecionavam no momento em que a formação foi ofertada, 58,8% dos participantes possuem em média de 21 a 50 estudantes em sala de aula, 23,5% possuem de 10 a 20 estudantes e 11,8% possuem de 5 a 10 estudantes.

Gráfico 3: Quantidade aproximada de estudantes nas salas de aula.
What is a typical class size for you?



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

As concepções sobre os participantes, evidenciadas no questionário inicial, demonstraram que os profissionais atuavam na docência há um tempo significativo e que já haviam atuado com estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim como Zaduski (2020) enfatiza em sua pesquisa, a demanda inicial da instituição era a construção de uma formação que ensinasse conceitos, que trouxesse recomendações e que abordasse os diferentes tipos de deficiências e as suas especificidades. Entretanto, ao considerarmos as vivências dos participantes, identificadas no questionário, foi necessário fomentar discussões, reconstruções e desconstruções para que o CAIP chegasse ao formato ofertado na primeira edição da formação, que, assim como demonstraremos no capítulo 4, agradou significativamente os participantes, apesar das características e contextos tão heterogêneos.

A seguir, apresenta-se a terceira etapa da pesquisa, que envolve as concepções dos participantes sobre a formação e as ações desenvolvidas pela equipe para que o CAIP fosse ofertado novamente.

2.5.3 Concepções dos participantes sobre o CAIP

A terceira etapa da pesquisa envolve a análise do questionário respondido ao término da formação (Apêndice IV), que possuía algumas questões do primeiro questionário, a fim de verificar as concepções dos participantes no início e no final da formação, questões relacionadas

aos módulos do CAIP e espaços para sugerir melhorias na formação. Além desses aspectos, o questionário buscou identificar se os participantes já tinham realizado ou se realizariam mudanças em suas práticas em decorrência da formação desenvolvida, e se indicariam o CAIP para amigos ou colegas de trabalho. Ao considerarmos os objetivos deste estudo, cabe destacar que, além do questionário final, as concepções dos participantes em relação aos impactos da formação em suas práticas e percepções também são evidenciadas, como demonstrado no capítulo 4 desta tese.

Apesar de não contemplarmos o redesign do CAIP nas análises, é necessário destacar que a análise das respostas obtidas no questionário final, realizada juntamente com a equipe que estruturou a formação, possibilitou a reconstrução de algumas práticas e a oferta da segunda edição da proposta formativa, que ocorreu no período de novembro de 2019 a janeiro de 2020. Além disso, tivemos a oportunidade de apresentar o CAIP para o grupo de estudos *Accessibility Colleagues in Education (ACEs)*²⁰, o qual os Designer Instrucionais do Santa Fe College fazem parte. O grupo é composto por profissionais de instituições de Educação Superior dos EUA que, assim como o Santa Fe College, buscam desenvolver práticas acessíveis e pautadas na Educação Inclusiva. Ao apresentarmos a formação, os membros do grupo fizeram considerações e apontamentos que contribuíram para o redesign do CAIP.

No que se refere a segunda edição da formação, cabe evidenciar que esse processo se encerrou com o início da pandemia de Coronavírus²¹ (COVID-19). Devido ao fechamento das instituições de ensino e ao oferecimento de aulas remotas, os Designers do Santa Fe College tiveram que orientar e formar professores para atuar na educação on-line. Desse modo, não tivemos muitos momentos para analisar a segunda edição do curso, justificando neste estudo apenas a análise da primeira oferta formativa. Diante dessas considerações, apresenta-se, a seguir, os aspectos que envolvem a análise dos dados obtidos durante a pesquisa.

2.6 Análise dos dados

A análise dos dados realizou-se considerando a pergunta e os objetivos que norteiam a pesquisa, as etapas desenvolvidas e os instrumentos de coleta de dados utilizados. Lüdke e André (1995) destacam que,

²⁰ Traduzido para a Língua Portuguesa como “Colegas da Acessibilidade na Educação”.

²¹ O primeiro caso de COVID-19 registrado nos EUA ocorreu no dia 21 de janeiro de 2020. No Brasil, o primeiro caso registrado ocorreu no dia 9 de fevereiro de 2020.

A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE E ANDRÉ, 1995, p. 45).

A organização dos dados e a reflexão sobre os descritores bibliográficos que envolvem a pesquisa, possibilitaram a definição de eixos que nortearam a análise dos dados. Bogdan e Biklen (1994, p. 221) enfatizam que definir eixos temáticos implica em "percorrer os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões". Após a identificação dos temas recorrentes durante a imersão nos dados obtidos na investigação, foram organizados três eixos temáticos acerca do objeto de estudo: estruturação da formação em uma perspectiva inclusiva e intercultural; desenvolvimento do CAIP e a constituição de práticas inclusivas; vivenciando a cultura inclusiva na Educação Superior.

Para analisarmos os eixos propostos fizemos uso da triangulação dos dados, definida por Azevedo et al (2013) como:

A triangulação pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativo (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de análise dos dados [...] seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões (AZEVEDO et al, 2013, p.4).

Mediante a triangulação, os eixos analíticos, bem como os dados que os compõem, serão apresentados no capítulo 4. Anteriormente as análises, explicita-se, a seguir, o delineamento teórico que norteou o desenvolvimento da pesquisa.

Capítulo III - Delineamento teórico da pesquisa

Neste capítulo será apresentado o delineamento teórico que sustenta e embasa a pesquisa desenvolvida, considerando a pergunta, os objetivos gerais e os objetivos específicos. Inicialmente, refletimos e apresentamos considerações sobre as concepções que envolvem a Educação Inclusiva, bem como as políticas educacionais no contexto do Brasil e dos EUA acerca da inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior.

Ao considerarmos o desenvolvimento deste estudo, faz-se necessário explicitar, também, algumas concepções que envolvem a abordagem intercultural. Concluímos o capítulo com reflexões sobre a formação de docentes que atuam na Educação Superior e com as contribuições da abordagem CCS, no que se refere à constituição de processos formativos.

3.1 A perspectiva da Educação Inclusiva

Ao considerarmos o estudo desenvolvido, faz-se necessário explicitar as concepções que envolvem o acesso à educação para os estudantes com deficiência e alguns fundamentos relacionados à Educação Inclusiva. Para isso, destaca-se, inicialmente, que o acesso à escola e a outros espaços educacionais se caracterizou historicamente pela concepção de educação que delimitava a escolarização como privilégio de um grupo, legitimando a exclusão nas políticas e nas práticas educacionais que se configuravam como reprodutoras da ordem social.

Ao retomarmos os primórdios da história da humanidade, percebe-se que as pessoas com deficiência eram excluídas do convívio social e submetidas a ações que impossibilitavam a sua existência, uma vez que as diferenças eram concebidas como uma ameaça. Mendes (2006) apresenta que as primeiras iniciativas educacionais para as pessoas com deficiência tiveram início no século XVI, a partir da atuação de médicos e pedagogos que, ao desafiarem as concepções vigentes da época, acreditaram nas possibilidades dessas pessoas, que até então eram consideradas como ineducáveis. Entretanto, a autora evidencia que essas iniciativas foram meramente custodiais, ocasionando a exclusão das pessoas com deficiência em asilos e em manicômios. Esse período, permeado pelo princípio da segregação, era justificado pela crença de que essas pessoas seriam mais bem cuidadas e protegidas em ambientes separados, bem como motivado pela concepção de que a sociedade seria protegida dos diferentes (MENDES, 2006).

De acordo com Mendes (2006), paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e as dificuldades vivenciadas pela escola para promover práticas de ensino e de aprendizagem para todos, ocasionaram, já no século XIX, a constituição de classes especiais no âmbito das escolas comuns, destinadas para os estudantes que não se encaixavam

nos padrões homogeneizadores das instituições. Mendes (2006) ressalta que surge uma resposta mais ampla da sociedade em relação às dificuldades vivenciadas pelos estudantes com deficiência no âmbito educacional apenas na metade do século XX, em decorrência, também, da constituição da indústria de reabilitação para tratar as pessoas mutiladas na guerra vivenciada. Apesar disso, a Educação Especial foi se constituindo, nesse período, como um sistema paralelo e substitutivo a educação comum.

Ainda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) compreendesse a educação como um direito de todos, devendo ser efetivada a partir do respeito pelos direitos de cada educando, Mendes (2006) revela que, apenas na década de 1960, os movimentos sociais em prol dos direitos humanos conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da marginalização de grupos sub-representados, tornando a segregação uma prática intolerável tanto no âmbito educacional quanto no âmbito social. Esse contexto se constituiu como a base da proposta de integração escolar, diante da justificativa de que todos os estudantes com deficiência teriam o direito de participar dos programas e das atividades educacionais que eram oferecidas para os demais educandos (MENDES, 2006).

A autora destaca ainda alguns fundamentos das práticas integradoras, que eram consideradas benéficas para os estudantes com deficiência, a saber: “[...] participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas [...]” (MENDES, 2006, p. 388). Nessa concepção, os benefícios estendiam-se, também, para os estudantes sem deficiência, indicando que a integração propiciaria: “[...] a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem; promover atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações [...]” (MENDES, 2006, p. 388). Além desses argumentos, destaca-se que as práticas integradoras se constituíram como as bases empíricas dos estudos relacionados a Educação Especial.

Primeiramente, a ciência produziu formas de ensinar pessoas que por muito tempo não foram sequer consideradas educáveis. Posteriormente, a ciência passou a produzir evidências que culminaram numa grande insatisfação em relação à natureza segregadora e marginalizante dos ambientes de ensino especial nas instituições residenciais, escolas e classes especiais. A partir daí, a constatação de que eles poderiam aprender não era mais suficiente, e passou a ser uma preocupação adicional para a pesquisa investigar “o que”, “para que” e “onde” eles poderiam aprender (MENDES, 2006, p. 388).

Desse modo, evidencia-se que, apesar da proposta educacional pautar-se na integração, o contexto da década de 1960 possibilitou um avanço científico que identificou as potencialidades das pessoas com deficiência, direcionando novos olhares em relação ao processo de escolarização. Mediante a isso, Mendes (2006) destaca que os interesses de pesquisadores, de familiares e dos estudantes com deficiência em relação ao acesso a serviços essenciais foram atendidos em diferentes países, por meio do estabelecimento de documentos legais que instituíram a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais para as pessoas com deficiências. Com isso, a partir da década de 1970, as escolas passaram a aceitar a matrícula de estudantes com deficiência, possibilitando o acesso às classes comuns ou às classes especiais, concepção essa que foi amplamente difundida ao longo da década de 1980 no panorama mundial.

Nesse período, percebe-se que as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver socialmente, mas, para isso, deviam ser preparadas em razão das suas especificidades. Mendes (2006) aponta que a integração se constituiu, ao longo de sua implementação, como uma mera colocação das pessoas com deficiência nos espaços escolares.

[...] as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial, o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia e o *empowerment* das pessoas com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p. 391).

A partir da década de 1990, em oposição à perspectiva da integração, reconhece-se a Educação Inclusiva como uma diretriz educacional prioritária. Assim como já mencionado, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) possibilitou o debate sobre a necessidade de se constituir práticas que vão ao encontro das necessidades e das especificidades de estudantes que, até então, eram privados do direito de acesso, permanência e sucesso nos espaços educacionais. Em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é concebida como um dos principais marcos mundiais no que se refere à difusão da perspectiva inclusiva, pois compreende a educação como um direito de todos, inclusive dos estudantes com deficiência, e considera que as instituições educacionais que atuam com base nessa perspectiva se configuram como os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, uma vez que a Educação Inclusiva possibilita a constituição de comunidades acolhedoras e a oferta de oportunidades educacionais para todos. Diante dessas concepções, a perspectiva inclusiva passa a ser

defendida, uma vez que “a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida em sociedade” (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 22).

Conforme Mantoan (2003), a inclusão prevê que todos os estudantes, sem exceção, devem participar e atuar no processo educacional, pois o mote da Educação Inclusiva é o de não deixar ninguém de fora. A autora também nos diz que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 15). Nessa mesma perspectiva, Sartoretto (2013) destaca que

A inclusão só é possível onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Qualquer procedimento, pedagógico ou legal, que não tenha como pressuposto o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente não é inclusão (SARTORETTO, 2013, p. 78).

Rios (2018) evidencia que as salas de aula, tanto na modalidade presencial quanto na a distância, são heterogêneas, o que significa que os estudantes não são iguais, não se expressam da mesma maneira e não aprendem da mesma forma. Por isso, a inclusão pressupõe que mudanças nas concepções de ensino e de aprendizagem sejam feitas, a partir da diversificação de estratégias e da implementação de um currículo flexível. Nessa direção, Lanuti e Mantoan (2018) destacam que as práticas educativas devem ser recriadas, pois atividades adaptadas não são elaboradas considerando as especificidades de todos os estudantes.

Recriar tem a ver com desconstruir, romper, ressurgir. Nesse sentido, o ato de ensinar não deve ser adaptado, mas transformado profundamente, reconstruído considerando a diferença de todos, para viabilizar a participação total dos alunos. Ao adaptar as atividades escolares a um determinado grupo, não se reconhece que todos os sujeitos possuem necessidades específicas, desejos singulares, capacidades mutantes e contingentes e que, portanto, não cabem em categorias representativas (LANUTI e MANTOAN, 2018, p. 124).

Assim, mais do que uma proposta que deve nortear as práticas de ensino e de aprendizagem, a Educação Inclusiva se constitui como uma nova cultura educacional, uma vez que pressupõe o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam todos os estudantes. A

constituição da cultura inclusiva, que se configura como uma das dimensões definidas por Booth e Ainscow (2012), envolve a edificação da comunidade educacional e o estabelecimento de valores inclusivos, que estão relacionados a concepção de que todos são bem-vindos, a colaboração entre as pessoas, o respeito aos direitos humanos, a valorização e o encorajamento de todos e o combate a qualquer forma de discriminação. Desse modo, para se constituir a cultura de Educação Inclusiva, os espaços educacionais devem refletir esses valores, a partir do desenvolvimento de práticas, currículos e ambientes que estejam em consonância com essa perspectiva.

Nessa mesma concepção, a “Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável” preconizou no Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) de número 4 “a garantia de uma educação inclusiva, equitativa, de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida para todos.” (ONU, 2015). O objetivo apresenta, dentre as suas metas, a igualdade de acesso a todos os níveis de ensino e a formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo-se as pessoas com deficiência. Desse modo, ratificamos que, para além do acesso, as instituições educacionais devem reconhecer o direito à igualdade de oportunidades, constituindo práticas que considerem as especificidades de todos.

Diante das concepções indicadas, faz-se necessário compreender as políticas educacionais que orientam a constituição da perspectiva inclusiva nos âmbitos do Brasil e dos EUA. Ao considerarmos este estudo, apresentamos, a seguir, os documentos legais que garantem o acesso das pessoas com deficiência a Educação Superior.

3.1.1 Educação Inclusiva no âmbito da Educação Superior: políticas educacionais do Brasil

No que se refere à constituição da Educação Inclusiva no âmbito da Educação Superior, tem-se que, até a década de 1980, o espaço acadêmico brasileiro era destinado, em sua maioria, para as elites. Em relação às pessoas com deficiência, Martins (2019) destaca que, por vivenciarmos a perspectiva da integração nesse período, os estudantes com deficiência que tinham acesso à universidade deveriam, por si mesmos, desenvolver estratégias para ultrapassar as barreiras impostas. Ao final da década de 1980, o conceito de igualdade no Brasil foi ratificado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) que, em seu artigo 205, considera que a educação é um direito de todos. O texto legal destaca, também, que o ensino será ministrado considerando a igualdade de condições para o acesso e a permanência, bem como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1988). Ao

considerar a Constituição Federal e alguns documentos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), a concepção de Educação Inclusiva difunde-se no país.

Conforme Martins (2019), a Educação Superior no Brasil, ao considerar os textos legais instituídos, iniciou a elaboração de documentos que, aos poucos, desvelariam políticas para o acesso, permanência e conclusão com sucesso da trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência. A autora destaca que esse movimento se iniciou em 1996, por meio do Aviso Circular nº 277, no qual o Ministério da Educação (MEC) solicita das instituições de Educação Superior a viabilização de condições de acesso aos candidatos com deficiências nos vestibulares, que possibilitassem a flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura e de capacitação de recursos humanos. Avançando nesse movimento, Martins (2019) destaca que em 1999, com a aprovação do Decreto n.º 3.298, as instituições de Educação Superior ficam incumbidas de adaptar avaliações e conceder apoios necessários, que deveriam ser previamente solicitados pelos estudantes com deficiência.

Alguns textos legais como a Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que enfatizam a necessidade de se oferecer disciplinas relacionadas a Educação Inclusiva e que instituí a Libras como uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, evidenciam a indispensabilidade de se discutir sobre os aspectos que envolvem a escolarização das pessoas com deficiência, com vistas a sua inclusão educacional e social.

No que tange ao acesso à Educação Superior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) evidencia que, nesse nível de ensino, a Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovem o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência, ações essas que envolvem a promoção da acessibilidade em todas as atividades acadêmicas. Em relação à democratização da Educação Superior, destaca-se, também, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234 (BRASIL, 2010), que tem como premissa oferecer auxílio para a permanência e contribuir para a viabilização do acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

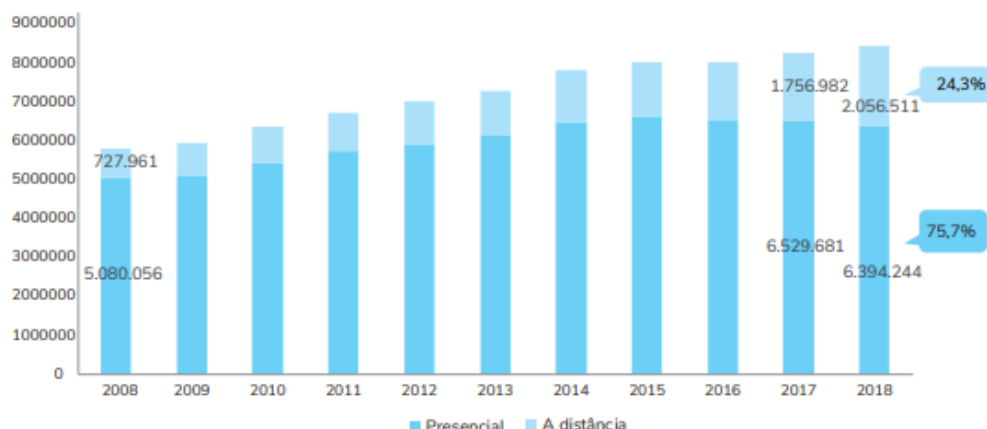
Nesse mesmo viés, destaca-se, também, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), que objetivava garantir o acesso pleno dos estudantes com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior. Para isso, o programa fomentava a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições, os quais são responsáveis pela organização de ações que garantam a inclusão educacional dos estudantes com deficiência, a

partir de eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, representaram o início da formulação de estratégias para a identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior. A partir de 2012, o programa foi universalizado atendendo todas as Instituições Federais de Educação Superior possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade.

Nessa mesma perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 (BRASIL, 2015) prevê, dentre outros aspectos, o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão. No que se refere à Educação Superior, a Lei destaca a igualdade de oportunidades e a necessidade de se garantir a acessibilidade desde os processos seletivos até a conclusão dos estudos. Além dessa legislação, evidencia-se, também, a Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), que se constitui como uma política de ação afirmativa que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Com a lei, 50% das vagas devem ser preenchidas, por curso e turno, por pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e por pessoas com deficiência.

Diante das iniciativas legais apresentadas, o Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), identificou que as instituições de Educação Superior registraram, no ano de 2018, 8.450.755 de matrículas em cursos de graduação. Como expresso no Gráfico 4, 6.396.244 de estudantes se matricularam em cursos presenciais, representando 75,7% e, 2.056.511 de estudantes se matricularam em cursos oferecidos na modalidade a distância, representando 24,3%.

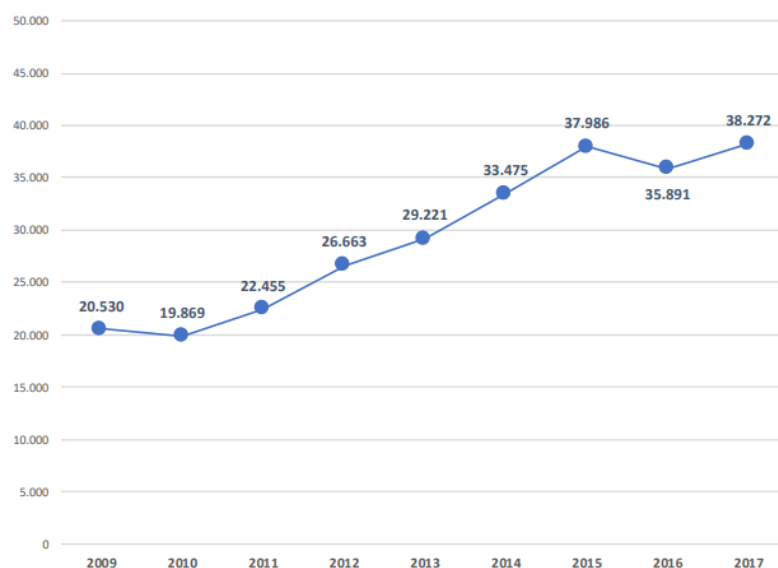
Gráfico 4: Total de matrículas em cursos de graduação no período de 2008 a 2018.



Fonte: INEP (2018).

Considerando o acesso dos estudantes com deficiência, o Censo da Educação Superior identificou que, no ano de 2018, foram registradas 43.633 matrículas em cursos presenciais e a distância, sendo que 16.585 matrículas foram realizadas em instituições públicas e, 27.048 em instituições privadas. Em 2017, o Censo da Educação Superior registrou 38.272 matrículas, evidenciando o aumento de 14% no ano de 2018. O Gráfico 5 destaca o aumento do número de matrículas realizadas pelos estudantes com deficiência em cursos de graduação no período de 2009 a 2017.

