

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MATHEUS AUGUSTO MENDES AMPARO

**MOOCS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA**

MATHEUS AUGUSTO MENDES AMPARO

**MOOCS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA**

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

Orientador: Prof. Dr. Klaus Schlünzen Júnior.
Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

Presidente Prudente - SP
2023

A526m Amparo, Matheus Augusto Mendes
MOOCS na formação continuada de professores para a Educação Especial Inclusiva / Matheus Augusto Mendes Amparo. -- Presidente Prudente, 2023
268 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Klaus Schlünzen Júnior

1. MOOCS. 2. Educação aberta. 3. Educação Especial Inclusiva. 4. Formação continuada de professores. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE MATHEUS AUGUSTO MENDES AMPARO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 10 dias do mês de fevereiro do ano de 2020, às 14:00 horas, no(a) CPIDES, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR - Orientador(a) do(a) FCT / UNESP/Presidente Prudente (SP), Profa. Dra. DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS do(a) UNOESTE / Universidade do Oeste Paulista, Profa. Dra. DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - SP, Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente, Prof. Dr. JOSÉ EDUARDO DE OLIVEIRA EVANGELISTA LANUTI do(a) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de MATHEUS AUGUSTO MENDES AMPARO, intitulada **MOOC NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR

Profa. Dra. DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS

Profa. Dra. DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE

Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI

Prof. Dr. JOSÉ EDUARDO DE OLIVEIRA EVANGELISTA LANUTI

À minha querida e amada avó, Irene dos Santos Silva (*in memoriam*),
que cuidou de mim com muito amor e carinho.

À minha mãe, Gysela Cyntia da Silva Augusto, por sempre me apoiar,
confiar na minha capacidade e pelo amor e carinho que me
proporciona.

À Camila Rodrigues Costa pelo carinho, companheirismo, apoio e
contribuições ao longo da elaboração da tese.

AGRADECIMENTOS

À Deus.

À minha família.

Ao meu orientador, Professor Doutor Klaus Schlünzen Júnior, pelas orientações acadêmicas, pela oportunidade e confiança depositada em meu trabalho e pelo aprendizado.

À Professora Doutora Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, pela sua simplicidade, humildade, por ter me acolhido e à qual tenho grande admiração.

À Professora Doutora Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti, pela qual tenho enorme carinho e admiração, pelos aprendizados proporcionados e por ter me despertado o interesse pela pesquisa desde a época da graduação em Licenciatura em Pedagogia, a partir da participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular.

À banca examinadora desta pesquisa: Professora Doutora Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, Professora Doutora Renata Portela Rinaldi, Professora Denise Ivana de Paula Albuquerque e Professor Doutor José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, os quais admiro muito e tenho como exemplo de profissionais.

Aos suplentes da banca examinadora desta pesquisa: Professor Doutor Sidney de Oliveira Souza, Professora Doutora Ana Maria Osório Araya, Professor Doutor Manoel Osmar Seabra Júnior e Professora Doutora Maria Luisa Furlan Costa.

À Prefeitura Municipal de Presidente Prudente pelos afastamentos concedidos para participação nas disciplinas, na qualificação e na escrita da tese.

À Professora Mestre Jussara Oliveto Miralha, coordenadora pedagógica de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP.

Aos professores e ex-professores de Educação Especial da Rede Municipal de Presidente Prudente/SP.

À Escola Municipal Doutor João Franco de Godoy e seus funcionários, professores e equipe gestora.

Aos funcionários e docentes do curso de Pedagogia da FCT/UNESP e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos profissionais escolares entrevistados nesta pesquisa.

À Equipe do Núcleo de Educação a Distância (NeaD) da UNESP.

Aos colegas do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) e da UNESP.

À Elaine de Oliveira Santos e à Gisele Silva Araújo pelas dicas e contribuições na construção da tese.

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente em meu caminhar pessoal e profissional.

Por fim, é importante destacar também que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Obrigado a todos!

AMPARO, Matheus Augusto Mendes. *MOOCS na formação continuada de professores para a Educação Especial Inclusiva*. 2023. 268 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP. 2023.

RESUMO

A presente tese de doutorado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP) e pertence a linha de pesquisa “Processos formativos, ensino e aprendizagem”. A tese teve como tema de estudo central a possibilidade do uso dos “*Massive, Open, On-line Courses*” (MOOCS) ou “Curso *On-line* Aberto e Massivo” (tradução nossa) no processo de formação continuada de professores para a Educação Especial Inclusiva. Sendo assim, o estudo teve a seguinte questão norteadora: um curso a distância no formato MOOC sobre Educação Especial Inclusiva pode contribuir na formação continuada de professores para a inclusão escolar? Se sim, de que forma? Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa foi investigar se um curso a distância no formato MOOC sobre Educação Especial Inclusiva pode contribuir na formação continuada de professores para a inclusão escolar. Para isso, foram realizados três estudos distintos, porém complementares. No estudo 1 foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura para analisar a produção de conhecimento sobre práticas e processos formativos a distância na área da Educação Especial Inclusiva. No estudo 2 foi realizada a identificação e análise das necessidades formativas de profissionais da educação sobre a Educação Especial Inclusiva na formação inicial e continuada e a identificação e análise das necessidades formativas de profissionais da educação sobre a estruturação de cursos a distância na área da Educação Especial Inclusiva. E no estudo 3 foi realizada a descrição e análise dos conteúdos, materiais e atividades propostas no curso “Educação Inclusiva e Especial” ofertado pela Unesp Aberta e a análise do envolvimento e interação dos participantes nas atividades propostas e suas percepções pessoais em relação ao curso. Cada um dos três estudos possuiu um procedimento metodológico específico descritos em cada capítulo. Os resultados obtidos nos três estudos realizados permitiram defender a tese de que um curso a distância no formato MOOC sobre Educação Especial Inclusiva pode contribuir na formação continuada de professores para a inclusão escolar, proporcionando ferramentas, recursos e estratégias para a composição de uma prática pedagógica inclusiva. Defende-se também que as características específicas de cursos nesse formato como: gratuidade na maioria dos cursos, possibilidade de acesso ao conteúdo em qualquer espaço geográfico, possibilidade de iniciar e concluir no tempo desejado e oferta para um grande número de participantes e possibilidade de construção de redes de aprendizagem colaborativa *on-line*, são pontos positivos que podem atrair diversos professores, dentre eles, os que atuam com os estudantes do público-alvo da Educação Especial, contribuindo assim no processo de formação continuada para a Educação Especial Inclusiva e oportunizando novas formas dos professores construírem conhecimentos sobre o tema, de forma contextualizada, significativa e colaborativa.

Palavras-chave: MOOCS. Educação aberta. Educação Especial Inclusiva. Formação continuada de professores.

AMPARO, Matheus Augusto Mendes. *MOOCS in continuing teacher training for Inclusive Special Education*. 2023. 268 p. Thesis. Postgraduate Program in Education, São Paulo State University. Presidente Prudente/SP. 2023.

ABSTRACT

This doctoral thesis is linked to the Graduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology of the Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho" (FCT/UNESP) and belongs to the research line "Formative processes, teaching and learning". The thesis had as its central study theme of the possibility of using the "Massive, Open, On-line Courses" (MOOCS) in the process of continuing teacher training for Inclusive Special Education. Thus, the study had the following guide question: can a distance course in the MOOC format on Inclusive Special Education contribute to the continued training of teachers for school inclusion? If so, in what way? In this sense, the general objective of the research was to investigate whether a distance course in the MOOC format on Inclusive Special Education can contribute to the continued training of teachers for school inclusion. For this, three distinct but complementary studies were conducted. In study 1, a Systematic Literature Review was conducted to analyze the production of knowledge about distance practices and formative processes in the area of Inclusive Special Education. In study 2, we identified and analysis of the formative needs of education professionals on Inclusive Special Education in initial and continuing education and the identification and analysis of the formative needs of education professionals on the structuring of distance learning courses in the area of Inclusive Special Education. And in study 3, we were describing and analyzing the contents, materials and activities proposed in the course "Inclusive and Special Education" offered by "Unesp Aberta" and the analysis of the involvement and interaction of participants in the proposed activities and their personal perceptions in relation to the course. Each of the three studies had a specific methodological procedure described in each chapter. The results obtained in the three studies allowed us to defend the thesis that a distance course in the MOOC format on Inclusive Special Education can contribute to the continued training of teachers for school inclusion, providing tools, resources and strategies for the composition of an inclusive pedagogical practice. It is also advocated that the specific characteristics of courses in this format such as: gratuity in most courses, possibility of access to content in any geographical space, possibility of starting and completing in the desired time and offer for a large number of participants and possibility of building collaborative learning networks online, are positive points that can attract several teachers, among them, those who work with students from the target audience of Special Education, thus contributing to the process of continuing education for Inclusive Special Education and provide new ways of teachers building knowledge on the subject, in a contextualized, meaningful and collaborative way.

Keywords: MOOCS. Open Education. Inclusive Special Education. Continuing teacher training.

LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
API	- Ambientes Potencializadores para Inclusão
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRASED	- <i>Thesaurus</i> Brasileiro da Educação
CAAE	- Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	- Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS	- Construcionista, Contextualizada e Significativa
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CPIDES	- Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social
CTA	- ConsultTecAssistiva
DeCS	- Base de Descritores em Ciências da Saúde
DA	- Deficiência Auditiva
DF	- Deficiência Física
DI	- Deficiência Intelectual
DM	- Deficiência Mental
DMU	- Deficiências Múltiplas
DV	- Deficiência Visual
EAD	- Educação a Distância
EE	- Educação Especial
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EPAAE	- Estudantes do Público-alvo da Educação Especial
FAEFID	- Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora
FCT	- Faculdade de Ciências e Tecnologia
HTPC	- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LANTE	- Laboratório de Novas Tecnologias
MEC	- Ministério da Educação
MOOC	- <i>Massive, Open, On-line Courses</i>
MOODLE	- <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NEAD	- Núcleo de Educação a Distância

NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
NTEE	- Núcleo de Informática na Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ONEESP	- Observatório Nacional de Educação Especial
PC	- Paralisia Cerebral
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PD ou PCD	- Pessoas com deficiência
PIBID	- Programa Institucional de Iniciação a Docência
PROINESP	- Programa de Informática na Educação Especial
PRS	- Protocolo de Revisão Sistemática
REDEFOR	- Rede São Paulo de Formação Docente
SAPE	- Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
SCC	- Serviço de Consultoria Colaborativa
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library On-line</i>
SeaD	- Secretaria Geral de Educação a Distância” da Universidade Federal de São Carlos
SECADI	- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	- Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SRM	- Sala de Recursos Multifuncional
TA	- Tecnologia Assistiva
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UFAL	- Universidade Federal de Alagoas
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFF	- Universidade Federal Fluminense
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSCAR	- Universidade Federal de São Carlos
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Planejamento do levantamento bibliográfico.....	41
Quadro 2 –	Submissão das palavras-chave nas bases de descritores.....	42
Quadro 3 –	Fontes de buscas e filtros utilizados.....	43
Quadro 4 –	Itens representativos dos artigos analisados na base de dados SciELO.	47
Quadro 5 –	Itens representativos dos artigos analisados na base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC.....	57
Quadro 6 –	Itens representativos dos artigos analisados na base de dados Catálogo de teses e Dissertações da Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	68
Quadro 7 –	Itens representativos dos artigos analisados na base de dados BDTD – IBICT.....	77
Quadro 8 –	Identificação dos participantes em relação ao gênero, formação inicial, tempo de atuação e função atual.....	94
Quadro 9 –	Data e duração das entrevistas.....	97
Quadro 10 –	Necessidades formativas de profissionais da educação sobre a Educação Especial Inclusiva na formação inicial e continuada.....	100
Quadro 11 –	Necessidades formativas de profissionais da educação sobre a estruturação de cursos a distância na área da Educação Especial Inclusiva.....	101
Quadro 12 –	Fóruns propostos no curso “Educação Inclusiva e Especial” da Unesp Aberta.....	133
Quadro 13 –	Atividades de base de dados propostas no curso “Educação Inclusiva e Especial” da Unesp Aberta.....	134
Quadro 14 –	Atividades de questionário.....	134
Quadro 15 –	Elementos e extratos de interações no fórum, referentes à agenda 1.....	147
Quadro 16 –	Análise do PPP, segundo o contexto dos cursistas.....	154
Quadro 17 –	Análise da infraestrutura, segundo o contexto dos cursistas.....	155
Quadro 18 –	Análise dos recursos didáticos, segundo o contexto dos cursistas.....	156
Quadro 19 –	Análise dos recursos humanos, segundo o contexto dos cursistas.....	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Distribuição dos estudos selecionados, descartados e analisados na base de dados SciELO.....	44
Tabela 2 –	Distribuição dos estudos selecionados, descartados e analisados na base de dados BDTD – IBICT.....	45
Tabela 3 –	Distribuição dos estudos selecionados, descartados e analisados na base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC.....	45
Tabela 4 –	Distribuição dos estudos selecionados, descartados e analisados na base de dados Catálogo de teses e dissertações da CAPES/MEC.....	45
Tabela 5 –	Somatória dos estudos resultantes do procedimento de busca.....	46

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Agenda de Abertura do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	140
Figura 2 –	Vídeo de abertura do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	142
Figura 3 –	E-books do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	143
Figura 4 –	Agenda 1 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	144
Figura 5 –	Atividade 1 referente à agenda 1 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	146
Figura 6 –	Atividade 2 referente à agenda 1 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	151
Figura 7 –	Número de estudantes por intervalo de nota da atividade 2 referente à agenda 1 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	152
Figura 8 –	Atividade 3 referente à agenda 1 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	153
Figura 9 –	Atividade 4 referente à agenda 1 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	160
Figura 10 –	Leitura Complementar 1 da Agenda 1 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	162
Figura 11 –	Leitura complementar 2 da Agenda 1 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	163
Figura 12 –	Agenda 2 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	164
Figura 13 –	Atividade 5 referente à agenda 2 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	165
Figura 14 –	Atividade 6 referente à agenda 2 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	167
Figura 15 –	Atividade 7 referente à agenda 2 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	170
Figura 16 –	Número de participantes por intervalo de nota da atividade 7 referente à agenda 2 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	171
Figura 17 –	Atividade complementar referente à agenda 2 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	172

Figura 18 –	Agenda 3 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	173
Figura 19 –	Atividade 8 referente à agenda 3 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	174
Figura 20 –	Atividade 9 referente à agenda 3 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	177
Figura 21 –	Atividade 10 referente à agenda 3 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	178
Figura 22 –	Atividade 11 referente à agenda 3 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	180
Figura 23 –	Agenda 4 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	182
Figura 24 –	Atividade 12 referente à agenda 4 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	183
Figura 25 –	Atividades 13 referente à agenda 4 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	184
Figura 26 –	Atividade 14 referente a agenda 4 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	186
Figura 27 –	Atividade 15 referente à agenda 4 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	189
Figura 28 –	Atividade complementar referente à agenda 4 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	191
Figura 29 –	Agenda 5 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	193
Figura 30 –	Atividade 16 referente à agenda 5 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	195
Figura 31 –	Atividade 17 referente à agenda 5 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	198
Figura 32 –	Atividade 18 referente à agenda 5 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	203
Figura 33 –	Leitura Complementar 4 da agenda 5 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.....	206
Figura 34 –	Café virtual do curso “Educação Inclusiva e Especial” da Unesp Aberta.	208
Figura 35 –	Número de participantes em cada atividade do curso “Educação Inclusiva e Especial da Unesp Aberta.....	230

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	ORIGEM DO TEMA.....	18
1.2	JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	20
1.3	QUESTÃO NORTEADORA.....	25
1.4	OBJETIVOS.....	26
1.4.1	Objetivo geral.....	26
1.4.2	Objetivos específicos.....	26
1.5	DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	26
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	28
2.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.....	28
2.2	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.....	30
2.3	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS MOOCS.....	32
2.4	TEORIAS DE APRENDIZAGEM.....	35
2.5	ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA (CCS).....	37
3	ESTUDO 1 – REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	40
3.1	INTRODUÇÃO.....	40
3.2	OBJETIVO.....	41
3.3	MÉTODO.....	41
3.4	RESULTADOS.....	46
3.4.1	Artigos analisados na base de dados SciELO.....	46
3.4.2	Artigos analisados na base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC.....	56
3.4.3	Teses e dissertações analisados na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	67
3.4.4	Artigos analisados na base de dados BDTD – IBICT.....	76
3.5	CONCLUSÕES.....	90
4	ESTUDO 2 – NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO	

	ESPECIAL INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DE CURSOS A DISTÂNCIA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA..	92
4.1	INTRODUÇÃO.....	92
4.2	OBJETIVOS.....	93
4.3	MÉTODO.....	93
4.3.1	Ética da pesquisa.....	93
4.3.2	Procedimento para seleção dos participantes.....	94
4.3.3	Procedimento para coleta de dados.....	95
4.3.3.1	<i>Elaboração do roteiro de entrevista.....</i>	95
4.3.3.2	<i>Realização das entrevistas.....</i>	97
4.3.3.3	<i>Tratamento e análise de conteúdo das entrevistas.....</i>	98
4.4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	104
4.4.1	Necessidades formativas sobre a Educação Especial Inclusiva.....	104
4.4.1.1	<i>Formação inicial.....</i>	104
4.4.1.2	<i>Formação continuada.....</i>	105
4.4.2	Percepções sobre cursos a distância com foco na Educação Especial Inclusiva.....	109
4.4.2.1	<i>Estruturação de cursos a distância.....</i>	109
4.4.2.2	<i>Pontos positivos de um curso a distância.....</i>	113
4.4.2.3	<i>Pontos negativos de um curso a distância.....</i>	114
4.4.3	Necessidades de conteúdos sobre o público-alvo da Educação Especial em cursos a distância.....	115
4.4.3.1	<i>Deficiência visual.....</i>	115
4.4.3.2	<i>Deficiência auditiva.....</i>	118
4.4.3.3	<i>Deficiência física e múltiplas.....</i>	119
4.4.3.4	<i>Deficiência intelectual.....</i>	120
4.4.3.5	<i>Transtornos Globais do Desenvolvimento (atualmente Transtorno do Espectro Autista).....</i>	121
4.5	CONCLUSÕES.....	123
5	ESTUDO 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CURSO “EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL” OFERTADO PELA UNESP ABERTA..	126
5.1	INTRODUÇÃO.....	126

5.2	OBJETIVOS.....	128
5.3	MÉTODO.....	128
5.3.1	Caracterização da pesquisa.....	128
5.3.2	Local da pesquisa.....	129
5.3.3	Coleta e seleção de dados.....	131
5.3.4	Análise dos dados.....	135
5.4	RESULTADOS.....	136
5.4.1	A origem do curso “Educação Inclusiva e Especial” ofertado pela Unesp Aberta.....	136
5.4.2	Descrição e análise do curso “Educação Inclusiva e Especial” ofertado pela Unesp Aberta.....	139
5.4.2.1	<i>Agenda de abertura</i>	139
5.4.2.2	<i>Agenda 1</i>	143
5.4.2.3	<i>Agenda 2</i>	163
5.4.2.4	<i>Agenda 3</i>	172
5.4.2.5	<i>Agenda 4</i>	182
5.4.2.6	<i>Agenda 5</i>	191
5.4.2.7	<i>Café Virtual</i>	206
5.4.3	Dados finais da análise.....	229
5.5	CONCLUSÕES.....	231
6	CONCLUSÕES.....	234
	REFERÊNCIAS.....	240
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES QUE ATUAM EM ESCOLAS REGULARES.....	260
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OUTROS PROFISSIONAIS ESCOLARES.....	262
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	264
	ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	267

1 INTRODUÇÃO

1.1 ORIGEM DO TEMA

No primeiro semestre de 2012, comecei¹ a ter interesse em estudar a respeito da inclusão e dos recursos tecnológicos aplicados à educação devido ao meu projeto de mestrado que teve como tema a Inclusão Digital e Social na Educação de Jovens e Adultos (EJA)². Sendo assim, tornei-me membro do grupo “Ambientes Potencializadores para Inclusão” (API), que possui como sede o Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), localizado na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP)³ no município de Presidente Prudente/SP.

O grupo API tem o objetivo de estudar e pesquisar estratégias pedagógicas que viabilizem a inclusão digital, social e educacional de estudantes do público-alvo da Educação Especial (EPAEE). Assim, procurei relacionar esses aspectos com a área da EJA e ampliar o conhecimento acerca das tecnologias na educação e sobre a inclusão digital e social.

Ao longo da minha participação no grupo e no CPIDES, comecei a me interessar pela área da Educação Especial Inclusiva a partir do contato com os EPAEE atendidos no centro e pelas participações nas reuniões do grupo de pesquisa. Nesse sentido, em 2013, comecei a coordenar de forma voluntária (entre 2013 e 2015) e depois como professor supervisor (entre 2015 e 2018), juntamente com uma professora supervisora, o subprojeto na área da Educação Especial do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID)⁴ do curso de Pedagogia da UNESP.

No subprojeto, orientamos 15 estudantes entre 2013 e 2015 e 10 alunas entre 2015 e 2018, que frequentavam salas de aulas da rede municipal de educação de Presidente Prudente/SP que possuíam EPAEE matriculados. O objetivo era que elas pudessem,

¹ Utilizo na origem do tema o pronome na primeira pessoa do singular “eu” para enfatizar a minha trajetória pessoal e acadêmica e o restante da escrita da tese estará na primeira pessoa do plural.

² Entre 2013 e 2015, realizei Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Unesp de Presidente Prudente, tendo como título da dissertação: “Informática na Educação de jovens e adultos: análise de um Programa de Intervenção a favor da inclusão social e digital”.

³ A UNESP é uma universidade pública brasileira criada em 1976 que atua no ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, possui 23 unidades distribuídas em 24 municípios do estado de São Paulo e de acordo com o ranking das melhores instituições de ensino superior divulgado pela *Webometrics Ranking Web of World Universities*, em 2017, a UNESP ficou classificada como a oitava melhor universidade da América Latina e a quarta melhor do Brasil.

⁴ O PIBID é um programa do governo federal que oferece bolsas a estudantes de graduação para que se dediquem ao estágio nas escolas públicas, antecipando o vínculo com o magistério na rede pública (BRASIL, 2010).

juntamente com a professora da sala comum, refletirem e desenvolverem estratégias de ensino, com vistas a potencializar o processo de ensino e aprendizagem deste público.

Em janeiro de 2015, após aprovação em concurso público, fui nomeado para ser Professor de Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Presidente Prudente/SP. Após alguns dias lecionando em uma turma de terceiro ano, fui convidado a assumir a função de professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁵ atuando na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com EPAEE. Em 2018, fui aprovado em um novo concurso na mesma prefeitura e nomeado para exercer o cargo de Professor de Educação Especial (que até então estava exercendo em caráter de substituição, pois era efetivo como Professor de Educação Básica), no qual permaneço até o presente momento.

Além da experiência na educação básica presencial, tive a oportunidade de atuar na modalidade Educação a Distância (EaD) como tutor temporário entre os meses de fevereiro a outubro de 2014, no curso de especialização semipresencial em “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, promovido pelo programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) e implementado pelo Núcleo de Educação a Distância (NEaD) da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

O programa teve como objetivo contribuir na formação continuada de professores da rede pública do estado de São Paulo a partir de cursos de especialização nas áreas da Educação Especial Inclusiva, na modalidade a distância. O curso também contava com atividades presenciais a partir de estágios e encontros presenciais. Em 2015, também atuei como orientador de trabalho acadêmico do mesmo programa de formação.