Gráfico 5: Evolução do número de matrículas realizadas pelos EPAEE em cursos de graduação no período de 2009 a 2017.



Fonte: INEP (2017).

Apesar do considerável aumento do número de matrículas, como expresso no Gráfico 5 e nos dados referentes ao ano de 2018, Martins (2019) nos alerta que a expansão da Educação

Superior, por meio da democratização do acesso aos estudantes com deficiência, deve ser vista como atenção “para que não se transforme em uma espécie de inclusão fictícia, onde no interior dessas instituições impere uma inclusão mascarada, que mantém o estudante com deficiência à margem do processo educativo e do conhecimento” (MARTINS, 2019, p. 98). Desse modo, evidencia-se que, para além do acesso, as instituições de Educação Superior no Brasil devem possibilitar o desenvolvimento de práticas que considerem e valorizem as diferenças e as especificidades dos estudantes, possibilitando a participação e a aprendizagem de todos. Diante dessas considerações, apresenta-se, a seguir, os documentos legais que orientam a inclusão dos estudantes com deficiência nas instituições de Educação Superior dos EUA.

3.1.2 Educação Inclusiva no âmbito da Educação Superior: políticas educacionais dos EUA

Assim como no contexto brasileiro, o número de estudantes com deficiência na Educação Superior dos EUA cresceu exponencialmente ao longo dos anos. O *National Center for College Students with Disabilities (NCCSD)*²², que se configura como um projeto federal que oferece assistência e informações relacionadas à inclusão dos estudantes com deficiência nos cursos de nível superior, ao considerar os dados federais do ano de 2015, aponta que 11% dos estudantes matriculados em *colleges* se autodeclararam pessoas com deficiência. No âmbito das universidades, o número de matrículas pode chegar a 17,7%.

O crescimento do número de estudantes com deficiência na Educação Superior ocorre em decorrência das legislações vigentes no país, como o ADA, promulgado no ano de 1990 e que proíbe qualquer tipo de discriminação contra as pessoas com deficiência em todas os âmbitos que envolvem a vida social, e o IDEA, que reconhece o direito de todos à educação, inclusive dos estudantes com deficiência. Assim como já mencionado nesta tese, o IDEA prevê a construção de IEP's, ou programas de educação individualizados, que possibilitam a constituição de práticas educacionais que considerem as especificidades dos estudantes com deficiência, buscando a continuação da escolarização, o acesso ao mercado de trabalho e a vida autônoma em sociedade.

Além das legislações mencionadas, as instituições de Educação Superior consideram, também, o *Higher Education Opportunity Act (HEOA)*²³, promulgado no ano de 2008 e que reautoriza o *Higher Education Act*, promulgado no ano de 1965. Dentre outros aspectos, os

²² Traduzido para a Língua Portuguesa como “Centro Nacional para Estudantes Universitários com Deficiências”.

²³ Traduzido para a Língua Portuguesa como “Ato de oportunidades na Educação Superior”.

documentos legais mencionam que as instituições não podem, em hipótese alguma, discriminar pessoas em razão da sua deficiência ou negar a matrícula de estudantes. Além desses preceitos, as instituições de Educação Superior são as responsáveis por possibilitar a acessibilidade nos campi, cursos, atividades e serviços, devendo oferecer adaptações razoáveis, quando solicitadas pelos estudantes, e centros ou escritórios de apoio, objetivando auxiliar os estudantes com as acomodações e com os aspectos que envolvem os seus estudos.

Para além das legislações vigentes, as instituições de Educação Superior têm o apoio de órgãos governamentais, como a *Association on Higher Education And Disability (AHEAD)*²⁴, que se configura como uma associação que oferece suporte para os estudantes com deficiência, professores, funcionários e escritórios de serviços, para que todos possam trabalhar juntos com vistas a inclusão. O suporte se efetiva por meio de conferências, workshops, webinars, publicações e consultorias oferecidas pela associação. Nessa mesma perspectiva, o NCCSD, que atua juntamente com a AHEAD, oferece assistência técnica e informações sobre a inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior, assim como já mencionado. Além disso, o centro desenvolve pesquisas sobre os serviços oferecidos para os estudantes com deficiência, compartilhando os resultados com as instituições e com o Departamento de Educação dos EUA. No mesmo viés das legislações, o *Educational Services and Disability Offices*²⁵ enfatiza que as instituições de Educação Superior devem considerar os documentos legais vigentes e desenvolver práticas que possibilitem o acesso aos espaços e às atividades que envolvem a trajetória acadêmica.

Assim como no contexto brasileiro, as políticas educacionais dos EUA relacionam-se, em sua maioria, a promoção do acesso à educação para os estudantes com deficiência na Educação Superior. Apesar de garantirem esse direito, o NCCSD evidencia, na publicação intitulada “*Access and Participation in Higher Education: Perspectives of College Students with Disabilities*”²⁶, que, apesar do acesso, algumas barreiras ainda são identificadas pelos estudantes com deficiência no decorrer dos seus estudos, como: dificuldades para entrar em contato com os escritórios de apoio às deficiências, uma vez que alguns estudantes ainda desconhecem as adaptações razoáveis oferecidas e encontram entraves para solicitá-las; desenvolvimento de práticas educacionais que não consideram as adaptações solicitadas pelos estudantes com deficiência; presença de barreiras físicas que impedem o acesso aos espaços

²⁴ Traduzido para a Língua Portuguesa como “Associação em Educação Superior e Deficiência”.

²⁵ Traduzido para a Língua Portuguesa como “Escrito de Serviços Educacionais e Deficiências”.

²⁶ Traduzido para a Língua Portuguesa como “Acesso e participação na Educação Superior: perspectivas dos universitários com deficiência”.

dos campi; ausência da cultura inclusiva em algumas instituições, que resultam em práticas excludentes por parte dos colegas ou, até mesmo, de alguns profissionais, construção de estigmas relacionados às deficiências e colocação de barreiras que impedem a plena participação e atuação dos estudantes.

Desse modo, ao considerarmos as determinações legais dos EUA, do Brasil e do contexto mundial, evidencia-se que, além do acesso, é necessário garantir condições para que todos os estudantes com deficiência possam permanecer e ter sucesso na sua trajetória acadêmica. Para isso, além de garantir os preceitos estabelecidos nas políticas educacionais, é imprescindível considerar e valorizar as diferenças existentes entre as pessoas, bem como constituir a cultura inclusiva nas instituições de Educação Superior, a partir da concepção de que todos podem aprender, participar e se desenvolver, de acordo com as características de cada um.

Diante do exposto e do estudo realizado, apresenta-se, a seguir, as concepções que envolvem a interculturalidade.

3.2 Sobre interculturalidade

Ao considerarmos a pesquisa desenvolvida, que teve a atuação de duas pesquisadoras da FCT/UNESP, de dois Designers Instrucionais do Santa Fe College e dos participantes do CAIP, faz-se necessário evidenciar que a estruturação e o desenvolvimento da formação estão em consonância com a abordagem intercultural.

Para adentrarmos as especificidades que envolvem a interculturalidade, nos fundamentamos em Candau (2008) que explicita, inicialmente, a necessidade de se discutir sobre as diferentes concepções do multiculturalismo, uma vez que reconhece a dialética entre igualdade e diferença, entre superar a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais. A autoria evidencia a polissemia do termo, por isso, para adjetivá-lo, apresenta duas abordagens distintas: uma descritiva e outra prescritiva. A abordagem descritiva considera que o multiculturalismo é uma característica das sociedades atuais e que depende do contexto histórico, político e sociocultural. Assim, enfatiza-se a descrição e a compreensão da construção multicultural de cada contexto. A abordagem prescritiva, por sua vez, compreende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como um modo de atuar e de transformar a dinâmica social. Essa perspectiva refere-se a maneira de trabalhar as relações culturais em uma sociedade e de constituir políticas públicas nessa direção (CANDAU, 2008).

Conforme Candau (2008), uma sociedade multicultural se constrói a partir de diferentes parâmetros. Para distinguir as concepções relacionadas a essa construção, a autora apresenta três perspectivas que são base de diversas propostas, a saber: *multiculturalismo assimilacionista*; *multiculturalismo diferencialista*, também denominado de *monoculturalismo plural*; *multiculturalismo interativo*, também denominado de *interculturalidade*. De acordo com Candau (2008), a primeira abordagem, multiculturalismo assimilacionista, compreende que vivemos em uma sociedade multicultural. Apesar dessa compreensão, nessa abordagem não existe igualdade de oportunidades e os grupos sub-representados, como os indígenas, negros, pessoas com deficiência, dentro outros, não têm acesso a determinados serviços e direitos que outros grupos sociais têm. Candau (2008) nos alerta que essa perspectiva não altera as matrizes de uma sociedade, uma vez que busca assimilar os grupos discriminados aos valores, concepções e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. A educação, nessa abordagem, promove uma política de universalização da escolarização, mas sem considerar o caráter monocultural presente na sua dinâmica. “Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente” (CANDAU, 2008, p. 50).

A segunda abordagem, multiculturalismo diferencialista também denominado de monoculturalismo plural, considera que a assimilação nega as diferenças. Candau (2008) enfatiza que essa concepção propõe o reconhecimento das diferenças e a garantia de espaços para que as diferentes identidades culturais possam se expressar. Assim como evidencia Candau (2008), algumas posições relacionadas a essa perspectiva têm uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais, uma vez que, ao mesmo tempo em que o acesso aos direitos sociais é considerado, enfatiza-se, também, a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações. A autora destaca que as duas perspectivas mencionadas são as mais desenvolvidas nas sociedades em que vivemos. No entanto, Candau (2008) considera que a terceira abordagem, multiculturalismo interativo também denominado de interculturalidade, se constitui como a mais adequada para a construção de sociedades inclusivas e democráticas.

Dentre as características que especificam essa perspectiva, Candau (2008) destaca a relação mútua entre os diferentes grupos culturais presentes em uma sociedade. A interculturalidade, conforme a autora, concebe as culturas como um processo de contínuo elaboração, construção e reconstrução, uma vez que considera que as raízes culturais são históricas e dinâmicas e, por isso, não fixam as pessoas em um determinado padrão cultural. A

perspectiva intercultural, defendida por Candau (2008), busca promover uma educação para a negociação cultural e está orientada à construção de uma sociedade democrática e plural, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Nessa perspectiva, Walsh (2001) apud Candau (2008) evidencia que a interculturalidade é

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade [...] um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11 apud CANDAU, 2008, p. 52).

Para continuar adentrando nas especificidades dessa abordagem, Candau (2008) estabelece uma relação com Boaventura de Sousa Santos, uma vez que, para o autor, as premissas já evidenciadas se constituem como a base de um diálogo intercultural, indispensável para a ressignificação dos direitos humanos a partir das concepções colocadas pelo multiculturalismo. Santos (2001) evidencia que, em um diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas, também, entre diferentes culturas. A compreensão desse diálogo, pressupõe o desenvolvimento do que o autor denomina de *hermenêutica diatópica*.

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os topoi²⁷ de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. Nisto reside seu caráter diatópico (Santos, 2001, p. 21).

Sobre isso, Candau (2008) enfatiza que a luta pelos direitos humanos supõe o exercício do diálogo intercultural que, por sua vez, pressupõe o exercício da *hermenêutica diatópica*. Para compreendermos ainda mais as concepções que envolvem a interculturalidade, fundamentamos, também, em Coppete (2012), que traz as contribuições de Humberto Maturana para a abordagem. A autora apresenta o conceito de *autopoiese*, definido por Maturana (1997, 1998)

²⁷ Para Santos (2001, p. 20) “os topoi são os lugares comuns retóricos, mas abrangentes de determinada cultura. Funcionam como premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos”.

como a capacidade de autoprodução e de criação de todo sistema vivo. Assim, os organismos se autogerem, mas isso só ocorre na relação com os outros organismos (COPPETE, 2012). Maturana (1997, 1998, 2002) evidencia que a *autopoiese* é um padrão comum de organização de todos os seres vivos, que “diferenciam-se entre si por terem estruturas diferentes, mas são iguais em sua organização” (MATURANA, 2002, p. 87). Ainda considerando as concepções do autor, tem-se que: “nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura. Isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo” (MATURANA, 1998, p. 27). Diante dessa concepção, Moraes (2003) enfatiza que a mudança é potencializada de dentro para fora, desse modo “qualquer mudança, tanto pessoal quanto institucional, deve ser uma expressão dos interesses internos de qualquer sistema. Muda-se porque internamente se quer mudar, porque algo nos diz que vale a pena mudar” (MORAES, 2003, p. 90). Assim, evidencia-se que a interculturalidade, ao valorizar as diferenças, as especificidades e os aspectos culturais de cada pessoa, se constitui como uma oportunidade de mudança das relações sociais, uma vez que busca mudar tudo aquilo que impossibilita a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Para mobilizar essas concepções nas pessoas envolvidas em práticas interculturais, a fim de obter-se mudanças nos diferentes contextos em que estão inseridas, há os processos de empoderamento, que possibilitam que cada pessoa compreenda o seu poder, as suas capacidades, autonomia, dentre outros aspectos que o façam ser sujeito de sua vida e ator social.

Ao refletirmos sobre essa perspectiva no contexto educacional, Candau (2008) destaca que a interculturalidade se configura como um enfoque global, que deve afetar todos os participantes e todas as dimensões do processo educativo, bem como os diferentes âmbitos em que se desenvolve. Conforme Coppete (2012), a educação intercultural propõe mudanças cognitivas e emocionais que levam os atores educacionais a compreenderem como os outros pensam e sentem e, nesse processo, voltam-se para si mesmos mais conscientes de suas raízes culturais. Nessa perspectiva, a autora ainda evidencia que a educação intercultural pressupõe uma intencionalidade, que motiva a relação entre os diferentes grupos culturais. Outra característica refere-se ao fato que essa perspectiva considera a relação entre as culturas na prática educativa, a partir da compreensão dos modos que cada grupo interage com a realidade (COPPETE, 2012). A interculturalidade, em todos os âmbitos, pressupõe mudanças e, na educação, essas alterações implicam na revisão das práticas educativas, que devem possibilitar oportunidades educacionais para todos, com respeito, reconhecimento e valorização das

diferenças, bem como na reinvenção do papel e da atuação dos profissionais. Sobre isso, Coppete (2012) compreende, também, que

Pensar, agir e viver a partir de uma perspectiva intercultural transpõe a descoberta de si mesmo e do outro; requer ações pensadas e executadas de maneira interativa, respeitosa, solidária, afetiva, sensível e prospectiva com vistas à justiça e equidade social; à construção de um mundo menos desigual. Fazer esse exercício e buscar esse intento requer mais do que disposição e propósito pessoal; todavia, esses são componentes imprescindíveis. Um dos caminhos para essa possibilidade está nas trilhas a construir nos espaços da sensibilidade, fundamentalmente na educação [...] (COPPETE, 2012, p. 215).

Ao considerarmos as concepções apresentadas, as vivências e os resultados da pesquisa desenvolvida, que serão apresentados no capítulo 4 desta tese, evidencia-se que a interculturalidade esteve presente no desenvolvimento da proposta formativa, uma vez que diferentes culturas atuaram colaborativamente, com respeito, solidariedade, reconhecimento dos saberes e, principalmente, pela valorização das diferenças de cada um, o que possibilitou a construção de um curso em uma perspectiva inclusiva, com vistas a constituição da cultura inclusiva na Educação Superior.

Diante do exposto, apresenta-se, a seguir, reflexões sobre a formação de docentes que atuam no nível superior de ensino, bem como as contribuições da abordagem CCS no que se refere à constituição de processos formativos.

3.3 Reflexões sobre o desenvolvimento de formações mediante a abordagem CCS

Ao considerarmos que este estudo ocorreu no âmbito de uma instituição de Educação Superior, faz-se necessário refletir e apresentar considerações sobre as concepções que envolvem a profissão docente nesse nível de ensino. Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) compreendem que o ensino, na Educação Superior, se constitui como um processo de busca e de construção científica. Para os autores, as práticas de ensino e de aprendizagem, nesse nível de ensino, devem:

- a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade), para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental;
- b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
- c) desenvolver capacidade de reflexão;
- d) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação;
- e) substituir o ensino que se limita a transmissão de

conteúdos por um ensino que constitui processo de investigação do conhecimento; f) integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; g) criar e recriar situações de aprendizagem; h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; i) conhecer o universo de conhecimentos e cultural dos alunos e desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos, a partir destes (PIMENTA, ANASTASIOU e CAVALLET, 2003, p?).

As características apresentadas pelos autores exigem uma atuação docente reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina e no âmbito da instituição em que atua. Ao considerarem as políticas educacionais vigentes, que asseguram a educação como um direito de todos, e as decorrentes transformações da sociedade, Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) evidenciam que o domínio restrito de uma área do conhecimento não é suficiente para a docência na Educação Superior, há a necessidade de se desenvolver, também, saberes pedagógicos e saberes políticos. De acordo com os autores, há a constante preocupação com a formação e com o desenvolvimento profissional de docentes que atuam na Educação Superior, e, dentre os fatores que explicam essa preocupação, destaca-se a expansão quantitativa desse nível de ensino e, conseqüentemente, o aumento do número de docentes.

Diante da necessidade de se pensar e de se constituir a formação em serviço, evidencia-se que os processos formativos, no âmbito da Educação Superior, devem possibilitar oportunidades para que os professores possam reelaborar os seus saberes docentes, a partir da reflexão sobre a própria prática. Em relação à formação em serviço, Gatti (2003) elucida que algumas propostas formativas têm a concepção de que oferecendo informações, conteúdos e trabalhando a racionalidade dos educadores, irão produzir mudanças em posturas e nas práticas desenvolvidas. Segundo Gatti (2003), os programas de formação continuada que centralizam suas práticas apenas nos aspectos cognitivos, esbarram-se nas representações sociais e culturais de cada professor. Diante dessas concepções, Nóvoa (2009) enfatiza que a formação de professores deve ser construída dentro da profissão docente, afirmando que “as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2009, p. 19). Na mesma perspectiva, Imbérnon (2010) evidencia que os processos formativos não precisam fornecer apenas conhecimentos, mas, sim, habilidades e atitudes que possibilitem a formação de profissionais críticos e reflexivos.

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias

implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de auto avaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Diante disso, Santos (2015) evidencia que a formação de professores deve promover a construção de saberes e conhecimentos docentes. Tardif (2002) compreende o saber docente como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 54). Desse modo, enfatiza-se que os processos formativos devem considerar a prática docente, “considerando a sua própria ação e, principalmente, considerando os sentidos que eles mesmos atribuem à sua função social, por meio de uma análise e registro das suas experiências e do compartilhamento das mesmas, para a construção de dinâmicas de formação menos individualizadas e mais abertas ao diálogo e à conversa” (SANTOS, 2015, p. 86).

Ao considerarmos essas concepções e as perspectivas que envolvem a Educação Inclusiva, a estruturação da proposta formativa analisada neste estudo ocorreu mediante a incorporação dos princípios que envolvem a abordagem CCS. A abordagem CCS possibilita o afloramento do interesse das pessoas, motivando-as a explorar, a pesquisar, a descrever e a depurar suas ideias, permitindo desenvolver, a partir do uso das TDIC, práticas contextualizadas e significativas (SCHLÜNZEN, 2015).

Conforme Schlünzen (2015), a abordagem CCS emerge da necessidade de se modificar as dinâmicas educacionais. Nesse contexto, o uso das TDIC possibilita a comunicação e o desenvolvimento da capacidade cognitiva e intelectual de todos, independentemente de suas especificidades ou possibilidades, desde que aliadas a um processo de construção de conhecimento que considere a reflexão do docente e a participação dos estudantes (SCHLÜNZEN, 2015). As formações, bem como as práticas educativas desenvolvidas a partir da abordagem CCS, buscam oferecer condições para que os participantes desenvolvam suas reais potencialidades.

Schlünzen (2015) enfatiza que, nessa abordagem, o comprometimento profissional do docente é fundamental, uma vez que o professor deve estar disposto a modificar a sua prática, possibilitando um constante processo de formação e de reflexão na ação, percebendo a importância do novo papel a que se propõe. De acordo com a autora, o papel do professor na abordagem CCS “ultrapassa os limites da transmissão de informações, chegando no mais íntimo do ser de um estudante que, como qualquer outra pessoa, merece ser formado para aflorar seu caráter, personalidade, competência e habilidades” (SCHLÜNZEN, 2015, p. 80).

A abordagem CCS possibilita que todos os envolvidos na proposta educativa passem a acreditar em si mesmos e no que são capazes de realizar, uma vez que valoriza as diferenças, as potencialidades e as habilidades de cada um. Schlünzen (2015) destaca ainda que a abordagem CCS possibilita a reflexão e a elaboração crítica sobre as ações, situadas em projetos reais e motivadores que consideram os interesses individuais e coletivos. Evidencia-se, portanto, que uma formação, estruturada a partir da abordagem CCS, deve compreender e contemplar o contexto dos participantes, de modo a despertar o interesse para a construção de conhecimentos significativos e de ações que os façam refletir e atuar na modificação de práticas, que devem considerar os preceitos que envolvem a Educação Inclusiva.

A abordagem CCS, bem como as concepções explicitadas neste capítulo, serão consideradas no capítulo a seguir, que apresenta o desenvolvimento, os resultados e as análises da pesquisa.

Capítulo IV - Desenvolvimento, resultados e análises

Neste capítulo serão apresentados o desenvolvimento da formação, bem como os resultados alcançados e as análises. Ao considerarmos os objetivos da pesquisa, os dados foram divididos em três eixos analíticos, a saber: *A formação em uma perspectiva inclusiva e intercultural; Desenvolvimento do CAIP e a constituição de práticas inclusivas; Vivenciando a cultura inclusiva na Educação Superior*. A seguir, apresenta-se os dados, os resultados e as análises que envolvem o primeiro eixo.