A partir dessa experiência, comecei a me interessar mais pela EaD e a buscar cursos na área para qualificar-me. Neste sentido, em junho de 2014, participei do curso de formação de tutores para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)⁶ na modalidade semipresencial dos cursos de graduação da UNESP, que se realizaria nos meses seguintes, no qual atuei como tutor em seis edições da disciplina entre os anos de 2014 e 2019.

No segundo semestre de 2014 iniciei um curso de Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização) na modalidade a Distância em “Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância”, promovido pelo Laboratório de Novas Tecnologias (LANTE) da

⁵ Atualmente o nome da função é Professor de Educação Especial.

⁶ É a língua de sinais reconhecida pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002b) como meio de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil.

Universidade Federal Fluminense (UFF) para ampliar os conhecimentos acerca da EaD, o qual finalizei em 2017.

Em 2016, participei de um curso sobre “Orientações Básicas para a Inclusão do Estudante Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior”, proposto pelo Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (NEaD/Unesp) em parceria com a sua Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

O curso foi organizado no formato “MOOC”⁷, abreviação de “*Massive, Open, On-line Courses*” ou “Curso *On-line* Aberto e Massivo” (tradução nossa). Os MOOCS são cursos (sobre distintas áreas de conhecimento) disponibilizados em plataformas virtuais de aprendizagem e ofertados de forma aberta (gratuita) a qualquer pessoa que queira ampliar seus conhecimentos. Em alguns casos, há a possibilidade de cobrança somente para a emissão de certificados.

Vivenciando a realidade da educação básica nestes últimos anos, observei a dificuldade dos professores em lidar com os EPAEE e em pensar em estratégias para o ensino e a aprendizagem destes estudantes. Também observei dificuldades em se discutir a temática da Educação Especial Inclusiva nos espaços de formação presencial nas escolas.

Sendo assim, considerando o contexto educacional vigente, as experiências significativas em diferentes papéis na EaD e compreendendo a modalidade como um meio capaz de contribuir neste processo de formação continuada de profissionais da área educacional, surgiu o interesse pelo tema “MOOCS na formação continuada de professores para a Educação Especial Inclusiva”.

1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A partir da década de 1980, têm sido ampliadas as discussões a respeito da Educação Especial Inclusiva, tendo em vista, a importância de promover o bem-estar de todos, sem que haja qualquer forma de discriminação (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca que o movimento pela inclusão “é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 5).

⁷ Tendo em vista a grafia encontrada na bibliografia utilizada, será utilizado o acrônimo MOOC (no singular) e MOOCS (plural) em toda a tese.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva está pautada na concepção de uma escola em que todos os estudantes possam ter acesso, bem como, na possibilidade de uma aprendizagem, a partir da valorização das habilidades, aptidões e capacidades de cada estudante (ROPOLI *et al.*, 2010).

Sendo assim, é dever do estado, garantir o acesso, a permanência, a igualdade de oportunidades e ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os EPAEE, compreendidos como: estudantes com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e múltiplas), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva assume um papel primordial nos debates da escola contemporânea. Contudo, os docentes dos sistemas de ensino regular ainda carecem de mais formação na área para que possam conseguir atender as necessidades dos EPAEE e contribuir no desenvolvimento de todos.

A respeito da formação inicial de professores em relação à Educação Especial Inclusiva, nos resultados do estudo intitulado “Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas”, foi apontado que a temática da Educação Especial Inclusiva estava presente em apenas 3,8% dos currículos analisados no curso de Pedagogia (GATTI; NUNES, 2009). As autoras do estudo ainda afirmaram que “os cursos estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas com poucas referências às práticas associadas” (GATTI; NUNES, 2009, p.22).

Pesquisas realizadas por Santos, M. (2007), Rodrigues, D. (2008) e Vitaliano (2010) também apontam as dificuldades dos professores e gestores em garantir a inclusão dos EPAEE nas escolas. A análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura de uma universidade pública no interior do estado de São Paulo, apresentadas por Oliveira e Orlando (2016), também corrobora com esta perspectiva, pois indica que muitos dos profissionais da educação em exercício atualmente não tiveram em seu processo de formação inicial disciplinas que tratassem da Educação Especial Inclusiva.

Do mesmo modo, a análise da matriz curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília – junto aos egressos das turmas de 2011, 2012 e 2013, destacada no estudo de Poker, Valentim e Garla (2017) aponta que embora a matriz esteja atendendo às exigências para a implementação do modelo educacional

inclusivo, a maioria dos professores ainda se sentem um pouco inseguros para atuar com EPAEE.

Contudo, é preciso considerar que os conteúdos relacionados à Educação Especial Inclusiva passaram a ser obrigatórios nos currículos dos cursos de formação a partir da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015a).

Diante disto, justifica-se a importância de se pensar na formação continuada, sobretudo em razão da existência de professores que se formaram antes desta resolução e que possuem ou podem vir a ter EPAEE nas suas salas, gerando muitas dúvidas e dificuldades sobre como lidar com este público e em pensar sobre a prática pedagógica com eles. Evidencia-se assim a importância da formação continuada de professores, para a construção de conhecimentos específicos com o objetivo de manterem atualizados frente às exigências impostas pela sociedade que está em constante transformação (SOUSA, 2008).

Segundo García, C. (1995), a formação continuada de professores refere-se a um conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício que tem como objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, podendo ser realizada de forma individual ou em grupo.

Imbernón (2010) destaca que a formação de professores deve fornecer não só conhecimentos, mas também proporcionar que os professores desenvolvam atitudes reflexivas sobre suas próprias práticas, para que a partir desse processo de reflexão, aconteça a compreensão da realidade social e do papel da docência. O autor ainda afirma que a formação continuada deve:

[...] 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. [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Dessa forma, a formação continuada é fundamental para a efetivação de uma escola inclusiva que atenda os EPAEE com qualidade, contribuindo para que eles possam ter sucesso no processo de aprendizagem. Contudo, um dos questionamentos que surge é: quais profissionais devem ser os responsáveis por essas formações?

Um dos que podem ser responsáveis por esses momentos é o professor de Educação Especial que atua no AEE (serviço da Educação Especial que tem como objetivo a eliminação das barreiras para a plena participação dos EPAEE), visto que, nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica são elencadas as seguintes atribuições do Professor do AEE (aqui chamados de professores de Educação Especial), dentre elas, destacamos as seguintes:

[...] f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
 [...] h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

A partir dessas atribuições, os professores de Educação Especial podem organizar reuniões com os professores da sala comum, seja individualmente ou coletivamente para tratar sobre os assuntos relacionados à Educação Especial Inclusiva, contribuindo para a formação continuada dos professores das salas regulares.

Todavia, como já mencionado no tópico anterior, essas formações e a articulação entre o Professor de Educação Especial e o professor da sala comum nem sempre acontecem de forma efetiva, devido à falta de tempo disponível no calendário escolar para a realização, priorização de outras necessidades educacionais não relacionadas à Educação Especial Inclusiva, falta de verbas para a contratação de especialistas para ministrarem cursos de formação e ao próprio desinteresse de alguns professores sobre a temática.

Outro ponto conflitante deve-se ao fato de que nem todos os municípios brasileiros possuem o AEE organizado, conforme exemplifica Silva, A. (2018). Isso faz com que este contato entre o professor do AEE e o professor da sala comum não exista, dificultando a realização de possíveis formações continuadas sobre a temática. Outros questionamentos que emergem são: em qual local a formação continuada deve ser realizada e qual o formato mais indicado?

Considerando o contexto educacional relatado até o momento, observa-se a grande dificuldade na realização de formações continuadas de forma presencial, realizadas na própria escola onde lecionam os professores ou em outros locais específicos para isso, como centros de formação, que ocorrem em geral, no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

Nesse sentido, a Educação a Distância surge como uma possibilidade na oferta de cursos de formação continuada, já que é uma “[...] modalidade educacional na qual a mediação

didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação [...]” (BRASIL, 2005, p.1).

Segundo Arruda, E. e Arruda, D. (2015), cursos oferecidos a distância têm o potencial de democratizar o acesso ao ensino, já que podem atingir profissionais dos mais longínquos lugares do mundo. Além disso, possibilitam maior flexibilidade na organização do tempo para estudo, materiais de estudo criativos e atrativos. O autor também afirma que a disponibilização de cursos por meio da EaD é uma excelente estratégia para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de novas competências e habilidades.

Contudo, a EaD ainda é alvo de resistências, preconceitos e desaprovação por muitas pessoas (MANCEBO; DO VALE; MARTINS, 2015). Segundo Silva, Peixoto e Pacheco (2017), essa visão ocorre em função da problemática da interação mediada pelas ferramentas tecnológicas, pois acredita-se que somente com a interação presencial entre o professor e o estudante torna-se possível construir aprendizagens.

Os autores também apontam que o processo de mercantilização da educação é outro motivo de crítica a EaD, em razão da grande quantidade de cursos existentes e por valores inferiores aos do ensino presencial, o que gera a crença de que os cursos possuem qualidade inferior aos do ensino presencial. Assim sendo, o formato a ser escolhido em um curso de formação continuada a distância é fundamental, pois é o que norteará todo o processo de desenvolvimento e implementação do curso e, conseqüentemente, poderá influenciar na qualidade e no interesse por esse tipo de formação.

A respeito disso, os MOOCS surgem como uma possibilidade na organização e disponibilização de cursos *on-line*, já que, conforme dito no tópico anterior, são cursos de acesso livre, gratuitos e voltados para a participação de muitas pessoas, proporcionando assim a democratização do acesso ao ensino, ou seja, oferecendo a oportunidade para pessoas do mundo inteiro estudarem sobre um tema de interesse pessoal e profissional (MA; LEE; KUO, 2013).

Os MOOCS diferem-se de outras propostas educacionais a distância por serem mais rápidos, dinâmicos, assíncronos e por não necessitarem especificamente de tutoria, já que focam na autonomia e independência do cursista (DOWNES, 2006).

Possuem também como característica: construção e/ou ampliação de conhecimentos sobre uma determinada temática, gratuidade na maioria dos cursos, possibilidade de acesso ao conteúdo em qualquer espaço geográfico, possibilidade de iniciar e concluir no tempo desejado e receber a certificação após a realização de uma avaliação ou envio de um trabalho final (SIEMENS, 2012).

Ao refletir sobre essas características, entende-se que os MOOCS podem trazer resultados positivos no âmbito da formação continuada de professores, por possibilitar o atendimento de muitos professores nos mais diversos locais do Brasil e contribuir para a construção de redes de aprendizagem colaborativa *on-line*.

A respeito da aprendizagem colaborativa, entendemos que se define como sendo uma abordagem educacional que defende que o conhecimento é construído pela interação entre um grupo de pessoas com objetivos e inquietações em comum (GOKHALE, 1995). Nesse sentido, as tecnologias atuais podem potencializar esse processo de aprendizagem colaborativa a partir da construção de redes *on-line* onde pessoas do mundo todo podem se conectar a partir de um objetivo em comum e juntas refletirem, trocarem experiências e cooperarem umas com as outras a fim de propor novas práticas, soluções e consequentemente a construção e a ampliação do conhecimento sobre um determinado tema.

Diante do exposto, justifica-se a importância de aprofundar os estudos sobre o uso dos MOOCS na formação continuada de professores para a Educação Especial Inclusiva. Para isso, teremos como objeto de estudo principal o curso “Educação Inclusiva e Especial” ofertado pelo portal “UNESP Aberta”⁸, por justamente ser um curso a distância na área da Educação Especial Inclusiva e no formato MOOC e, por essa razão, acreditamos que a sua análise poderá trazer dados e reflexões significativas para que possamos verificar sua possível contribuição ao processo de formação continuada de professores para a Educação Especial Inclusiva.

1.3 QUESTÃO NORTEADORA

A partir da discussão realizada nos tópicos anteriores, deparamo-nos com a seguinte indagação: um curso a distância no formato MOOC sobre Educação Especial Inclusiva pode contribuir na formação continuada de professores para a inclusão escolar? Se sim, de que forma?

⁸ A Unesp Aberta é uma iniciativa da Reitoria da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) em parceria com o Núcleo de Educação a Distância (NeaD/UNESP) (chamado atualmente de Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP), que oferta desde 2012 cursos gratuitos e on-line de formação e aperfeiçoamento nas áreas de ciências biológicas, exatas e humanas.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Investigar se um curso a distância no formato MOOC sobre Educação Especial Inclusiva pode contribuir na formação continuada de professores para a inclusão escolar.

1.4.2 Objetivos específicos

- Analisar a produção de conhecimento sobre práticas e processos formativos a distância na área da Educação Especial Inclusiva;
- Identificar e analisar as necessidades formativas de profissionais da educação sobre a Educação Especial Inclusiva na formação inicial e continuada;
- Identificar e analisar as necessidades formativas de profissionais da educação sobre a estruturação de cursos a distância na área da Educação Especial Inclusiva;
- Descrever e analisar os conteúdos, materiais e atividades propostos ao curso “Educação Inclusiva e Especial” ofertado pela Unesp Aberta;
- Analisar o envolvimento e a interação dos participantes nas atividades propostas e suas percepções pessoais em relação ao curso “Educação Inclusiva e Especial” ofertado pela Unesp Aberta.

1.5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo foi delineado em três estudos distintos, porém complementares, tendo em vista o alcance dos objetivos específicos e consequentemente do objetivo geral e que serão descritos brevemente a seguir:

No **estudo 1** foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura para analisar a produção de conhecimento sobre práticas e processos formativos a distância na área da Educação Especial Inclusiva. No **estudo 2** foi realizada, a partir de uma entrevista semiestruturada, a identificação e análise das necessidades formativas de profissionais da educação sobre a Educação Especial Inclusiva na formação inicial e continuada e a identificação e análise das necessidades formativas de profissionais da educação sobre a estruturação de cursos a distância na área da Educação Especial Inclusiva.

E no **estudo 3** foi realizada a descrição e análise dos conteúdos, materiais e atividades propostas no curso “Educação Inclusiva e Especial”, ofertado pela Unesp Aberta, e a análise do envolvimento e interação dos participantes nas atividades propostas e suas percepções

pessoais em relação ao curso. É importante salientar que cada um dos três estudos possui um procedimento metodológico específico, que será descrito e aprofundado, juntamente com os procedimentos para coleta e análise dos dados. Diante disto, a organização geral da tese fica disposta em seis capítulos.

No **capítulo 1** foi exposto a origem do tema, a justificativa e a relevância da pesquisa, o problema e a hipótese da pesquisa, os objetivos, o delineamento metodológico e a estrutura da pesquisa. No **capítulo 2** são apresentados os pressupostos teóricos da pesquisa a partir das seguintes temáticas: Educação Especial Inclusiva, Formação inicial e continuada de professores para a Educação Especial Inclusiva, Educação a distância e os MOOCS, Teorias de Aprendizagem e Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa.

Nos **capítulos 3, 4 e 5** são apresentados os estudos 1, 2 e 3, respectivamente, conforme já descritos anteriormente. E o **capítulo 6** apresenta as conclusões e perspectivas futuras sobre o tema da tese.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo traz os principais pressupostos teóricos que fundamentam a construção e realização deste estudo. Iniciará versando sobre a Educação Especial Inclusiva, trazendo suas principais fases ao longo da história mundial. Em seguida, será abordado sobre a importância da formação inicial e continuada de professores para a Educação Especial Inclusiva e, após, sobre a Educação a distância, tendo como foco os MOOCS. Depois, trataremos sobre as teorias de aprendizagem e, por último, sobre a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Nas últimas décadas a educação de estudantes com deficiência que, historicamente foi marcada pela segregação, tem se voltado para uma Educação Inclusiva. Essa perspectiva teve origem na metade dos anos 90, a partir da Declaração de Salamanca, a qual evidenciou que “aqueles com necessidades educacionais especiais deveriam ter acesso à escola regular e, que a escola deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994, p.1).

Em nível nacional, a Educação Especial é conhecida por algumas fases, sendo elas: 1) exclusão; 2) segregação institucional; 3) integração e, 4) inclusão (SASSAKI, 1997). Na fase correspondente à “exclusão”, as pessoas com deficiência eram abandonadas, perseguidas e exploradas, pois não havia nenhum modo de atenção voltado à educação dessas pessoas. Em meados do século XIX, iniciaram-se as organizações com a prestação de serviços para atendimento às pessoas com cegueira, surdez, deficiência mental (termo utilizado na época) e deficientes físicos (SASSAKI, 1997).

No final da década de 1950 e início da década de 1960, iniciaram-se as discussões e reflexões em relação à educação de pessoas com deficiência, frente à política educacional brasileira, porém, ainda de modo muito incipiente. Neste contexto, surgiu a segunda fase, denominada de “segregação institucional”, a qual se origina da preocupação com o desenvolvimento educacional dessas pessoas e seu atendimento educacional, ofertado, exclusivamente, nas instituições especializadas. Então, surgem as chamadas escolas especiais, como: o Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854), tornando-se a primeira escola de cegos do Brasil, localizada no Rio de Janeiro que, em 1890, passou a ser conhecido como Benjamin Constant. Outro marco importante foi à criação do Imperial Instituto de Surdos Mudos, por

Dom Pedro II (1857) que em, 1957, foi denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (MAZZOTTA, 2005).

A terceira fase ficou conhecida como “integração”. Nessa fase, algumas pessoas com deficiência eram direcionadas às escolas regulares, mais especificamente, a classes especiais. Esse encaminhamento só era possível após essas pessoas passarem por testes de inteligência e apresentarem condições mínimas de estarem nessas classes, pois eram preparados para adaptar-se à sociedade (SASSAKI, 1997).

Após algumas décadas, o surgimento de algumas políticas contribuiu para a superação da fase da integração e a entrada no quarto e atual período que é a “inclusão”. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) ao definir a Educação como um direito de todos e dever do Estado e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) asseguraram que os sistemas de ensino deveriam proporcionar condições de aprendizagem a todos os estudantes e, aos que possuem algum tipo de deficiência, deveriam ser ofertados estratégias e recursos para atender as necessidades existentes.

Mas foi a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que a fase se consolidou, já que a Política apregoeou a necessidade de espaços educacionais inclusivos, objetivando a garantia da inclusão escolar dos EPAEE, por meio de práticas educativas que promovam a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino. Além disso, garante a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esses estudantes, a fim de complementar e/ou suplementar o processo de escolarização (BRASIL, 2008).

De acordo com Glat e Oliveira (2003), trabalhar em uma abordagem inclusiva significa pensar em conscientização, modificação, adaptação e preparação da sociedade para incluir as diversidades.

No modelo de inclusão propriamente dita, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser matriculados diretamente no ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às suas necessidades na classe regular (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p. 12).

Nessa perspectiva, a concepção de escola adotada é a escola inclusiva, onde defendemos que o estudante com deficiência deve estar matriculado na escola regular e que nela permaneça com os apoios necessários para que possa se desenvolver. Para que a escola possa ser inclusiva, ou seja, possa atender as diferentes necessidades advindas da diversidade

de estudantes, fazem-se necessários alguns elementos que vão desde a oferta de uma infraestrutura até a formação docente, conforme veremos no próximo tópico.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A formação inicial e continuada de profissionais para atuar na perspectiva inclusiva ainda é um grande desafio (OMOTE, 2003; BORGES, 2013; MATTOS, 2017; NASCIMENTO, 2019). Contudo, a partir da década de 2000, vimos surgir diversas leis, decretos e outros documentos legais que corroboraram para os avanços nessa discussão e estabelecimento de ações.

Um desses documentos foi a Resolução CNE/CP n. 1/2002 (BRASIL, 2002a) que definiu que as instituições de ensino superior deveriam prever em sua estrutura curricular, conteúdos para uma formação voltados a atenção à diversidade que contemplasse conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Da mesma forma, o Parecer CNE/CP n. 9/2001 (BRASIL, 2001a), homologado no ano de 2001, reforçou que:

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001a, p. 26).

No ano de 2015, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015a) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, apontando em seu artigo 14 § 2º, que os:

Cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015a, p.12).

Dessa forma, os professores formados antes de 2015 e que estão atuando nas escolas regulares, não tiveram subsídios advindos da formação inicial que lhes proporcionassem, mesmo que de modo básico, conhecimentos sobre como atuar com esse público. Apesar da formação inicial, Silva, S. (2014) afirmou que é necessário investir de modo consistente nesse período, para que ocorram mudanças na escola, a partir das práticas pedagógicas dos professores.

Atualmente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b) destaca a necessidade em relação à disponibilização de programas voltados à capacitação de profissionais da educação, tanto em serviço, quanto em formação. O documento ainda aponta que os programas de formação inicial e continuada de professores precisam adotar práticas pedagógicas inclusivas.

No que se refere ao perfil profissional dos professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a) apontam para a “consciência da diversidade, respeitando as diferenças [...], necessidades especiais” (BRASIL, 2006, p. 2) e “acolhimento e trato da diversidade” (BRASIL, 2002a, p. 1).

Konkel, Andrade e Kosvoski (2015) afirmaram que o professor para atuar, cotidianamente, junto ao EPAEE necessita de uma capacitação permanente que possibilite mediar às relações, compreender as características dos estudantes e organizar os conteúdos estrategicamente, para que os estudantes tenham suas necessidades atendidas. Uma formação nessa perspectiva, deve iniciar-se a partir das necessidades reais vivenciadas no contexto escolar. Tal iniciativa requer apoio aos professores e organização para que essa demanda esteja prevista na jornada de trabalho docente.

Ainda em relação à formação continuada de professores, Imbernón (2010, p. 96) afirmou que “a formação continuada deve levar em conta que, mais do que atualizar o professor e ensiná-lo, cria as condições, elabora e propicia ambientes para que os docentes aprendam”, assim como um espaço para reflexões.

Lima (2010), em sua tese apesar da formação de professores com foco na Educação Inclusiva, apontou para a necessidade de propostas de formação continuada que proporcionem espaços para a reflexão sobre a prática pedagógica e, auxiliem os professores para compreenderem quais recursos e estratégias de ensino podem ser utilizados para atender a demanda dos estudantes do público-alvo da Educação Especial (EPAEE).

Richit (2010) realizou uma formação semipresencial e constatou que os professores após a formação promoveram 34 dinâmicas de aprendizagem com os estudantes utilizando a tecnologia. A pesquisa indicou a necessidade de políticas de formação por meio dessa modalidade para que os professores se apropriem de novos conhecimentos e possam implementar novas práticas.

Rinaldi (2009) desenvolveu sua tese com ênfase na formação continuada *on-line*, a partir da análise das narrativas dos professores em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Embora o objetivo da pesquisa tenha sido o processo de formação de formadores de professores, a autora apresentou aspectos relevantes, como a reflexão na e sobre a prática, a possibilidade de socializar experiências e expor aquilo que não se sabe. Além disso, a autora afirmou a necessidade de realizações de pesquisas nessa área, em virtude da urgência em possibilitar essas reflexões aos professores.

O estudo de Borges e Reali (2012) objetivou analisar um curso de formação de professores na modalidade a distância, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos. Os resultados indicaram que os conhecimentos adquiridos pelos professores no decorrer do curso influenciaram-nos de modo positivo em sua atuação, pois os professores demonstraram-se mais criativos durante o planejamento das aulas e iniciaram a utilização de tecnologias digitais. Além disso, o alcance territorial e a facilidade temporal para a realização do curso foram fatores positivos mencionados pelos participantes.

E por fim, a pesquisa de Silva Júnior *et al.* (2015) aponta que a modalidade a distância possibilita inúmeros benefícios para a formação docente, já que contribui para atender uma grande quantidade de demanda. Além disso, também contribui para que o professor inove suas práticas a partir das trocas de experiências com outros cursistas.

Sendo assim, as pesquisas supracitadas podem indicar a relevância de cursos de formação na modalidade a distância como um meio para favorecer a prática docente junto aos estudantes. Portanto, a seguir, trataremos sobre a Educação a Distância e as perspectivas possíveis por meio da utilização de cursos abertos no formato MOOC.

2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS MOOCS

A Educação a Distância (EaD) trata-se de uma modalidade de educação na qual o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio do uso de diversas tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais (MORAN, 2002). A regulamentação da EaD no Brasil ocorreu em meados de 1996, a partir da

publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) (BRASIL, 1996), a qual definiu os critérios que devem ser adotados na elaboração, acompanhamento e supervisão dos diversos curso nessa modalidade (SALVUCCI; LISBOA; MENDES, 2012). Em nível nacional, o conceito de EaD é definido a partir do Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

A disseminação e a história da EaD, no Brasil, assim como no mundo, são marcadas pela origem e a propagação dos meios de comunicação. De modo geral, houve diferentes momentos históricos que permearam a consolidação da EaD, a citar: ensino por correspondência; transmissão radiofônica; transmissão televisiva; utilização da informática até os processos atuais de utilização conjugada de meios – a telemática e a multimídia.

A EaD propiciou uma democratização do acesso à educação, uma vez que estudantes que antes tinham os fatores distância e o tempo como limitadores, passaram a obter a possibilidade de estudar (VALENTE, 2003; SCHLÜNZEN JÚNIOR, 2009; 2013). Essa modalidade está em constante expansão, por utilizar uma aplicação intensa de tecnologias digitais como plataformas e AVA, sendo os mais populares: *Moodle*, *Teleduc*, entre outros (FRANCISCATTO; WAGNER; PASSERINO, 2018).

Em meados de 2008 até 2011, origina-se um novo formato de curso a distância, denominado *Massive Open On-line Courses* (MOOC). O MOOC caracteriza-se como um Curso Aberto concebido por meio da utilização de *Learning Management Systems* (LMS) e de ferramentas como a Web 2.0 e Web 3.0. Esse formato integra três elementos: a conectividade das redes sociais, a expertise de um especialista em uma área específica e o conjunto de recursos *on-line* abertos (SIEMENS, 2012; CREED-DIKEOGU; CLARK, 2013).

Com o surgimento dos MOOCs houve uma inovação no cenário da EaD que passou de uma transição da lógica da transmissão para a lógica da comunicação (interação) entre a diversidade de usuários (PEGLOW; GEIGER; BETAMIN, 2015). Os MOOCs diferenciam-se da EaD tradicional em função de serem abertos e livres de pré-requisitos para o ingresso e, em especial, devido à possibilidade de expansão no número de alunos (CREED-DIKEOGU; CLARK, 2013).

Algumas características dos MOOCS são: 1) ser colaborativo, onde cada usuário contribui criando e fomentando discussões que enriquecem a vivência de todos; 2) ser aberto a qualquer pessoa interessada, livre, gratuito (na maioria das vezes), possuir baixo-custo e ser massivo (suporta um grande número de participantes); 3) processo de avaliação que contempla: questionários objetivos; avaliação por pares, com uso de perguntas abertas dissertativas que são corrigidas pelos pares e avaliações a partir de postagens do fórum; 4) escalabilidade, ou seja, a possibilidade de ampliar o número de alunos de modo gradual (GLANCE; FORSEY; RILEY, 2013; PEGLOW; GEIGER; BETAMIN, 2015).

Siemens (2012) divide os MOOC em dois tipos de curso distintos: os xMOOCS que reproduzem o formato tradicional de ensino a partir da transmissão de saberes já existentes por meio de aulas expositivas e os cMOOC (MOOC conectivista) que possuem como foco o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da interação e aprendizagem colaborativa, compartilhamento de experiências e construção coletiva de conhecimentos.

No que se refere às atividades, no MOOC há fundamentalmente quatro tipos de atividades: 1) agregação; 2) remixagem; 3) reaproveitamento e, 4) retroalimentação. A agregação possibilita o acesso a uma variedade de recursos de leitura, vídeos e recursos *web* do curso. Já a remixagem possibilita que o conteúdo, após ser criado, possa ser utilizado em diferentes formatos, como um *blog* ou fórum de discussão. No que se refere à atividade de reaproveitamento, os alunos são motivados a elaborar algo próprio, de modo reflexivo e crítico. E, por fim, na retroalimentação os alunos são incentivados a partilhar seu trabalho com as pessoas da rede, uma vez que estes cursos, geralmente, possuem uma abrangência global (KOP; FOUNIER; MARK, 2011).

Os MOOCs são fornecidos por qualquer entidade ou ambiente que realiza a sua distribuição para diversos grupos de participantes. Sabe-se que os principais fornecedores de MOOC são: *Coursera* – www.coursera.org; *Udacity* – www.udacity.com; *edX* – www.courses.edx.org; *Udemy* – www.udemy.com; *Miríada X* – www.miriadax.nrt. Os MOOCs estão em constante crescimento. Alguns especialistas consideram os MOOC como uma “revolução na educação”, uma tendência tecnológica e pedagógica emergente, um termo relativamente novo e que está a ser compreendido como um fenômeno generalizado (PERNIAS PECO; LUJAN-MORA, 2013).

Sendo assim, os MOOCs comparecem como uma alternativa de formação que precisa ser estudada e analisada, considerando um cenário de elevada carência de formação, principalmente com a dificuldade da presença física de especialistas em todas as localidades brasileiras. Contudo, embora o MOOC possa atender a um número expressivo de

participantes, não pode ser considerado como a única solução para os problemas em relação à formação de professores, pois é preciso pensar na qualidade dos cursos ofertados e, em especial, na concepção teórico-metodológica adotada, conforme veremos no próximo tópico.

2.4 TEORIAS DE APRENDIZAGEM

Pensar na concepção teórico-metodológica de um curso a distância é fundamental, tendo em vista a resignificação dos processos de ensino e aprendizagem nos debates contemporâneos e a consolidação do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (como computador, tablet, celular, *smartphone* e qualquer outro dispositivo que possibilita a interação com programas digitais e a internet).

Contudo, para definir a concepção teórico-metodológica de um curso a distância, é preciso compreender o que são as teorias de aprendizagem, pois é a escolha de uma teoria ou junção de mais de uma que sustentará a ação educativa. Segundo Mizukami (1986), ao longo da história da educação no Brasil, cinco abordagens foram se consolidando, são elas: tradicional, comportamentalista, humanista, sociocultural e cognitivista.

A abordagem tradicional possui um caráter liberalista e sua ação educativa está relacionada somente à transmissão de informações acumuladas pela humanidade. Nesta abordagem, o professor é o cerne deste processo, já que se pressupõe que ele é o detentor dessas informações e, sendo assim, deve depositar tais informações para os alunos de forma descontextualizada com a realidade dos estudantes (MIZUKAMI, 1986).

Na abordagem comportamentalista, os objetivos de ensino são definidos tendo em vista a moldagem do comportamento social dos sujeitos. Para isso, a tecnologia educacional tem papel fundamental. Contudo, as tecnologias são utilizadas apenas no sentido de possibilitar a instrução de uma determinada informação por meio de um programa, aspecto semelhante a abordagem tradicional (LIBÂNEO, 2004).

Já a abordagem humanista é a primeira que focaliza o sujeito no processo de ensino e aprendizagem e não o conteúdo, como nas abordagens vistas anteriormente. Sendo assim, o processo visa ao crescimento dos indivíduos e o desenvolvimento de múltiplos aspectos. O professor nesta abordagem não se caracteriza apenas como transmissor de informações, mas sim como um “mediador da aprendizagem”, utilizando diversos meios para que os educandos aprendam. Esta abordagem também é definida por Saviani (1999) como “pedagogia nova”.

Prosseguindo com a abordagem sociocultural, esta teve como cerne a pedagogia Freireana (FREIRE, 1981) que defende que o processo educativo é um ato político e deve

proporcionar aos educandos uma visão crítica do mundo para que sejam agentes transformadores da realidade.

Por último, a abordagem cognitivista é fundamentada nos estudos de Jean Piaget, que compreende que a cognição é o processo central do ser humano, que evolui a partir da assimilação e modificação das estruturas mentais já existentes e da interação das pessoas com o mundo (MIZUKAMI, 1986).

A respeito das abordagens de ensino relacionadas ao uso das TDIC na educação, existem duas abordagens específicas. A abordagem Instrucionista (fundamentada na abordagem comportamentalista) e a abordagem Construcionista (que tem suas bases nas abordagens humanista e cognitivista) (PAPERT, 1986).

A abordagem Instrucionista caracteriza-se pela transmissão de conteúdos de forma mecânica, as TDIC são inseridas no meio educacional como apenas mais um recurso. Deste modo, o ensino tradicional continua presente, mesmo com a inserção destes novos recursos. Esta concepção ainda é muito utilizada na Educação e, por isso, é alvo de muitas críticas, já que a aprendizagem do aluno está atrelada a uma metodologia vertical de ensino, na qual a criança apenas recebe as informações, mas nem sempre consegue construir um conhecimento a cerca delas (GOMES, 2002).

Schlünzen (2000) salienta que na abordagem Instrucionista é comum o pensamento de que o professor pode ser substituído pela máquina e o aluno passa a ser considerado apenas um recipiente de informações vindas do computador ‘inteligente’, não dando oportunidade de refletir ou opinar sobre aquilo que está sendo transmitido, muito menos, compreender em que momento poderão utilizar estes conteúdos ‘aprendidos’ no seu dia a dia e com qual finalidade.

Já no modelo Construcionista, cujo termo foi criado por Papert (1986), o estudante tem a possibilidade de construir seu próprio conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa. Para isto, o estudante pode interagir com o computador a fim de buscar a resolução de uma situação-problema, e assim instrumentalizar o seu pensamento.

Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem se dá por meio de um ciclo de ações, caracterizado por: descrição – execução – reflexão – depuração. Sendo assim, ele funciona da seguinte forma: o aprendiz representa sua ideia e solicita ao computador que a execute através de uma descrição. Em seguida, o computador fornece os resultados para que então o aluno reflita. Se o resultado não for o esperado, ele poderá depurar o erro por meio de uma nova descrição e então o ciclo continua.

Quando esse ciclo é colocado em prática, ocorre então uma espiral de aprendizagem, pois a cada ciclo realizado, há um crescimento na aprendizagem do aluno e não uma

repetição. Deste modo, com a espiral, é possível que um indivíduo pense, reflita, interaja, processe a informação, depure-a e construa sempre novos conhecimentos (VALENTE, 2005a).

Nesse processo, o professor tem um papel fundamental, pois é ele que mediará o aluno na resolução dos problemas e na obtenção do conhecimento por meio da reflexão para que ele reveja seus conceitos ou acrescente novos, tornando assim uma espiral, que possibilitará sempre o avanço para a construção de novos conhecimentos.

Segundo Gomes (2002), o objetivo das TDIC é a construção de ambientes de aprendizagem baseados justamente nesse modelo construcionista, proporcionando um ensino inovador e motivador para o processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista os princípios da abordagem construcionista, Schlünzen (2000) estabeleceu um novo tipo de abordagem de ensino, denominada Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), que prioriza a interação, o diálogo e a construção de conhecimentos de forma contextualizada e significativa, além de utilizar as TDIC como recurso potencializador no processo de ensino e aprendizagem.

Essa é a abordagem que compreendemos ser a mais adequada para a concepção teórico-metodológica de um curso a distância e que veremos de forma específica no tópico a seguir.

2.5 ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA (CCS)

A abordagem CCS foi definida e fundamentada a partir da tese “Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para crianças com Necessidades Especiais Físicas” de Schlünzen (2000). Na tese, foram estabelecidos:

[...] meios para novas práticas pedagógicas de professores da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), usando como estratégia o desenvolvimento de projetos para criar um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo (CCS), favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem das crianças com deficiências. O computador ou a tecnologia foram utilizados como recursos potencializadores para a aprendizagem dos conceitos disciplinares (SANTOS; SCHLÜNZEN, 2015, p. 934).

A abordagem originou-se de três principais teorias: piagetiana, vigotskiana e freireana. A teoria piagetiana contribuiu para a criação da abordagem CCS, pois seu enfoque é interacionista e cognitivista, e, sendo assim, defende a ideia de que as pessoas descobrem o sentido do mundo através da ação e da interação com os objetos (SANTOS; SCHLÜNZEN, 2015).

Já na teoria vigotskiana, a aprendizagem é entendida como produto do desenvolvimento mental. Para isso, são estabelecidos dois níveis de desenvolvimento: o real (que são os conhecimentos já consolidados por um indivíduo) e o desenvolvimento potencial (que são os conhecimentos que os indivíduos ainda podem vir a desenvolver). O desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial são separados pelo que o autor chama de “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1989).

Por fim, na teoria freireana, conforme vimos no tópico anterior, é defendida uma educação libertária, onde os educandos, por meio da educação, têm a possibilidade de refletir e agir sobre uma situação concreta ou problema a fim de codificá-lo (FREIRE, 1981). A teoria freireana ainda critica a chamada “educação bancária”, onde o professor somente deposita informações para os educandos. E defende que o professor seja um mediador do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando para os educandos meios de construir seus próprios conhecimentos (FREIRE, 1981).

A abordagem CCS busca justamente o rompimento dessas práticas tradicionais de ensino, ou seja, onde o ensino é centrado no professor que apenas transmite informações e ideias pré-selecionadas para que os estudantes recebam e as armazenem de forma passiva (MIZUKAMI, 1986). Para isso, na abordagem CCS é defendido que a aprendizagem deve ocorrer a partir da valorização do contexto dos sujeitos e da variedade de experiências que eles possuem e podem compartilhar uns com os outros (SCHLÜNZEN, 2000).

A abordagem CCS também teve como cerne os estudos de Papert (1986) e Valente (2005b), os quais definiram, conforme vimos no tópico anterior, a abordagem Construcionista, como sendo aquela em que as TDIC são utilizadas com o objetivo de resolver problemas, desenvolver um projeto, expor as ideias dos aprendizes, desenvolver hipóteses e refletir sobre os resultados.

As práticas pedagógicas mediadas pelo uso das TDIC proporcionam uma aprendizagem mais significativa e, também, inclusiva, tendo em vista que são consideradas as características, potencialidades e habilidades de cada aprendiz, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (SANTOS; SCHLÜNZEN, 2015). Neste sentido, o conceito chave da abordagem CCS é a construção de:

[...] 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).

A respeito do uso da abordagem CCS na formação de professores, Santos, D. (2015, p.42) propôs em sua tese: “Investigar o processo de elaboração, execução e avaliação do Eixo Articulador Educação Inclusiva e Especial proposto na formação inicial e em serviço de professores no curso de Pedagogia semipresencial da Unesp/Univesp com base em uma abordagem CCS”. Os resultados da investigação confirmaram a contribuição positiva da abordagem CCS para a construção de conhecimentos sobre a Educação Inclusiva e uso de TDIC na Educação por parte dos professores-cursistas do curso de Pedagogia semipresencial da Unesp/Univesp (SANTOS, D., 2015).

Santos, D. (2015, p.196) também afirma que:

[...] a abordagem CCS pode permitir que a variedade de experiências com e sobre a prática permitam a construção do conhecimento em rede, a autoformação, o currículo em rede e a consequente construção de espaços educacionais inclusivos, desde a Educação Básica até o ensino superior. (SANTOS, D., 2015, p.196).

Contudo, fundamentado nos estudos de Piaget (1974) e Vigotsky (1989), é importante salientar que a qualidade da interação entre os professores-cursistas e a mediação pedagógica neste processo é fundamental para criar redes de aprendizagem colaborativas *on-line*. Sendo assim, observa-se que a abordagem CCS se mostra possível para fundamentar a concepção teórico-metodológica de práticas formativas a distância, tendo em vista a inclusão escolar, possibilitando ações que promovam a reflexão e a transformação na prática dos professores-cursistas.

No próximo capítulo será apresentado o primeiro estudo da tese que é a revisão sistemática de literatura com a análise da produção de conhecimento sobre práticas e processos formativos a distância na área da Educação Especial Inclusiva.

3 ESTUDO 1 – REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

3.1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi um marco no âmbito da inclusão escolar, pois, tem como um de seus principais objetivos assegurar a garantia dos EPAEE ao acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, evidenciando-se a necessidade de romper com as práticas discriminatórias presentes por décadas no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2008).

No documento, é apontado também como objetivo a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, 2008, p. 14). Nessa perspectiva, as discussões sobre práticas e processos formativos na área da inclusão escolar são fundamentais, pois são estas ações que contribuem para a reflexão sobre as práticas atuais e efetivas mudanças nas escolas, que possam garantir o direito à participação e aprendizagem dos EPAEE.

Estudar sobre como tem ocorrido estes processos nos últimos anos é um desafio, visto que há uma infinidade de métodos e programas de formação para professores na área da inclusão escolar que necessitam ser identificados e analisados. A Educação a distância por meio das tecnologias digitais é uma modalidade recente que tem se destacado no âmbito da formação de professores, principalmente por conta do baixo custo, flexibilidade de tempo e local de acesso, atendimento de grandes contingentes de pessoas e materiais dinâmicos.

A modalidade é assegurada e incentivada desde a LDBEN/96, conforme consta no Art. 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 25). Nesse sentido, tendo em vista a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre as práticas e processos formativos em favor da inclusão escolar na modalidade a distância e de justificar o objeto de estudo da tese, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, que segundo Lakatos e Marconi (2002), caracteriza-se na identificação e seleção de produções bibliográficas públicas disponíveis em bases de dados sobre um determinado tema.

Foram analisados teses, dissertações e artigos publicados em periódicos entre os anos de 2007 a 2018, que versam sobre dados e concepções a respeito da temática. O recorte temporal foi escolhido justamente a partir de 2007, pois foi o ano que antecedeu a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pressupondo o aumento de produções na área.

3.2 OBJETIVO

Analisar a produção de conhecimento sobre práticas e processos formativos a distância na área da Educação Especial Inclusiva.

3.3 MÉTODO

O levantamento foi realizado entre os meses de fevereiro, março e abril de 2019. Para tanto, foi elaborado um planejamento com base no Protocolo de Revisão Sistemática (PRS) de Araújo (2018), com o objetivo de direcionar e organizar o procedimento de busca. O PRS é composto por 14 itens, nove subitens e respectivas especificações, entretanto, para o planejamento desse estudo utilizou-se 11 itens, três subitens e suas especificações, sendo: a) objetivo; b) palavras-chave (Português e Espanhol); c) operadores booleanos; d) critério de definição de fontes de buscas; e) tipos de trabalhos; f) idioma dos trabalhos; g) período; h) fontes de buscas; i) critérios de seleção (inclusão e exclusão); j) procedimento de seleção e descarte; k) procedimento de análise (ARAÚJO, 2018).

O Quadro 1 apresenta os itens, subitens e as especificidades utilizadas para o planejamento do levantamento de busca e análise em questão.

Quadro 1: Planejamento do levantamento bibliográfico.

Itens	Especificações	
Objetivo	Analisar a produção de conhecimento sobre práticas e processos formativos a distância na área da Educação Especial Inclusiva.	
Palavras-chave	Português	Curso de Formação de Professores; Formação de Professores em Serviço; Formação continuada de professores; Métodos para Formação de Professores; Programa de formação e Aperfeiçoamento de professores; Educação Especial; Tecnologia Assistiva; Pessoas com deficiência; Estudantes públicos-alvo da Educação Especial; Educação Inclusiva; Educação a distância; MOOC.
Operadores booleanos	AND	
Critério de definição de fontes de buscas	Foram definidas quatro fontes de buscas com o propósito de abranger o maior número de trabalhos correspondentes ao tema desse estudo.	
Tipo de trabalhos	Teses, dissertações e artigos completos.	
Idioma dos trabalhos	Português e Espanhol.	
Período	2007 – 2018.	
Fontes de buscas	1) SciELO); 2) Portal de Periódicos da CAPES/MEC; 3) BDTD/IBICT; 4) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).	
Critérios de seleção	Inclusão	Estudos que apresentassem práticas ou processos formativos: 1) para professores; 2) na modalidade a distância; 3) a favor da inclusão de estudantes com deficiência.
	Exclusão	Qualquer estudo (artigo completo, dissertação ou tese) que não contemplasse a modalidade a distância e que não favorecesse a

	inclusão.
Procedimento de seleção e descarte	Leitura e análise dos títulos, resumos e conclusão. Caso fosse necessário, a leitura e análise dos resultados. Descarte de estudos que não se enquadraram nos critérios de seleção e que apresentavam duplicidade.
Procedimento de análise	Leitura e análise na íntegra dos estudos resultantes do procedimento de seleção e descarte, a fim de: 1) preencher um quadro de <i>Office Word</i> com as seguintes informações: autor/ano, objetivo, participantes e tipo de estudo, resultados do estudo, concepção e estrutura do curso, público-alvo e resultados do curso; 2) Apresentar e discutir cada estudo segundo temáticas das práticas formativas de professores, na modalidade a distância, em favor da inclusão.

Fonte: elaboração própria (2019), a partir de Araújo (2018).

Posteriormente à elaboração do planejamento, as palavras-chave foram submetidas à consulta no *Thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased) e na Base de Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), para verificar se eram ou não vocabulários controlados, ou seja, tratava-se de termos dos quais seria possível identificar o assunto e obter sua recuperação de modo rápido e eficaz.

Quadro 2: Submissão das palavras-chave nas bases de descritores.

Palavras-chave		<i>Thesaurus</i> Brasileiro da Educação	Base de Descritores em Ciências da Saúde (DeCS)
1	Curso de Formação de Professores	Descritor	---
2	Formação de Professores em Serviço	Descritor	---
3	Formação continuada de professores	---	---
4	Métodos para Formação de Professores	Descritor	---
5	Programa de Formação e Aperfeiçoamento de Professores	Descritor	---
6	Educação Especial	Descritor	Descritor
7	Tecnologia Assistiva	---	---
8	Pessoas com deficiência	---	Descritor
9	Estudantes do Público-Alvo da Educação Especial	---	---
10	Educação Inclusiva	Descritor	---
11	Educação a Distância	Descritor	Descritor
12	Atendimento Educacional Especializado	---	---
13	MOOC	Não controlado	---

Fonte: elaboração própria (2019).