4.1 A formação em uma perspectiva inclusiva e intercultural

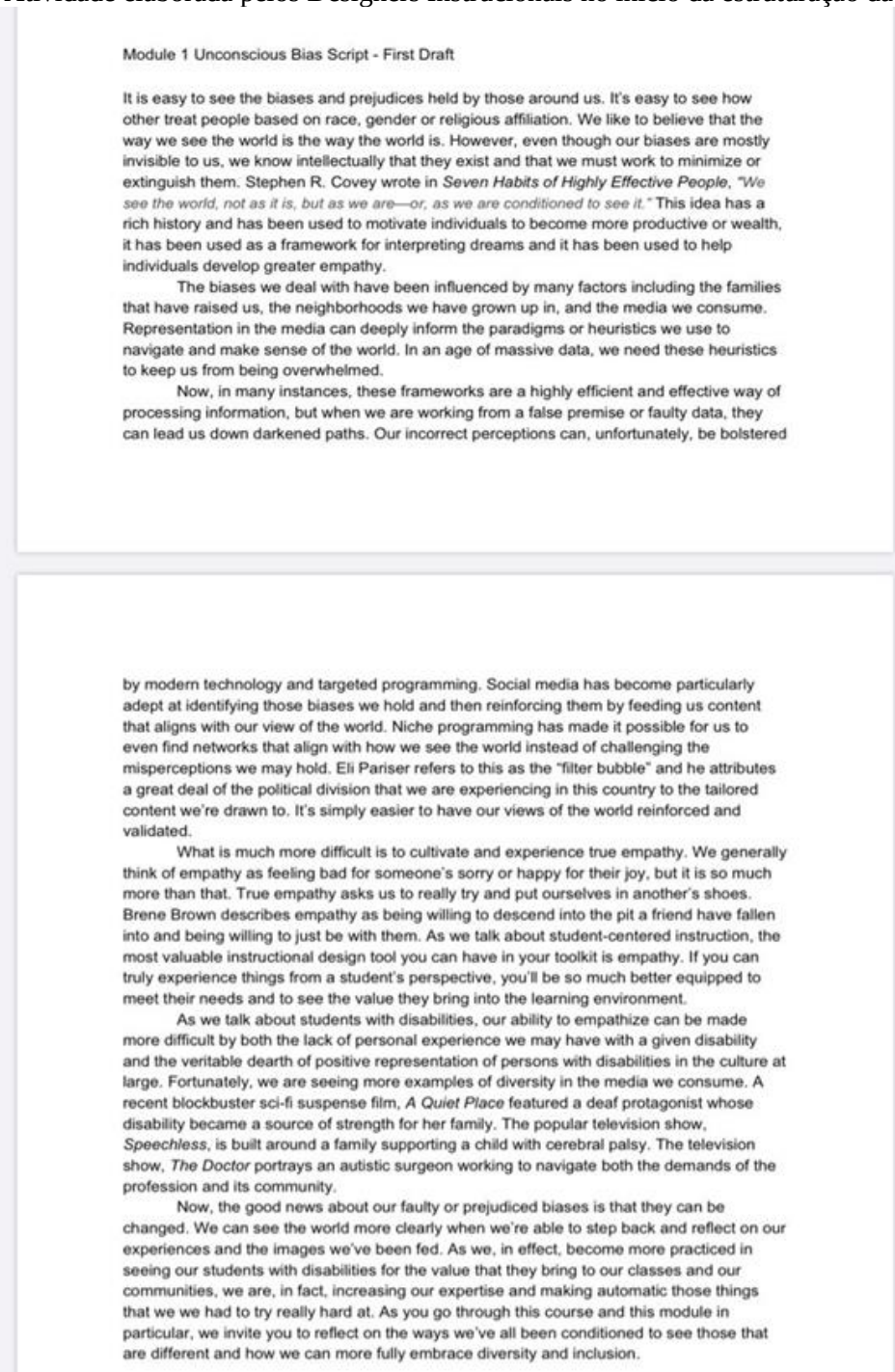
Assim como explicitado no capítulo 2, a estruturação da formação iniciou-se em junho de 2017 e encerrou-se em abril de 2019, culminando no início da primeira oferta do CAIP. A estruturação do processo formativo ocorreu mediante o uso de ferramentas tecnológicas síncronas e assíncronas, como o software Zoom, onde as reuniões eram realizadas, o Google Drive, o Google Docs e a plataforma Canvas.

Ao considerarmos a temática da formação, que envolve os fundamentos da Educação Inclusiva, foi necessário que a cultura inclusiva estivesse impregnada na equipe que planejou, estruturou e executou o curso. O Designer A. e o Designer J., por atuarem na construção e no desenvolvimento de formações on-line e por orientarem os professores que atuam nesse cenário, apresentam um vasto conhecimento sobre a estruturação de propostas formativas, bem como sobre os recursos do Canvas. Para além desses aspectos, os designers têm consciência das práticas desenvolvidas pelo Santa Fe College, no que se refere à inclusão educacional dos estudantes com deficiência. A Pesquisadora A. e a Pesquisadora D., por serem membras do Grupo de Pesquisa API e por desenvolverem estudos na área da Educação Inclusiva, apresentam conhecimentos sobre essa perspectiva, bem como sobre os preceitos que envolvem a utilização da abordagem CCS. Assim como pressupõe a abordagem intercultural (COPPETE, 2012; CANDAU, 2008) a estruturação e o desenvolvimento da formação, que ocorreu com membros de culturas diferentes, possibilitaram o compartilhamento de conhecimentos, a construção colaborativa de práticas e, principalmente, o diálogo, a partilha e o apoio mútuo entre a equipe.

Esses aspectos, vivenciados durante 1 ano e 10 meses de realização das reuniões on-line e da construção colaborativa das estratégias didático-pedagógicas, das atividades e dos materiais utilizados na formação, possibilitaram mudanças no grupo de trabalho, que estão relacionadas à estrutura e ao design da formação, bem como às mudanças pessoais que se constituíram nesse período.

Ao iniciarmos o planejamento e a estruturação do curso, foi possível evidenciar que, no âmbito do Santa Fe College, os Designers Instrucionais construíam e executavam formações que se distanciavam, em alguns aspectos, do que a abordagem CCS preconiza. Apesar dessa etapa ter sido realizada colaborativamente, no início, algumas estratégias didático-pedagógicas foram elaboradas pelos designers, assim como o roteiro para um dos vídeos da formação, ilustrado na Figura 4.

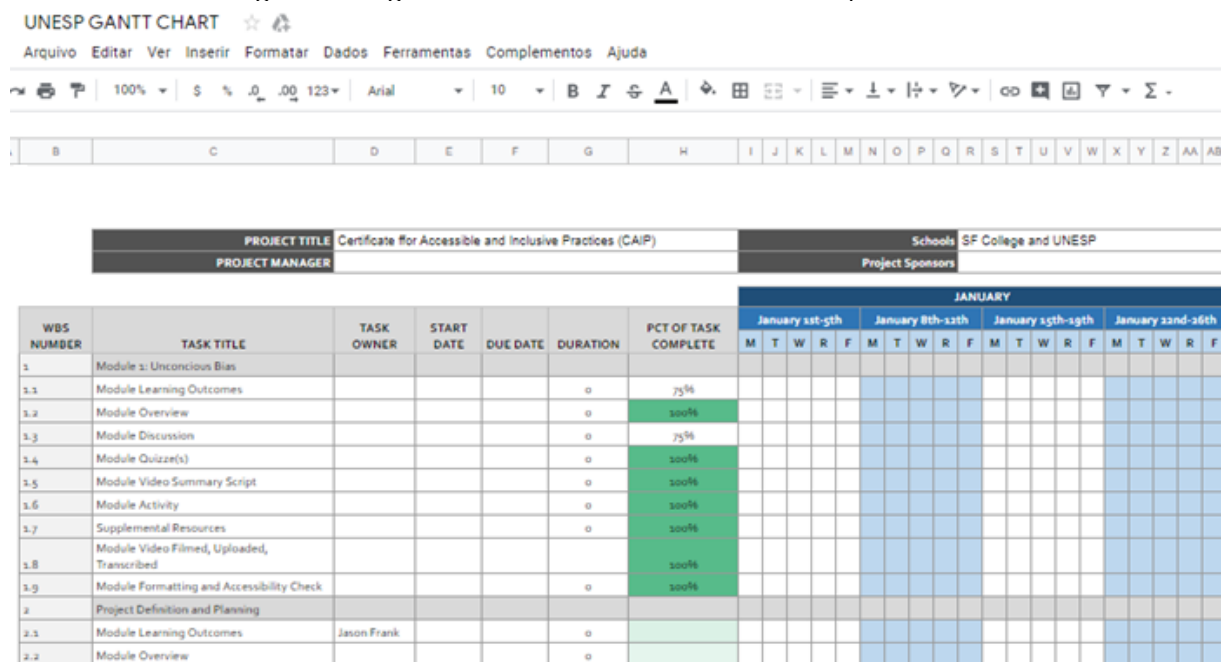
Figura 4: Atividade elaborada pelos Designers Instrucionais no início da estruturação da formação.



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

O roteiro exemplificado na Figura 4 seria utilizado no Módulo 1 - Viés Inconsciente e apresentava alguns conteúdos relacionados à temática, antes mesmo de possibilitar a reflexão sobre o assunto ou de conhecer as perspectivas dos participantes sobre o tema. A Figura 5 exemplifica, também, como o planejamento e a estruturação da formação eram desenvolvidos no início. O Diagrama de Gantt, elaborado pelos Designer Instrucionais, indicava as atividades que deveriam ser elaboradas, os responsáveis pela execução de cada ação e o prazo para realizá-la.

Figura 5: Diagrama de Gantt relacionado a estruturação do CAIP.



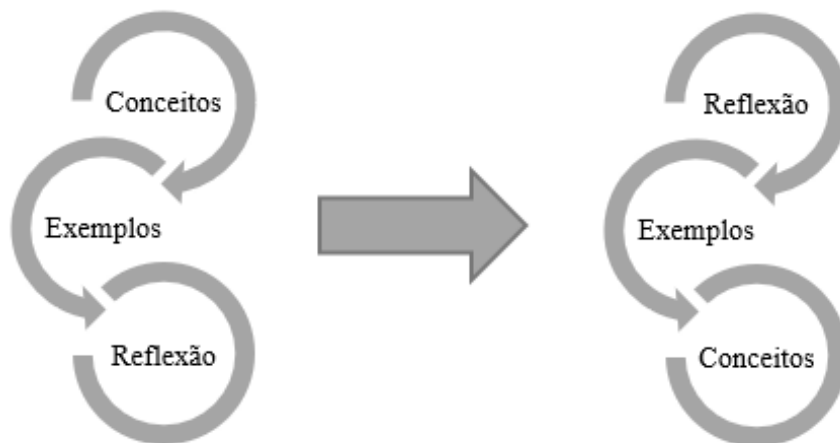
Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Assim como explicitado na Figura 5, no início dessa etapa, as tarefas eram divididas entre o grupo de trabalho e deveriam ser realizadas de acordo com os prazos estipulados. Ao iniciarmos o planejamento e a estruturação nesse formato, evidenciamos que algumas atividades ficaram desconexas e distantes da proposta da formação. Por isso, a equipe de trabalho decidiu, em conjunto, que as reuniões on-line seriam realizadas para planejar, discutir e construir as estratégias didático-pedagógicas do CAIP, assim como evidenciado na Figura 6.

preocupação equivocada com a generalização daquilo que não pode ser universalizado: a diferença de cada um” (LANUTI e MANTOAN, 2018, p. 123). Nesse sentido, os autores enfatizam que o ato de ensinar deve ser reconstruído a partir do reconhecimento e da valorização das diferenças de todos, a fim de viabilizar a participação total dos estudantes. Para os autores, as práticas individualizadas são necessárias quando buscamos serviços, recursos e materiais que podem auxiliar os estudantes com deficiência a ler adequadamente ou a se comunicar, por exemplo, mas, essa prática tem relação com uma diferenciação que parte de uma solicitação do próprio estudante, assim como ocorre com o uso da TA, não se referindo a uma adaptação do ensino (LANUTI e MANTOAN, 2018).

No decorrer das reuniões on-line, a Pesquisadora A. e a Pesquisadora D. compartilharam com os designers os pressupostos que envolvem a abordagem CCS, que pressupõem o ato de motivar os participantes do processo educativo a explorar, a pesquisar, a descrever e a depurar as suas ideias, de modo contextualizado e significativo, a partir da valorização das diferenças e das habilidades de cada um (SCHLÜNZEN, 2015; SCHLÜNZEN e SANTOS, 2016). Desse modo, evidenciou-se que a estruturação da formação foi se modificando, assim como explicitado na Figura 7, passando de uma sequência que envolvia a apresentação dos conceitos, a exemplificação dos mesmos e a reflexão sobre o que foi ensinado, para um processo de: reflexão sobre a temática – exemplificação considerando o contexto dos participantes – formalização dos conceitos.

Figura 7: Mudanças vivenciadas na estruturação do CAIP.



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021) a partir de Zaduski (2020).

Assim como demonstrado na Figura 7, a modificação da sequência da proposta formativa considera os pressupostos da abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2015), uma vez que compreende que a construção do conhecimento deve relacionar-se ao contexto dos participantes para que, assim, se torne significativo. Zaduski (2020) destaca que, ao invés de apresentar os

conceitos relacionados ao tema ou materiais com sínteses dos conteúdos, no CAIP os participantes foram motivados a refletir e a partilhar os seus conhecimentos sobre as temáticas, geralmente em um fórum de discussão, para que, no término de cada módulo, pudessem assistir a um vídeo (*wrap up*²⁸) que sistematizava os principais aspectos relacionados à temática estudada.

Para exemplificar as mudanças que ocorreram na estruturação da formação, bem como nas concepções da equipe de trabalho, Zaduski (2020) apresenta, na Figura 8, uma comparação entre o módulo de Desenho Universal do CODI, que é uma formação construída e executada pelos Designers Instrucionais, e o módulo de Desenho Universal do CAIP.

Figura 8: Comparação entre o módulo de Desenho Universal do CODI e o módulo de Desenho Universal do CAIP.

Certificate for Online Design and Instruction (CODI)	Certificate for Accessible and Inclusive Practices (CAIP)
 How do you reach every student? View	 Introduction to Universal Design View
 Universal Design: Learning Outcomes	 Introduction to Universal Design Part II View
 Student Perspectives on Learner Differences	 Intro to Design Thinking Quiz View
 Applying UDL in Online Learning	 Choose Your Own Captioning View
 Respecting Diverse Learners Jul 31, 2018 12 pts	 Universal Design Discussion Jun 4, 2019 10 pts View
 Universal Design Assignment Overview	 CAIP Mentors - Episode II View
 Universal Design Assignment Example	 Universal Design Power-Up View
 Universal Design (Portfolio Item) Jul 31, 2018 25 pts	 Universal Design Activity Jun 4, 2019 20 pts View
 Universal Design: Comprehension Check 5 pts	 Universal Design - Wrap Up View
 Universal Design: Optional Resources	 Perspectives: Dyslexia View
 End of Universal Design	 Universal Design: Additional Resources View
	 Universal Design - Above and Beyond 0 pts View

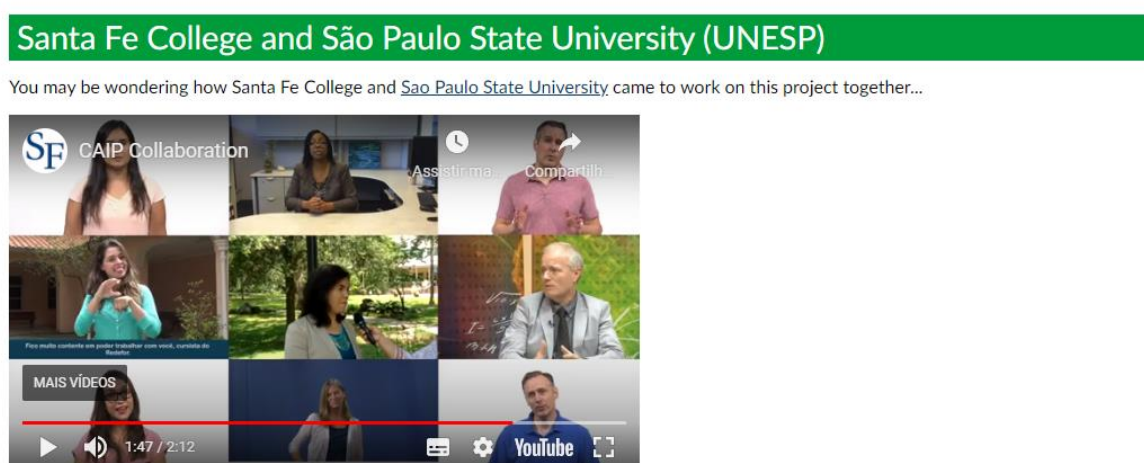
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021) a partir de Zaduski (2020).

²⁸ Traduzido para a Língua Portuguesa como “conclusão”.

Sobre as formações, Zaduski (2020) evidencia que o módulo do CODI se inicia com um texto e com um vídeo que apresentam o conceito de Desenho Universal, a sua origem e a sua aplicabilidade. No CAIP, o módulo com a mesma temática, se inicia com uma página desfocada, em que o participante não consegue ler as informações, seguida por uma página que contém uma pequena introdução sobre o tema e um vídeo (TED Talk). No decorrer do módulo, é possibilitado que o participante compreenda os princípios do Desenho Universal, a partir do desenvolvimento de atividades práticas, e compartilhe os conhecimentos construídos com os seus pares. Ao considerarmos os preceitos da abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2015), os vídeos que sistematizam os conceitos abordados são apresentados ao final de cada módulo, quando o participante já teve a oportunidade de refletir sobre a temática e de desenvolver atividades e ações contextualizadas.

Diante das mudanças vivenciadas na equipe de trabalho, foi possível identificar que os fundamentos da interculturalidade e da abordagem CCS se fizeram ainda mais presentes no planejamento e na estruturação da formação. Assim como evidenciado na Figura 9, as cores da bandeira do Brasil estavam presentes em todos os módulos e na logo da formação e, uma das páginas do curso, apresentava em um vídeo como ocorreu a colaboração estabelecida entre o Santa Fe College e a Unesp, demonstrando o apoio mútuo das instituições para construir o processo formativo.

Figura 9: Página do curso que apresenta a parceria estabelecida entre o Santa Fe College e a Unesp. The Santa Fe UNESP Connection



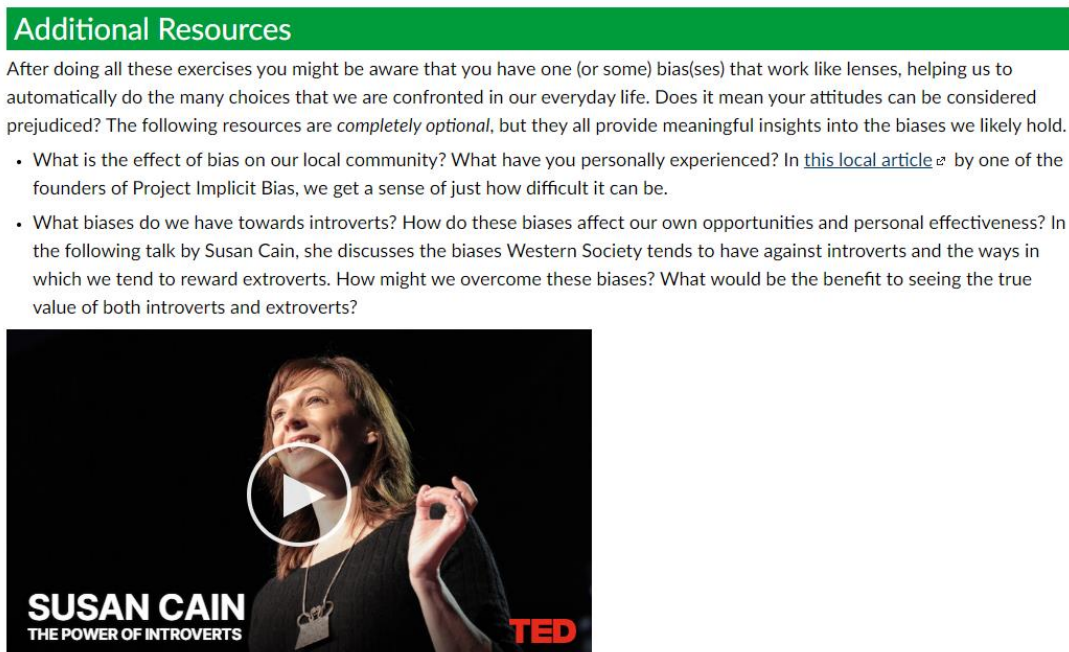
Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Além das mudanças e das práticas indicadas, faz-se necessário mencionar, também, o processo de reconhecimento e de valorização das características da Pesquisadora A., que é a autora desta tese. Em algumas reuniões on-line, sobretudo nos encontros iniciais, a

Pesquisadora A. sentia um certo receio de compartilhar as suas experiências, sugestões e reflexões sobre as temáticas discutidas. Isso ocorria não por desconhecimento dos temas, mas sim pela apreensão que sentia ao se comunicar em outra língua. Apesar da Pesquisadora A. ter estudado a Língua Inglesa por alguns anos, o receio de se comunicar de forma errônea ou de não conseguir se expressar com falantes nativos da língua se faziam presentes.

Ainda que a Pesquisadora A. colaborasse na construção das estratégias didático-pedagógicas, os Designers Instrucionais expressavam o desejo que eles tinham de ouvir as suas contribuições durante as reuniões on-line. Considerando a característica da Pesquisadora A., o Designer J. pesquisou materiais relacionados ao tema “pessoas introvertidas” e verificou que essa temática poderia ser abordada no *Module 1 – Unconscious Bias*²⁹, que proporciona uma reflexão sobre os vieses inconscientes que estão presentes em cada pessoa e que podem prejudicar as escolhas e as ações que realizamos. Assim como exemplificado na Figura 10, o tema “pessoas introvertidas” está na página dos *Additional Resources* do Módulo 1.