Em seguida, foi realizada a combinação entre as 13 palavras-chaves e/ou descritores listados anteriormente, a fim de obter uma busca direcionada ao objetivo da pesquisa, ou seja, identificar e analisar os estudos que tratam a respeito das práticas e processos formativos dos professores, na modalidade a distância, que possam favorecer a inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Os termos combinados foram submetidos às bases de dados: 1) *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO); 2) Portal de Periódicos da CAPES/MEC; 3) BDTD/IBICT; 4) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Haja vista que cada base conta com métodos de busca (filtros) distintos, o Quadro 3 apresenta os filtros utilizados em cada uma delas.

Quadro 3: Fontes de buscas e filtros utilizados.

Fontes de buscas	Filtros
SciELO – <i>Scientific Electronic Library On-line</i> http://www.scielo.org/php/index.php	- Ano de publicação (2007 – 2018) - Coleções: todos - Periódicos: todos - Idiomas: Português e Espanhol - Área temática: Ciências Humanas (Educação e Educação Especial) - Tipo de literatura: todos
Portal de Periódicos CAPES/MEC http://www.periodicos.capes.gov.br/	- Ano de publicação (2007 – 2018) - Idiomas: Português e Espanhol - Tipo de recursos: artigos
BDTD/IBICT – Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações http://bdtd.ibict.br/vufind/	Ano de publicação (2007 – 2018)
Catálogo de teses e Dissertações da Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/	- Ano de publicação (2007 – 2018) - Grande área do conhecimento: ciências humanas - Nome do programa: educação

Fonte: elaboração própria (2019).

Após a aplicação dos filtros, procedeu-se a seleção e o descarte dos estudos encontrados mediante a leitura e análise dos títulos, resumos, conclusões e, caso fosse necessário dos resultados. Aqueles que se enquadraram nos critérios de seleção/inclusão, conforme o planejamento do levantamento bibliográfico foram arquivados numa pasta do sistema operacional *Windows*, para posterior análise na íntegra. Os que não apresentavam os critérios necessários foram descartados.

Com relação aos procedimentos de busca, foram utilizados os filtros específicos a cada base de dados e também a indexação dos termos de duas formas: 1) isolado “MOOC”; 2) combinado com duas ou três expressões: “curso de formação de professores AND educação a distância”; “formação continuada de professores AND educação a distância AND educação inclusiva”. Essa estratégia foi elaborada com o intuito de refinar a busca, haja vista que alguns termos resultavam numa quantidade excessiva de estudos, como por exemplo, o termo isolado

“formação continuada de professores”, que resultou em 290 estudos na base de dados SciELO.

Outro exemplo foi o termo combinado: “formação continuada de professores AND educação inclusiva” indexado na base BDTD – IBICT que originou 295 estudos. Nesse caso, foi agregado mais um termo, a saber: “Formação continuada de professores AND educação a distância AND educação inclusiva”. O termo “MOOC” foi o único utilizado de forma isolada, em razão do retorno considerável do número de estudos no processo de seleção e descarte.

As Tabelas 1, 2, 3, 4 e 5 apresentam os termos isolados e combinados que foram inseridos nas determinadas fontes de buscas, a distribuição e os totais dos estudos selecionados, descartados e que, posteriormente, foram analisados.

Tabela 1: Distribuição dos estudos selecionados, descartados e analisados na base de dados SciELO.

Descritores e/ou palavras-chave combinadas	Estudos selecionados	Estudos descartados	Estudos analisados
1- Curso de formação de professores AND educação a distância	23	20	3
2- Formação de professores em serviço AND educação a distância	3	2	1
3- Formação continuada de professores AND educação a distância	19	18	1
4- Métodos para a formação de professores AND educação a distância	1	1	0
5- Programa de formação e aperfeiçoamento de professores AND educação a distância	0	0	0
6- Formação continuada de professores AND educação especial	24	23	1
7- Formação continuada de professores AND Tecnologia Assistiva	1	1	0
8- Formação continuada de professores AND pessoas com deficiência	2	2	0
9- Formação continuada de professores AND estudantes públicos-alvo da educação especial	0	0	0
10- Formação continuada de professores AND educação inclusiva	9	9	0
11- Educação a distância AND atendimento educacional especializado	1	1	0
12- MOOC	15	14	1
TOTAL	98	91	7

Fonte: elaboração própria (2019).

A base de dados SciELO foi a fonte que mais apresentou termos combinados na realização das buscas, totalizando 11 estudos, com duas expressões combinadas entre si. Optou-se por realizar a busca dessa forma porque o retorno de estudos advindos do processo de seleção e descarte de alguns termos foi insatisfatório. Como é possível observar na Tabela 1, os termos: 2, 4, 5, 7, 8, 9 e 11. Nas demais tabelas referentes às bases de dados BDTD –

IBICT, Portal de Periódicos CAPES/MEC e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizou-se três termos, com três expressões combinadas entre si, além do termo isolado “MOOC”.

Tabela 2: Distribuição dos estudos selecionados, descartados e analisados na base de dados BDTD – IBICT.

Descritores e/ou palavras-chave cruzadas	Estudos selecionados	Estudos descartados	Estudos analisados
1- Educação a distância AND atendimento educacional especializado	25	22	3
2- Formação continuada de professores AND educação a distância AND Tecnologia Assistiva	8	8	0
3- Formação continuada de professores AND educação a distância AND educação inclusiva.	34	26	8
4- MOOC	58	57	1
TOTAL	125	113	12

Fonte: elaboração própria (2019).

Tabela 3: Distribuição dos estudos selecionados, descartados e analisados na base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC.

Descritores e/ou palavras-chave cruzadas	Estudos selecionados	Estudos descartados	Estudos analisados
1- Formação continuada de professores AND educação a distância AND atendimento educacional especializado	39	36	3
2- Formação continuada de professores AND educação a distância AND Tecnologia Assistiva	7	6	1
3- Formação continuada de professores AND educação a distância AND educação inclusiva	28	25	3
4- MOOC	47	45	2
TOTAL	121	112	9

Fonte: elaboração própria (2019).

Tabela 4: Distribuição dos estudos selecionados, descartados e analisados na base de dados Catálogo de teses e dissertações da CAPES/MEC.

Descritores e/ou palavras-chave cruzadas	Estudos selecionados	Estudos descartados	Estudos analisados
1- Formação continuada de professores AND educação a distância AND atendimento educacional especializado	27	24	3
2- Formação continuada de professores AND educação a distância AND Tecnologia Assistiva	14	12	2
3- Formação continuada de professores AND educação a distância AND educação inclusiva	65	62	3
4- MOOC	17	16	1
TOTAL	123	114	9

Fonte: elaboração própria (2019).

Tabela 5: Somatória dos estudos resultantes do procedimento de busca.

Bases de dados	Total de estudos selecionados	Total de estudos descartados	Total de estudos analisados
SciELO	98	91	7
BDTD – IBICT	125	113	12
Portal de Periódicos CAPES/MEC	121	112	9
Catálogo de teses e dissertações da CAPES	123	114	9
TOTAL	467	430	37

Fonte: elaboração própria (2019).

Os estudos selecionados foram arquivados nas pastas do sistema operacional *Windows* e em seguida foram lidos e analisados na íntegra. Os resultados da análise serão apresentados no próximo tópico.

3.4 RESULTADOS

As informações relevantes sobre os estudos selecionados foram organizadas em quadros do *Office Word* com os seguintes itens representativos: autor/ano, objetivos, participantes e tipo de estudo, resultados do estudo, concepção e estrutura do curso, público-alvo e resultados do curso.

Cada quadro contém o agrupamento dos estudos mediante a base de dados em que foram identificados, dessa forma, as informações serão apresentadas, primeiro pelo quadro, e depois pelas discussões, divididos nos subtópicos a seguir.

3.4.1 Artigos analisados na base de dados SciELO

A busca na base de dados SciELO resultou num total de sete estudos analisados, conforme são listados no quadro a seguir:

Quadro 4: Itens representativos dos artigos analisados na base de dados SciELO.

Autor/ ano	Objetivo	Participantes e Tipo de estudo	Resultados do estudo	Concepção e estrutura do curso	Público-alvo
Bardy <i>et al.</i> (2013)	Verificar se os Objetos de Aprendizagem (OA) são ferramentas eficientes na construção do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos disciplinares, na perspectiva da educação inclusiva.	Tutores e formadores. Exploratória de natureza analítico-descritiva.	Os OA podem favorecer o aprendizado de conteúdos disciplinares, além de serem concebidos como um recurso pedagógico de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, e, em consequência, à inclusão educacional de pessoas com deficiência. O curso contribuiu para: propiciar a aproximação com o mundo tecnológico; a possibilidade de inserção das tecnologias em sala de aula; a realização de estudos teóricos e práticos; a valorização da diversidade e do potencial de todos os estudantes; inovações nas estratégias e recursos pedagógicos e reflexão na ação.	“Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão de Deficientes”, oferecido pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) em 2008, com carga horária de 180 horas.	Professores da rede pública de ensino.
Calheiros e Mendes (2016)	Avaliar um serviço de consultoria colaborativa – SCC – a distância em Tecnologia Assistiva – TA – para professores.	Seis professores e três consultoras em Tecnologia Assistiva. Qualitativo do tipo exploratório.	O SCC revelou-se benéfico para a atuação das consultoras e professoras, bem como para os estudantes com Paralisia Cerebral. Além disso, o serviço de consultoria apresentou-se eficaz e uma proposta promissora de apoio à escola inclusiva.	ConsultTecAssistiva – CTA, a partir do ambiente virtual <i>Moodle</i> , Estrutura: área de informações gerais sobre a pesquisa e outra de operacionalização do serviço de consultoria colaborativa em Tecnologia Assistiva.	Estudantes com Paralisia Cerebral.
Alicia GIL <i>et al.</i> (2018)	Conhecer a concepção dos participantes sobre o transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades intelectuais, por meio de um questionário utilizado como instrumento de coleta.	330 participantes entre estudantes, profissionais em educação ou psicologia educacional. Estudo descritivo baseado no método quantitativo e qualitativo	A maioria dos sujeitos respondeu positivamente todas as questões e ficaram satisfeitos, em geral, quanto ao assunto, conteúdo, metodologia e participação. Sua principal contribuição reside no potencial destes cursos como uma ferramenta acessível que permite a formação permanente de profissionais da educação. MOOC – ferramentas poderosas que fornecem um valioso canal de troca de conteúdos e conhecimento por parte do corpo estudantil de qualquer lugar do	"A sala de aula inclusiva hoje em dia. Como lidar com transtorno do espectro autista e altas habilidades intelectuais". Objetivo: oferecer aos profissionais e estudantes recursos para responder a diversidade dos alunos. O curso faz parte de uma convocação para desenvolver e ministrar cursos em linha aberta e massiva para o ciclo 2016-2017, financiado pela Universitat Jaume	Estudantes e profissionais em educação ou psicologia educacional.

			mundo. A maioria dos participantes indicou no questionário que os materiais, conhecimento, estrutura e avaliação do curso são claros e adequados. Os entrevistados afirmaram que se sentiram motivados ao longo deste processo, o que nos faz pensar sobre a necessidade de perguntar mais sobre esse aspecto.	I. Foi desenvolvido por cinco professores pertencentes ao campo da educação e psicologia. A plataforma é baseada no Moodle, sendo flexível e permite a conclusão de cursos totalmente <i>on-line</i>.	
Muttão e Lodi (2018)	Compreender como a formação de professores para a educação de surdos foi discutida em teses e dissertações no período de 1995 a 2014.	35 pesquisas (Dissertações e teses) encontradas nas bibliotecas <i>on-line</i> de programas de Pós-Graduação em Educação, com conceito cinco ou acima. Revisão Sistemática.	Para a maioria dos estudos, as especificidades da educação de surdos não têm sido contempladas na formação inicial. Esta realidade tem demandado aos professores a busca por formação continuada. Pouca reflexão realizada sobre o papel das Libras na educação dos surdos. Observa-se nessas pesquisas, que o avanço tecnológico dos últimos anos possibilitou formas novas de se pensar e propor processos de formação continuada aos professores.	Três cursos de formação continuada para educação de surdos: 1- Programa de desenvolvimento profissional a distância (DAL-FORNO, 2009). 2- Proposta de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem (TSUKAMOTO, 2010). 3- Curso virtual de Libras (MOURÃO, 2009).	Estudantes com deficiência auditiva.
Oliveira e Mendes (2017)	Identificar, descrever e analisar os cursos de licenciatura em educação especial de universidades públicas e privadas, credenciadas no Ministério da Educação (MEC).	Oito Universidades, duas públicas e seis particulares, credenciadas pelo MEC. Pesquisa documental do tipo exploratória.	Os currículos dos cursos têm características diversas por falta de PCNs que norteiem tais cursos. As instituições particulares representam 75% do total das universidades. O número de cursos está aquém das necessidades do sistema brasileiro. A ênfase das disciplinas é voltada à área da psicologia. Maior parte da carga horária dedicada às disciplinas didático-pedagógicas gerais, em relação às específicas. Aborda categoria que não faz parte do atual EPAEE, ou seja, dificuldade de aprendizagem.	Licenciatura em Educação Especial (EAD) com carga horária de 3030 horas e 250 vagas autorizadas. Ensino público da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com vigência a partir de 08/03/2010.	Estudantes que queiram atuar na Educação Especial.
Orth;	Mapear trabalhos	Dissertações e teses no	Crescimento pouco significativo em	Programa Nacional de	Professores de

Mangan; Sarmiento (2011)	realizados no âmbito de dissertações e teses brasileiras sobre a formação continuada de professores em Informática na Educação Especial.	banco de dados da CAPES 1990 – 2009. Revisão sistemática.	trabalhos na temática. Há poucas pesquisas problematizando a formação continuada de professores e o uso didático pedagógico de recursos informáticos na educação. Resultados encontrados em (SANTAROSA <i>et al.</i> , 2007).	Informática na Educação Especial (PROINESP).	informática na Educação Especial.
Rodrigues e Capellini (2012)	Levantar e analisar dados em relação à utilização da educação a distância para formação continuada de professores relacionada ao processo de inclusão da pessoa com deficiência.	182 alunos do Curso a distância da UNESP-Bauru/SP. Pesquisa de campo descritiva.	A flexibilidade de horário e o atendimento a grande número de alunos, em diferentes áreas geográficas, destacam-se como pontos positivos. Para seu sucesso, é necessária a formação adequada dos formadores/tutores na utilização das novas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos precisam ter a sensação de serem assistidos em todos os momentos. 96% dos estudantes consideram que o curso atende, inicialmente, à formação continuada dos professores, propicia a aprendizagem, contribui com a formação inicial e que o conteúdo do curso colaborou para iniciar o trabalho e o processo de inclusão da pessoa com deficiência. Porém ainda há práticas dessa modalidade que levantam questionamento sobre a qualidade dos cursos.	“Práticas de Educação Especial e Inclusiva na área de Deficiência Mental (Intelectual)”, promovido pelo MEC e UNESP – Bauru/SP.	Professores-estudantes.

Fonte: elaboração própria (2019).

Dos sete estudos analisados, dois deles utilizaram o método da revisão sistemática para obtenção de teses e dissertações, as quais compreenderam a formação continuada de professores em favor de pessoas com deficiência. O primeiro (ORTH; MANGAN; SARMENTO, 2011) mapeou trabalhos na temática da formação continuada de professores em Informática na Educação Especial. A partir da leitura do estudo foi observada uma única proposta na modalidade a distância, o Programa de Informática na Educação Especial – (PROINESP), criado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e proposto inicialmente por (SANTAROSA, 1997).

A finalidade desse curso de formação de professores em serviço configura-se em incentivar o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação pelos estudantes com deficiência, bem como formar professores das escolas públicas inclusivas, desses mesmos estudantes, para elaborar estratégias pedagógicas e de acessibilidade pela interface das TIC, objetivando a inclusão digital e social de todos (SANTAROSA; CONFORTO, 2007).

A estrutura dos cursos do PROINESP passou por processos de ampliações e inovações para oportunizar a acessibilidade aos professores-cursistas que apresentam deficiência e, também, a inclusão dos alunos atendidos pelos professores formadores que participaram do referido curso de formação. Para tanto, foram realizadas ações de natureza técnico-pedagógico, tais como: elaboração de agendas e atividades adaptadas e permissão para escolher a forma de apresentação das atividades projetadas pelo curso, conforme sua especificidade, a todos os professores-cursistas, independente das necessidades especiais que tivessem e também a inserção de um terceiro monitor especializado na deficiência auditiva (DA) ou deficiência visual (DV).

No sentido de garantir uma maior autonomia no processo de aprendizagem dos professores-cursistas com DA, houve adequação da informação textual, como por exemplo, alternância entre letras maiúsculas e minúsculas; uso de marcadores e de listas; informações organizadas em pequenos blocos; textos com linhas curtas; linguagem direta e simples; glossários de termos para cada agenda e atividade e tradução em Libras para cada palestra e vídeo. Além disso, para ampliar a interação entre os formadores, monitores e professores com DA, foram utilizados recursos de mensagens instantâneas *on-line* (MSN ou SKYPE).

Como os recursos computacionais da plataforma Teleduc, a qual foi escolhida como ambiente virtual de apoio ao curso, não foram sintonizados com os princípios do Desenho

Universal⁹ e dificultaram a acessibilidade dos usuários com DV, foram realizadas ações a fim de minimizar essa situação, entre elas estão: o uso de monitor específico, a revisão de agendas e atividades próximas aos princípios do Desenho Universal, tais como: imagens etiquetadas, construção de matérias respeitando o contraste entre a cor do fundo e o texto, interfaces mais textuais, com linguagem direta e objetiva, leituras apresentadas nas versões *doc* e *.txt*, inserção do recurso de comunicação: bate-papo da Rede Saci¹⁰ e recurso de voz do MSN e do SKYPE.

Para solucionar as dificuldades relacionadas à conexão da Internet das escolas participantes do curso e a não liberação dos professores em formação das atribuições regulares da escola, para realizarem os encontros simultâneos de videoconferência, as palestras e os vídeos (editados na tradução para Libras) ficaram disponibilizados na Web para serem assistidos a qualquer hora pelos professores-cursistas.

Todas as colocações citadas anteriormente possibilitaram a reflexão sobre o potencial da tecnologia digital para a formação geral e a distância dos professores, colaborando com a solução de problemas de âmbito econômico, social e, também, relacionados à diversidade humana. A partir dos processos avaliativos e de declarações espontâneas, os professores cursistas destacaram a riqueza das práticas em sua rotina escolar, a favor de um ambiente sem exclusões e discriminações, bem como a busca por recursos que beneficiem o desenvolvimento dos alunos com DV, DA, deficiências motoras e com fragilidades psicológicas.

Os professores-cursistas demonstraram sentimento de inclusão, pelo fato do curso PROINESP possibilitar atividades direcionadas aos estudantes com deficiência, pela vivência de criar e publicar conteúdo para a Web e, também, pela introdução da Tecnologia Assistiva (TA)¹¹ por meio de demonstrações em vídeos, que oportunizou a criatividade na busca por adaptações e dispositivos para o acesso das crianças. A comunicação via Internet dos professores em formação com deficiência, desperta a sensação de inclusão na Sociedade da Informação e nos contextos das comunidades virtuais de aprendizagens. O segundo estudo (MUTTÃO; LODI, 2018) teve como foco a formação continuada em prol da educação de estudantes com deficiência auditiva (DA). Nele, foram encontradas três citações de práticas

⁹ O Desenho Universal é o processo de criar os produtos que são acessíveis para todas as pessoas, independente, de suas características pessoais, idade ou habilidades. Sem necessidade de adaptação ou projeto especializado para pessoas com deficiência (CARLETTI; CAMBIAGHI, 2016).

¹⁰ Pode ser acessado por meio do endereço – <http://caht.saci.org.br:1965/> ou via DosVox, pela ferramenta Papov.

¹¹ São “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com

na modalidade a distância: Dal-Forno (2009), Tsukamoto (2010) e Mourão (2009), os quais destacaram:

a) a importância do investimento na formação pedagógica dos formadores (técnicas didáticas, estrutura das aulas, planejamento do ensino, planejamento curricular, conhecimento do conteúdo a ser ensinado, entre outros);

b) o fato de não ter havido investimento prévio na formação dos educadores quando a legislação tornou obrigatória a inclusão dos estudantes com deficiência nas salas regulares, a fim de prepará-los para a nova realidade;

c) o pouco conhecimento da cultura das pessoas com DA;

d) a não compreensão de que a Libras possibilita o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo-sociocultural, tornando-se o elemento que unifica o processo educacional e a aprendizagem do Português escrito;

e) as ações que permitam o acesso a uma educação de qualidade que ultrapasse uma leitura em adaptações curriculares;

f) a mudança ideológica na forma de se compreender as pessoas com DA a fim de que sejam refletidas nas práticas pedagógicas;

g) a contribuição de um espaço para reflexão e discussão com profissionais de várias regiões do país sobre a proposta de formação por meio de Libras em EAD.

No geral, os autores Muttão e Lodi (2018) ressaltam que para a maioria dos trabalhos encontrados em seu estudo, as especificidades da educação dos estudantes com DA não têm sido contempladas na formação inicial e, conseqüentemente, têm demandado aos professores uma busca por formação continuada, além de haver pouca reflexão realizada sobre o papel das Libras na educação desses estudantes. Com relação aos cursos apresentados na modalidade EAD, é possível observar que o crescimento da tecnologia contemporânea propiciou novas formas de pensar e propor métodos de formação continuada aos professores.

Outras três pesquisas (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012; BARDY *et al.*, 2013; CALHEIROS; MENDES, 2016) tiveram como objeto a análise de uma única prática de formação continuada, oferecida na modalidade a distância, que se direcionava aos professores junto à Educação Especial Inclusiva. O curso de formação continuada denominado “Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: promovendo a Inclusão de Deficientes”, foi analisado por Bardy *et al.* (2013) a fim de verificar a eficiência dos OA utilizados na construção do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos disciplinares, e,

consequentemente, contribuir com o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular.

Para tanto, os professores cursistas utilizaram três OA com os estudantes com deficiência, sendo: 1) “*Scapbook*”, 2) “*Viagem Espacial/Alfabetização*” e 3) “*Fazenda Riverd*”. Essas ferramentas trabalharam conceitos sobre autoconhecimento, leitura, escrita, conjuntos e operações matemáticas. O resultado da utilização dos OA mostrou que o curso oportunizou a aproximação com o mundo tecnológico; possibilitou a inclusão das tecnologias em sala de aula; proporcionou a realização de estudos teóricos e práticos; valorizou a diversidade e o potencial de todos os estudantes; inovou as estratégias, os recursos pedagógicos e a reflexão na ação (BARDY *et al.*, 2013).

Assim como na pesquisa anteriormente mencionada, Calheiros e Mendes (2016) também analisaram uma prática formativa em TA para beneficiar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, especificamente com Paralisia Cerebral (PC). Tal prática denominou-se ConsultTecAssistiva (CTA) e caracteriza-se como uma consultoria colaborativa, oferecida por meio de um ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*), para professores da Sala de Recurso Multifuncional (SRM). A respeito da consultoria ser oferecida na modalidade a distância, os autores explicaram que:

Assim, no presente contexto, a modalidade a distância pode constituir-se em uma possibilidade relevante para o desenvolvimento de formação continuada em uma perspectiva de consultoria colaborativa, na medida em que oferece solução mais econômica e mais acessível, por permitir que consultores assessorem um maior número de professores no uso de TA, fornecendo ao mesmo tempo prestação de serviço e formação (CALHEIROS; MENDES, 2016, p. 6).