Figura 10: Additional Resources do Módulo 1.



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Com essa prática intercultural e de valorização das diferenças, a Pesquisadora A. sentiu-se mais segura e empoderada para exercer o seu papel na equipe de trabalho. De acordo com Candau (2008), a interculturalidade pressupõe o reconhecimento do outro e possibilita que as diferenças sejam dialeticamente integradas. Nesse mesmo viés, Coppete (2012) evidencia que

²⁹ Traduzido para a Língua Portuguesa como “Módulo 1 - Viés Inconsciente”.

a abordagem intercultural possibilita o olhar para outro, a fim de reconhecer como as pessoas pensam e se sentem, constituindo “uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária” (COPPETE, 2012, p. 211).

Além das reuniões on-line, o planejamento e a estruturação da formação envolvem, também, a visita da Pesquisadora A. e da Pesquisadora D. ao Santa Fe College, que ocorreu em fevereiro de 2018. Além de planejar e de construir atividades colaborativamente, durante a visita foi possível conhecer as ações desenvolvidas pela instituição no que se refere à inclusão dos estudantes com deficiência. Essa troca possibilitou, também, o fortalecimento do clima afetivo e de solidariedade presente na equipe de trabalho, uma vez que as potencialidades e as diferenças de cada um eram reconhecidas e valorizadas. Em uma das reuniões on-line, o Designer J. compartilhou que os encontros que realizávamos eram os melhores momentos da sua rotina de trabalho, evidenciando, ainda mais, que a cultura inclusiva e os aspectos da interculturalidade estavam presentes na equipe que planejou, estruturou e desenvolveu o CAIP.

Diante das concepções evidenciadas, apresenta-se, a seguir, a constituição da formação e as estratégias didático-pedagógicas que compõe cada módulo, a fim de explicitar os resultados concebidos na etapa de planejamento e de estruturação colaborativa do CAIP.

4.1.1 O CAIP em si

Assim como mencionado, os pressupostos que envolvem a cultura inclusiva, a interculturalidade e a abordagem CCS estiveram presentes no planejamento e na estruturação da formação e, devido a isso, essas concepções também foram identificadas no CAIP. Além dessas abordagens, considerou-se, também, os estilos de uso do virtual, propostos por Barros (2009, 2013, 2017, 2018, 2020), uma vez que, conforme a autora, a oferta de práticas, atividades e materiais didáticos diversificados e direcionados às preferências de aprendizagem colaboram para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Para além desses aspectos, o uso de estratégias diversificadas objetivava exemplificar para os participantes como as propostas poderiam ser incorporadas as suas aulas ou cursos.

Assim como Zaduski (2020), apresentamos as estratégias didático-pedagógicas que constituem o CAIP, considerando a sequência utilizada na formação, que são:

Página 1: texto de boas-vindas para os participantes, evidenciando que o curso foi construído a partir da colaboração internacional estabelecida entre o Santa College e a Unesp. Além disso, o texto enfatiza que, durante a formação, os participantes terão a oportunidade de compreender os pressupostos que envolvem a Educação Inclusiva e a acessibilidade e como essas perspectivas podem beneficiar todos os estudantes. Ao finalizar, o texto enfatiza que a inclusão e a acessibilidade são responsabilidades compartilhadas e, apenas atuando colaborativamente, poderão atuar na construção de uma cultura inclusiva e de apoio mútuo. Após o texto, a equipe que atuou na mediação é apresentada e, para representar cada membro, utilizou-se *Legos Minifigures*, assim como ilustrado na Figura 11. O Lego e outras referências da cultura dos EUA, como filmes e séries, foram utilizados no design dos módulos, a partir do uso de imagens, *gifs*, dentre outros recursos, a fim de se estabelecer um ambiente de aprendizagem contextualizado e significativo para os participantes.

Figura 11: parte da equipe que atuou na mediação representada por Legos Minifigures.



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Introdução

Página 2: inicia-se a formação com um vídeo que apresenta algumas considerações sobre a importância da acessibilidade e da constituição de práticas inclusivas. Enfatiza-se na página que a acessibilidade, além de promover o acesso, possibilita que os estudantes tenham sucesso no decorrer dos estudos. Ao final dessa página e das outras páginas do curso, apresenta-se uma dica de acessibilidade, assim como exemplificado na Figura 12. As indicações mostram recursos, práticas ou estratégias que podem ser incorporadas nas aulas ou nos cursos dos participantes.

Figura 12: dica de acessibilidade.

Accessible design details: If you click on the captions button in the video above, you'll notice that we've included the  accurate text and punctuation for our welcome video. Captions foster an understanding of unique vocabulary terms, resulting in increased comprehension and retention of material for all learners.

Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Página 3: *Pre-Course Survey* - convite aos participantes para responderem ao questionário disponibilizado no início da formação.

Página 4: *Course Learning Outcomes* – apresentação dos objetivos de aprendizagem do curso, que contextualizam os materiais e as atividades que serão disponibilizadas.

Página 5: *Course Structure and Organization* – apresenta sinteticamente a estrutura e a organização do curso. Ao considerarmos os estilos de uso do virtual, as estratégias didático-pedagógicas incluem: espaços para discussão e pesquisa sobre as temáticas dos módulos, vídeos relacionados as temáticas, atividades gamificadas, atividades de sistematização dos conhecimentos, dentre outras.

Página 6: *Course Syllabus* – apresenta a estrutura, a organização e os conteúdos do curso, destacando: os mediadores que atuaram na formação, os critérios avaliativos utilizados, a pontuação máxima do curso, a frequência necessária para obter o certificado, os objetivos da formação e as legislações educacionais que garantem a constituição da Educação Inclusiva no âmbito do Santa Fe College.

Página 7: *The Santa Fe UNESP Connection* – apresentação de um vídeo³⁰ que mostra a consolidação da parceria estabelecida entre o Santa Fe College a Unesp.

Página 8: *DRC and Support Services at Santa Fe* – apresentação de um vídeo sobre o DRC, evidenciando o trabalho que o departamento desenvolve no âmbito do Santa Fe College.

Página 9: *Building a strong learning Community* – fórum de discussão para os participantes se apresentarem e compartilharem uma prática ou uma atividade inclusiva que desenvolvem em suas aulas ou cursos. A proposta do fórum de discussão enfatiza que conhecer uns aos outros auxilia na constituição de uma comunidade e na sensação de que todos são pertencentes ao processo formativo.

Página 10: *CAIP and the Hero's Journey* – explica a proposta de gamificação que permeia o curso. Assim como exemplificado na Figura 13, a cada módulo, os participantes, que são descritos como heróis, vivenciam uma etapa da jornada.

³⁰ Vídeo disponível em: <<https://youtu.be/BFniuX7XuRA>>. Acesso em: fev. 2021.

Figura 13: Hero's Journey.

CAIP and the Hero's Journey

It starts with a single step...



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Página 11: *Introduction to Power-Ups* – apresentação da página que traz vídeos ou textos relacionados a práticas inclusivas e a uma visão da valorização das diferenças, a fim de engajar os participantes a continuarem realizando as atividades dos módulos.

Página 12: *Above and Beyond Assignments* – assim como explicitado na Figura 14, essa página apresenta as atividades *above and beyond*, que permitem que os participantes realizem outras ações além das propostas nos módulos. Apesar de não serem obrigatórias para a conclusão do curso, os participantes que as realizaram receberam uma designação especial no certificado e nas suas páginas on-line.

Figura 14: Atividades above and beyond.



Above and Beyond

Above and Beyond Assignments



Above and Beyond assignments invite participants to apply the things they are learning in each module at a higher level. These assignments are not required for earning the course certificate, but those participants who complete three or more **Above and Beyond** assignments will receive a special designation on their certificate and badge for their instructor page.

Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Página 13: *The Hero's Journey - The Invitation* – apresentação de um convite para os participantes, utilizando um gif, que os convida para embarcar na aventura da formação.

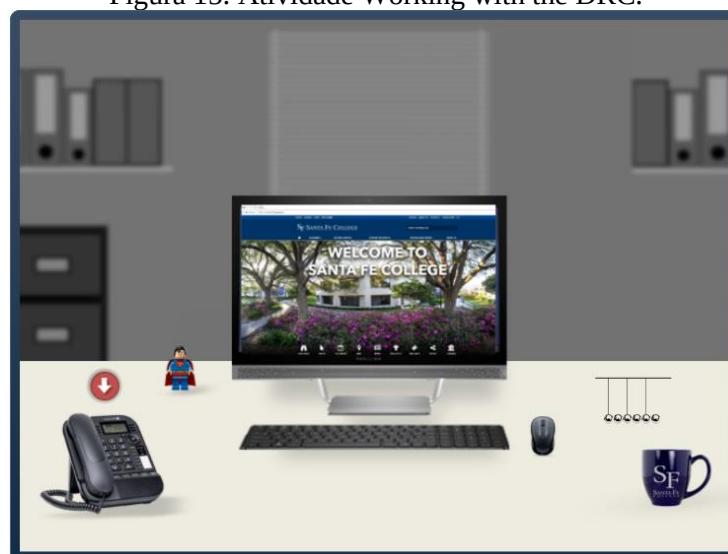
Módulo 1: Viés Inconsciente (Unconscious Bias)

Página 14: *Module 1 - Unconscious Bias* – apresentação do módulo sobre o viés inconsciente e convite aos participantes a refletirem sobre as suas perspectivas e experiências, a fim de identificar os vieses presentes em si mesmos.

Página 15: *Module 1 - Learning Outcomes* – evidencia que antes de identificarmos as necessidades das pessoas com deficiência, é necessário analisar as nossas atitudes que podem ser prejudiciais aos processos de inclusão, por isso, o módulo apresenta como objetivos: definir o que é viés inconsciente; identificar como os vieses afetam a prática docente; compartilhar estratégias para minimizar os vieses inconscientes.

Página 16: *Working with the DRC* – atividade gamificada que demonstra como ocorre o processo de oferecimento das adaptações razoáveis solicitadas pelos estudantes com deficiência. A Figura 15 explicita que, inicialmente, o professor recebe uma mensagem de voz do DRC, dizendo que um dos estudantes solicitou acomodações razoáveis para participar de suas aulas. Para escutar a mensagem, o participante deve clicar no telefone e, com isso, uma colaboradora que realmente atua no DRC diz que irá entrar em contato com o professor para ajudá-lo nesse processo. Ao mesmo tempo em que fala, a transcrição da mensagem aparece na tela.

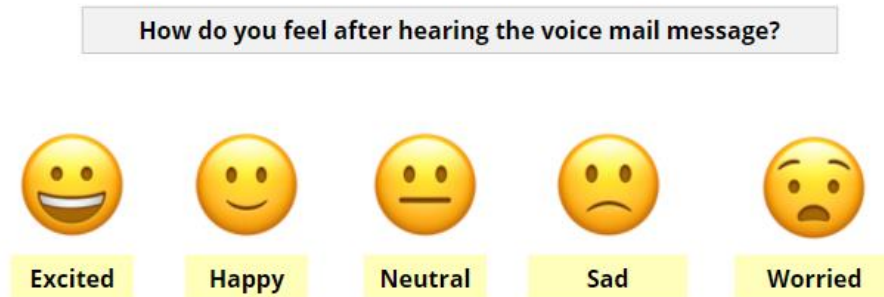
Figura 15: Atividade Working with the DRC.



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Ao escutar a mensagem, o participante deveria selecionar como ele sentiu com a notícia de que um dos estudantes solicitou adaptações razoáveis para as suas aulas, assim como evidenciado na Figura 16.

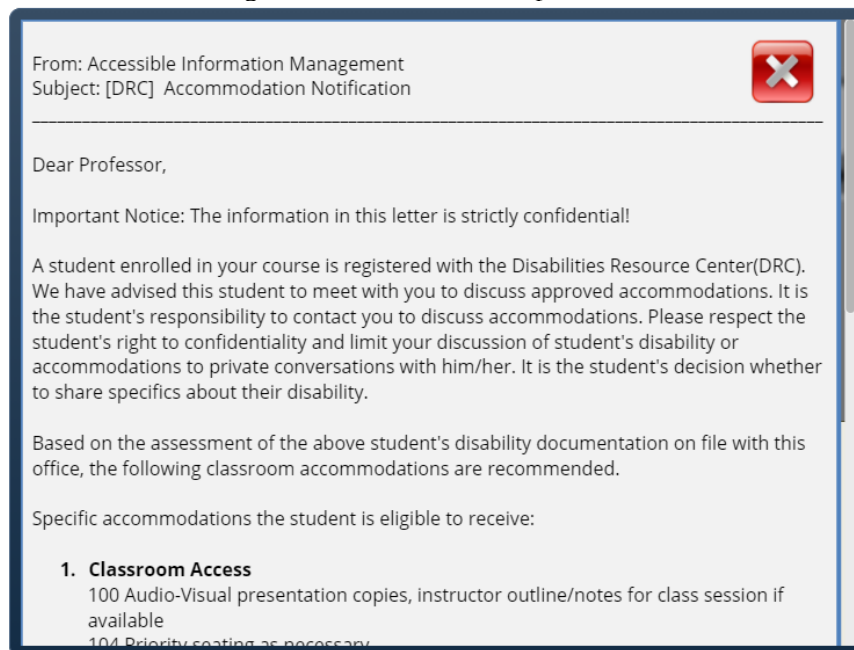
Figura 16: sentimento do participante em relação a atividade.



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Para que a atividade fosse ainda mais contextualizada, o participante recebia o e-mail que é utilizado pelo DRC para notificar as adaptações que foram solicitadas pelo estudante, assim como expresso na Figura 17.

Figura 17: E-mail enviado pelo DRC.

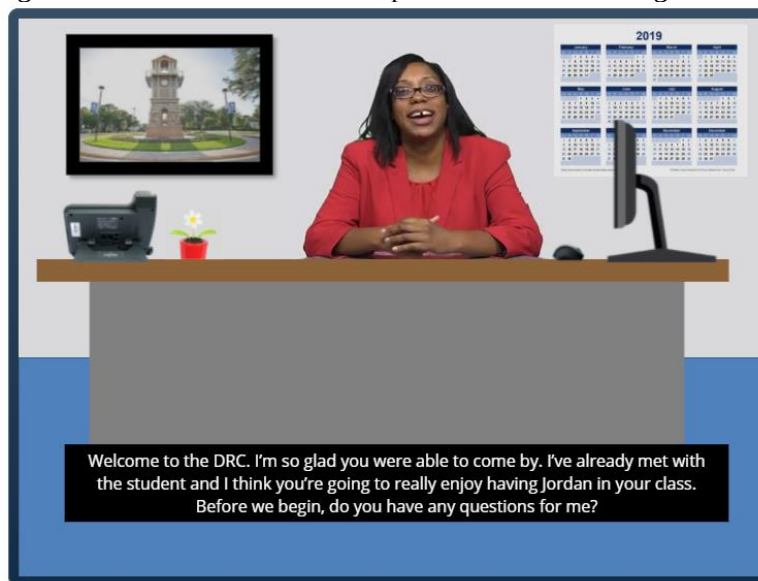


Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Ao ler o e-mail e compartilhar como se sente em relação às adaptações razoáveis, o participante recebe um e-mail de *Jordan*, pessoa fictícia que representa o estudante com deficiência que solicitou as acomodações razoáveis. Na mensagem enviada, o estudante

menção que está ansioso para começar as aulas, pois, um dos seus colegas recomendou o professor, dizendo que as aulas eram muito boas. *Jordan* diz que possui Deficiência Auditiva e, por isso, pergunta se os vídeos utilizados têm legendas, uma vez que apresenta dificuldade para realizar leitura labial. Ao realizar a leitura do e-mail do estudante, o professor se encontra, por meio da atividade gamificada, com uma colaboradora do DRC, assim como exemplificado na Figura 18.

Figura 18: Encontro com o DRC, por meio da atividade gamificada.



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Assim que a colaboradora aparece na atividade, questionamentos como “não sei por onde começar”, “recebi um e-mail do DRC, mas não compreendi quais acomodações o estudante precisa”, “se o vídeo não tiver legenda, eu que vou colocar?” aparecem na tela e, ao clicar no questionamento, a colaboradora responde o participante, evidenciando, em todos os momentos, que ele não está sozinho nesse processo.

Página 17: *Pause and Reflect* – página com questionamentos a fim de possibilitar a reflexão dos participantes em relação à atividade interativa do DRC.

Página 18: *Unconscious Bias Quiz* – quiz sobre um vídeo do Google, em que são apresentadas práticas positivas para reconhecer e para trabalhar o viés inconsciente nos âmbitos pessoais e coletivos.

Página 19: *Unconscious Bias Activity* – desenvolvimento do teste on-line intitulado de “Project Implicit”. O teste, criado por psicólogos da Universidade de Harvard, da Universidade da Virgínia e da Universidade de Washington, auxilia os usuários a identificarem os seus vieses inconscientes.

Página 20: *Unconscious Bias Discussion Board* – fórum de discussão para os participantes refletirem sobre os vieses inconscientes, a fim de identificar como essas concepções afetam os estudantes e como eles, enquanto professores, poderiam atuar para minimizar esses vieses no contexto educativo.

Página 21: *CAIP Mentors - Access & Inclusion Matters at Santa Fe College* – vídeo em que a Pró-reitora de Acessibilidade e Inclusão do Santa Fe College aborda os pressupostos que envolvem a Educação Inclusiva, no âmbito da instituição, evidenciando, também, os motivos que levam alguns estudantes a se sentirem excluídos da comunidade acadêmica.

Página 22: *Bias Power-Up* – disponibilização de um podcast e da transcrição do mesmo, sobre a mãe de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que recebeu ajuda de uma pessoa desconhecida em um momento de crise que o seu filho vivenciou.

Página 23: *A Welcome Letter Activity* – a atividade enfatiza que, aproximadamente, 900 estudantes se registram todos os anos no DRC, representando 900 oportunidades para os professores apoiá-los e mostrarem como eles são importantes. Assim, nessa atividade, os participantes deveriam responder ao e-mail de *Jordan*, destacando as modificações que fariam para que ele conseguisse estudar e participar das aulas.

Página 24: *Consciously Combating Unconscious Bias* – apresenta um link que direciona para uma página externa ao Canvas, que se refere a um artigo com dicas de como combater os vieses inconscientes.

Página 25: *Perspectives – Autism* – apesar da formação não abordar deficiências específicas, a página *perspectives* traz experiências de pessoas com deficiência na Educação Superior. Nesse módulo, apresenta-se um vídeo de Temple Grandin, que expõe as suas vivências com o TEA e como os seus estudos revolucionaram a pecuária.

Página 26: *Unconscious Bias - Wrap-Up Video* – apresentação de um vídeo que sistematiza os conteúdos abordados durante o Módulo 1. Considerando as preferências dos participantes e os pressupostos que envolvem a acessibilidade, são apresentados dois vídeos com o mesmo assunto: um vídeo com legendas e o outro com uma intérprete de Língua de Sinais Americana, assim como evidenciado na Figura 19.

Figura 19: vídeo de finalização do Módulo 1 com uma intérprete de Língua de Sinais Americana.



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Página 27: *Unconscious Bias - Additional Resources* – apresenta recursos adicionais sobre a temática abordada no módulo.

Página 28: *Unconscious Bias - Above and Beyond* – a atividade extra evidencia que não devemos limitar a aprendizagem dos estudantes em razão das suas deficiências, por isso propõe que os participantes pesquisem *Youtubers* que possuem deficiência e compartilhem o que eles aprenderam com o vídeo escolhido, objetivando identificar vieses que ainda fazem parte de suas concepções.

Página 29: *The Hero's Journey - First Steps* – indica a finalização do primeiro módulo e os primeiros passos que foram dados pelo participante enquanto um herói. A página enfatiza que, ao reconhecer a si mesmo e as diferenças que o constituem, o herói está pronto para começar a sua jornada.

Módulo 2: Desenho Universal (Universal Design)

Página 30: *Universal Design Overview* – apresentação do módulo sobre Desenho Universal e convite aos participantes para refletirem sobre como essa perspectiva pode beneficiar todos os estudantes.

Página 31: *Universal Design Learning Outcomes* – o módulo apresenta como objetivos: definir Desenho Universal; explicar como os princípios do Desenho Universal podem beneficiar todos os estudantes; conhecer diferentes leitores de tela e identificar como podem ser utilizados.

Página 32: *Introduction to Universal Design* – assim como explicitado na Figura 20, a página apresenta um texto desfocado para que o participante perceba como a ausência de acessibilidade pode impossibilitar o acesso, a aprendizagem e a participação de uma pessoa com deficiência.

Figura 20: Texto desfocado que compõe a página Introduction to Universal Design.



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Página 33: *Introduction to Universal Design Part II* – apresenta o mesmo texto da página anterior em um formato que os participantes conseguem ler, evidenciando alguns pressupostos que envolvem o Desenho Universal. Apresenta-se, também, um vídeo do TED Talk, sobre a temática.

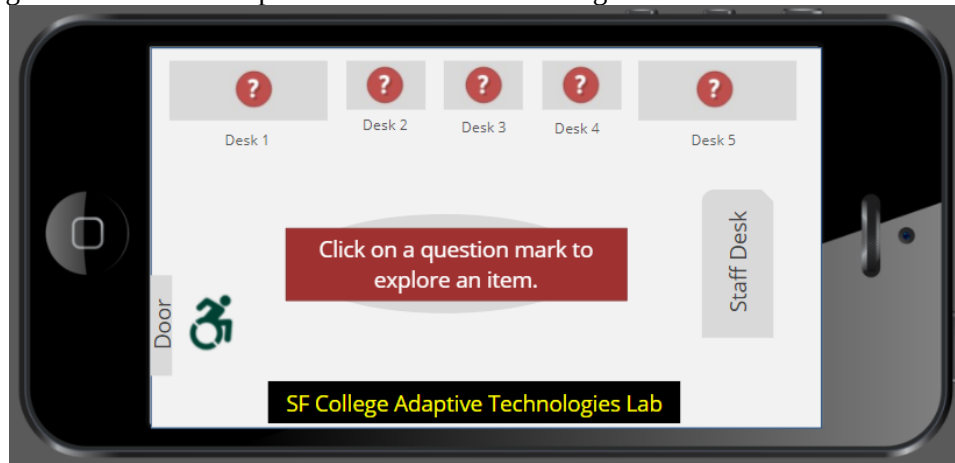
Página 34: *Intro to Universal Design Quiz* – quiz sobre um vídeo que aborda o Desenho Universal. O participante pode escolher se irá ouvir o vídeo sem as imagens ou se irá ler as legendas sem o som.

Página 35: *Choose Your Own Captioning* – atividade interativa sobre a importância de se inserir legendas precisas em vídeos.

Página 36: *Universal Design Discussion* – fórum de discussão em que os participantes foram convidados a realizar a audiodescrição de uma cena ou vídeo que fosse significativo para eles. Para isso, foram apresentados alguns exemplos e um documento com dicas orientadoras sobre a audiodescrição.

Página 37: *CAIP Mentors - Episode II* – assim como evidenciado na Figura 21, nessa página os participantes poderiam realizar um tour virtual para conhecer o Laboratório de Tecnologia Assistiva do Santa Fe College. Essa atividade foi inserida, pois, conforme os Designers Instrucionais, poucos professores conhecem e fazem uso do laboratório.

Figura 21: Tour virtual pelo Laboratório de Tecnologia Assistiva do Santa Fe College.



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Página 38: *Universal Design Power-Up* – apresenta um vídeo com a história de uma atendente que aprendeu Língua de Sinais Americana para se comunicar com os clientes.

Página 39: *Universal Design Activity* – atividade *show and tell*, em que o participante deve criar um roteiro para descrever um objetivo de forma simples e objetiva.

Página 40: *Universal Design - Wrap Up* – apresentação de um vídeo que sistematiza os conteúdos abordados durante o Módulo 2.

Página 41: *Perspectives - Dyslexia* – apresentação de um vídeo que mostra as vivências de uma estudante com dislexia e as estratégias que ela utiliza para estudar os conteúdos do seu curso de graduação.

Página 42: *Universal Design - Additional Resources* – apresenta recursos adicionais sobre a temática abordada no módulo.

Página 43: *Universal Design - Above and Beyond* – atividade extra em que o participante tem a oportunidade de revisar o currículo (*syllabus*) da sua aula ou curso. Para isso, há a disponibilização de um arquivo com orientações que como construir documentos acessíveis utilizando o Microsoft Word.

Página 44: *The Hero's Journey – Challenges* – finalização do módulo indicando que, apesar dos desafios para se construir cursos e práticas didático-pedagógicas acessíveis, os benefícios para todos os estudantes são evidentes e significativos no processo de ensino e de aprendizagem.

Módulo 3: Multimídia acessível (Accessible Media)

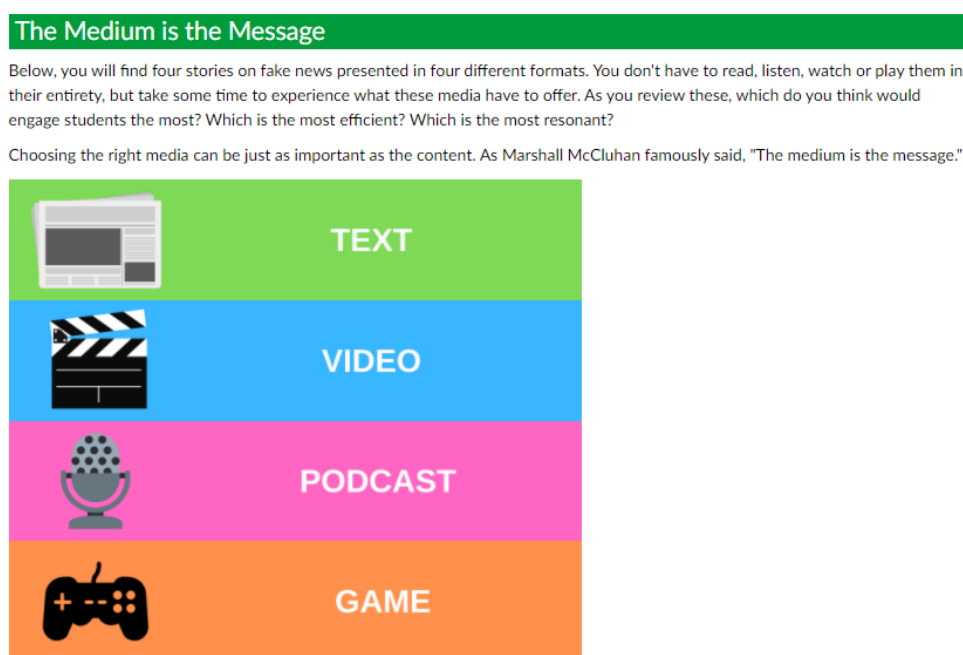
Página 45: *Accessible Multimedia Overview* – apresentação do módulo sobre Multimídia acessível.

Página 46: *Accessible Multimedia - Learning Outcomes* - o módulo apresenta como objetivos: identificar legendas e transcrições acessíveis; identificar estratégias de planejamento acessíveis; trabalhar efetivamente com recursos multimídias.

Página 47: *Accessible Multimedia Quiz* – quiz sobre um vídeo em que uma especialista em legendas compartilha a importância desse recurso e os benefícios de utilizá-las.

Página 48: *One Story, Multi(ple) Media* – considerando os estilos de uso do virtual e a temática do módulo, apresenta-se, como exemplificado na Figura 22, o mesmo assunto em quatro formatos diferentes: texto, vídeo, podcast e jogo. A proposta convida o participante a experimentar os quatro formatos, para que, assim, possa refletir sobre o uso de diferentes mídias em suas aulas ou cursos, considerando as preferências dos estudantes.

Figura 22: apresentação do mesmo assunto em quatro formatos diferentes de mídias.
One Story, Multi(ple) Media



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Página 49: *Accessible Multimedia Discussion* – fórum de discussão sobre o uso de diferentes mídias e o impacto na aprendizagem e na participação dos estudantes.

Página 50: *CAIP Mentors - Episode III* – vídeo com o responsável pelo centro de mídias do Santa Fe College, em que ele explica o processo de produção de vídeos na instituição e apresenta dicas que podem ser incorporadas aos vídeos produzidos pelos participantes.

Página 51: *Multi-Media Power Up* – vídeo que apresenta depoimentos de crianças, relatando como uma adaptação feita em um controle de videogame possibilitou que elas jogassem e interagissem umas com as outras.

Página 52: *Multi-Media Activity* – atividade em que o participante é convidado a contextualizar alguns dos seus materiais. A proposta evidencia que, além de inserir recursos diversos, os professores devem contextualizar os conteúdos para que os estudantes compreendam o seu uso.

Página 53: *Accessible Multimedia Wrap-Up Video* – apresentação de um vídeo que sistematiza os conteúdos abordados durante o Módulo 3.

Página 54: *Perspectives – Deafness* – apresentação de um vídeo que mostra as vivências de uma estudante com Deficiência Auditiva na Educação Superior, destacando as suas experiências com a Língua de Sinais Americanas e com o uso de diferentes tecnologias.

Página 55: *Accessible Multimedia: Additional Resources* – apresenta recursos adicionais sobre a temática abordada no módulo.

Página 56: *Multi-Media- Above and Beyond* – a atividade extra solicita que os participantes criem um roteiro de um vídeo e insiram recursos de acessibilidade, como as legendas.

Página 57: *The Hero's Journey - Failure and Frustration* – finalização do módulo, destacando que o processo de criar multimídias acessíveis é desafiador e que os erros são parte do processo de aprendizagem.

Módulo 4: Defesa (Advocacy)

Página 58: *Advocacy Overview* – apresentação do módulo evidenciando que a Educação Inclusiva é uma responsabilidade de todos e, para se constituir a cultura inclusiva, é necessário que todos atuem em defesa dessa perspectiva.

Página 59: *Advocacy Learning Outcomes* – o módulo apresenta como objetivos: contribuir para a construção de uma rede de acessibilidade; identificar as oportunidades para defender a perspectiva inclusiva; compartilhar com os estudantes e com os colegas de trabalho os princípios que envolvem a Educação Inclusiva e o Desenho Universal.

Página 60: *Introduction to Advocacy* – apresenta a proposta que norteia o módulo, destacando que, além de formação possibilitar mudanças nas práticas e nos materiais dos participantes, espera-se que os professores atuem em defesa da Educação Inclusiva na comunidade acadêmica.

Página 61: *Advocacy Quiz* – quiz sobre um vídeo em que uma estudante com TEA explica o motivo que a levou, em muitos casos, e não solicitar as adaptações razoáveis que tem direito.

Página 62: *Curb Cuts and Accessibility* – apresentação de um podcast e de sua transcrição sobre a história das guias rebaixadas e das lutas vivenciadas pelas pessoas com deficiência para serem reconhecidas enquanto sujeitos de direitos.

Página 63: *Advocacy Discussion - A Blast from the Past* – fórum de discussão em que os participantes tiveram a oportunidade de refletir sobre os impactos das políticas inclusivas, como o ADA, e sobre os benefícios das tecnologias para as pessoas com deficiência.

Página 64: *Advocacy - Power-Up* – vídeo em que uma advogada da Etiópia conta como a sua Deficiência Visual possibilitou que ela não tivesse o mesmo destino que muitas mulheres sem deficiência da tribo na qual nasceu têm.

Página 65: *CAIP Mentors - Episode IV* – vídeo com o depoimento de uma colaboradora que trabalha na defensoria do Santa Fe College. Ela apresenta as suas vivências e os benefícios da inclusão na Educação Superior.

Página 66: *Empathy* – animação sobre empatia, em que os participantes são convidados a refletir sobre a diferença entre simpatia e empatia.

Página 67: *Advocacy – Assignment* – nessa atividade o participante é apresentado a uma situação fictícia, na qual uma colega recebe um pedido de adaptação razoável para receber um estudante com deficiência em sua sala e, com isso, não sabe o que fazer em relação aos seus materiais de vídeo, imagens, trabalhos em grupo e avaliações. Na situação apresentada, a professora sente-se frustrada e desencorajada, sendo que a sua primeira opção é a de retirar alguns dos materiais do curso, pois considera que não são acessíveis. Diante da situação, os participantes devem escrever uma carta para a colega, considerando os aprendizados construídos na formação.

Página 68: *Advocacy Video Wrap-Up* - apresentação de um vídeo que sistematiza os conteúdos abordados durante o Módulo 4.

Página 69: *Perspectives - Blindness* – apresentação de um vídeo que mostra a história de uma estudante com Deficiência Visual que gosta muito de ensinar os seus colegas.

Página 70: *Advocacy - Additional Resources* - apresenta recursos adicionais sobre a temática abordada no módulo.

Página 71: *Advocacy - Above and Beyond* – a atividade extra convida o participante a construir um roteiro e a entrevistar um estudante com deficiência sobre as suas experiências de aprendizagem no âmbito da instituição.

Página 72: *Advocacy – Conclusion* – evidencia que a formação é um começo para se constituir a cultura inclusiva na instituição e, para isso, há a necessidade de se cultivar uma rede de apoio, em que todos colaboraram uns com os outros e atuam mediante a perspectiva da Educação Inclusiva.

Módulo de encerramento

Página 73: *Conclusion* – solicita-se o feedback dos participantes sobre a formação.

Página 74: *You're biggest takeaways* – fórum de discussão que questiona os participantes sobre as suas impressões e aprendizados vivenciados durante a formação.

Página 75: *Conclusion Power Up* – vídeo de um jovem que usa a sua cadeira de rodas em pistas de skate e assina um brinquedo da marca *Hot wheels*.

Página 76: *End of Course Survey* – convite aos participantes para responderem ao questionário disponibilizado no término da formação.

Página 77: *Conclusion - Additional Resources* - apresenta recursos adicionais sobre a temática abordada no módulo.

Página 78: *Hero's Journey – Home* – evidencia a última etapa da jornada do herói, que volta para a sua casa de um jeito diferente. A mensagem deixada nessa página que é cada um pode contribuir para a constituição da cultura inclusiva e que não estão sozinhos nesse processo.

Página 79: *You're really done!* – traz uma imagem com balões e uma mensagem que diz que: “Você realmente terminou. Aproveite esse sentimento. Agora vá e faça do mundo um lugar com mais acessibilidade”.

Assim como evidenciado, as 79 páginas que compõe a formação consideram os pressupostos da Educação Inclusiva e oportunizam um processo de aprendizagem contextualizado e significativo. No decorrer dos módulos, foram utilizadas estratégias didático-pedagógicas de modo a contemplar os estilos de uso do virtual, propostos por Barros (2009, 2013, 2017, 2018, 2020). A diversificação das atividades e dos materiais possibilitou que os participantes identificassem as melhores maneiras que constituem o seu processo de aprendizagem. Essa ação propiciou, também, a reflexão sobre o uso de diferentes recursos, que podem contemplar as preferências dos estudantes, valorizar as diferenças e considerar os caminhos que cada um trilha no seu processo de aprendizagem.

Diante do planejamento e da estruturação do CAIP, bem como dos objetivos elencados neste estudo, apresenta-se, no eixo a seguir, as práticas que foram desenvolvidas pelos participantes e que se relacionam a constituição da Educação Inclusiva.

4.2 Desenvolvimento do CAIP e a constituição de práticas inclusivas

Diante da estruturação da formação, desenvolvida em uma perspectiva inclusiva e intercultural, a partir do uso da abordagem CCS (SCHLÜNZEN, 2015), instaurou-se o CAIP, que considera os pressupostos mencionados e os estilos de uso do virtual (BARROS, 2009,

2013, 2017, 2018, 2020). Para identificar as práticas realizadas pelos participantes e as que estão em consonância com os fundamentos da Educação Inclusiva, retomamos as atividades e as interações desenvolvidas no decorrer da formação. Consideramos, também, algumas respostas obtidas nos questionários aplicados no início e no término do CAIP, que revelaram mudanças nas concepções dos participantes em relação às práticas que desenvolvem.

Ao considerarmos e utilizarmos a abordagem CCS, evidencia-se que o professor é capaz de construir e de reconstruir a sua própria prática por meio da reflexão, por isso, há a necessidade de se formar um professor reflexivo e investigador, que revê a todo momento a sua prática pedagógica objetivando favorecer a aprendizagem dos seus estudantes (SCHLÜNZEN, 2015; SCHLÜNZEN e SANTOS, 2016).

Nesse viés, Freire (1981) enfatiza que o professor não pode participar ativamente na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência dos aspectos que a envolvem e da sua própria capacidade para transformá-la, evidenciando que “[...] ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna [...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer” (FREIRE, 1981, p.48). Conforme o autor, a educação deve assumir um papel de conscientização, distanciando-se das concepções que envolvem a educação bancária, que é opressora. A educação conscientizadora, por sua vez, é problematizadora, crítica e prioriza o diálogo, o respeito, o ato de criação e de recriação. Por isso, para além da reflexão, as estratégias didático-pedagógicas do CAIP ofereceram subsídios para que os participantes pudessem atuar na construção e na reconstrução de suas práticas, mediante a consideração dos pressupostos que envolvem a Educação Inclusiva.

Diante das temáticas e das concepções que envolvem a formação, o primeiro momento de atuação dos participantes ocorreu por meio do fórum de discussão *Building a strong learning Community*³¹, em que os professores tiveram a oportunidade de se apresentarem e de compartilharem uma prática inclusiva que desenvolvem em suas aulas ou cursos on-line. Além de refletirem sobre as práticas que já eram desenvolvidas por eles, os participantes puderam conhecer ações realizadas por outros colegas. Dentre as práticas compartilhadas, destaca-se que a grande maioria dos participantes desenvolvia ações assim como a que estava sendo realizada no fórum de discussão, solicitando a apresentação dos estudantes no início das aulas. Uma das participantes mencionou que, além da apresentação, ela pedia para os estudantes compartilharem os seus objetivos em relação às aulas. Com o fórum, foi possível identificar,

³¹ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Construindo uma forte comunidade de aprendizagem”.

também, que alguns professores realizavam atividades interativas, em que os estudantes eram instigados a colaborar uns com os outros durante as aulas. Além das práticas mencionadas, destaca-se a ação compartilhada pelo responsável do centro de mídias do Santa Fe College, nomeado nesta pesquisa como Participante S.M., e a devolutiva atribuída pelo Designer J.

My inclusive practice is a bit odd because I'm not an instructor and I don't use canvas. So, I'm here to learn more about how I can help the faculty better server their students so they can benefit from an inclusive flexible learning environment. My small part in inclusive practice the past several years has been about supporting a variety of professors with videos they produce in the studio, making those videos more accessible for the faculty's students [...] I will enjoy learning more about the benefits of inclusive education. Thank you for the opportunity³² (Participante S.M.).

S.M., inclusiveness is really at the heart of what you do with the studio. First of all, you do a great job making faculty feel at home in the studio and comfortable in front of the camera. You're ability to connect with the people you serve does so much. Secondly, the when you stream events, you're making them accessible for so many. It goes a long way in including many of our colleagues at the centers or who teach online³³ (Designer J.).

Por não atuar como professor, o Participante S.M. acreditava que a sua prática não tinha o mesmo impacto das ações compartilhadas pelos professores, uma vez que ele não atua diretamente com os estudantes. O Designer J., que acompanha o trabalho desenvolvido pelo centro de mídias da instituição, valorizou as práticas desenvolvidas pelo participante e enfatizou a importância dessas ações. Apesar de não ter contato com os estudantes, ao auxiliar os professores na produção de vídeos e de outros materiais midiáticos, o Participante S.M. possibilita que recursos de acessibilidade sejam implementados, viabilizando o acesso de todos os estudantes aos conteúdos produzidos. Ao almejarmos a constituição da cultura inclusiva no âmbito da Educação Superior, é necessário que todos os envolvidos na comunidade acadêmica se sintam acolhidos, valorizados diante das práticas inclusivas que desenvolvem e que tenham a possibilidade de colaborar uns com os outros. Além de propiciar a reflexão sobre as ações inclusivas já desenvolvidas, atividades como essa possibilitam que os participantes percebam,

³² Traduzido para a Língua Portuguesa como: “A minha prática inclusiva é um pouco diferente porque eu não sou professor e não uso o Canvas. Portanto, estou aqui para aprender mais sobre como posso ajudar o corpo docente a atender melhor os seus estudantes, para que possam se beneficiar de um ambiente de aprendizagem flexível e inclusivo. Minha pequena parte na prática inclusiva nos últimos anos tem sido apoiar os professores com vídeos que eles produzem no estúdio, tornando esses vídeos mais acessíveis para os estudantes [...] Eu vou gostar de aprender mais sobre os benefícios da Educação Inclusiva. Obrigado pela oportunidade”.

³³ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “S.M., a inclusão é o coração do que você faz com o estúdio. Em primeiro lugar, você faz um ótimo trabalho fazendo com que o corpo docente se sinta em casa e confortável na frente da câmera. Sua capacidade de se conectar com as pessoas é enorme. Em segundo lugar, quando você transmite eventos, você os torna acessíveis para muitos. É um grande passo para incluir muitos de nossos colegas nos centros ou quem ensina on-line”.

em si mesmos e nos outros, práticas que podem ser excludentes e que devem ser reconstruídas, considerando os pressupostos da formação.

Para auxiliar o processo de reflexão, o *Módulo 1 – Viés Inconsciente* viabilizou que os participantes identificassem os vieses, os estigmas ou até mesmo os preconceitos relacionados aos estudantes com deficiência, uma vez que, para modificar e reconstruir práticas, é necessário realizar uma autorreflexão sobre as ações que podem impossibilitar o processo de inclusão educacional. Além de analisarem as suas próprias concepções, o fórum de discussão *Unconscious Bias Discussion*³⁴ permitiu que os participantes refletissem sobre os vieses que os estudantes sem deficiência têm em relação aos que possuem algum tipo de deficiência. Com as participações do fórum, foi possível identificar que alguns estudantes da instituição acreditam que os estudantes com deficiência possuem menos capacidade para aprender e, no que se refere às adaptações razoáveis, alguns não compreendem porque os estudantes com deficiência têm mais tempo para realizar as avaliações, por exemplo. A postagem da Participante L.R. evidencia essas concepções:

*I think that students might not realize why some students with disabilities are given certain accommodations. If all they know is a student gets more time on the exam than they do, they might harbor some resentment. Some might think that the student with a disability should not be in the class or that they are not prepared enough for the course (Participante L.R.).*³⁵

Além de identificarem os vieses que podem inviabilizar a inclusão educacional dos estudantes com deficiência, os participantes compartilharam práticas que podem ser desenvolvidas nas aulas ou nos cursos a fim de minimizar essas concepções, a saber: promover espaços de diálogo para que os estudantes possam se conhecer e colaborar uns com os outros; valorizar as habilidades e as participações dos estudantes; possibilitar discussões relacionadas ao reconhecimento e a valorização das diferenças de cada um; e, principalmente, atuar na constituição de uma cultura de acolhimento e de inclusão no espaço das salas de aula, presenciais ou on-line. Assim como enfatiza Mantoan (2003), os espaços educativos devem atuar na construção de personalidades humanas críticas, em que os estudantes aprendem a ser pessoas. As instituições educacionais de qualidade ensinam os educandos a valorizar as

³⁴ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Discussão Viés Inconsciente”.