No que tange aos benefícios proporcionados pela CTA, foi constatado sucesso na área da comunicação com o estudante com PC, que possuía dificuldades nesse setor; ampliação dos benefícios aos estudantes com PC em outros contextos, pelo fato de compartilhar as recomendações estabelecidas na consultoria aos pais e professores da sala comum; empoderamento dos professores, por contribuir no processo de escolarização de outros estudantes que não participaram do estudo; adequação postural e segurança no trabalho que já estava sendo realizado.

Esse resultado foi obtido, uma vez que a CTA propôs um ambiente virtual com fácil acesso à informação, comunicação e orientação, bem como pelo aspecto estrutural do curso, dividido em duas partes específicas: uma de informações gerais sobre a pesquisa (carta

convite, informações sobre o projeto, entre outros) e outra de operacionalização do serviço de consultoria colaborativa em TA, ou seja, uma sequência de etapas que vai desde a apresentação das demandas, interação com as consultoras em TA, mediação do pesquisador, resolução dos problemas, aplicação das orientações, *feedback* até a avaliação da prestação do serviço (CALHEIROS; MENDES, 2016).

O estudo realizado por Rodrigues e Capellini (2012) sobre o curso “Práticas de Educação Especial e Inclusiva na área de Deficiência Mental (Intelectual)” ofertado na modalidade a distância e promovido pelo MEC e pela UNESP de Bauru, analisou dados relacionados à utilização da EaD para a formação continuada, com o processo inclusivo da pessoa com deficiência.

As autoras desse estudo evidenciaram que o fato de o curso ser realizado na modalidade a distância colaborou com a flexibilidade de horário e atendimento a grande número de alunos em diversos setores geográficos. Além disso, 96% dos cursistas consideraram que o curso atende, inicialmente, à formação continuada dos professores, favorece a aprendizagem, contribui com a formação inicial e auxilia o processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Entretanto, algumas proposições foram consideradas, no sentido de promover o sucesso do curso, como a formação adequada dos formadores/tutores, a própria prática da modalidade a distância, que instiga questionamentos sobre a sua qualidade e a assistência oferecida aos professores cursistas.

A respeito da assistência oferecida, Rodrigues e Capellini (2012) salientam que é imprescindível a presença do formador e do tutor no ambiente virtual para dar retorno em todas as atividades, incentivar, cobrar, e demonstrar disposição para sanar as dúvidas e necessidades dos cursistas, como também atentar-se ao silêncio e a ausência dos estudantes. Para isso, o curso precisa disponibilizar ferramentas que permitam e facilitam a interação de todos os envolvidos no processo de formação. Apesar disso, o curso apresentou 504 inscritos, 294 não concluíram e apenas 182 responderam ao questionário da pesquisa, assim as pesquisadoras questionaram-se acerca dos cursistas sentirem-se abandonados.

Bardy *et al.* (2013) tiveram índice de evasão zero na turma dois e três do curso de formação continuada que analisaram. As estratégias adotadas pela equipe formadora foi de estar sempre presente e em contato com os alunos, mediante as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), responder com rapidez e qualidade aos questionamentos dos cursistas, de modo que estimule a realização das atividades e a reflexão sobre suas ações, além do desenvolvimento de atividades compartilhadas. Essas ações interativas fazem com

que exista o apoio entre os cursistas e possibilita a troca de experiências entre eles e, consequentemente, promove a construção do conhecimento (BARDY *et al.*, 2013).

A pesquisa de Oliveira e Mendes (2017) teve como objetivo identificar, descrever e analisar os cursos de licenciatura em Educação Especial (EE) de universidades públicas e privadas, credenciadas junto ao MEC. Ainda que o cerne não seja a formação continuada, foram apresentadas questões que se relacionam ao tema do atual estudo analisado, isto é, qual a formação ideal para os professores especializados? Seria uma formação especializada desde o início ou uma formação inicial comum agregada à formação continuada especializada? Visto que muito se tem investido em políticas de formação continuada, sobretudo, na modalidade a distância, com cursos de curta duração.

A partir dessa relação, as autoras chamaram a atenção para a baixa produção científica sobre a formação inicial e que essa não tem sido o foco das pesquisas em EE, uma vez que se direcionam, consideravelmente, para a formação continuada. Os esforços realizados pelo governo para a promoção da formação continuada não são os mesmos empreendidos na formação inicial do professor de EE. Um exemplo é o baixo índice do número de cursos em licenciatura de EE que está aquém das necessidades do sistema brasileiro de ensino (OLIVEIRA; MENDES, 2017).

Outro assunto refere-se aos currículos dos cursos de licenciatura em EE terem características diferentes, resultante da falta de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) norteadores para tais cursos. Além disso, alguns currículos abordaram conteúdos que não fazem parte do atual público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2011), ou seja: “dificuldade de aprendizagem”, caso do único curso oferecido na modalidade EaD, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tal situação reflete diretamente na qualidade da formação dos professores que poderão atuar como formadores/tutores dos cursos iniciais ou continuados em EaD, conforme apontaram (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012).

O último estudo analisado investigou a opinião dos participantes de um curso aberto *on-line* (MOOC), denominado "A sala de aula inclusiva hoje em dia. Como lidar com TEA e altas habilidades intelectuais" (Alicia GIL *et al.*, 2018). O curso contou com 110 concluintes, de 330 participantes e teve como finalidade a oferta de recursos aos profissionais e estudantes da área da educação, para responder à diversidade dos alunos com os transtornos supracitados.

Dessa forma, foi realizado um questionário, por meio do qual foi possível verificar que a maioria respondeu positivamente às questões, ou seja, responderam excelente ou muito bom a respeito dos materiais, conhecimento, estrutura e avaliação do curso, compreendidos como claros e adequados.

A percepção positiva dos cursistas sobre o curso permanente MOOC pressupõe que este colaborou com a atualização de conhecimentos continuamente dos professores e, conseqüentemente, contribui com a Educação Inclusiva de estudantes com deficiência. Apesar disso, os cursistas apontaram como proposta de melhoria do curso, o aumento do tempo para complementar as tarefas (Alicia GIL *et al.*, 2018).

Outras duas questões consideradas no estudo dizem respeito à taxa de abandono escolar e às críticas à aprendizagem pelo MOOC. Para impossibilitar a taxa de abandono, foram utilizadas estratégias quanto à facilitação da permanência e do acompanhamento do curso: a) encorajar muitas trocas; b) resolver dúvidas imediatas; e, c) notificar o início de um novo tópico. Dessa forma, os entrevistados sentiram-se motivados no decorrer do processo. E, por fim, a questão sobre a aprendizagem de modo massivo e sem individualização afetou o curso, visto que houve falta de comunicação entre os professores e os alunos (Alicia GIL *et al.*, 2018).

De modo geral, identificou-se ao final da análise dos sete estudos que a realização de cursos na modalidade a distância podem: 1) proporcionar a aproximação dos professores com a tecnologia; 2) desenvolver possibilidades de atuação junto ao estudante por meio da inserção da tecnologia em sala de aula; 3) estimular o uso de novas estratégias e recursos por parte dos professores a partir dos conhecimentos adquiridos nas formações para inclusão de estudantes com deficiência; 4) apresentar-se como uma proposta promissora e eficaz como apoio a inclusão escolar; 5) possibilitar a formação permanente de professores e profissionais da educação; 6) promover reflexões sobre novas formas de pensar e estruturar cursos de formação de professores; 7) possibilitar uma flexibilidade em relação aos horários dos estudos; 8) possibilidade de atender um número grande de professores de diferentes regiões.

3.4.2 Artigos analisados na base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC

No quadro a seguir, são listados os nove estudos resultantes da busca na base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC:

Quadro 5: Itens representativos dos artigos analisados na base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC.

Autor/ ano	Objetivo	Participantes e Tipo de estudo	Resultados do estudo	Concepção e estrutura do curso	Público-alvo
Capellini <i>et al.</i> (2011)	Analisar aspectos relacionados a um curso de formação continuada sobre práticas em Educação Especial e Inclusiva na área de Deficiência Mental.	Professores. Quanti-qualitativo.	98% composto por mulheres (31 a 50 anos); 56% da região sudeste; 94% professores do ensino regular e desses, 50% fizeram curso de pedagogia e mais da metade não havia feito nenhum curso de formação continuada. 79% a 82% fizeram uma boa avaliação geral do curso, ou seja, analisaram positivamente o ambiente de ensino e a coordenação pedagógica. Os motivos mais frequentes para a evasão dos cursistas referem-se as suas próprias limitações: cumprir prazos, razões pessoais e inabilidade para usar o computador.	“Aperfeiçoamento em Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área de Deficiência Mental”, oferecido a professores de 20 turmas inscritas pelo MEC, de diferentes regiões do Brasil, com 180 horas de duração, via EaD. Foi utilizado o ambiente <i>TelEduc</i> . Contou com 12 disciplinas, referentes à área de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva.	Estudantes com deficiência intelectual (DI).
Franciscatto, Wagner e Passerino (2018)	Apresentar o desenvolvimento de um MOOC de TA em três AVA diferentes, bem como as ferramentas para desenvolvimento de objetos de aprendizagem possíveis de serem utilizadas em cada AVA.	Professores do ensino profissionalizante. Pesquisa qualitativa, a partir do método estudo de caso.	Para ter sucesso com relação à dinamicidade no curso é fundamental: inclusão de novas ferramentas, ideia clara de tema e público-alvo a atingir. Os OA devem ser pensados e construídos, segundo a ideia de colaboração, descobrimento de funções e instigação do conteúdo. Quanto mais simples, intuitivo e de fácil assimilação das funções, melhor será a percepção e engajamento com o outro. Três fatores para o êxito de um MOOC em TA: 1) boa estruturação; 2) utilização de ferramentas e tecnologias para criação de objetos de aprendizagem de qualidade; 3) projetar pedagogicamente um tema, público-alvo e engajamento dos alunos. Principais dificuldades: sistema em Inglês, tempo para aprender a usar as ferramentas e rotina de trabalho.	MOOC <i>Solassist Learning</i> de TA, desenvolvido através de três AVA: 1- <i>Wikispaces</i> (abril a setembro de 2016, totalizando 35 horas-aula), o <i>Lumina</i> e o <i>Moodle</i> .	Pessoas com deficiência ou dificuldades diversas.

Gakiya e Schlünzen Júnior (2013)	Analisar as manifestações de educadores participantes acerca de suas compreensões, posturas e práticas quanto à inclusão escolar de pessoas com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP.	Docentes da rede pública de ensino. Estudo documental.	Revelação dos dilemas pessoais vividos com o processo de inclusão expressos por sentimentos de insegurança, descrença, despreparo profissional, medo do novo, do diferente; a influência de aspectos culturais, sociais e históricos nas concepções, crenças, valores e nas relações pedagógicas. Uma formação inicial que não contemplou os dilemas vivenciados na sala de aula; Políticas Públicas, legislações, diretrizes que não mobilizaram a ocorrência de novas posturas e práticas. Mesmo assim, a formação possibilitou: 1) movimento de mudança quanto aos sentimentos, posturas e práticas relacionados à inclusão escolar; e, 2) reconstrução dos conhecimentos acerca do processo de inclusão escolar, devido a influências sociais e culturais.	Curso de Aperfeiçoamento “Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão”, ministrado pela Unesp de Presidente Prudente, vinculado ao Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial do MEC/SEESP, atual SECADI, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil.	Pessoas com deficiência da rede municipal de ensino.
Malheiro, Schlünzen Júnior e Santos (2012)	Analisar e descrever como foi instituído um curso para o uso da TA, promovido por meio de um programa de formação de professores na modalidade EaD.	Professores da rede pública de ensino. Análise documental.	EaD - modalidade promissora em relação à abrangência territorial e à possibilidade de colocar os profissionais da educação em contato nesse processo formativo contínuo e em serviço com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a Tecnologia Assistiva (TA). Ao analisarmos o Curso de TA, percebemos que este buscou subsidiar conhecimentos teóricos e práticas para o atendimento do crescente ingresso de EPAEE na rede pública de ensino. As necessidades de formação dos professores cursistas não faziam parte da realidade desses profissionais e, também, não fizeram parte da sua formação inicial.	“Curso de TA, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão”. Com carga horária de 180 horas e abrangeu 24 turmas, em 16 Estados brasileiros, com 380 professores aprovados. Estrutura do curso se deu mediante quatro módulos: (I - Introdução à Educação; II – TA; III – OA; IV – Projeto para a Inclusão EaD), com o objetivo de contribuir com a formação continuada dos professores da rede pública de ensino.	Estudantes públicos-alvo da EE.
Milanez e Poker (2010)	Realizar um mapeamento da situação	35 municípios brasileiros atendidos pelo Curso de Libras a distância.	A grande maioria dos municípios participantes do estudo optou pela matrícula do aluno surdo na classe comum.	Curso de Libras a distância: uma proposta de formação continuada de professores no contexto	Estudantes com DA.

	educacional dos alunos com surdez de 35 municípios brasileiros espalhados pelo país.		Só em poucos municípios os gestores referiram existência de matrículas em classes e escolas especiais ou mesmo a existência de alunos surdos fora das escolas. Também se constatou que todos os municípios que participaram da pesquisa já organizaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE), do tipo complementar, oferecendo-o em SRM. Os resultados indicam que há uma discrepância muito grande entre as regiões brasileiras abrangidas pelo curso, estando à região sudeste com mais da metade da porcentagem de municípios participantes. Embora a região sudeste apresente maior porcentagem de municípios participantes no curso, é a única região com alguns desses alunos (19,0%) fora da escola. Sobre a organização do AEE nos municípios atendidos pelo curso, na região sul, 100,0% dos municípios já têm algum atendimento especializado complementar. Sudeste 85,7%, nordeste 60,0%, centro-oeste 75,0%.	educacional inclusivo no ano de 2008.	
Pertile e Rossetto (2015)	Apresentar resultados parciais sobre o AEE realizado na SRM, a partir da identificação das atribuições do professor do AEE e a formação direcionada a este profissional.	Pesquisa documental e bibliográfica.	A formação direcionada ao professor do AEE, ainda é insuficiente. A formação apresenta características superficiais, com adesão à modalidade de ensino a distância; Necessidade de formação continuada na Educação Inclusiva com ênfase para o AEE, com caráter prático e de acordo com a realidade do estudante com deficiência. Com base na Teoria Histórico-Cultural, compreende-se a relevância do investimento em uma formação consistente, que instrumentalize teoricamente o professor.	—	—
Rossetto	Discutir a formação	Estudo documental e	A preparação direcionada ao professor	—	—

(2015)	e as atribuições do professor do AEE realizado na SRM.	bibliográfico.	encontra-se imbuída de características que denotam superficialidade teórica e com adesão à modalidade EAD, além da ênfase em procedimentos técnicos e oferta do uso de recursos. Assim, tal formação não contribui para o processo de apropriação do conhecimento e compromete a socialização dos conteúdos escolares e o ato de ensinar. A partir do referencial teórico, identifica-se a relevância de investimentos numa qualificação mais consistente, que instrumentalize teoricamente o professor, bem como a importância da ação docente enquanto mediação para o processo de escolarização e humanização dos alunos com deficiência.		
Santarosa e Conforto (2017)	Sintonizar essa modalidade de ensino às contemporâneas configurações da escola tecnológica e inclusiva.	Cursistas e tutores sem deficiência e com limitações físicas, visuais e auditivas. Abordagem qualitativa de objetivo exploratório.	As estratégias realizadas mediante às especificidades humanas, a customização de materiais didáticos e de flexibilização curricular, resultaram no desenvolvimento de uma plataforma digital acessível para docentes com e sem deficiência. Os usuários responderam positivamente quanto à usabilidade da plataforma do curso. Evidenciada por professores cegos que referiram compatibilidade do leitor de tela que utilizam com a plataforma, além de conseguirem acessá-la mediante dispositivo móvel.	Plataforma EaD Acessível – Place do Curso de Formação de Professores em Tecnologias Digitais Acessíveis. Programado pela equipe do Núcleo de Informática na Educação Especial (NTEE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) A Estruturado em blocos temáticos, que podem ser escolhidos pelo professor e com base no W3C.	Docentes com e sem deficiência.
Silva, Budel e Ross (2018)	Retratar a experiência de um curso sobre AEE em SRM ofertado na Plataforma Eureka da Pontifícia Universidade Católica do Paraná;	50 alunos da Especialização em Educação Especial com Ênfase em Inclusão da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.	Os resultados apontam para necessidade de formação continuada em educação inclusiva com ênfase para o AEE, que seja de caráter prático, isto é, seu embasamento esteja conectado com a realidade do aluno com necessidades especiais. Temas relevantes segundo os alunos cursistas: metodologias adequadas a cada tipo de necessidade especial, materiais	“Curso de Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais” Desenvolvido no âmbito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, dentro do (AVA) Eureka. Ementa do curso: “O Atendimento Educacional	Estudantes com deficiência atendidos pelo AEE nas SRM.

	Relatar as expectativas dos cursistas, as dificuldades, além do próprio desenho didático do curso.		pedagógicos e atividades adaptadas, legislação e órgãos capacitados. De acordo com os cursistas não basta apenas conhecer as políticas, é preciso saber “como fazer”. Ampliar a autonomia do estudante por meio da criação de condições e apropriação dos instrumentos linguísticos e tecnológicos, para tanto é preciso a colaboração entre os professores do AEE e da sala regular.	Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais como complemento e suplemento à escolarização do estudante em processo de inclusão no ensino comum”.	
--	--	--	---	--	--

Fonte: elaboração própria (2019).

Dos nove estudos analisados, quatro deles trataram a despeito da formação continuada na modalidade EaD para professores do AEE, três para professores do ensino regular da rede pública, um sobre MOOC e um sobre acessibilidade no curso de formação para professores com ou sem deficiência. A formação continuada na modalidade EaD para professores do AEE foi o foco dos estudos de Milanez e Poker (2010), Pertile e Rossetto (2015), Rossetto (2015) e Silva, Budel e Ross (2018).

Pertile e Rossetto (2015) e Rossetto (2015) problematizaram a respeito das atribuições que o professor do AEE realiza na SRM em face da formação direcionada a este profissional. De acordo com as autoras o professor atuante no AEE deve possuir formação inicial com habilitação na docência e formação específica na área da Educação Especial (BRASIL, 2009). Seu trabalho direciona-se ao aluno no período do contraturno, a partir de atividades de planejamento, organização, articulação e execução, como, também, o trabalho colaborativo dentro e fora do ambiente escolar (BRASIL, 2009). Além dessa intensa carga de responsabilidade e ampla gama de tarefas, o professor lida com diversas áreas que abarcam os EPAEE.

Ainda que seja estabelecido o apoio técnico e financeiro para a formação continuada dos professores do AEE atuantes nas SRM, como por exemplo, o desenvolvimento da educação bilíngue para os estudantes com DA e o ensino do Braille¹² para os estudantes com DV (BRASIL, 2011). Pertile e Rossetto (2015) e Rossetto (2015) afirmam que não há uma formação que favoreça um conhecimento diferenciado, nem uma formação inicial distinta ou professores diferenciados do que já trabalhavam na Educação Especial:

Temos, então, docentes que, por vezes, tinham como base de trabalho outros princípios que não os da inclusão, agora imbuídos de um novo pensamento e de um fazer diferenciado, mas sem o direcionamento de uma formação que os respalde. Nota-se que, a formação para o trabalho pedagógico para a SRM deu-se no curso da implantação do serviço, não ocorreu uma capacitação prévia. Neste processo, houve destaque, dentre as ações do MEC, para a formação a distância como forma de atualizar os professores às novas tarefas, constituindo-se uma formação emergencial e de grande abrangência (PERTILE; ROSSETTO, 2015, p. 5).

Embora a EaD seja um caminho muito utilizado e pareça uma estratégia convidativa e confortável, Pertile e Rossetto (2015) e Rossetto (2015) acreditam que essa formação é insuficiente e apresenta característica que denota superficialidade teórica, além da ênfase em procedimentos técnicos e a oferta do uso de recursos, a qual não contribui com o processo de

apropriação do conhecimento e compromete o compartilhamento dos conteúdos escolares e do ensino. Para as autoras, os cursos de formação na modalidade EaD devem apresentar uma qualificação mais consistente com caráter prático e um embasamento teórico, que assegure clareza no trabalho do professor da SRM e, conseqüentemente, contribua com a realidade, com o processo de escolarização e a humanização dos EPAEE.

A respeito do assunto anterior, Silva, Budel e Ross (2018) também apontaram em sua pesquisa a necessidade de uma formação continuada para os professores do AEE, que seja de caráter prático, isto é, que o embasamento teórico esteja conectado com a realidade dos EPAEE. Esses autores analisaram um curso denominado: “Curso de Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recurso Multifuncionais”, realizado com 50 alunos da Especialização em Educação Especial com Ênfase em Inclusão, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A partir de questionários, os alunos cursistas pontuaram temas que julgaram importantes: a) metodologias adequadas a cada tipo de necessidade especial; b) materiais pedagógicos; c) atividades adaptadas; d) legislação e órgãos capacitados. Em suma, foi percebido que não basta apenas conhecer as políticas, é preciso “saber fazer” para ampliar a autonomia do EPAEE. Para tanto, também é necessária a colaboração entre os professores do AEE e da sala regular de ensino (SILVA; BUDEL; ROSS, 2018).

Milanez e Poker (2010) discutiram sobre a formação continuada para preparar cada vez mais os professores do AEE em prol da inclusão de estudantes com DA. O estudo foi realizado em 35 municípios brasileiros atendidos pelo “Curso de Libras a distância”. Os resultados revelaram que há uma divergência entre as regiões brasileiras que abrangem o curso, sendo a região sudeste com mais da metade da porcentagem de municípios participantes, mesmo assim essa foi à única região que apresentou porcentagem de estudantes com DV fora da escola (19,0%). A grande maioria dos municípios optaram pela matrícula na classe comum e em poucos municípios existem matrículas em classes e/ou escolas especiais. Também foi constatado que todos os municípios da pesquisa já organizaram o AEE do tipo complementar. Por meio desses resultados, as autoras destacaram a importância de estudos com um número maior de municípios, uma vez que os dados colaboram com a implementação de políticas públicas inclusivas (MILANEZ; POKER, 2010).

A respeito da formação continuada direcionada aos professores da rede pública de ensino, foram observados resultados positivos e negativos oriundos dos procedimentos de

¹² É um sistema de escrita com pontos em relevo onde as pessoas cegas ou com baixa visão utilizam para se comunicarem.

coleta de dados, dos respectivos estudos: Capellini *et al.* (2011), Malheiro, Schlünzen Júnior e Santos (2012) e Gakiya e Schlünzen Júnior (2013).

Capellini *et al.* (2011) analisou aspectos relacionados a um curso de formação continuada sobre práticas em Educação Especial Inclusiva na área da Deficiência Mental (DM)¹³, intitulado: “Aperfeiçoamento em Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área da Deficiência Mental”. Gakiya e Schlünzen Júnior (2013) analisaram as manifestações de educadores participantes do curso de aperfeiçoamento “Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade”, acerca de suas compreensões, posturas e práticas. E por fim, Malheiro, Schlünzen Júnior e Santos (2012) analisaram e descreveram como foi instituído um curso para o uso de TA, promovido por um programa de formação de professores na modalidade EaD, isto é, “Curso de TA, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão”.

Entre os resultados positivos, encontram-se: a) avaliação positiva do curso; b) avaliação geral boa do curso (ambiente de ensino e coordenação pedagógica); c) modalidade promissora em relação à abrangência territorial; d) possibilidade de colocar os profissionais em contato com as TIC e a TA nesse processo formativo contínuo em serviço; e) colaboração com conhecimentos teóricos e práticas educativas para o atendimento dos EPAEE da rede pública de ensino; f) transformação dos sentimentos, posturas e práticas relacionadas à inclusão escolar; g) reconstrução dos conhecimentos acerca do processo inclusivo (CAPELLINI *et al.*, 2011; MALHEIRO, SCHLÜNZEN JÚNIOR; SANTOS, 2012; GAKIYA; SCHLÜNZEN JÚNIOR, 2013).

Por outro lado, os dados também revelaram resultados negativos, tais como: a) evasão dos cursistas devido às suas próprias limitações (cumprir prazos, razões pessoais e inabilidade para usar o computador); b) outros dilemas pessoais em face da inclusão (insegurança, descrença, despreparo profissional, medo do novo e diferente); c) influência de aspectos culturais, sociais e históricos nas concepções crenças, valores e nas relações pedagógicas; d) formação inicial limitada; e, e) Políticas Públicas, legislação e diretrizes ineficientes.

Ainda que muitos aspectos estruturais e processuais necessitem ser trabalhados nos cursos de formação continuada na modalidade EaD, os estudos analisados, até o momento, colaboraram com a formação contínua do professor e, conseqüentemente, colaboraram, diretamente ou indiretamente, com a Educação Inclusiva dos EPAEE. No tocante a essa temática, Capellini *et al.* (2011, p.11) concluíram que “a Educação a Distância se mostra

¹³ Termo utilizado pelo estudo na época, mas que atualmente não é mais utilizado. O termo correto agora é Deficiência Intelectual.

como uma ferramenta relevante para aquisição de conhecimentos sobre a prática pedagógica inclusiva”.

No sentido de colaborar com a formação docente, Santarosa e Conforto (2017) analisaram o desenvolvimento de uma plataforma digital que fosse acessível para professores com deficiência. A Plataforma EaD Acessível – *Place* foi utilizada na edição de 2014 do Curso de Formação de Professores em Tecnologia da Informação e Comunicação Acessíveis e programada pela equipe de desenvolvedores do Núcleo de Informática da Educação Especial (NTEE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O que a distingue das outras é o fato de ter sido projetada com base nas recomendações de usabilidade e acessibilidade do *Consórcio World Wide Web* (W3C, 2009), a saber:

(1) redimensionamento do texto, [...] utilizando-se de recursos de ampliação e redução de fontes, independentemente do uso de uma tecnologia assistiva; (2) etiquetagem com alternativa textual para conteúdo não textual; (3) garantia de acesso por diferentes dispositivos de entrada [...]; (4) descrição de teclas de atalho e orientações para a sua utilização em diferentes versões [...]; (5) proposição de mecanismos de navegação consistentes, de fácil identificação, operando de forma previsível; (6) possibilidade de acesso às funcionalidades, mantendo a mesma localização e ordem [...]; (7) ajuda sensível ao contexto [...]; (8) orientação quanto às funcionalidades da Plataforma *Place*, apresentadas no formato de vídeo, em Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) e em áudio [...]; (8) possibilidade de maximizar a compatibilidade com agentes de usuário através da validação da interface com leitores de tela e usuários reais com limitação visual e auditiva; (9) realização de avaliações automáticas por intermédio dos robôs de avaliação [...] (SANTAROSA; CONFORTO, 2017, p.7).

Além, das estratégias apresentadas anteriormente, foi elaborada uma barra de acessibilidade com as seguintes funcionalidades: 1) Recursos de interação e comunicação, que podem ser acessados por meio de atalhos via teclado; 2) *Link* para arquivos de vídeo em Libras; 3) *Link* para arquivos de áudio; 4) Mapa do sistema, que possibilita ao usuário visualizar a representação hierárquica da estrutura da Plataforma *Place* (SANTAROSA; CONFORTO, 2017).

A validação do curso, com suas respectivas estratégias, foi realizada por um grupo de professores cursistas e tutores sem deficiência e, também, com limitação física, visual e auditiva. A positividade do curso foi revelada nos depoimentos dos cursistas com deficiência, que relataram não haver incompatibilidade do leitor de tela que utilizam em relação à plataforma *Place* e que conseguiram acessá-la por meio do dispositivo móvel.

O estudo conclui que os resultados advindos da utilização da plataforma *Place* evidenciaram uma ferramenta que potencializa a inclusão sociodigital das pessoas com

deficiência, contribuindo com sua formação nas áreas cognitiva e socioafetiva. Mais estudos devem ser realizados nesse setor, com vistas a orientar políticas públicas nas esferas educacionais e tecnológicas (SANTAROSA; CONFORTO, 2017).

A pesquisa de Franciscatto, Wagner e Passerino (2018) foi à última a ser analisada na base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC. Os autores desse trabalho partem do pressuposto de desenvolver um MOOC de Tecnologia Assistiva (TA) que colabore com o processo de formação dos professores do ensino profissionalizante, atuantes na inclusão das pessoas com deficiência, no mercado de trabalho. Para tanto, o estudo propõe explorar as ferramentas tecnológicas, utilizadas para a concepção do MOOC “*Sollassist Learning* de Tecnologia Assistiva”, realizado em três AVA diferentes: *Wikispaces*, *Lumina* e *Moodle*.

O *Wikispaces* apresenta conteúdos sobre perspectivas históricas, legislativas, TA, práticas pedagógicas e inserção laboral. Sua usabilidade é estável e fácil, além de apresentar itens claros de serem encontrados. Em relação à metodologia, as dúvidas, na sua maioria, foram sanadas via e-mail ou nos ambientes pertinentes do próprio AVA, o que demandou uma grande atenção por parte dos coordenadores. O perfil dos participantes foi chamado de “consumidores de conteúdos”, pelo fato de implementar os conteúdos em seus ambientes de trabalho. Muitos participantes afirmaram querer mais conteúdos e maior carga horária de curso, mesmo este sendo ofertado com uma carga horária de 100 horas, considerada alta para um MOOC. Uma das principais dificuldades relatada foi a plataforma estar no formato em Inglês.

No *Moodle*, foram desenvolvidos os mesmos conteúdos que no *Wikispaces*, entretanto, foi realizada uma readequação das opções de organização e incorporação de outras ferramentas para torná-lo mais dinâmico, como o recurso *Hot Potatoes*, *Canva* e *Sutori* (utilizados para o desenvolvimento do curso).

O ambiente *Lumina* foi a terceira versão do *Sollassist Learning* e apresenta uma estrutura diferente dos outros, pois os conteúdos foram incorporados de diversas formas, possibilitando acompanhar o andamento das atividades. O módulo II apresenta diferentes TA, por meio de sites externos, no módulo III são apresentados mecanismos de comunicação alternativa por intermédio de vídeos. O que difere esse AVA dos outros dois é a utilização de diferentes recursos desenvolvidos unicamente para essa plataforma. Franciscatto, Wagner e Passerino (2018) explicaram que o planejamento pedagógico, ou seja, o conteúdo e a estrutura da formação em TA foi a mesma para os três AVA, a diferença está nos recursos utilizados na apresentação desses conteúdos aos cursistas.

A partir dos dados coletados e analisados, verificou-se que para ter êxito na dinamicidade do curso é necessário: inclusão de novas ferramentas, ideia clara de tema e de público-alvo a atingir. Os OA devem ser pensados e construídos mediante a ideia de colaboração, descobrimento de funções e instigação de conteúdo. Quanto mais simples, intuitivo e de fácil assimilação das funções, melhor será a percepção e envolvimento com o outro.

Não obstante, além da dificuldade de o sistema ser em inglês, os participantes relataram a possibilidade de ampliar o tempo para aprender a utilizar as ferramentas e a rotina de trabalho (FRANCISCATTO; WAGNER; PASSERINO; 2018). Essa mesma observação foi relatada pelos participantes do estudo de Alicia Gil *et al.* (2018), no qual os cursistas também apontaram, como proposta de melhoria do curso, a ampliação do tempo para complementar as atividades.

De modo geral, a partir dos nove estudos analisados pode-se constatar que as evasões dos cursistas podem relacionar-se a alguns fatores, como: 1) dificuldade no cumprimento dos prazos das atividades devido à rotina de trabalho e às dificuldades para compreensão e uso do computador. Neste sentido, algumas estratégias podem ser adotadas, tais como: 1) utilização de objetos de aprendizagem para deixar o curso mais dinâmico e atrativo aos cursistas; 2) atividades contextualizadas e significativas, ou seja, que possam aproximar-se com a realidade do professor no contexto escolar no que tange ao atendimento aos estudantes com deficiência; 3) adaptação da plataforma de modo a facilitar o acesso dos professores com e sem deficiência.

3.4.3 Teses e dissertações analisados na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

A busca na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES resultou em nove estudos, sendo cinco dissertações e quatro teses, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 6: Itens representativos dos artigos analisados na base de dados Catálogo de teses e Dissertações da Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Autor/ ano	Objetivo	Participantes e Tipo de estudo	Resultados do estudo	Concepção e estrutura do curso	Público-alvo
Albuquerque (2014)	Compreender os pressupostos que possam contribuir para uma abordagem metodológica, para a formação de formadores para a docência virtual.	Primeira etapa: tutores, professores pesquisadores e professor conteudista. Segunda etapa: 12 membros da equipe, apenas oito participaram. Pesquisa qualitativa do tipo exploratória.	Os resultados apontam aspectos a serem considerados na estruturação de cursos, oferecidos na modalidade a distância, que valorizem o preparo e formação dos profissionais atuantes nesse contexto.	Curso de Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão escolar.	Estudantes públicos-alvo da Educação Especial.
Bengtson (2017)	Investigar como os saberes sobre acessibilidade se constroem em um curso de formação continuada.	Professores e alunos de diferentes áreas de formação – Física, Administração Pública, Engenharia de Produção, Educação Especial, entre outros. Qualitativa-descritiva.	1) constatamos a importância de cursos de formação continuada que tratem da inclusão de pessoas com deficiência; 2) identificamos a necessidade de haver políticas públicas que estimulem e garantam que pessoas com deficiência tenham acesso à educação; 3) pelo curso analisado, pudemos verificar uma carência em relação ao tema de acessibilidade nas grades dos cursos de formação inicial e das pós-graduações; 4) Por fim, notamos a falta de pesquisas que investiguem os temas aqui discutidos o que reforça ainda mais a exclusão do tema e, conseqüentemente, das pessoas com deficiência visual.	“Formação Docente para Educação On-line” da Secretaria Geral de Educação a Distância” da Universidade Federal de São Carlos (SEaD-UFSCar).	Professores com deficiência visual.
Dal-Forno (2009)	Analisar as contribuições e limites de um programa de desenvolvimento profissional a distância à base de conhecimento de formadores, tendo	16 participantes (formadoras). Modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção.	As formadoras ampliaram sua base de conhecimentos para atuarem junto aos professores. Foi notado que as aprendizagens ocorrem em diferentes níveis, evidenciando diferentes modos de atuação na educação inclusiva. Para tanto, são necessários o apoio, acompanhamento constante e a estreita	Programa Formação de Formadores, desenvolvido via internet, EAD, em um AVA específico no Portal de Professores da UFSCar.	Formadores de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental.

	em vista a política de educação inclusiva.		relação com: a) prática do formador, b) possibilidades de intervenção, c) as características da metodologia utilizada, d) interações e discussões com os pares. Desafio: criar espaços de formação, pois a grande carga de atividades administrativas dificulta o exercício das funções pedagógicas.		
Fellini (2013)	Apresentar os encaminhamentos que têm subsidiado a implantação do AEE como modalidade de Educação Especial no contexto da Educação Básica na região nordeste do Brasil.	Professores de três escolas públicas de ensino (municipal) localizadas em três estados da região nordeste. Pesquisa qualitativa.	As realidades apresentam grande discrepância em relação aos argumentos descritos nos documentos. As escolas não dispõem de acessibilidade e nem profissionais habilitados.	Curso de Pós-Graduação em AEE da Universidade Estadual de Maringá na modalidade a distância. Carga horária de 360 horas destinadas a professores da educação básica das redes públicas que atuam no AEE e na sala de aula comum.	Professores do AEE que atendem alunos com necessidades educativas especiais.
Gakiya (2012)	Analisar as manifestações de educadores participantes do Curso de Aperfeiçoamento “Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: promovendo a inclusão” acerca de suas compreensões e posturas quanto à inclusão escolar de pessoas com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Presidente	52 educadores (entre professores e gestores) da rede municipal de ensino de Presidente Prudente. Abordagem qualitativa – pesquisa documental.	Revelou-se: a) as características de atuação dos cursistas; os dilemas expressos por sentimentos de insegurança, descrença, despreparo profissional, medo do novo e do diferente; a influência de aspectos culturais, sociais e históricos nas concepções, crenças, valores e nas relações pedagógicas dos educadores junto à pessoa com deficiência; formação inicial que não contemplou os dilemas da sala de aula diante da inclusão escolar; que as Políticas Públicas, legislações, diretrizes ou a forma como as mesmas foram levadas à escola não mobilizaram a ocorrência de novas posturas e práticas pedagógicas na sala de aula; a preocupação docente em adequar o ensino aos alunos com deficiência. Entretanto, evidenciou-se: novas posturas e atitudes dos educadores, reflexão acerca da importância do papel do professor	“Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: promovendo a inclusão”.	Educadores que atuam com pessoas com deficiência.

	Prudente/SP.		enquanto mediador das relações estabelecidas na sala de aula. Os recursos das TDIC, o AVA TelEduc, a abordagem do estar junto virtual e a mediação pedagógica proporcionaram situações de reflexão na ação e sobre a ação dos educadores, mobilizando novas posturas, sentimentos e prática.		
Milanesi (2017)	Descrever e analisar a prática pedagógica no AEE para alunos com DI e investigar estratégias para prover formação para professores de alunos com DI.	12 professoras do AEE de diferentes estados: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe. Pesquisa qualitativa, baseada na pesquisa-ação.	Destacou-se a falta de formação adequada, que demandam modificações e investimentos em diversas frentes. Ainda assim, o investimento de profissionais comprometidos tem possibilitado avanços promissores. Acerca dos espaços virtuais colaborativos de formação, aliados à ferramenta de casos de ensino, examinou-se que esses foram potentes e auxiliaram significativamente no entendimento de questões que perpassavam pela DI.	Ambiente virtual intitulado: “Rede Casos e Acasos”, a partir da plataforma <i>Ning</i> (uma rede social privada e com acesso controlado).	Alunos com DI.
Mourão (2009)	Investigar e analisar as contribuições do curso Librasnet como ferramenta para a formação continuada de professores da rede pública de ensino de 17 municípios brasileiros.	Professores da rede pública de ensino. Pesquisa de natureza qualitativa.	Os principais aspectos mencionados após o uso do curso, como uma ferramenta para a formação foi a metodologia utilizada, a interatividade e ludicidade do ambiente de aprendizagem, além da contextualização do ensino de Libras. Para 100% dos participantes, o curso oportunizou adquirir novos conhecimentos, ampliação e/ou revisão de conceitos, saberes e práticas educativas, atendendo às expectativas dos cursistas, despertando o interesse pelas Libras e o aprofundamento da educação de pessoas surdas.	“Librasnet” – é parte do projeto: “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares” proposto pela Universidade Federal de Uberlândia e aprovado pelo MEC e SEESP em 2007. Ministrado em uma plataforma de ensino a distância mediante recursos de animação em duas dimensões, apresentando 1000 sinais de Libras na forma contextualizada, discussões teóricas e metodológicas sobre surdez e educação dessas pessoas.	Alunos surdos.
Rabelo (2016)	Quais as contribuições e	12 professoras do AEE e uma gestora da Educação	O uso de casos de ensino propiciou: utilização de conhecimentos teóricos,	Programa de formação continuada vinculado ao projeto: Estudo em	—

	limites que a análise e elaboração de casos de ensino propiciam à aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras do AEE num processo de formação continuada em AVA, identificando como os casos de ensino funcionam como estratégia de pesquisa e formação eficaz.	Especial do sistema municipal de ensino da cidade de Marabá/PA. Abordagem qualitativa e pressupostos da pesquisa-ação colaborativa numa abordagem sócio-histórica.	práticos e conteúdo de documentos legais. A produção e análise de casos atendeu às necessidades formativas desse grupo, de modo a subsidiar sua atuação qualificada frente às atribuições de suas múltiplas funções. O viés colaborativo do estudo possibilitou um espaço de formação organizado em formato de curso, embora tenha seus limites.	Rede Nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). O programa apresenta seis módulos, com total de 120 horas e EAD. Método: produção e análise de casos de ensino com temáticas e conteúdo da área da Educação Especial.	
Ricieri (2013)	Buscar a compreensão de duas situações referentes à tutoria. 1) conhecer como o curso de Formação de Tutores prepara o participante para “ser tutor”. 2) como foi a atuação desse tutor no curso de “Tecnologia Assistiva”.	Quatro professores tutores. Abordagem qualitativa.	Os tutores se capacitaram e se prepararam para cumprir de forma adequada e eficaz as atividades de ensinar, mediar e orientar os professores cursistas. Identificar problemas, promover interação e dar <i>feedback</i> foram categorias de comportamento assinaladas nas interações entre tutor-cursista e tutor-formador, mediante os registros dos fóruns e <i>chats</i> do AVA. Foi percebido que os tutores agiram com autonomia durante sua atuação e, também, foram incentivados pelos formadores a agirem dessa forma.	“Formação de Tutores”. “Tecnologia Assistiva – 4ª ed.” da Universidade Estadual Paulista, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, na modalidade da EAD.	Professores tutores.

Fonte: elaboração própria (2019).

Entre as dissertações e teses analisadas foram encontradas discrepâncias quanto ao público-alvo, ao qual as pesquisas direcionaram-se. Bengtson (2017) investigou como os saberes sobre acessibilidade se constroem em um curso de formação continuada, denominado “Formação Docente para Educação *On-line*”, da SEaD-UFSCar. O curso foi desenvolvido mediante a plataforma *Moodle* e teve como finalidade realizar uma formação complementar para pessoas que desejam ser professores da Universidade Aberta do Brasil da UFSCar. Embora não seja obrigatório, é aconselhável sua realização, a fim de complementar a formação na área da EaD.

O conteúdo do curso foi dividido em Módulos. Módulo I: avaliação e acompanhamento do aluno, Módulo II: mídias, Módulo III: *Moodle*, Módulo IV: aula híbrida. Em 2015, foi incluído o conteúdo sobre acessibilidade, disposto no Módulo II, juntamente com o conteúdo de mídias. Dois materiais compuseram o conteúdo a respeito da acessibilidade: um livro intitulado “Recursos de Acessibilidade” e Vídeos “Produção de materiais acessíveis”. Ambos os materiais apresentam recursos acessíveis para deficientes visuais e auditivos, como janela em Libras e vídeos com legendas.

Mesmo que o foco da pesquisa analisada não seja no processo educacional inclusivo dos EPAEE, mas sim na acessibilidade dos professores cursistas com deficiência, no caso, com deficiência visual, em cursos de formação continuada na modalidade EAD, é relevante analisar o processo de aprendizagem desses professores, uma vez que tais cursos promovem a acessibilidade digital e, conseqüentemente, a interação dos usuários com o sistema *Web*, além do empoderamento docente e a equidade social (SANTAROSA; CONFORTO, 2017).

A partir de um questionário realizado com professores cursistas de diferentes áreas (Física, Administração Pública, Engenharia de Produção, Educação Especial, entre outros), os autores identificaram resultados relevantes quanto ao tema do estudo em questão: a) importância de cursos de formação continuada que tratam da inclusão de pessoas com deficiência; b) elaboração de Políticas Públicas para estimular e garantir o acesso à educação dessas pessoas, c) carência em relação ao tema nas grades dos cursos de formação inicial e Pós-Graduação; d) falta de pesquisas no referido tema, a qual propicia a exclusão das pessoas com DV (BENGTSON, 2017).

Com o objetivo de colaborar com a formação continuada de professoras do AEE, Rabelo (2016) investigou um programa de formação continuada, em ambiente virtual de aprendizagem, vinculado ao projeto: “Estudo em rede nacional sobre as SRM nas escolas comuns do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)”. Esse programa foi estruturado em cinco módulos de estudo e um de avaliação e desenvolvido mediante a

produção de casos de ensino a partir de suas próprias experiências, que envolviam casos reais de seus alunos. O resultado dessa metodologia, associado com o processo da pesquisa colaborativa, quer dizer, com a finalidade de propiciar espaços de aprendizagem, desenvolvimento profissional e aprofundamento dos conhecimentos das professoras, teve os seguintes efeitos: possibilitou a utilização de conhecimentos teóricos, práticos e conteúdo de documentos legais; b) atendeu às necessidades formativas desse grupo, de modo a auxiliar na sua atuação qualificada diante das atribuições de suas inúmeras funções.

Ainda que apresente limitações quanto à necessidade de contato em tempo real (espera para ter a dúvida respondida) e à compreensão sobre como efetuar postagens (RABELO, 2016), a perspectiva colaborativa da pesquisa favoreceu um espaço organizado, configurando-se como curso. Os casos de ensino também foram utilizados por outros autores, que afirmaram ser o uso positivo no sentido de serem estratégias de grande valor formativo (ALARCÃO; INFANTE; SILVA, 2000; MIZUKAMI, 2000; ALARCÃO, 2004).

Milanesi (2017) também investigou a utilização de estudos de caso como ferramenta para verificar se essa experiência de trocas entre si, ou seja, sobre o próprio trabalho docente, voltado aos estudantes com DI, poderia ser considerado formativo. Para tanto, foi elaborado um ambiente virtual intitulado: “Rede Casos e Acasos”, desenvolvido a partir da plataforma *Ning* (rede social privada e com acesso controlado), com 12 professoras do AEE que atendiam estudantes com DI e que participaram de atividades de estudo de casos reais, ou seja, suas próprias práticas.

Mediante os registros coletados e a análise realizada do ambiente virtual, o autor evidenciou a falta de formação adequada sobre as questões contemporâneas da educação, que demandam mudanças e investimentos de vários setores. Todavia o investimento e comprometimento dos profissionais possibilitam avanços favoráveis. Além disso, os espaços virtuais colaborativos de formação em conjunto com a ferramenta de casos de ensino foram potentes e auxiliaram no entendimento de questões relacionados a DI (MILANESI, 2017).