³⁵ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Eu acho que os estudantes podem não compreender porque alguns estudantes com deficiência recebem certas acomodações. Se todos eles soubessem que o estudante tem mais tempo na prova do que eles têm, poderia nutrir algum ressentimento. Alguns podem pensar que o estudante com deficiência não deveria estar na classe ou que não está preparado o suficiente para o curso”.

diferenças pela convivência com os seus pares, pelo exemplo dos professores, pelas práticas desenvolvidas nas aulas e pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade acadêmica (MANTOAN, 2003). Por identificarem os seus próprios vieses e as ações realizadas por alguns de seus estudantes, os participantes compartilharam práticas que estão em consonância com a perspectiva de Mantoan (2003) e, conseqüentemente, com os pressupostos da Educação Inclusiva.

Diante dessas perspectivas, os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar as reflexões e os aprendizados construídos por meio da atividade prática *Welcome letter*³⁶, em que eles tinham que responder o e-mail enviado por *Jordan*, pessoa fictícia que representa o estudante com deficiência que solicitou as acomodações razoáveis no DRC. Dentre os e-mails enviados, destaca-se a resposta do Participante B.F., explicitada na Figura 23.

Figura 23: resposta enviada pelo Participante B.F. na atividade *Welcome letter*.

Dear Jordan,

Hello, and welcome to CGS1101 Applications in Microsoft Office. In our course, we'll be covering Word, Excel, PowerPoint, and Access, with an emphasis on how these programs are often utilized in business settings using practices, projects, and simulation-based quizzes and exams. As we study the course together, do not be shy about asking any questions you might have or sharing any experiences or thoughts regarding anything we're covering.

Yes, the DRC has contacted me, and I'll be glad to work with you and the sign language interpreter (I must confess, I do not know sign language myself, but I have worked with students who are hard of hearing and interpreters in the past). We'll be sure to get you a seat up front and center (it would help if you came to our first class a bit early to make this easier), and your interpreter will be provided with a place that works best for the two of you. I'll keep my lecture notes handy as well, and the DRC has stated that they will provide a note taker for you. If you know anyone in the class who would be good for this position, please feel free to ask them; if not, we'll put the word out in class and I'm sure we'll find someone. As for videos, they will provide captioning.

So, let me know if you have any other questions, and if anything arises as we begin our class just let me know. In the meantime, it's great that you've begun reviewing the textbook (I wish more students would do this!), and you can get a sneak peek at the syllabus and course schedule on my SFC webpage (you can find all faculty webpages through the SFC index, and look for "Faculty Websites." Feel free to contact via email (which you've got), phone, or stop by my office (all of this information is on my webpage). Looking forward to meeting you in person

Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Assim como demonstrado na Figura 23, o Participante B.F. explicou os conteúdos que serão abordados nas aulas e se colocou à disposição para ajudar o estudante. Além disso, mencionou que ele não precisa ter receio para tirar as suas dúvidas ou para compartilhar

³⁶ Traduzido para a Língua Portuguesa como "Carta de boas-vindas".

experiências e pensamentos sobre as aulas. O participante enfatizou, também, que o DRC entrou em contato e que ele está feliz de poder trabalhar juntamente com o intérprete de Língua Americana de Sinais. Apesar de não compreender a língua, o participante destaca que já atuou com estudantes que possuem Deficiência Auditiva em outras ocasiões. O professor orienta o estudante a chegar um pouco antes do início da aula, para que ele verifique, junto com o intérprete, o melhor lugar para se acomodar na sala de aula. O participante menciona, também, que ficou feliz por ele já ter começado a ler os textos e que o estudante pode procurá-lo quando necessário. Finaliza o e-mail dizendo que está ansioso para conhecê-lo pessoalmente.

A atividade desenvolvida pelo Participante B.F. evidencia o acolhimento, o reconhecimento e a valorização das especificidades do estudante. Os e-mails construídos pelos outros participantes também estão em consonância com essas perspectivas, sendo possível identificar um movimento dos professores para reverem os seus materiais didáticos e digitais, principalmente os vídeos, a fim de verificar se os recursos de acessibilidade estão de acordo com os preceitos que envolvem o Desenho Universal. Evidencia-se, a partir do desenvolvimento das atividades, a preocupação dos participantes em tornarem os seus materiais, bem como as suas ações, em práticas acessíveis e inclusivas, considerando que cada estudante possui diferenças, especificidades e preferências de aprendizagens que são únicas.

Nesse processo, destaca-se, também o fórum de discussão *Universal Design Discussion*³⁷ e a *Universal Design Activity*³⁸, em que os participantes descreveram uma cena, um vídeo ou um objeto, escolhidos por eles, considerando os pressupostos que envolvem a Audiodescrição. Evidenciou-se nas atividades e nas postagens compartilhadas que a ação de descrever objetos, materiais, imagens, dentre outros recursos utilizados em suas aulas pode beneficiar não somente os estudantes com deficiência, mas sim todos os estudantes. Ao realizarem as propostas, os participantes mencionaram que perceberam mais detalhes no objeto descrito, ação essa que pode favorecer a compreensão dos estudantes. Considerando as estratégias didático-pedagógicas que envolviam o uso de diferentes tecnologias, como a inserção de audiodescrição ou de legendas em vídeos, por exemplo, identificamos que as atividades propostas no curso estão em consonância com as contribuições de Schlünzen e Santos (2016), que destacam que os processos formativos devem possibilitar aos professores a apropriação e a utilização das tecnologias, a fim de favorecer a descoberta de formas criativas de empregá-las, de experimentar novas práticas e de mudar a maneira de se relacionar com o conhecimento.

³⁷ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Discussão Desenho Universal”.

³⁸ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Atividade Desenho Universal”.

Além de refletirem sobre as suas próprias práticas e de desenvolverem atividades contextualizadas a sua atuação, os participantes retomaram algumas políticas educacionais, como a ADA (EUA, 1990), e refletiram sobre as mudanças relacionadas ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, especificamente o direito à educação. Para além desses aspectos, no fórum de discussão *Advocacy Discussion: A Blast from the Past*³⁹, os participantes compartilharam as suas concepções sobre os benefícios das tecnologias para as pessoas com deficiência e quais ações podem ser desenvolvidas para se constituir uma sociedade inclusiva. No que se refere à constituição de uma sociedade mais inclusiva e democrática, as Participantes L.C. e T.C. destacam que

*Practice compassion and be pro-active in educating yourself about the struggles and challenges of others (Participante L.C.).*⁴⁰
*We all need to do our part for a more inclusive society. Each one of us from our work place, study, families, need to contribute. We can do so creating inclusive classrooms, rising awareness with friends, family, colleagues, in our communities. More profound changes in the society are needed, legislation such as ADA is a big step, but implementation is not always guaranteed. Better more accurate definitions are needed, not merely “reasonable accommodations”. Things may worsen if there is no funding for disable benefits, making renovations, updates in the study or work place. Changes in legislation, administration policies can occur making more difficult to advance for an inclusive society. We cannot afford to be passive (Participante T.C.).*⁴¹

As participantes evidenciam que a constituição de uma sociedade inclusiva requer a participação e a colaboração de todos os atores sociais. A Participante T. C. enfatiza, também, que as legislações vigentes, assim como a ADA, são marcos significativos em relação ao acesso das pessoas com deficiência à educação. Entretanto, para além do acesso, as políticas educacionais, bem como as práticas desenvolvidas nas instituições, devem possibilitar a permanência, a participação e o sucesso dos estudantes. Nesse viés, o CAIP se configura como uma prática que pode viabilizar esses aspectos, uma vez que foi estruturado e executado a partir

³⁹ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Discussão Defesa: uma explosão do passado”.

⁴⁰ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Pratique a compaixão e seja proativo em educar-se sobre as lutas e os desafios dos outros (Participante L.C.)”.

⁴¹ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Todos nós precisamos fazer a nossa parte por uma sociedade mais inclusiva. Cada um de nós do nosso local de trabalho, estudo, família, precisa contribuir. Podemos fazer isso criando salas de aula inclusivas, aumentando a conscientização de amigos, familiares, colegas em nossas comunidades. São necessárias mudanças mais profundas na sociedade, legislações como a ADA são um grande passo, mas nem sempre a implementação é garantida. Definições melhores e mais precisas são necessárias, não apenas “acomodações razoáveis”. As coisas podem piorar se não houver financiamento para os benefícios das pessoas com deficiência, fazendo reformas, atualizações no estudo ou local de trabalho. Mudanças na legislação e nas políticas de administração podem ocorrer dificultando o avanço de uma sociedade inclusiva. Não podemos permitir que sejamos passivos (Participante T.C.)”.

dos valores da Educação Inclusiva, da colaboração e da valorização das diferenças, negando práticas excludentes e individualistas, que ainda se fazem presentes em algumas instituições educacionais.

Diante dessas perspectivas, a atividade prática *Advocacy – Assignment*⁴² possibilitou que os participantes escrevessem uma mensagem para uma professora que se sentia frustrada e desencorajada diante da solicitação de adaptação razoável que havia recebido. Na situação fictícia, a docente demonstrava que não sabia o que fazer em relação aos seus materiais de vídeo, imagens, trabalhos em grupo e avaliações, sendo que a sua primeira opção era a de retirar alguns dos materiais do curso, pois considerava que não eram acessíveis. Mediante a situação, os participantes deveriam escrever uma mensagem para a colega, considerando os aprendizados construídos na formação. Em relação a essa proposta, destaca-se alguns trechos das atividades enviadas pelos Participantes M.E. e B.L., explicitadas nas Figuras 24 e 25.

Figura 24: resposta enviada pela Participante M.E. na atividade *Advocacy – Assignment*.
 Universal Design is, as indicated in the name, universal. The modifications you'll need to make to your course will benefit everyone, not just students with disabilities. The time investment, which needn't be as intensive as might initially be thought, will be well worth it; all students will have a smoother, more enjoyable experience and can focus their time on the quality content you've provided, not on how to access it.

I hope this helps. And please do remember that you're not alone; you can reach out to me, the DRC, and/or other faculty and staff here at Santa Fe with any questions or concerns.

Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Figura 25: resposta enviada pelo Participante B.L. na atividade *Advocacy – Assignment*.
 I thought I should let you know that I took a course on accessibility this summer, and I learned that the DRC has people available to work on modifying your content to make it accessible. For example, you can give them a video to work on, and they can make captions for it that your student could use screen reader software on.

I remember you saying that you were thinking about removing some of your visual course content and changing out the final project. I know it's hard work to try to make it all accessible, but something else I learned this summer was that the accommodations you make to your existing materials will actually cause your course to be even better than it was before, even for students without accommodations! This is a concept called universal design; the accessibility features will actually improve usability of the content for everyone. For example, when DRC puts screen reader-compatible captions in the videos, students studying in quiet areas of the library will be able to fully watch all your videos on mute, without disturbing anyone nearby. And, if the DRC sends a notetaker or interpreter to facilitate group conferencing for your student's final project, your class will witness a unique lesson about how we can value the contributions of persons with disabilities in our lives.

Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

⁴² Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Defesa – Atividade”.

Mediante as Figuras 24 e 25, é possível identificar que os participantes utilizaram conhecimentos construídos na formação para orientar a professora em relação às suas aulas e aos seus materiais. Os participantes mencionaram o Desenho Universal como uma possibilidade para ela rever os seus materiais e não os retirar das aulas. Sobre isso, os participantes enfatizaram que os fundamentos que envolvem o Desenho Universal podem beneficiar todos os estudantes e não somente os estudantes com deficiência. Destaca-se, também, a recomendação dada pelos participantes em relação ao DRC, que poderia ajudá-la na implementação de recursos acessíveis. O Participante B.L. mencionou ainda o curso que ele fez no verão, referindo-se ao CAIP, destacando que conheceu as ações realizadas pelo DRC e compreendeu as contribuições do Desenho Universal para a constituição da Educação Inclusiva. No que se refere ao Desenho Universal, a Participante M.R. enfatizou em sua atividade que:

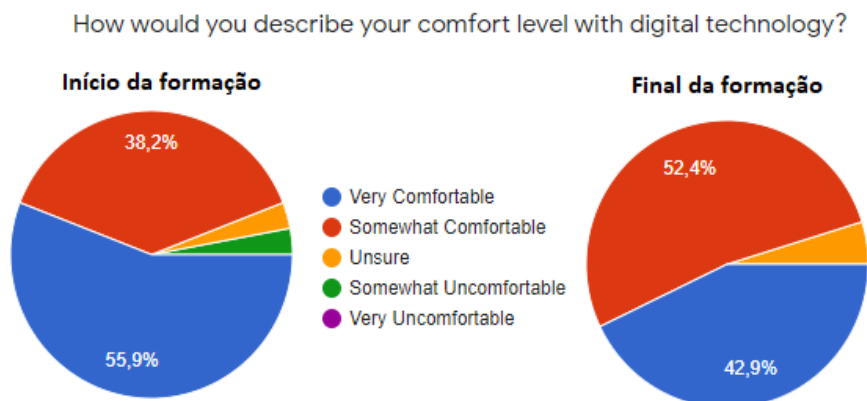
*Universal design will help students without disability, because it adds audio description, subtitles and text transcripts reinforcing concepts in multiple ways. When students see content in different formats, they learn better. You can add podcasts, music when appropriate to create the same soothing effect as videos (Participante M.R.).*⁴³

Além de compreender os benefícios dessa perspectiva, a participante evidenciou, ao desenvolver a formação, que o uso de atividades diversas favorece a participação e valoriza as diferenças dos estudantes, uma vez que reconhece as especificidades relacionadas a aprendizagem.

Diante da apresentação e da análise de algumas práticas desenvolvidas pelos participantes no decorrer da formação, retomamos algumas respostas obtidas nos questionários aplicados no início e no término do CAIP, que também revelaram mudanças nas percepções. Uma das perguntas questionava o nível de conforto dos participantes com as tecnologias digitais, assim como exemplificado no Gráfico 6.

⁴³ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “O Desenho Universal ajudará os estudantes sem deficiência, pois acrescenta audiodescrição, legendas e transcrições de texto reforçando os conceitos de várias maneiras. Quando os estudantes veem o conteúdo em formatos diferentes, eles aprendem melhor. Você pode adicionar podcasts, música quando apropriado para criar o mesmo efeito dos vídeos (Participante M.R.).”

Gráfico 6: Comparativo da questão “Como você descreve o seu nível de conforto com as tecnologias digitais?”.



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

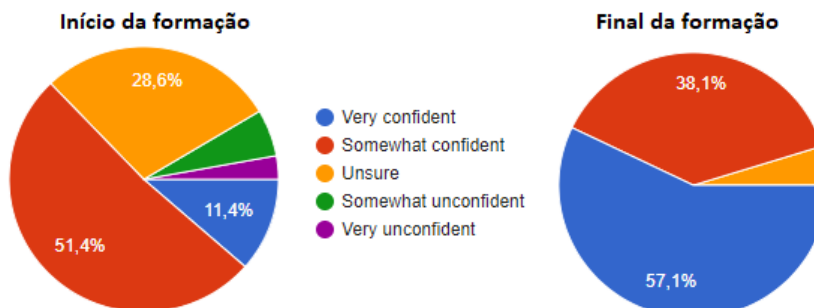
Comparando os resultados obtidos no início e no final da formação, nota-se que o percentual de participantes que afirmou se sentir muito confortável com as tecnologias digitais foi reduzido, passando de 55,9% no início para 42,9% no final. O número de participantes que se sentiam moderadamente confortáveis aumentou, passando de 38,2% no início para 52,4% no final.

Apesar do questionário final ter sido respondido por 22 participantes dentre os 34 que responderam o primeiro, os dados são significativos e refletem as práticas desenvolvidas durante a formação. No CAIP, a partir das propostas de atividades práticas em que os participantes puderam utilizar recursos digitais, construir ou adequar os seus próprios materiais de modo a torná-los acessíveis, os professores experienciaram na prática que a implementação de recursos de acessibilidade não era tão simples quanto se parecia anteriormente. Ao utilizarem vídeos em suas aulas ou cursos, grande parte dos participantes aproveitavam as legendas autogeradas pelo *Youtube*, mesmo reconhecendo que em alguns vídeos as legendas apresentavam erros. A partir da formação, os professores identificaram que essas práticas precisavam ser modificadas e que para isso eles tinham apoio da comunidade acadêmica, principalmente do DRC.

No Gráfico 7 os participantes responderam, no início e no término da formação, o quanto eles tinham confiança em determinar a acessibilidade dos materiais utilizados para o ensino (conteúdo instrucional).

Gráfico 7: Comparativo da questão “Quão confiante você está em determinar o nível de acessibilidade dos conteúdos instrucionais?”.

How confident are you in determining the degree to which instructional content is accessible?



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Ao analisar o comparativo das respostas explicitadas no Gráfico 7, nota-se que inicialmente 51,4% dos participantes se sentia moderadamente confiante em determinar a acessibilidade dos conteúdos instrucionais e apenas 11,4% alegou ter muita confiança. Para os demais, 28,6% não tinha certeza, 6% alegou se sentir moderadamente inseguro nesta tarefa e 2,6% afirmou ter total insegurança. Após a finalização do CAIP nota-se uma mudança de concepção significativa, uma vez que 57,1% dos participantes afirmaram estar muito confiantes em determinar a acessibilidade dos materiais utilizados para o ensino, 38,1% afirmaram ter uma confiança moderada e apenas 4,8% disseram não saber.

Considerando o desenvolvimento da formação e os dados apresentados e analisados, evidencia-se que o CAIP ofereceu subsídios, teóricos e práticos, de um modo construcionista, contextualizado e significativo, possibilitando que os participantes refletissem sobre as suas práticas e sobre as ações desenvolvidas por outros colegas, de modo a reconstruí-las considerando os fundamentos que envolvem a Educação Inclusiva, bem como o Desenho Universal, que pressupõem a valorização das diferenças e o oferecimento de oportunidades educacionais para todos. Diante dessas considerações, apresenta-se, no eixo a seguir, vivências relacionadas a constituição da cultura inclusiva no âmbito da instituição de Educação Superior.

4.3 Vivenciando a cultura inclusiva na Educação Superior

Ao analisarmos as ações compartilhadas e vivenciadas no decorrer do CAIP, identificamos mudanças nas concepções e nas percepções dos participantes em relação à constituição da Educação Inclusiva, que possibilitaram a revisão e a reconstrução de práticas

pedagógicas desenvolvidas por eles. O fórum de discussão *You're biggest takeaways*⁴⁴, assim como demonstrado na Figura 26, viabilizou que os participantes refletissem sobre as mudanças que realizariam em suas práticas e materiais, em decorrência dos aprendizados compartilhados e construídos durante a formação.

Figura 26: proposta do fórum de discussão *You're biggest takeaways*.

You're biggest takeaways...

Now what?

We're at the end, finally. And although you may still be a little too close to all of the things we've presented and discussed to have real perspective on the course, we'd like you to take a few minutes to write about one or two things that you are taking away from your CAIP experience. Are there specific changes you're going to make to your teaching? We'd love to know about your resolve and intentions. No doubt things will change, but a snapshot of where you are at this very moment would be incredibly helpful to all of us and an important step in taking action.

Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Mediante a proposta do fórum de discussão, destacamos as postagens compartilhadas por alguns participantes e que refletem as mudanças que serão feitas em suas estratégias didático-pedagógicas e as suas percepções sobre a formação.

*I really enjoyed the videos that were included in this course. It really helped me gain a deeper understanding of various disabilities. I've been doing a fairly good job making my online courses accessible, but I can absolutely make improvements. My in-person and hybrid courses could use revisions as well. I am still processing a lot of what I've learned, but I do intend to help change some of my colleagues' views about accessibility (Participante N.H.).*⁴⁵

*I have to admit that this course wasn't quite like I expected. I've done a lot of training on accessibility, and it's usually a lot of rules for accessible content. I really liked the broader, holistic view that put things into context more. I am going to try to create more videos and activities to complement my written lessons. Many of my students seem to either not read the lessons or not really understand some of the concepts, so perhaps by engaging them with alternate methods they will learn more. I'll also be reflecting on how I can encourage more dialogue and communication with students (Participante D.M.).*⁴⁶

⁴⁴ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Você é a maior conclusão”.

⁴⁵ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Gostei muito dos vídeos incluídos neste curso. Realmente me ajudou a obter uma compreensão mais profunda de várias deficiências. Tenho feito um bom trabalho ao tornar os meus cursos on-line acessíveis, mas posso fazer melhorias. Meus cursos presenciais e híbridos também podem ser revistos. Ainda estou processando muito do que aprendi, mas pretendo ajudar a mudar a visão de alguns dos meus colegas sobre a acessibilidade (Participante N.H.)”.

⁴⁶ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Tenho que admitir que este curso não foi exatamente o que eu esperava. Fiz muitas formações sobre acessibilidade e geralmente são muitas regras para conteúdo acessível. Eu realmente gostei da visão mais ampla e holística que contextualiza melhor as coisas. Vou tentar criar mais vídeos e atividades para complementar minhas aulas escritas. Muitos dos meus estudantes parecem não ler as tarefas ou não entender realmente alguns dos conceitos, então, talvez, envolvendo-os com métodos alternativos, eles aprenderão mais. Também estarei refletindo sobre como posso estimular mais o diálogo e a comunicação com os estudantes (Participante D.M.)”.