O curso Librasnet também foi denominado como ferramenta para a formação continuada de professores da rede pública de ensino (MOURÃO, 2009). Tal curso faz parte do projeto: “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”, proposto pela Universidade Federal de Uberlândia e aprovado pelo MEC e SEESP em 2007. Foi ministrado numa plataforma de ensino EaD, por meio de recursos de animação em duas dimensões, as quais apresentam 1000 sinais de Libras de forma contextualizada, além de discussões teóricas, metodologias e educação sobre DA. Segundo Mourão (2009), o destaque desse curso foi a metodologia utilizada, a interatividade e a ludicidade do ambiente de

aprendizagem e a contextualização do ensino de Libras. Os participantes relatam que o Librasnet oportunizou a aquisição de novos conhecimentos, ampliação e/ou revisão de conceitos, saberes e práticas educativas, atendendo às expectativas, despertando o interesse pela língua de sinais e o aprofundamento da educação das pessoas com DA.

Entre os estudos que direcionavam suas análises para a formação continuada de professores em prol dos EPAEE, independente da especificidade da limitação, estavam as pesquisas de Gakiya (2012), Fellini (2013) e Albuquerque (2014).

Na pesquisa de Fellini (2013), os dados coletados mediante um questionário aplicado a professores de três escolas públicas de ensino (municipal), localizadas em três estados do Nordeste e que participam do curso de Pós-Graduação em AEE da Universidade Estadual de Maringá (UEM), mostraram que as escolas não dispõem de acessibilidade e nem de profissionais habilitados. Apresentaram uma realidade escolar dos EPAEE com grande dissonância em relação às considerações das Políticas Públicas destinadas a esse público. Constatou-se falta de acessibilidade na entrada, saída e interior da escola, falta de mobiliário adaptado, locais (cozinha e refeitório) separados do prédio principal, num espaço restrito e com falta de higiene, resultando em dificuldades nos dias de chuva e frio, falta de quadra esportiva na escola; Sala de Recurso Multifuncional pequena e com poucos materiais (Libras e Braille), além do atendimento ao público (dislexia) que não faz parte do público-alvo da Educação Especial (FELLINI, 2013).

Os resultados obtidos no estudo de Gakiya (2012) também apresentaram questões referentes aos profissionais que atuam com os EPAEE, tais como: dilemas expressos por sentimento de insegurança, descrença, despreparo profissional, medo do novo e do diferente; a influência de aspectos culturais, sociais e históricos nas concepções, crenças, valores e nas relações pedagógicas dos educadores junto à pessoa com deficiência; formação inicial que não contemplou as adversidades da sala de aula diante da inclusão escolar; que as Políticas Públicas, legislações, diretrizes ou a forma como as mesmas foram levadas à escola não mobilizaram a ocorrência de novas posturas e práticas pedagógicas na sala de aula; a preocupação docente em adequar o ensino aos EPAEE.

Entretanto, nessa pesquisa, evidenciou-se aspectos positivos: novas posturas e atitudes dos educadores, reflexão acerca da importância do papel do professor enquanto mediador das relações estabelecidas na sala de aula. Os recursos das TDIC, o AVA TelEduc, a abordagem do estar junto virtual e a mediação pedagógica proporcionaram situações de reflexão na ação e sobre a ação dos educadores, mobilizando novas posturas, sentimentos e prática (GAKIYA, 2012).

No contexto dos dois estudos apresentados anteriormente, relativos aos cursos de formação continuada, realizados pelos professores, foram ofertados na modalidade EaD. Albuquerque (2014) apontou que os aspectos a serem considerados na estruturação de tais cursos devem valorizar o preparo e a formação dos profissionais atuantes nesse contexto. A pesquisa de Albuquerque (2014) refere-se à estruturação de cursos de formação continuada para profissionais que atuam como formadores desses cursos, no entanto, a síntese dos resultados mostrados em seu estudo apresenta elementos que envolvem o processo de formação continuada, na qual “a autonomia se construa pela colaboração, interação e comunicação, e na articulação da mediação pedagógica” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 224). Dessa forma, ao se valorizar o preparo e a formação de todos os agentes do sistema formativo (professores, tutores, gestores, formadores, entre outros), os EPAEE serão beneficiados quanto ao processo educacional inclusivo.

Na direção de cursos formativos voltados a formadores, Dal-Forno (2009) analisou as contribuições e limites de um programa de desenvolvimento profissional EaD à base de conhecimento de formadores, tendo em vista a Política de Educação Inclusiva. O programa foi desenvolvido via internet, em um AVA, específico no portal de professores da UFSCar, intitulado: “Programa Formação de Formadores”.

A partir das informações coletas de 16 participantes formadores, o autor verificou que os formadores ampliaram a base de conhecimentos para atuarem junto aos professores e foi notado que as aprendizagens ocorrem em diferentes níveis, evidenciando diferentes modos de atuação na Educação Inclusiva. Assim, são necessários o apoio, acompanhamento constante e a estreita relação com: a) prática do formador, b) possibilidades de intervenção, c) as características da metodologia utilizada, d) interações e discussões com os pares. Um dos desafios apontados é com relação à criação desses espaços de formação, pois a grande carga de atividades administrativas dificulta o exercício das funções pedagógicas, impossibilitando o apoio e o acompanhamento dos professores (DAL-FORNO, 2009).

Além dos cursos direcionados para formadores, a busca por estudos, realizada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES/MEC, resultou numa pesquisa dirigida à formação de tutores. Ricieri (2013) buscou a compreensão de duas situações referentes à tutoria: 1) conhecer como o curso “Formação de Tutores” prepara o participante para “ser tutor”; e, 2) como foi a atuação desse tutor, enquanto mediador e orientador na quarta edição do curso “Tecnologia Assistiva”, da Universidade Estadual Paulista, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, na modalidade EaD. Para responder aos objetivos da pesquisa foi realizada

uma revisão bibliográfica e, também, entrevistas semiestruturadas com quatro tutores que atuaram no curso de TA.

Os dados revelaram aspectos positivos quanto à preparação e à atuação desses profissionais. O curso de Formação de Tutores possibilitou a capacitação e a preparação para cumprir adequadamente e eficazmente as atividades que exigiram mediação, orientação e ensino aos professores cursistas. Algumas categorias de comportamento a respeito das interações entre tutor-cursista e tutor-formador foram apontadas, mediante os registros dos fóruns e dos *chats*, como: a) identificação de problemas, b) promoção da interação e c) oferecer *feedback*. Além disso, foi percebido eficiência na atuação dos tutores, que agiram com autonomia diante das situações, sendo incentivados pelos formadores a agirem dessa forma.

Ricieri (2013) acredita que investigar tais situações e comportamentos é essencial para compreender a importância do tutor como mediador e instrumento fundamental no processo de aprendizagem, promovendo bons resultados na formação dos professores cursistas. De modo geral, identificou-se ao final da análise dos nove estudos que parece existir uma demanda em relação à necessidade de cursos a distância que tratem da formação de professores para atuarem a favor da Educação Especial Inclusiva.

Dentre os aspectos que devem ser considerados na oferta de cursos a distância na área da Educação Especial Inclusiva, podemos citar: a acessibilidade e demais assuntos que envolvem a atuação do professor junto aos EPAEE; que os cursos na modalidade a distância devem possuir no corpo docente profissionais com experiência na área da inclusão e mediação/tutoria; e a existência de metodologias dinâmicas que promovam a interatividade e a ludicidade.

Por fim, a partir da análise também se observou que a abordagem colaborativa se apresenta como uma proposta promissora e motivadora para cursos nessa modalidade, pois instigam a aproximação e as trocas de experiências entre os participantes e dos participantes com o professor/tutor.

3.4.4 Artigos analisados na base de dados BDTD – IBICT

A busca na base de dados BDTD – IBICT resultou em doze estudos, listados no quadro a seguir:

Quadro 7: Itens representativos dos artigos analisados na base de dados BDTD – IBICT.

Autor/ ano	Objetivo	Participantes e Tipo de estudo	Resultados do estudo	Concepção e estrutura do curso	Público-alvo
Bardy (2010)	Analisar se o uso dos OA contribui para a aprendizagem como ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos e em consequência à inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE).	Cinco turmas de professores cursistas do curso de TA da SEESP/MEC. Pesquisa exploratória de natureza analítico-descritiva.	Em relação ao aprendizado de conceitos disciplinares foi possível perceber que os OA podem favorecer o aprendizado desses conceitos. Também contribuem como ferramentas de apoio ao processo de ensino aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, da inclusão educacional de pessoas com NEE. O curso de formação continuada propiciou: a aproximação com o mundo tecnológico, e a possibilidade de inseri-lo na atuação em sala de aula, estudos teóricos e práticos, perceber a valorização de todos os alunos, com e sem deficiência, inovações nas estratégias pedagógicas, reflexão na ação.	“Tecnologias Assistivas, Projetos e Acessibilidade: promovendo a Inclusão de Deficientes”, no ano de 2008. O curso faz parte do Programa de Formação continuada de Professores na Educação Especial. Os professores cursistas foram formados com conhecimentos teóricos e práticos acerca de três OA: “Scrapbook”, “Alfabetização” e “Fazenda Rived”.	Pessoas com NEE.
Calheiros (2015)	Planejar, implementar e avaliar um serviço de consultoria colaborativa a distância em Tecnologia Assistiva, para professores de SRM partir das suas demandas.	Seis professoras de SRM e três consultoras da área da Educação Especial.	É possível identificar, mesmo que a distância, as demandas das professoras sobre o uso da TA, bem como planejar e implementar ações de consultoria colaborativa a partir do AVA. O serviço de consultoria colaborativa revelou-se benéfico para a atuação profissional das consultoras e professores da pesquisa. Os estudantes com Paralisia Cerebral selecionados pelas professoras para o estudo da pesquisa, também foram beneficiados por meio das ações implementares. No entanto, eles não foram os únicos favorecidos, já que a consultoria também permitiu resolver problemas educacionais de outros estudantes por meio do empoderamento docente.	“CTA” - Serviço de Consultoria Colaborativa a distância em TA. O AVA selecionado foi o <i>Moodle</i> do grupo de pesquisa GP-FOREESSP: <i>Moodle</i> Kunlaborado. Ferramentas: recursos e <i>links</i> para arquivo ou <i>website</i> , tarefa, bate-papo, fórum, entre outros, também apresenta múltiplas funções de compartilhamento de arquivos e de recursos textuais e multimídia, mecanismos para comunicação, execução e acompanhamento de tarefas. Para ajudar na navegação foi elaborado um vídeo tutorial (legendado).	Professores e consultoras que trabalham em salas de recursos com estudantes com deficiência.
Cataldi	Identificar os	Grupo de professores da	Potencial quantitativo de cursos a	Curso: “Aperfeiçoamento em	Professores da

(2013)	principais apontamentos históricos da política de Educação Inclusiva brasileira e indicar propostas de implementação da Educação Física escolar inclusiva.	educação básica, secundária e /ou superior. Pesquisa quanti-qualitativa, transversal, descritiva e um estudo de caso.	distância, ou seja, grande número de profissionais que realizam tais cursos, em contrapartida, foi observado alto índice de evasão. Observado nas cinco versões do curso, a maior flexibilidade de tempos, espaços, e ritmos da EaD, permite aos professores cursistas conciliar as atividades pessoais e profissionais com a continuação dos estudos. Os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física não são suficientes para modificar as ações dos professores nos princípios da inclusão e diversidade.	Atividade Física para pessoas com deficiência”, na modalidade a distância, oferecidos pela SEESC/MEC, em parceria com a faculdade de Educação física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora (FAEFID-UFJF). Oferecido até o momento em cinco versões (180 horas). O AVA utilizado é o <i>Moodle</i> (materiais didáticos <i>on-line</i> , livros impressos e recursos audiovisuais). O conteúdo é apresentado mediante 12 disciplinas relacionadas a: atividade física, deficiência e inclusão.	rede municipal de ensino de todo o Brasil, matriculados no curso a distância de aperfeiçoamento em Atividade Física para pessoas com deficiência.
Lacerda (2017)	Analisar se a experiência de formação continuada vivenciada ao longo do processo foi traduzida pelos participantes nas escolas públicas em que atuavam e se sim, de que forma ocorreu.	Seis participantes: duas professoras especialistas, uma professora especializada e três gestoras. Pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva explicativa.	Reflexão dos participantes quanto a suas práticas nas unidades escolares, posições quanto ao que acreditam ser a base de uma educação na diversidade, práticas inovadoras e função das políticas públicas. Os participantes adquiriram um embasamento teórico e o articularam com suas necessidades cotidianas, possibilitando intervenções pedagógicas com os EPAEE, bem como a constituição de diálogos crítico-reflexivos com seus pares por meio das diferentes ferramentas utilizadas no AVA, com o apoio dos tutores. Algumas das necessidades iniciais foram supridas com a apresentação e articulação das disciplinas ao longo do curso. Por fim, a construção e reflexão de conhecimentos ocorreram de forma gradativa e oportunizou um amadurecimento de questões teórico-	“Programa Rede São Paulo de Formação Docente” (REDEFOR). Os cursos foram desenvolvidos na modalidade a distância, com encontros presenciais, e mediado por TDIC, em sete áreas do conhecimento, a saber: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, DA, DI, DF, DV, TEA e Altas Habilidades e/ou Superdotação.	Professores e gestores.

			conceituais de construção de uma cultura inclusiva, trabalho com a diversidade, e uma rede colaborativa e da compreensão da Gestão Democrática como ferramentas para a promoção da inclusão dos EPAEE. Evolução do conhecimento prévio para um conhecimento mais elaborado e fundamentado.		
Lopes (2015)	Elaborar, aplicar e avaliar um programa de formação continuada para professores nas modalidades: presencial e a distância, sobre Dotação e Talento.	33 professores (divididos em duas turmas).	Como principal resultado: não houve diferença significativa entre os desempenhos das turmas presencial e EAD quando comparadas. No entanto, houve significância estatística quando comparado o desempenho de cada uma das turmas, delas com elas mesmas, antes e depois de passarem pelo Programa de Formação Continuada. A partir desses dados, infere-se que os professores, independente da modalidade que participaram, ampliaram o conhecimento sobre o assunto ao final da formação, o que poderá contribuir para a melhoria da qualidade da atuação desse grupo de professores das escolas públicas em uma perspectiva inclusiva, no que se refere à identificação e escolarização dos alunos com Dotação e Talento.	“Programa de Formação Continuada para professores, sobre Dotação e Talento”, com carga horária de 52 horas, compreendendo atividades de cunho teórico e prático e aplicado no segundo semestre de 2013, nas duas modalidades de ensino concomitantemente: presencial e a distância. O conteúdo foi organizado em cinco módulos, que eram disponibilizados aos participantes: o Plano de Ensino; artigos e vídeos; material de apoio; questões norteadoras para discussões; palestras e uma síntese em <i>powerpoint</i> dos textos.	Professores da sala de aula comum, professores especialistas da Educação Especial, coordenadores e diretores.
Machado (2017)	Produzir uma Cartilha de orientação com possíveis adequações curriculares que possibilitem a escolarização do aluno com TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento).	112 alunos-cursistas do Curso de Educação Especial e Inclusiva Redefor. Pesquisa com abordagem quantitativa e qualitativa.	Desenvolveu-se um Objeto Educacional: Cartilha Paradidática Ilustrada com sugestões de adequações curriculares práticas em sala de aula de ensino regular do Ensino Fundamental I para a socialização e escolarização do aluno com TGD.	Curso de Educação Especial e Inclusiva do REDEFOR, usando a plataforma <i>Moodle</i> – Curso desenvolvido pelo NEaD (Núcleo de Educação a Distância).	Professores que atuam com EPAEE.
Mesquita	Descrever o que os	Seis professores da	Os entrevistados consideraram sua	Curso de especialização em AEE,	Professores que

(2015)	tutores virtuais dizem sobre: a) qualificação / formação profissional para atuar como tutor; b) os limites/possibilidades do exercício desta função; c) os modos de funcionamento e estrutura do curso.	educação básica e/ou superior que atuaram como tutor virtual no curso. Pesquisa de caráter exploratório.	formação adequada para atuar no curso. Os participantes retrataram que tiveram um desempenho ativo nas atividades que lhes foram atribuídas no curso, tais como: a) acompanhar os cursistas no cumprimento da entrega das atividades em conformidade com os prazos, b) orientar quanto ao uso dos materiais disponibilizados nas agendas, c) abrir fóruns de discussão, entre outras. Os entrevistados terem opiniões divergentes em relação à definição do modelo educacional escolhido pela equipe.	na perspectiva da Educação Inclusiva, na modalidade EAD, ofertada pela Unesp/Marília, em parceria com a rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, da Secretaria da Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – (SECADI), do Ministério da Educação.	queiram atuar como tutores virtuais em programas de formação de professores a distância, na área da Educação Especial.
Rodrigues, L. (2013)	Investigar o conhecimento de professores da rede municipal e estadual quanto à TA.	1115 professores das cinco regiões do Brasil. Pesquisa de campo descritiva com análise estatística dos dados.	Resultados: a) carência da TA nas escolas e falta de conhecimento do educador em relação aos recursos; b) 92% acreditam que a TA é importante no processo de inclusão; c) 99% apontaram a necessidade de formação continuada sobre o tema a; d) 96% indicaram o apoio de equipe multidisciplinar aos professores do ensino comum.	Curso de aperfeiçoamento: “Práticas de Educação Especial Inclusiva” da UNESP-Bauru em parceria com a SECADI/MEC; ofertado na modalidade EAD.	Professores da rede municipal e estadual.
Ropoli (2014)	Analisar o curso de especialização <i>lato sensu</i> de Formação Continuada de Professores para o AEE.	30 tutores. —	Os resultados do estudo estão publicados em um <i>site</i> (http://www.acr-ead.com) e oferecem contribuições para as instituições educacionais desenvolverem e ofertarem, na modalidade a distância, cursos de formação continuada de professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.	“Curso de especialização <i>lato sensu</i> de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, oferecido nos anos 2010/2011, na modalidade a distância, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com o MEC, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), utilizando a metodologia Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR).	Professores de todo o país.
Silva, T. (2010)	Analisar a contribuição que o Curso de Formação Continuada de Professores para o	25 professores cursistas do polo de uma cidade no oeste de São Paulo. Pesquisa qualitativa com	Resultados: a) (re) construção e ampliação dos conhecimentos sobre inclusão escolar e deficiência mental; b) mudanças nas atitudes das professoras-cursistas diante da diversidade, individualidade, dificuldades	Curso de Formação Continuada de Professores para o Atendimento de Alunos com Deficiência Mental, na modalidade EAD. A formação	Professores da rede pública de ensino.

	Atendimento de Alunos com Deficiência Mental através da modalidade EaD.	abordagem metodológica no estudo de caso.	e possibilidades dos alunos com deficiência mental, além de quebra de barreira e preconceitos; c) aprendizagem foi facilitada a partir das interações pela EAD, com leituras e discussões <i>on-line</i> que oportunizaram momentos de reflexão dos conhecimentos teóricos e das experiências e práticas pedagógicas; d) utilização de computadores e a quebra de barreiras com a tecnologia; e) disponibilizar momentos para cogitar e debater os temas pertinentes à formação dos professores e a educação dos alunos com deficiência; f) realizar a inclusão digital dos professores.	continuada foi realizada pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e contou com 20 polos.	
Silva, (2012)	I. Desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação de professores na modalidade EAD sobre Educação Inclusiva.	16 professoras que participaram durante cinco meses do processo formativo. Modelo de pesquisa e intervenção denominado construtivo-colaborativo.	A utilização da EAD via internet é um importante e interessante recurso formativo. No entanto, para que ela de fato seja um meio eficaz de formação, alguns fatores devem ser observados como a questão do autogoverno e da disciplina para estudos que são muito exigidos quando se participa de um programa de EAD via internet. Estas são habilidades imprescindíveis para que o aluno possa obter o melhor aproveitamento possível. Assim, é importante que os programas adotem ferramentas que propiciem momentos de interação entre os próprios participantes e entre estes e o tutor. Outro aspecto a ser observado é o número de alunos por tutor, ou professor. Um número elevado de participantes dificulta o acompanhamento da participação e das aprendizagens feitas pelos cursistas.	Programa de formação continuada de professores intitulada “A diversidade na escola: refletindo sobre práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula”, desenvolvido via portal dos professores – UFSCar na plataforma Moodle.	Professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de todo o país.
Wagner (2017)	Investigar o processo de estruturação de um	34 participantes que atuam no ensino profissionalizante e que há PCD em sua turma	Foi possível a criação de um processo de desenvolvimento dos MOOCs. Por meio dos dados coletados nos	MOOC SolAssist Learning. Teve início em setembro de 2014 e término em janeiro de 2015,	Profissionais que atuam em cursos profissionalizantes

	MOOC sobre TA que auxilie na formação de professores do Ensino Profissionalizante com a finalidade de qualificá-los para a inclusão da pessoa com deficiência (PCD) no mercado de trabalho.	ou meio de atuação. Pesquisa qualitativa.	questionários aplicados durante o curso, foi possível obter informações sobre o perfil dos participantes e de suas ações em sala de aula, informações essas que foram confrontadas com as teorias apresentadas nos capítulos iniciais da tese.	atingindo uma carga horária de 100 horas.	e com PCD matriculadas.
--	---	--	--	---	-------------------------

Fonte: elaboração própria (2019).

Bardy (2010) investigou os principais indicadores em relação ao uso de OA como ferramentas relevantes para melhoria no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos para uma Educação Inclusiva por meio de um curso a distância intitulado “Tecnologias Assistivas, Projetos e Acessibilidade: promovendo a inclusão de deficientes, da Secretaria de Educação Especial do MEC, para professores atuantes nas Redes Públicas de todo o país”. A primeira edição do curso foi desenvolvida por profissionais da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp (FCT/Unesp). Os OA utilizados durante os módulos foram: 1) “Scrapbook”; 2) “Alfabetização” e, 3) Fazenda Rived”. Contudo, a autora analisou apenas o OA “Scrapbook”. A análise do curso foi realizada a partir de registros das atividades no AVA e dos relatórios das turmas participantes do curso e de indícios identificados com base em um estudo bibliográfico. Durante a análise do curso, emergiram duas categorias: 1) interatividade/*feedback*; e, 2) Aplicabilidade do conteúdo/contextualização e novas aprendizagens. Os resultados indicaram que o curso de formação proporcionou aos professores participantes algumas possibilidades, tais como: 1) aproximação com a área tecnológica; 2) inserção na atuação no contexto de sala de aula; 3) percepção em relação à valorização dos alunos com e sem deficiência; 4) inovações em relação às estratégias de ensino, a partir da reflexão-ação.

A pesquisa de Calheiros (2015) teve como objetivo Planejar, implementar e avaliar um serviço de consultoria colaborativa a distância em Tecnologia Assistiva, para professores atuantes em SRM partir das suas demandas. Participaram do estudo professores e consultoras que trabalham em salas de recursos com estudantes com deficiência. Os dados foram coletados por meio de atividades realizadas no AVA, com uso da Plataforma *Moodle* e de questionários, com questões abertas e fechadas. Inicialmente o autor identificou a demanda de conhecimentos dos participantes a respeito da TA. Nesta etapa, o autor elaborou um questionário denominado “*Questionário sobre a demanda de Caso para Consultoria Colaborativa a Distância em Tecnologia Assistiva*”. Esses dados serviram de base para a equipe de consultoria auxiliar na resolução dos casos postados pelos professores em relação ao estudante com Paralisia Cerebral. As dúvidas eram sanadas por meio de fóruns de discussão. A etapa seguinte denominada de “*Intervenção via Serviço de Consultoria*”, contemplou a participação de professoras da Sala de Recurso Multifuncional, onde houve um espaço no AVA para comunicação dessas professoras com a equipe de consultoria. E, por fim, a última etapa denominada de “*Avaliação do Serviço de Consultoria*”, onde todos os participantes responderam um questionário final no AVA. Os conteúdos das atividades postadas no AVA e das respostas ao questionário foram submetidos à análise de conteúdo, do

tipo temática. Os resultados indicaram que: é possível identificar demandas dos professores sobre o uso de TA, bem como implementar ações de consultoria colaborativa a partir do AVA. O autor concluiu que o serviço de consultoria colaborativa se revelou eficaz para atuação profissional das consultoras e professoras, assim como, beneficiou os estudantes com Paralisia Cerebral.