There is no doubt in my mind one of the critical concepts I will take from this course centers on presentation of information. My lecture presentation style and material presentation style will change dramatically, which is a change I believe will be for the better. I've struggled for some time with both of these - lecture presentation style and material presentation style - because even though both are well-received in my classes as they already are, I have felt for a long time something was still "off-kilter," "not-quite-right," "askew," and I strive to correct those type of issues...yet, I couldn't figure out the problem lying beneath the feeling. I think this course has revealed it, and I am thankful for that (Participante N.W.).⁴⁷

As postagens mencionadas revelam que os materiais utilizados nas aulas e nos cursos serão revistos, a fim de contemplar os preceitos do Desenho Universal, que pressupõe o acesso e a participação de todos. A Participante D.M. enfatiza que apreciou a concepção da formação, uma vez que apresenta atividades contextualizadas e que se diferem de outros cursos que ela já realizou na área, em que eram apresentados apenas os conteúdos e as regras a seguirem seguidas para a implementação de recursos acessíveis. Destaca-se, também, a construção de outros materiais de modo a contemplar as preferências dos estudantes para aprender e o desejo de compartilhar as vivências da formação para os seus pares. Ainda sobre as percepções dos participantes, apresentamos outras postagens compartilhadas no fórum:

I have really enjoyed this course. As a parent of a special needs child with both learning disabilities and physical disabilities, I had no idea how therapeutic this course would be for me on a personal level. This course has helped me deeply, but I also hope to apply the information to my class, and not just to my personal life. I have had students with hearing impairments and visual impairments [...] Now I feel more prepared and I am also thinking I should just make some official videos with captions for my next online courses so I have them should a student be assigned to the class [...] I also feel a bit more comfortable and confident with the idea of working with various challenges in the classroom. I have been excited to work with students with differing abilities, as I see it as a challenge and an opportunity to grow as an instructor while also helping a student. However, now I feel confident, as well, that I can rise to meet the need (Participante R.J.).⁴⁸

⁴⁷ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Não tenho dúvidas de que um dos conceitos críticos que tirarei deste curso está centrado na apresentação de informações. O estilo de apresentação das minhas aulas e o estilo de apresentação do material mudarão drasticamente, o que acredito que será para melhor. Eu lutei por algum tempo com ambos - estilo de apresentação de aula e estilo de apresentação de material - porque embora ambos sejam bem recebidos em minhas aulas como já são, eu senti por muito tempo que algo ainda estava “fora de forma”, “não muito bom”, “torto” e me esforço para corrigir esse tipo de problema ... ainda assim, não consegui descobrir o problema que estava por trás do sentimento. Acho que esse curso revelou e eu agradeço por isso (Participante N.W.)”.

⁴⁸ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Eu realmente gostei deste curso. Como mãe de uma criança com dificuldade de aprendizagem e com deficiência física, eu não tinha ideia de como este curso seria terapêutico para mim em um nível pessoal. Este curso me ajudou profundamente, mas também espero aplicar as informações às minhas aulas, e não apenas à minha vida pessoal. Tive estudantes com deficiências auditivas e visuais [...] Agora me sinto mais preparada e também estou pensando que devo apenas fazer alguns vídeos oficiais com legendas para meus próximos cursos on-line para que eu os tenha caso um aluno seja designado para a classe [...] Também me sinto um pouco mais confortável e confiante com a ideia de trabalhar com vários desafios em sala de aula. Estou

As I have been taking this course, I have been paying more attention to the videos I use in my class. It is amazing how many errors there are in many closed captioned videos. I decided in the past few weeks to point out those errors in my class as they were happening. It became almost embarrassing. There were so many. Having many students in my class who for instance, have English as a second language, I can only imagine how confusing some of these videos must be. I also wanted to thank you for pointing out the "invisible" challenges students have. We have to stay 100% aware of all students and be pro-active in reaching out to them to provide an accessible experience (Participante L.C.).⁴⁹

Thanks very much to the instructors who put this course together! It was engaging and informative with a design that was easy to follow! I've learned a lot about the challenges our students face and have been inspired by the videos and other materials presenting the point of view of persons with disabilities. I also really enjoyed reading the other instructors posts and perspectives [...] I feel that I still have a lot to learn but I now have the tools to go further with youtube and captioning, syllabus and Canvas page design, etc (Participante M.H.).⁵⁰

Identifica-se, a partir das postagens, que os participantes se sentem mais confiantes e engajados para reverem e para reconstruírem as suas práticas e os seus materiais. Alguns trechos, como os da Participante L.C., demonstram que o processo de reflexão, revisão e reconstrução das ações pedagógicas já estavam ocorrendo, pois, a partir da formação, a professora identificou alguns erros nas legendas dos vídeos que utiliza em suas aulas e demonstrou preocupação com os estudantes que têm o Inglês como segunda língua, uma vez que os conteúdos apresentados nas legendas estavam confusos. Destaca-se, também, a postagem compartilhada pela Participante R.J., que é professora e mãe de uma criança com deficiência. A participante evidencia que o curso mobilizou as suas percepções pessoais e

animada para trabalhar com estudantes com habilidades diferentes, pois vejo isso como um desafio e uma oportunidade de crescer como professora e, ao mesmo tempo, ajudar um estudantes. Agora me sinto confiante, também, de que posso me levantar para atender as necessidades (Participante R.J.).”

⁴⁹ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “À medida que fiz este curso prestei mais atenção aos vídeos que utilizo nas minhas aulas. É incrível a quantidade de erros que existem em muitos vídeos com legendas ocultas. Decidi nas últimas semanas apontar esses erros em minha aula à medida que aconteciam. Tornou-se quase constrangedor. Eram tantos. Tendo muitos estudantes em minha classe que, por exemplo, têm o inglês como segunda língua, eu só posso imaginar o quão confusos alguns desses vídeos devem ser. Também gostaria de agradecer a você por apontar os desafios "invisíveis" que os alunos enfrentam. Temos que estar 100% atentos a todos os estudantes e ser proativos em alcançá-los para proporcionar uma experiência acessível (Participante L.C.).”

⁵⁰ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Muito obrigado aos instrutores que montaram este curso! Foi envolvente e informativo com um design fácil de seguir! Aprendi muito sobre os desafios que nossos estudantes enfrentam e fui inspirado pelos vídeos e outros materiais que apresentam o ponto de vista das pessoas com deficiência. Também gostei muito de ler as postagens e as perspectivas dos outros instrutores [...] Sinto que ainda tenho muito a aprender, mas agora tenho as ferramentas para ir mais longe, como o Youtube e a legendagem, plano de estudos e design de páginas do Canvas, etc (Participante M.H.).”

profissionais e enfatizou que irá aplicar os conhecimentos construídos nos diferentes contextos que envolvem a sua vida.

Assim, identifica-se que a formação ultrapassou o âmbito acadêmico e mobilizou conhecimentos e ações que serão vivenciadas em outras conjunturas. Além de envolver os professores e os estudantes, a constituição da cultura inclusiva na Educação Superior deve compreender todos os sujeitos que se relacionam com os aspectos educacionais, como os profissionais que atuam na instituição, as famílias dos estudantes, a comunidade do entorno, dentre outros atores sociais, devendo possibilitar um movimento constante de colaboração, de respeito e de valorização das diferenças e das singularidades de cada um, assumindo um compromisso com a promoção de um processo educacional de qualidade para todos. No que se refere à cultura inclusiva, evidencia-se em algumas postagens as concepções dos participantes sobre esse aspecto.

I'm so grateful for this course. I personally love the opportunities to engage in discussion with colleagues and mentors. I've always found people the best resources. I enjoy learning about others' practices and perspectives, quite often, I find myself very unsure about my own, so it's so very valuable to share ideas (Participante M.E.).⁵¹

The CAIP program has given me a renewed spirit in creating, and has allowed me to see people with disabilities through different eyes. I'm truly thankful the CAIP team gave me the opportunity to be a part of something that has helped me and others through me; as well as everyone else in this program. To be more aware and recognize the needs of those with disabilities whether visible or invisible, is a great learning tool for all (Participante S.M.).⁵²

I learned so much from this course that it's hard to know where to begin in terms of implementing some of it. I think my first step will be sharing some of this information with my colleagues and brainstorming priorities for applying this content to best serve our students. I'll probably also spend a good deal of time looking back at the videos; there's so much good content there and I've already forgotten a lot of it (Participante L.L.).⁵³

⁵¹ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Estou muito grato por este curso. Eu, pessoalmente, adoro as oportunidades de participar de discussões com colegas e mentores. Sempre achei as pessoas os melhores recursos. Gosto de aprender sobre as práticas e perspectivas dos outros, muitas vezes me encontro muito inseguro quanto às minhas, por isso é muito valioso compartilhar ideias (Participante M.E.)”.

⁵² Traduzido para a Língua Portuguesa como: “O programa CAIP me deu um espírito de criação renovado e me permitiu ver as pessoas com deficiência com outros olhos. Estou muito grato que a equipe CAIP me deu a oportunidade de fazer parte de algo que tem ajudado a mim e outras pessoas através de mim; bem como todos os outros neste programa. Estar mais atento e reconhecer as necessidades dos estudantes quem tem deficiência, seja ela visível ou invisível, é uma grande ferramenta de aprendizagem para todos (Participante S.M.)”.

⁵³ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Aprendi tanto com este curso que é difícil saber por onde começar em termos de implementação de parte dele. Acho que meu primeiro passo será compartilhar algumas dessas informações com meus colegas e fazer um brainstorming de prioridades para aplicar este conteúdo para melhor apoiar os estudantes. Provavelmente também passarei um bom tempo olhando para os vídeos; tem muito conteúdo bom aí (Participante L.L.)”.

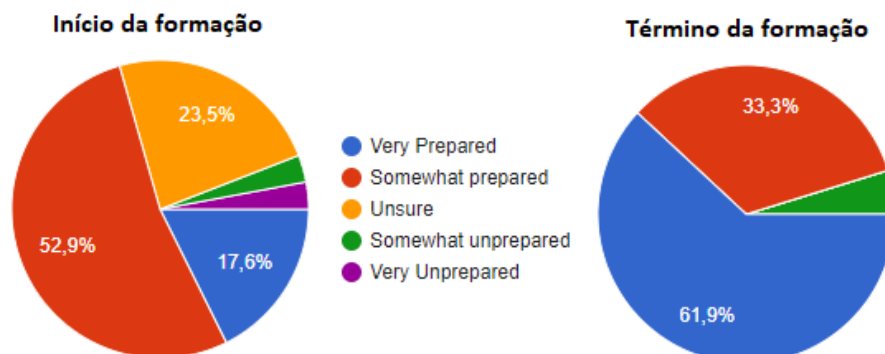
Thanks for putting together this course! This has been an incredible learning experience for me. I'm more conscious now about what accessibility means, and we can help to create a more inclusive environment in the class and ultimately in our society (Participante T.C.).⁵⁴

As postagens explicitadas revelam que as interações, as discussões e as práticas compartilhadas entre os participantes foram essenciais e significativas para o processo de reflexão, construção e reconstrução das suas ações. Evidenciou-se, no decorrer da formação, um constante movimento de aprender com o outro e com si mesmo, de reconhecer e valorizar as diferenças e singularidades que nos constituem, bem como de compreender o papel e a importância de cada um para se constituir uma cultura inclusiva. Identifica-se, também, a mudança de olhar em relação aos estudantes com deficiência que, em alguns contextos, ainda vivenciam práticas excludentes e discriminatórias. A participante L.L. destaca que a sua primeira ação seria a de compartilhar os seus aprendizados com outros professores, para que, juntos, pudessem desenvolver práticas de ensino e de aprendizagem para todos. Diante das ações experienciadas, verifica-se que os participantes finalizaram a formação conscientes sobre os conceitos apresentados e sobre a importância de cada um para a constituição de ambientes educacionais e de sociedades inclusivas.

Além das percepções identificadas no decorrer da formação, consideramos, também, algumas respostas obtidas nos questionários aplicados no início e no término do CAIP. O Gráfico 8 explicita as concepções dos participantes em relação ao grau em que eles se sentem preparados para auxiliar os estudantes com deficiência durante as aulas.

Gráfico 8: Comparativo da questão “Em qual grau você se sente preparado para apoiar os estudantes com deficiência nas suas aulas?”.

To what degree do you feel prepared to support students with disabilities in your classes?



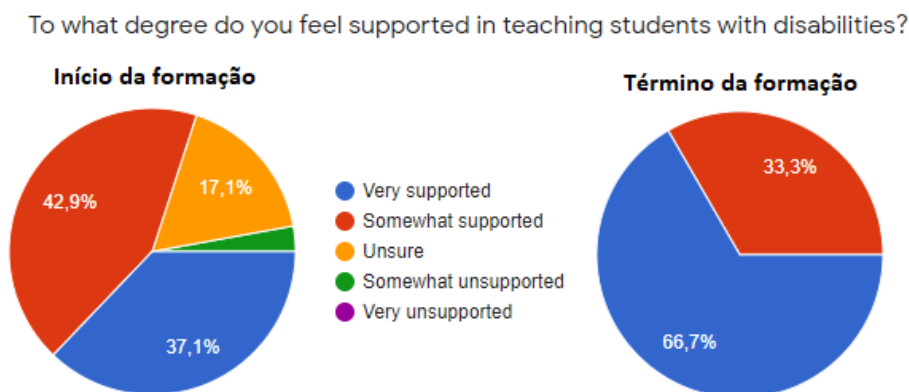
Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

⁵⁴ Traduzido para a Língua Portuguesa como: “Obrigado por montar este curso! Essa foi uma experiência de aprendizado incrível para mim. Estou mais consciente do que significa a acessibilidade e de que podemos ajudar a criar um ambiente mais inclusivo nas aulas e na nossa sociedade (Participante T.C.)”.

Conforme o Gráfico 8, no início da formação 52,9% dos participantes sentiam-se moderadamente preparados para apoiar os estudantes com deficiência durante as aulas, 23,5% não tinham certeza e 17,6% se sentiam muito preparados. Com o término da formação é possível identificar uma mudança significativa no gráfico, indicando que 61,9% dos participantes sentiam-se muito preparados e 33,3% moderadamente preparados.

Nessa mesma perspectiva, o Gráfico 9 destaca as percepções dos participantes em relação ao grau em que eles se sentem apoiados para desenvolver as suas práticas de ensino juntamente aos estudantes com deficiência. Além desse aspecto, essa questão reflete as percepções dos professores no que se refere ao suporte técnico e pedagógico oferecido pelo Santa Fe College.

Gráfico 9: Comparativo da questão “Em qual grau você se sente apoiado para ensinar os estudantes com deficiência?”.



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Assim como evidenciado no Gráfico 9, no início da formação 42,9% dos participantes sentiam-se moderadamente preparados, 37,1% se sentiam muito preparados e 17,1% não tinham certeza. Com o término da formação é possível identificar que 66,7% dos participantes sentiam-se muito preparados e 33,3% moderadamente preparados.

Os Gráficos 8 e 9 demonstram mudanças significativas nas concepções dos participantes que, mediante a realização da formação, se sentem mais preparados e apoiados para desenvolver práticas de ensino e de aprendizagem com os estudantes com deficiência. Apesar de enfatizarmos e de compreendermos que a Educação Inclusiva se refere à participação e à atuação de todos os estudantes nos processos educativos, os dados identificados são extremamente importantes, uma vez que, como já mencionado, alguns professores preferiam excluir materiais ou práticas que não consideravam acessíveis. A partir

dos dados analisados, evidencia-se que essa ação foi ressignificada, uma vez que o olhar dos participantes em relação aos estudantes com deficiência foi modificado.

Além de compartilharem práticas, de construírem saberes e de vivenciarem a cultura inclusiva a partir da formação, identifica-se, no Gráfico 10, que os participantes recomendariam o CAIP para amigos ou colegas de profissão. Diante do questionamento “Você recomendaria esse programa de formação para um amigo/colega?”, evidencia-se que 70% concordam fortemente e 30% concordam.

Gráfico 10: respostas da questão “Você recomendaria esse programa de formação para um amigo/colega?”



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Considerando os dados apresentados neste eixo, bem como nos outros dois eixos analíticos, é possível verificar os impactos da formação na prática docente dos participantes e nas mudanças de concepções acerca da Educação Inclusiva. Mediante os resultados explicitados, compreendemos que os processos de formação continuada constituídos em uma perspectiva inclusiva, que envolveu a valorização do contexto, dos aspectos culturais, das diferenças e das singularidades, possibilitam que os participantes vivenciem a cultura inclusiva e, conseqüentemente, atuem para a constituição dessa cultura nas instituições educativas e em outros espaços sociais.

Assim como demonstrado na Figura 27, o último passo da jornada do herói é o de retornar para a sua casa. Nesse contexto, o retornar refere-se a voltar para as suas aulas, cursos e práticas pedagógicas, mas não como eram antes, e sim reconstruídas. A partir desse retorno, os participantes sentem-se engajados e empoderados para desenvolverem ações educativas para todos e para atuarem na constituição da cultura inclusiva no âmbito do Santo Fe College.

Figura 27: página Hero's Journey – Home.

Hero's Journey - Home

Has home changed, or have you?



Step 6: Home

Part of the Hero's Journey is returning home. But the hero never returns the same. As we return to our classes or other responsibilities we hope that there are two things that you take with you. The first is that each of us can contribute to an accessible and inclusive Santa Fe College. The second is that none of us is alone in this work.



Fonte: disponibilizado pela pesquisadora.

Devido às conjunturas que envolvem a vida acadêmica e pessoal dos participantes, não tivemos a oportunidade de acompanhá-los após o desenvolvimento da formação. Entretanto, em alguns encontros que os Designers Instrucionais tiveram com os participantes no campus, sobretudo no momento de entrega dos certificados do CAIP, evidenciou-se, ainda mais, a importância da formação.

Por fim, sintetizando-se as discussões apresentadas nesta tese e a fim de explicitar os desafios, as aprendizagens e as possibilidades, apresenta-se, a seguir, as considerações finais.

Considerações Finais

Para escrever as considerações finais deste estudo, reassumo o uso da primeira pessoa do singular, uma vez que vou relatar as minhas percepções enquanto pesquisadora, estudante de Doutorado em Educação, professora e sujeita histórica e singular.

Assim como enfatizamos no decorrer deste documento, a Educação Inclusiva é uma ação pedagógica, social, política e cultural que defende que todos os estudantes têm o direito de estarem juntos, participando e aprendendo. Por se constituir como o melhor meio para a criação de comunidades acolhedoras e para erradicar situações de exclusão, a perspectiva inclusiva é considerada em diversos decretos e políticas educacionais, tanto no âmbito do Brasil quanto no âmbito dos EUA. Diante dos estudos e das discussões apresentadas nesta pesquisa, evidencia-se que, para além do acesso, os documentos legais e as práticas desenvolvidas nas instituições educativas, em seus diferentes níveis, devem possibilitar condições para que todos os estudantes participem e atuem no processo educacional

Apesar da educação ser reconhecida e garantida nos dispositivos legais como um direito de todos os cidadãos, é possível identificar que a inclusão educacional dos estudantes com deficiência se configura, ainda, como um entrave em algumas instituições educativas, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, uma vez que apresentam resistência para rever as práticas que desenvolvem e para vivenciar os fundamentos que envolvem a Educação Inclusiva.

Ao ingressar na Unesp como estudante do curso de licenciatura em Pedagogia, no ano de 2012, percebi, apenas no término do curso de graduação, a presença mais frequente de estudantes com deficiência no campus. As políticas de ações afirmativas que impulsionaram o acesso desses estudantes a Educação Superior possibilitaram que os estudantes com deficiência tivessem acesso aos níveis mais elevados do ensino, assim como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Apesar das prerrogativas legais, que propiciaram um aumento significativo do número de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior, identifica-se que alguns docentes e algumas instituições de ensino apresentam dificuldades para remover as barreiras educacionais que impedem a plena participação e atuação dos estudantes.

Assim como enfatizamos no decorrer desta pesquisa, a Educação Inclusiva pressupõe a constituição de uma nova proposta de cultura educacional, que envolve a construção e o desenvolvimento de práticas que considerem as especificidades de todos os estudantes. Por isso, as abordagens tradicionais de ensino, pautadas meramente na transmissão de conteúdos e que se aproximam da concepção de educação bancária, discutida por Paulo Freire, não estão em consonância com esse modelo educativo, que implica no reconhecimento do outro e dos

diversos caminhos trilhados para aprender e na valorização das diferenças que o constituem. O processo de reflexão sobre si mesmo e sobre as práticas que desenvolve não ocorre de um dia para o outro, é necessário tempo para aceitar as mudanças e para reconhecer que as aulas, atividades, materiais e formas de avaliar devem ser revistas considerando a diversidade de aprendizes. Em alguns momentos desse processo, alguns professores sentem-se sozinhos e, por não encontrarem apoio para desenvolver as suas práticas, acabam por desanimar e continuam reproduzindo as velhas práticas de sempre para estudantes tão plurais e singulares.

Ao retomar as minhas vivências enquanto estudante da Unesp, experienciei que o CPIDES, ao atuar por intermédio do Grupo de Pesquisa API, se configurou, para além das atividades que desenvolve, como um espaço de apoio e suporte para os docentes e para os estudantes com deficiência da universidade. Durante os anos em que atuei presencialmente no centro, vivenciei que professores de diferentes cursos do campus procuraram o CPIDES para pedir apoio e orientações de como desenvolver práticas inclusivas para os estudantes com deficiência. Ao mesmo tempo, vi estudantes com deficiência matriculados nos diferentes cursos do campus procurarem o centro como uma maneira de se sentirem apoiados e ouvidos mediante as situações excludentes que vivenciavam em seus estudos, desenvolvidos no âmbito de uma universidade pública, que pressupõe ser um espaço de todos. Dentre os relatos, me recordo de uma estudante com Deficiência Visual, que cursava Fisioterapia, que foi orientada por um docente a abandonar o curso, em que ela prestou um processo seletivo e foi aprovada para ingressar, em razão de sua deficiência. Recordo-me, também, de um estudante com Deficiência Visual, que cursava Licenciatura em Pedagogia, que relatou uma situação excludente que vivenciou em uma das aulas do curso, em que o professor utilizou um vídeo em Inglês relacionado ao conteúdo e se recusou a ler as legendas para o estudante, impossibilitando a sua compreensão. Os exemplos mencionados são apenas algumas das situações que os estudantes com deficiência ainda vivenciam em seus processos educativos. Apesar de alguns esforços para minimizar essas práticas, evidencia-se que as concepções de algumas pessoas e de algumas instituições ainda são um entrave para a constituição da Educação Inclusiva.

Assim como experienciamos no desenvolvimento da pesquisa, práticas excludentes também são vivenciadas no âmbito do Santa Fe College, uma vez que, de acordo com os relatos dados pelos participantes durante a formação, alguns estudantes não consideram que os estudantes com deficiência possuem capacidade intelectual para estarem nas aulas e, por vezes, não compreendem as adaptações razoáveis que lhes são oferecidas. Evidenciou-se, também, que ao receber a notificação de que um estudante com deficiência havia solicitado uma acomodação, alguns professores optavam por remover materiais e conteúdos de suas aulas, ao

invés de revê-los. Apesar de contarem com o DRC, foi possível identificar que alguns professores ainda não conheciam os serviços e apoios oferecidos pelo departamento.

Diante desses preceitos, enfatiza-se que as instituições de Educação Superior, para além de serem espaços de difusão e de construção dos saberes científicos, devem se constituir como ambientes de aprendizagem para todos, em que as habilidades, potencialidades, diferenças e singularidades dos sujeitos sejam reconhecidas e valorizadas. Para que a inclusão e, conseqüentemente, a cultura inclusiva sejam vivenciadas há a necessidade de se impregnar os fundamentos que envolvem essas perspectivas nos docentes e nas instituições de Educação Superior como um todo e, uma das possibilidades para isso, é a constituição de processos formativos que considerem esses aspectos.

Ao considerar essas concepções, esta pesquisa foi concebida a partir da tese de que a formação por meio da sua estruturação e do seu desenvolvimento, em um contexto intercultural e pautado na abordagem CCS, abre a perspectiva para a constituição da cultura de Educação Inclusiva. Para isso, elencou-se como objetivo geral: *analisar a formação on-line internacional e intercultural, pautada na abordagem CCS, para professores dos EUA e os seus impactos na constituição de uma cultura de Educação Inclusiva nesse contexto.*

Diante das proposições, relaciona-se os objetivos específicos com os resultados evidenciados nesta pesquisa, demonstrando que o objetivo geral foi atingido.

- *Identificar os aspectos da interculturalidade relacionados a inclusão e a abordagem CCS para a estruturação da formação em um College nos EUA:* no decorrer dessa etapa foi possível identificar que os fundamentos da interculturalidade e da abordagem CCS estiveram presentes e orientaram as ações desenvolvidas. No início do processo de planejamento e de estruturação, as ações realizadas pelos Designers Instrucionais consistiam em apresentar os conceitos das temáticas, exemplificar e propor atividades práticas. Por se constituir a partir da interculturalidade, essa etapa envolveu a colaboração, o compartilhamento e a construção de novos conhecimentos em conjunto e, por isso, no decorrer do planejamento e da estruturação, as concepções da equipe de trabalho foram se modificando, possibilitando que a estrutura do curso passasse a considerar a reflexão sobre os conteúdos, a exemplificação e a sistematização dos conhecimentos construídos. Por considerarmos e atuarmos a partir da Educação Inclusiva, identificou-se que os fundamentos dessa perspectiva estavam impregnados na equipe de trabalho, que considerou os estilos de uso do virtual, a fim de contemplar as diferentes preferências de aprendizagem, e o contexto dos participantes, para que os conhecimentos fossem construídos de maneira significativa. Além de possibilitarem a constituição do CAIP, as vivências dessa etapa

propiciaram mudanças atitudinais na equipe, que atuou colaborativamente, a partir do respeito aos saberes e a atuação de cada um. Neste estudo, a cultura inclusiva foi vivenciada desde a estruturação da formação, uma vez que a equipe atuava mediante a uma perspectiva em comum.

- *Analisar o desenvolvimento da formação a fim de identificar práticas inclusivas construídas pelos professores participantes:* a partir das análises que envolvem o desenvolvimento da formação, identificou-se que os participantes tiveram a oportunidade de refletir sobre as suas práticas e concepções, para que pudessem revê-las e reconstruí-las considerando os pressupostos vivenciados no CAIP. Inicialmente, os participantes puderam reconhecer os seus vieses e atitudes que podem impossibilitar a aprendizagem dos estudantes com deficiência e da sala de aula como um todo. A partir desse reconhecimento, os participantes experienciaram estratégias didático-pedagógicas que possibilitaram a reflexão, o conhecimento de novas perspectivas, o compartilhamento com os seus pares e a construção de novas práticas que poderiam ser incorporadas as suas aulas ou cursos. Ao analisarmos as atividades desenvolvidas, as mensagens compartilhadas e as ações desempenhadas pelos participantes, foi possível identificar um constante processo de reflexão, construção e reconstrução e, sobretudo, o reconhecimento do outro e de si mesmo enquanto agentes de mudança e de transformação da educação. As ações desenvolvidas demonstraram, também, o engajamento dos participantes para auxiliarem outros colegas e os estudantes, uma vez que se sentiam empoderados para realizarem tais ações. Evidencia-se que a cultura inclusiva estava impregnada nos participantes, uma vez que eles compreenderam que não estavam sozinhos no processo educacional e que é a partir da comunhão com os outros que essa cultura e essa perspectiva se efetivam.
- *Verificar os resultados da formação no que se refere a constituição de uma cultura de Educação Inclusiva no âmbito de um College dos EUA:* as vivências da formação, bem como as percepções identificadas nos questionários, demonstram que as práticas compartilhadas e as que já foram realizadas possibilitam a constituição de uma cultura de Educação Inclusiva no âmbito da instituição. Ao analisar as atividades e as discussões realizadas, identifica-se o movimento dos participantes para reverem as suas práticas e para compartilharem os aprendizados construídos com outros colegas. Nesse mesmo viés, as respostas obtidas nos questionários demonstram que os participantes se sentem mais preparados e apoiados para atuarem em consonância com a perspectiva inclusiva.

O CAIP, ao considerar a Educação Inclusiva e ao utilizar a abordagem CCS, juntamente com os estilos de uso do virtual, se configura como uma possibilidade para realizar processos

formativos em serviço e para possibilitar a modificação de concepções e de práticas que impedem a constituição da cultura inclusiva no âmbito das instituições de Educação Superior. O desenvolvimento de formações contextualizadas, que consideram os saberes dos participantes e que possibilitam a construção do conhecimento de maneira significativa, propiciam a vivência da cultura inclusiva, assim como evidenciado nesta formação.

Diante do conturbado cenário político que se faz presente no Brasil, instituiu-se a “nova” Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, por meio do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que caminha na contramão das proposições apresentadas nesta pesquisa, uma vez que observa-se um movimento político e de alguns educadores para trazer ao cenário educacional brasileiro, novamente, os pressupostos que envolvem a segregação e a integração. Já nos EUA, observa-se, a partir das mudanças políticas constituídas, novos ares de esperança, uma vez que os direitos humanos voltam a ser reconhecidos e valorizados. Movimentos instituídos nos EUA, como o *Black Lives Matter*, nos mostram, ainda mais, que práticas racistas, preconceituosas, discriminatórias e excludentes não são aceitas na sociedade de direitos que vivemos e, por isso, essas ações devem ser questionadas, modificadas e, em grande parte dos casos, extintas.

Diante disso, no que se refere às perspectivas futuras desta pesquisa, espero que o CAIP continue a ser desenvolvido no âmbito do Santa Fe College, de modo a atingir mais profissionais, e que possa ser executado em outras instituições de Educação Superior, assim como no contexto brasileiro, para que a Educação Inclusiva realmente seja uma perspectiva que norteie as práticas e as culturas vivenciadas no âmbito educativo.

Referências

ALMEIDA, J. G. A.; FERREIRA, E. L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, número especial, p. 67-75, 2018.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, C. E. F. et al. **A estratégia de triangulação**: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e contabilidade (ANPAD). Brasília, 2013.

BARROS, D. M. V. Didática e estilos de uso do virtual para a Educação a Distância. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 64, p. 123-142, jan./mar. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.064.DS06>>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BARROS, D. M. V. **Estilos de Uso do Virtual**: Estratégias de Personalização da Aprendizagem. In IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista de Formação de Formadores – UNESP, 2018.

BARROS, D. M. V. **Metodologia em Ead**: estilos e uso do espaço virtual como perspectiva pedagógica para o design. Evento UNESP II Sippedes (Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social), Franca, 2017.

BARROS, D. M. V. Estilos de uso do espaço virtual: novas perspectivas para os ambientes de aprendizagem online. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 71-103, mar. / jun. 2013.

BARROS, D. M. V. Estilos de uso do espaço virtual: como se aprende e se ensina no virtual? **Revista Inter Ação**, vol. 34, p. 51-74, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.

BOHNERT, G. O. M. **Inclusão no ensino superior**: uma proposta de ação. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BOOTH, T.; AINSWORTH, M. **Index para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução Mônica Pereira dos Santos. UNESCO/CSIE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9304/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília – Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

COUTINHO, R. L. **Ensino superior e suas práticas inclusivas**: entrelaces entre as teias que movem a formação continuada de docentes no Brasil e no México. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

COPPETE, M. C. **Educação Intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência**. 2012. 593 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>>. Acesso em 6 jan 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOHN, M. G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, v. 2, nº 1, p. 35-50, 2014.

HARBOUR, W.; GREENBERG, D. **Campus Climate and Students with Disabilities**. NCCSD Research Brief: USA, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusiva. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. P. 21-34

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. Resignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 2, p. 119-129, jan. / jul. 2018.

LIMA, A. V. I. **Trabalho com projetos na perspectiva da Educação Inclusiva com estudantes em uma comunidade de risco**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2017.

LINDSAY, S.; CAGLIOSTRO, E.; CARAFA, G. A Systematic Review of Barriers and Facilitators of Disability Disclosure and Accommodations for Youth in Post-Secondary Education. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 65, n. 5, p. 526-556, 2018.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1995.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, v. 8, nº 26, jul/set 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três universidades públicas brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, número especial, p. 15-23, 2018.

MARTINS, L. M. S. M. **Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário**. 2019. 276f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, H. **De máquinas e seres vivos**: Autopoiese – a organização dos seres vivos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENINO-MENCIA, G. F. et al. Estudos Desenvolvidos tendo como base o documento “Index Para a Inclusão”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 319-336, abr./jun., 2019.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set.1993. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2021.

MIZUKAMI, M. G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003. P. 201 – 232.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PAPERT, S. **A New Opportunity for Elementary Science Education**. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1986.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set-dez, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 fev. 2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V.J. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003. P. 267 – 278.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, G. A. **Inclusão Pedagógica**: conceituação a partir de uma experiência na Educação Superior a distância. 2018. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista Educação Especial**, n. 23, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951/2980>>. Acesso em: 7 jan 2020.

SANTA FE COLLEGE. **Rules Manual**: Policy Prohibiting Discrimination and Harassment, 2017. Disponível em: <https://www.sfcollege.edu/Assets/sf/rules/pdfs/Rule_2/2_8.pdf>. Acesso em: 5 jan 2020.

SANTOS, B. S. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Contexto internacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 7-34, jan./jun., 2001.

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.

SANTOS, M. P. et al. Desenvolvendo o Index para Inclusão no contexto brasileiro: experiências de reflexão/ação sobre processos de inclusão e exclusão em Educação. **Percursos Acadêmicos**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 332-350, jul./dez. 2017.

SANTOS, S. R. G. **No crepúsculo da mudança**: um estudo sobre a formação continuada dos professores da Universidade Federal do ABC na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural. 2017. 323 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

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, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. **Práticas pedagógicas do professor:** abordagem construcionista, contextualizada e significativa para uma educação inclusiva. Curitiba: Editora Appris, 2016.

SCHLÜNZEN, E. T.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N. Ambientes Potencializadores para a Inclusão. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 140-144, 2016.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>>. Acesso em: 3 fev. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. UNESCO: Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtiem/Tailândia, 1990.

UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION. **Americans with Disabilities Act (ADA)**. United States of America: 1990.

UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION. **Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)**. United States of America: 1975.

VALENTE, J. A. O papel da mediação e da interação na educação a distância: estabelecendo estratégias diferenciadas de ensino. In: TRINDADE, M. A. B. (Org.). **As tecnologias de informação e comunicação (TIC) no desenvolvimento de profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS)**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2011.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e da comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. **Tecnologia no ensino:** implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VALENTE, J. A. **Informática na educação: instrucionismo x construcionismo**. Núcleo de Informática Aplicada à Educação - Nied, Universidade Estadual de Campinas. Manuscrito não publicado, 1997.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

ZANATA, E. M. **Inclusão no ensino superior: primeiros apontamentos**. Anais do Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores e Congresso Nacional de formação de professores, 2011, Águas de Lindóia. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/140067>>. Acesso em: 3 jan 2020.

ZADUSKI, J. C. D. **Design de um ecossistema virtual de aprendizagem internacional para a inclusão**. 2020. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), ELABORADO CONFORME AS EXIGÊNCIAS DETERMINADAS PELO IRB

Protocol Title - CAIP SURVEY

Please read this consent document carefully before you decide to participate in this study.

Purpose of the research study

The purpose of this study is to examine the participant's perception regarding a Faculty Training Program developed in partnership between the Santa Fe College and the Sao Paulo State University aiming to foster inclusive practices.

What you will be asked to do in the study

If you choose to participate, you will be asked to answer two online questionnaires containing 12 questions each (mainly multiple choice) concerning your perceptions regarding the inclusion of students with disabilities and the Faculty Training Program named CAIP. Answers will be digitally stored and will only be used for academic purposes in total respect with your privacy.

Time required

Approximately 8-12 minutes per questionnaire.

Risks and Benefits

There are no risks to participants in this study. Your participation will not be publically known. We do not anticipate that you will benefit directly by participating in this experiment. However, your answers can help in the improved development of training programs and in the better understanding of participant's perceptions regarding the program.

Confidentiality

Your identity will be kept confidential to the extent provided by law. You will be assigned a pseudonym, and your name will not be used in any report. All digital files of the interviews will be protected, and once the data have been analyzed, the digital files will be deleted.

Voluntary participation

Your participation in this study is completely voluntary. There is no financial compensation for those who participate. There is no penalty for not participating. You do not need to reply to any question you do not wish to answer or provide a reason for not answering.

Right to withdraw from the study

You have the right to withdraw from the study at any time without consequence.

Who to contact if you have questions about the study

Deborah Zaduski, investigator and, doctoral candidate at the Post-graduate program in Education at the Sao Paulo State University, Brazil (+55 18) 981270088 e-mail: deborah_zaduski@hotmail.com

Ana Virginia Isiano Lima, investigator and, doctoral candidate at the Post-graduate program in Education at the Sao Paulo State University, Brazil (+55 18) 981270088 e-mail: anaisianolima@gmail.com

Faculty Advisor: Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior Phone number (+55 18) 99771-0830 e-mail: klaus@eduapps.unesp.br

Who to contact about your rights as a research participant in the study

Brazilian Ethics Committee.

Coordinator of the Research Ethics Committee: Profa. Dr. Edna Maria do Carmo.

Vice-Coordinator: Profa. Dr. Andreia Cristiane Silva Wiezzel.

Committee Telephone: (+55 18) 3229-5315 or (+55 18) 3229-5526.

E-mail: cep@fct.unesp.br

Agreement

I have read the procedure described above. I voluntarily agree to participate in the procedure and I have received an online copy of this description.

**APÊNDICE II – REGISTRO DAS REUNIÕES ON-LINE REALIZADAS PELA
EQUIPE DO CAIP**

1. 23/10/2017	21. 25/06/2018
2. 30/10/2017	22. 03/07/2018
3. 13/11/2017	23. 10/07/2018
4. 20/11/2017	24. 17/07/2018
5. 29/11/2017	25. 01/08/2018
6. 07/12/2017	26. 03/08/2018
7. 13/12/2017	27. 14/08/2018
8. 20/12/2017	28. 28/08/2018
9. 27/12/2017	29. 20/09/2018
10. 13/03/2018	30. 03/10/2018
11. 19/03/2018	31. 08/10/2018
12. 27/03/2018	32. 18/10/2018
13. 10/04/2018	33. 22/10/2018
14. 03/05/2018	34. 29/10/2018
15. 07/05/2018	35. 14/11/2018
16. 15/05/2018	36. 21/11/2018
17. 22/05/2018	37. 26/11/2018
18. 25/05/2018	38. 19/12/2018
19. 08/06/2018	39. 07/01/2019
20. 18/06/2018	40. 14/01/2019

41. 28/01/2019	60. 21/05/2019
42. 04/02/2019	61. 24/05/2019
43. 11/02/2019	62. 30/05/2019
44. 21/02/2019	63. 04/06/2019
45. 25/02/2019	64. 07/06/2019
46. 28/02/2019	65. 13/06/2019
47. 12/03/2019	66. 18/06/2019
48. 21/03/2019	67. 25/06/2019
49. 25/03/2019	68. 02/07/2019
50. 01/04/2019	69. 19/07/2019
51. 04/04/2019	70. 30/07/2019
52. 10/04/2019	71. 13/08/2019
53. 12/04/2019	72. 20/08/2019
54. 17/04/2019	73. 01/11/2019
55. 24/04/2019	74. 12/11/2019
56. 26/04/2019	75. 19/11/2019
57. 30/04/2019	76. 22/11/2019
58. 09/05/2019	77. 3/12/2019
59. 14/05/2019	78. 13/12/2019

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO DISPONIBILIZADO NO INÍCIO DA FORMAÇÃO

1. In a few words, describe what it means to be an inclusive educator.

open-ended question

2. How would you define the term “Universal Design?” What role does it have in education?

open-ended question

3. Do you or someone close to you have a disability?

open-ended question

4. How long have you been a teacher?

☐ less than a year ☐ 1 to 5 years ☐ 5 to 10 years ☐ 10 to 15 years ☐ more than 15 years

5. What is a typical class size for you?

☐ up to 5 students ☐ 5 to 10 students ☐ 10 to 20 students ☐ 21 to 50 students ☐ more than 50 students

6. Which of the following disabilities the students in your class had? (Check all that apply)

☐ hearing impairment ☐ visual impairment ☐ learning disorder ☐ physical impairment ☐ other _____ ☐ I have not taught any students with disabilities

7. To what degree do you feel prepared to support students with disabilities in your classes?

☐ Very Prepared ☐ Somewhat prepared ☐ Unsure ☐ Somewhat unprepared ☐ Very Unprepared

8. How would you describe your comfort level with digital technology?

☐ Very Comfortable ☐ Somewhat Comfortable ☐ Unsure ☐ Somewhat Uncomfortable ☐ Very Uncomfortable

9. To what degree do you feel supported in teaching students with disabilities?

() Very supported () Somewhat supported () Unsure () Somewhat unsupported () Very unsupported

10. How confident are you in determining the degree to which instructional content is accessible?

() Very confident () Somewhat confident () Unsure () Somewhat unconfident () Very unconfident

11. In a few words, how would you describe the role of a teacher in the classroom?

open-ended question

12. What are you hoping to learn from this course?

open-ended question

APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO DISPONIBILIZADO NO TÉRMINO DA FORMAÇÃO

1. In a few words, describe what it means to be an inclusive educator.

open-ended question

2. How would you define the term “Universal Design?” What role does it have in education?

open-ended question

3. To what degree do you feel prepared to support students with disabilities in your classes?

() Very Prepared () Somewhat prepared () Unsure () Somewhat unprepared () Very Unprepared

4. How would you describe your comfort level with digital technology?

() Very Comfortable () Somewhat Comfortable () Unsure () Somewhat Uncomfortable () Very Uncomfortable

5. Please rank the CAIP modules, marking 1 to the one most meaningful to you.

- () 1st module - Unconscious Bias
- () 2nd module - Universal Design
- () 3rd module - Accessible Multimedia
- () 4th module – Advocacy

6. Please explain more about your ranking choice.

open-ended question

7. On average, how much time did you spend on each module in the course?

() less than 30 minutes () up to one hour () Unsure () 1 to 2 hours () more than 2 hours

8. To what degree do you feel supported in teaching students with disabilities?

() Very supported () Somewhat supported () Unsure () Somewhat unsupported () Very unsupported

9. Would you recommend this training program to a friend/ colleague?

☐ Strongly Disagree ☐ Disagree ☐ Slightly Disagree ☐ Agree ☐ Strongly Agree

10. How confident are you in determining the degree to which instructional content is accessible?

☐ Very confident ☐ Somewhat confident ☐ Unsure ☐ Somewhat unconfident ☐ Very Unconfident

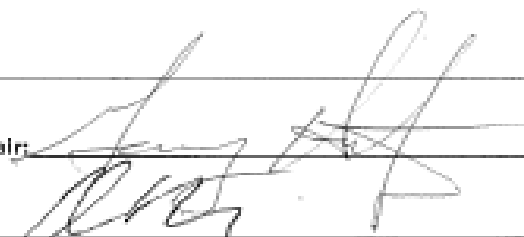
11. What changes will you make in your teaching as a result of participating in this course?
open-ended question

12. What suggestions would you make for improving future iterations of this course?
open-ended question

ANEXOS

ANEXO I - INSTITUTIONAL REVIEW BOARD (IRB)

		Santa Fe IRB Approval Form	
IRB732_5_13_2019			
Title of Protocol:		Certificate of Accessible and Inclusive Practices - CAIP survey	
Principal Investigator:		Deborah Zaduski and Ana Virginia Islano Lima	SFID #: N/A
Degree / Title:		Mailing Address: Unesp – Universidade Estadual Paulista 305 Roberto Simonsen Street, Presidente Prudente, SP, 19060-900, Brazil	Email: deborah_zaduski@hotmail.com anaIslanoLima@gmail.com
Department:	Education		Telephone #: +5518 981270088
Submission Date	April 26, 2019		
Co-Investigator(s):		SFID#:	Email:
Supervisor (If PI is student):		Klaus Schlunzen, Junior	SFID#: N/A
Degree / Title:	Ph.D. / Professor at unesp, coordinator Distance Learning Center, postgraduate program in Education	Mailing Address: 305 Roberto Simonsen Street, Presidente Prudente, SP, 19060-900, Brazil	Email : klaus.junior@unesp.br
Department:	Department of Statistics		Telephone #: +55 18 99771-0830
Date of Proposed Research:		May 13, 2019 until June 30, 2019	
 Approve/Tabble/Deny		APPROVED MAY 13 2019	

Chair/Co_chair:		Date	5/13/2019
Co_chair:		Date	5/13/19
Comments Exempt			