Cataldi (2013) investigou os principais apontamentos históricos da política de Educação Inclusiva brasileira e indicou propostas de implementação da Educação Física escolar inclusiva por meio do curso de formação continuada, com carga horária de 180 horas, intitulado “Aperfeiçoamento em atividade física para pessoas com deficiência”, na modalidade a distância, ofertada pela SECADI/MEC, em parceria com a Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora. Participaram do curso 4.000 professores da rede municipal e estadual de ensino de diversas regiões do Brasil. O curso ocorreu pelo AVA, na plataforma *Moodle*. Na plataforma, os participantes desenvolveram atividades teóricas, relativas às temáticas: 1) atividade física; 2) deficiência; e, 3) inclusão, divididas em 12 disciplinas, ao longo de aproximadamente cinco meses.

O curso contou com materiais didáticos *on-line*, livros impressos e recursos audiovisuais. Os dados foram coletados a partir de questionários respondidos pelos participantes. Os referidos questionários contavam com 35 questões fechadas e abertas, além disso, considerou-se o escore de matrículas e desistências ao decorrer do curso. Ao final da pesquisa a autora constatou que, havia uma dificuldade por parte dos participantes em compreender os princípios para a efetivação da inclusão, ao mesmo tempo em que a autora identificou que, em alguns casos, essa condição estava relacionada à disposição e à abertura do professor para atuar em uma situação nova.

Lacerda (2017) realizou um estudo com o objetivo de analisar de que forma a experiência de formação continuada de professores vivenciada ao longo do processo de um curso de formação foi traduzida por eles nas escolas públicas em que atuavam. O curso analisado pela autora era intitulado “Formação Continuada em Educação Especial e Inclusiva na Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR)”. O curso tratava-se de uma especialização organizada em sete grandes áreas: 1) Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; 2) Deficiência Auditiva; 3) Deficiência Física; 4) Deficiência Intelectual; 5) Deficiência Visual; 6) Transtorno Global do Desenvolvimento; e, 7) Altas Habilidades ou Superdotação, desenvolvidos na modalidade a distância, com encontros presenciais, mediados por TDIC. O curso contou com a utilização de algumas ferramentas, tais como: 1) *Perfil*: espaço no qual os participantes poderiam se apresentar pessoal e profissionalmente; 2) *Mural*:

espaço destinado a socialização de informações sobre o curso como, por exemplo: abertura de cada semana; 3) *materiais*: espaço no qual eram armazenados documentos digitais; 4) *Mensagens particulares*: espaço destinado a estabelecer diálogo de modo individual e particular dos participantes com o tutor; 5) *Ferramenta tarefa*: Espaço destinado a disponibilizar e armazenar atividades realizadas pelos participantes; 6) *Fórum de discussão*: Espaço destinado a discussões coletivas formais entre os participantes e tutor, sempre instigados por um tema disparador da disciplina; 7) *Fórum Café Virtual*: Espaço destinado a discussões coletivas não formais entre os participantes do curso a partir de um tema disparador; 8) *Fale com o tutor*: Espaço destinado aos participantes para que possam manter um diálogo direto e público com o tutor para dúvidas e questionamentos; 9) *Chat*: uma ferramenta que possibilita esclarecimentos de dúvidas de forma dinâmica, conhecido popularmente como sala de bate-papo; 10) *Wiki*: Espaço destinado à construção de atividade em um editor de texto de forma colaborativa e coletiva; 11) *Glossário*: Espaço que permite disponibilizar e armazenar atividades realizadas pelos participantes, com a possibilidade de relacionar e anexar diferentes conteúdos para melhorar a definição escolhida.

O currículo do curso foi constituído de oito disciplinas denominadas: “Disciplina 1 - Diversidade e Cultura Inclusiva”: organizada em quatro semanas, a qual abordou os seguintes elementos: estudo da diversidade; cultura, identidade, diferença, respeito, tolerância, preconceito, estigma, indiferença, intolerância, violência, entre outros. “Disciplina 2 - Legislação, Ética e Trabalho Docente”: organizada em três semanas, tratando dos conteúdos: relações éticas presentes no contexto de trabalho (na escola ou na Diretoria de Ensino); produzindo ações em prol da Educação Inclusiva; criando práticas educativas inclusivas, reconhecendo as competências e habilidades dos estudantes. “Disciplina 3 – Gestão democrática e projeto pedagógico”: organizada em cinco semanas, a partir dos objetivos: ações político-pedagógicas voltadas aos princípios da gestão democrática compreendendo como se constrói o Projeto Político Pedagógico (PPP). E, de que forma a escola pode viabilizar o desenvolvimento de práticas coletivas de gestão e autonomia da escola rumo à construção de um sistema escolar inclusivo. “Disciplina 4 - Gestão democrática e Projeto Pedagógico”: estruturada em duas semanas, com os conteúdos: diferenciar pesquisa científica de senso comum; compreender os possíveis tópicos de pesquisa a partir da experiência cotidiana; problematizar, a partir da experiência do cotidiano profissional, possíveis temas de pesquisa e, compreender a ética como valor em pesquisa científica. “Disciplina 5 - Metodologia da Pesquisa I”: elaboração do pré-projeto de pesquisa, organizada em seis semanas, com os temas: trabalho colaborativo entre gestores, professores especializados e

professores da classe comum. “Disciplina 6 - Metodologia da Pesquisa II”: Elaboração do projeto de Pesquisa, distribuída em duas semanas, apresentando os seguintes conteúdos: conhecer instrumentos de pesquisa; elaborar e realizar o pré-teste do instrumento de pesquisa; identificar as questões centrais (problemas e hipóteses) do estudo para delimitar o objetivo; retomar a questão Ética com ênfase no Plágio; Conhecer as Normas Técnicas da ABNT para a redação do Trabalho Científico; elaborar o Pré-Projeto de Pesquisa. “Disciplina 7 – Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico”: organizada em seis semanas, com o objetivo de contribuir com seu processo de formação continuada, para um melhor atendimento educacional dos EPAEE, de modo a complementar o ensino regular através da utilização da TA. E “Disciplina 8 - Metodologia da Pesquisa III”: Elaboração da monografia de conclusão do curso, organizada ao longo de duas semanas, que versavam sobre: identificar a razoabilidade e planejar a viabilidade e/ou pertinência dos temas e ideias enunciadas no trabalho; conhecer formas de acesso aos dados empíricos; redigir o Projeto de Pesquisa. Dos participantes que realizaram o curso, Lacerda (2017), selecionou apenas seis, sendo (duas professoras especialistas - Português e Educação Física, uma professora especializada - Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) e três gestoras - diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica) para sua pesquisa. A coleta de dados ocorreu por meio do AVA *Moodle* e por meio dos trabalhos de conclusão do curso, denominados “Trabalhos Acadêmicos, considerados pela autora como narrativas escritas”.

Os resultados obtidos pela autora apontaram que: 1) os participantes refletiram sobre suas práticas nas escolas, durante a realização do curso; 2) os participantes se posicionaram em relação a suas compreensões a despeito da educação para diversidade; 3) os participantes adquiriram embasamento teórico e articularam os conhecimentos adquiridos com as necessidades de suas práticas cotidianas.

Lopes (2015) realizou uma pesquisa com o intuito de elaborar, aplicar e avaliar um programa de formação continuada para professores nas Modalidades: presencial e a distância, sobre Dotação e Talento. Participaram do estudo 33 professores. O Programa contou com uma carga horária de 52 horas, com atividades de cunho teórico-prático e foi aplicado, em ambiente virtual, por meio de uma plataforma de EaD elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, e os encontros da turma presencial aconteceram, semanalmente, no campus da UNESP/Bauru. Delimitou-se como conteúdo programático do curso: a) Marcos: legal, histórico e conceitual sobre Dotação e Talento; b) Caracterização dos alunos com Dotação e Talento; c) Identificação e Atendimento Educacional Especializado; d) Escolarização de alunos com Dotação e Talento e prática pedagógica; e) Criatividade e produção do Plano de

Ensino Individualizado. Ao final de cada módulo, os professores responderam a uma avaliação com questões fechadas sobre o conteúdo do próprio módulo. Os resultados indicaram que não houve diferença significativa entre os desempenhos das turmas presencial e EaD quando comparadas. No entanto, houve significância estatística quando comparado o desempenho de cada uma das turmas, delas com elas mesmas, antes e depois de passarem pelo Programa de Formação Continuada. Ao final do estudo, a pesquisadora concluiu que os professores, independente da modalidade em que participaram, ampliaram o conhecimento sobre o assunto ao final da formação, o que poderá contribuir para a melhoria da qualidade da atuação desse grupo de professores das escolas públicas em uma perspectiva inclusiva, no que se refere à identificação e à escolarização dos alunos com Dotação e Talento.

A pesquisa de Machado (2017) objetivou produzir uma cartilha de orientação com possíveis adequações curriculares que possibilitasse a escolarização do aluno com TGD. Participaram do estudo 112 alunos-cursistas do Curso de Educação Especial e Inclusiva do REDEFOR, de quatro turmas. O estudo ocorreu por meio de cinco fases: 1) análise da literatura que contemplou a investigação em: livros, artigos, teses, dissertações. 2) levantamento de dados da plataforma *Moodle*. 3) caracterização dos alunos-cursistas; 4) estruturação organizacional dos dados pesquisados e coletados, relacionando-os com as informações encontradas na literatura; 5) desenvolvimento, estruturação e produção de uma cartilha ilustrada com sugestões e orientações para a prática do professor do Ensino Fundamental I na sala de aula.

A coleta de dados se deu a partir das informações contidas no AVA com relação às dificuldades relatadas pelos cursistas em adaptar o currículo e a metodologia de ensino para atender aos alunos com TGD na sala de aula. Ao final do estudo, a pesquisadora desenvolveu um Objeto Educacional, mais especificamente uma Cartilha Paradidática Ilustrada com sugestões de adequações curriculares práticas em sala de aula de ensino regular do Ensino Fundamental I para a socialização e escolarização do aluno com TGD.

Mesquita (2015) objetivou descrever o que os tutores virtuais dizem sobre: a) qualificação/formação profissional para atuar como tutor; b) os limites/possibilidades do exercício desta função; c) os modos de funcionamento e estrutura do curso. Participaram da pesquisa seis professores da educação básica e/ou superior que atuaram como tutor virtual no curso. Os dados foram colhidos por meio de entrevista semiestruturada realizada com apoio do programa de interação síncrona de uso livre Skype. Os dados foram transcritos na íntegra e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo. Os resultados indicaram que os participantes tiveram um desempenho ativo nas atividades que lhes foram atribuídas no curso,

tais como: a) acompanhar os cursistas no cumprimento da entrega das atividades em conformidade com os prazos, b) orientar quanto ao uso dos materiais disponibilizados nas agendas, c) abrir fóruns de discussão. Chamou a atenção, no que tange à estrutura e ao funcionamento do curso, o fato dos entrevistados terem opiniões divergentes em relação à definição do modelo educacional escolhido pela equipe. A autora concluiu que a função do tutor virtual esteve mais direcionada ao cumprimento de tarefas técnicas e sociais decorrente do funcionamento do curso.

Rodrigues, L. (2013) realizou um estudo a fim de investigar o conhecimento de professores da rede municipal e estadual quanto à TA. Participaram do estudo 1115 professores das cinco regiões do Brasil, alunos do curso de aperfeiçoamento “Práticas de Educação Especial Inclusiva” da UNESP/Bauru, em parceria com a SECADI/MEC; ofertado na modalidade de educação a distância. Ao final do estudo, a autora constatou a carência da TA nas escolas e a falta de conhecimento do educador em relação aos recursos. Dos professores participantes, 92% acreditam que a TA é importante no processo de inclusão; 99% apontaram a necessidade de formação continuada sobre o tema para que possam atuar nesta nova perspectiva; e, 96% indicaram o apoio de equipe multidisciplinar aos professores do ensino comum. A autora concluiu que é importante que se efetivem políticas públicas e atitudes que propiciem a disponibilização dos recursos de TA nas escolas, a oferta de cursos de formação continuada aos professores e o apoio de equipe multidisciplinar, visando a favorecer e dar condições ao professor para atuar no processo de inclusão, com vistas à equiparação de oportunidades educacionais acessíveis a todos.

A pesquisa de Ropoli (2014) teve como objetivo analisar o curso de especialização *lato sensu* de Formação Continuada de Professores para o AEE oferecido nos anos de 2010/2011, na modalidade a distância, pela UFC, em parceria com o MEC, no âmbito da UAB, para a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Os dados foram coletados por meio de documentos impressos, digitais, recursos audiovisuais relacionados ao curso e depoimentos de 30 tutores que atuaram nessa formação, referem-se ao curso que formou 3.180 professores de todo país. Ao final do estudo, a pesquisadora concluiu que a oferta do curso de AEE na modalidade a distância usando o AVA - TelEduc e a utilização dos recursos da *web*, possibilitaram a abrangência de todo o território nacional e a formação de um grande número de professores para o AEE. O uso das tecnologias contribuiu para a geração e socialização de informações nas pequenas redes, que podem vir a constituir grandes redes colaborativas para o AEE.

Silva, T. (2010) objetivou analisar a contribuição do Curso de Formação Continuada de Professores para o Atendimento de Alunos com Deficiência Mental, através da modalidade EaD. Participaram da pesquisa 25 professores-cursistas do polo de uma cidade do oeste de São Paulo. A coleta de dados foi realizada por meio de dois questionários (inicial e final) e de leituras das atividades realizadas no AVA. Os dados foram analisados mediante análise de conteúdo. Os resultados indicaram que houve uma reconstrução e a ampliação do conhecimento sobre inclusão escolar e deficiência mental, além da quebra de barreiras em relação ao preconceito. Além disso, a autora concluiu que a aprendizagem foi facilitada em virtude das interações realizadas no AVA e que cursos a distância podem proporcionar momentos para cogitar debates pertinentes para a formação de professores e para a educação e os alunos com deficiência, bem como, proporcionar a inclusão digital de professores.

O estudo de Silva, I. (2012) teve como objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação de professores a distância sobre Educação Inclusiva. A investigação foi realizada no programa de formação continuada de professores, intitulado “A diversidade na escola: refletindo sobre suas práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula”, desenvolvido por meio do Portal dos Professores - UFScar, na plataforma *Moodle*. 16 professores participaram por cinco meses do processo formativo como sujeitos da pesquisa. Os dados foram coletados a partir de narrativas. Os conteúdos das narrativas foram analisados. Ao final do estudo, a pesquisadora concluiu que a utilização de cursos a distância constitui-se como um excelente recurso formativo, pois aproxima pessoas residentes em lugares distintos. Além de proporcionar uma flexibilidade em relação ao tempo para realização da formação. E, indicou alguns cuidados a serem adotados na oferta de cursos nessa modalidade, tais como: 1) utilizar ferramentas que possam proporcionar momentos de interação entre os próprios participantes e entre o professor ou tutor; e, 2) a oferta no número de vagas não deve ser muito elevada, pois dificulta o acompanhamento das participações e aprendizagens dos cursistas.

A última pesquisa a ser descrita é a de Wagner (2017) que objetivou investigar o processo de estruturação de um MOOC sobre TA que auxilie na formação de professores do Ensino Profissionalizante com a finalidade de qualificá-los para a inclusão da PCD no mercado de trabalho. Participaram do estudo 34 professores que atuavam no ensino profissionalizante. Os resultados obtidos por meio da realização do estudo exploratório e do estudo final possibilitaram a criação de um processo de desenvolvimento dos MOOCs. Por meio dos dados coletados nos questionários aplicados durante o curso, foi possível obter informações sobre o perfil dos participantes e de suas ações em sala de aula, informações

essas que foram confrontadas com as teorias apresentadas nos capítulos iniciais da tese. A pesquisadora concluiu que o MOOC desenvolvido corresponde a uma forma efetiva e eficiente para a formação de professores que atuam no ensino profissionalizante para a utilização de recursos de TA.

De modo geral, identificou-se ao final da análise dos 12 estudos que: 1) a utilização de objetos de aprendizagem são eficazes no processo de inclusão de estudantes com deficiência; 2) cursos a distância para formação de professores podem ser elaborados a partir de uma proposta colaborativa; 3) Cursos a distância podem promover reflexão, instigar o diálogo e a reconstrução de conhecimentos; 4) são possíveis os estabelecimento de redes de colaboração, sobretudo, quando o curso conta com uma equipe multidisciplinar.

3.5 CONCLUSÕES

A partir do estudo, foi possível atingir o objetivo de analisar dados e estudos sobre práticas e processos formativos a distância na área da inclusão escolar. Dessa forma, foi possível identificar que existem diferentes tipos de práticas formativas para professores que objetivam preparar o professor para atuar no seguimento da inclusão de estudantes com deficiência na escola. Os estudos analisados evidenciam que a formação ocorre a partir da modalidade a distância, mais especificamente, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, com uso do *Moodle*. Os cursos são estruturados a partir de módulos, que contemplam alguns conteúdos, como: 1) conhecimento da deficiência; 2) conhecimento em relação às Políticas de Inclusão; 3) conhecimento em relação às competências do estudante; 3) possibilidade de práticas pedagógicas junto ao estudante.

Alguns cursos envolvem o uso de metodologias ativas, uso de Objetos de Aprendizagem e atividades colaborativas para dinamizar a proposta. Também foram identificados, a partir da análise de alguns estudos, que um curso nessa modalidade para formação de professores deve ser desenvolvido e ofertado por meio de uma plataforma acessível aos professores e de fácil navegação por parte dos professores para evitar evasões.

Em quase todos os estudos analisados, os resultados apontaram que essas práticas formativas são promissoras e que possibilitam alguns benefícios aos professores, tais como: construção e reconstrução do conhecimento, a partir da ação-reflexão e ação; adoção de parcerias colaborativas para resolução dos desafios vivenciados no ambiente escolar frente à inclusão; possibilidade de formação permanente dos professores e profissionais que atuam na área da Educação.

Por fim, em relação ao objeto de estudo desta tese, que são os MOOCs, identificou-se na literatura apenas três estudos que abordaram a respeito dessa temática, sendo dois do mesmo autor. No estudo de Alicia Gil *et al.* (2018): "A sala de aula inclusiva hoje em dia. Como lidar com TEA e altas habilidades intelectuais", observa-se pelo título e pela análise do mesmo que o estudo teve como foco somente o público citado: "estudantes com TEA e altas habilidades intelectuais", não abrangendo os demais EPAEE.

Já nos estudos de Wagner (2017) e Franciscatto, Wagner e Passerino (2018), é investigado o desenvolvimento de um MOOC sobre TA para a formação de professores do ensino profissionalizante, ou seja, também limita-se a apenas uma das áreas que envolvem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que é a TA, não abrangendo outros saberes necessários na formação de professores para a inclusão escolar, relacionados à dimensão atitudinal, procedimental, conceitual e contextual (NOZI, 2013). Além disso, também se atém somente na oferta a professores do ensino profissionalizante.

Desse modo, embora os estudos estejam relacionados aos MOOCs, limitam-se a áreas específicas como a TA e sobre um público específico como os estudantes com TEA. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de ampliar as pesquisas sobre a possibilidade de utilização dos MOOCs na formação continuada de professores para a Educação Especial Inclusiva, tendo em vista um contexto mais amplo que aborde todos os tipos de deficiência.

4 ESTUDO 2 - NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DE CURSOS A DISTÂNCIA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

4.1 INTRODUÇÃO

Diversas leis, declarações, resoluções e outras políticas públicas que surgiram nas últimas décadas asseguram o direito aos estudantes com deficiência pela inclusão escolar, como o artigo 208 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), Lei 7.853 de 1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, para sua integração social (BRASIL, 1989), a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990 (UNICEF, 1990), Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), capítulo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sobre Educação Especial (BRASIL, 1996), Convenção da Guatemala, promulgada pelo Decreto n. 3.956/01 (BRASIL, 2001c), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entre outras.

Neste contexto, os profissionais que atuam na escola como agentes mediadores de conhecimento e transformadores da sociedade, necessitam de uma formação que lhes permita ter conhecimento para atuar frente às demandas recorrentes da inclusão (SIMÕES, 2016). Diante disso, a formação continuada de professores tem se apresentado como uma das estratégias fundamentais para a construção de uma escola inclusiva e de um novo perfil profissional de professor para atuar com a demanda da inclusão (NÓVOA, 1991; PIMENTA, 1995; FREIRE, 1996; ESTRELA, 1997; VEIGA, 1998; CANDAU; LELIS, 1999; SILVA; ARAÚJO, 2005).

Contudo, percebe-se que transformações relativas às práticas de formação continuada de professores são complexas, porém necessárias, visto que, em muitos casos, as proposições de formações são distantes das necessidades vivenciadas pelo professor no contexto da sala de aula. Esse distanciamento resulta no surgimento de necessidades formativas. De acordo com Esteves e Rodrigues (1993), pesquisas a despeito das necessidades formativas de professores tiveram sua relevância e expansão no final dos anos de 1960 e, desde então, esse assunto tem sido motivo de discussões acerca dos cursos sobre formação de professores.

Porém, os estudos nessa área têm por objetivo identificar as necessidades formativas, uma vez que ainda existe uma carência de pesquisas nacionais que tenham como foco discutir

e propor cursos de formação continuada de professores visando à inclusão, a partir da escuta aos profissionais da área, as suas necessidades e que possam abranger o maior número de professores possíveis da rede regular de ensino (VITALINO; MANZINI, 2010).

Na conjuntura de um curso de formação de professores, é preciso avaliar as reais necessidades que emergem das situações cotidianas escolares, sobretudo, da demanda relacionada à inclusão escolar. Desta forma, acredita-se que o primeiro passo é compreender as necessidades formativas dos profissionais que atuam no ambiente escolar, para, posteriormente, propor ou analisar um curso de formação continuada tendo em vista o atendimento de suas necessidades de ordem prática e cotidiana junto aos estudantes com deficiência.

4.2 OBJETIVOS

- Identificar e analisar as necessidades formativas de profissionais da educação sobre a Educação Especial Inclusiva na formação inicial e continuada;
- Identificar e analisar as necessidades formativas de profissionais da educação sobre a estruturação de cursos a distância na área da Educação Especial Inclusiva.

4.3 MÉTODO

O método utilizado foi a pesquisa descritiva. Este tipo de estudo representa fatos e fenômenos a despeito de uma referida realidade, podendo ainda, estabelecer relações entre as diversas variáveis (Antônio GIL, 1999). Por meio da pesquisa descritiva, será possível compreender como os participantes concebem o fenômeno estudado, ou seja, como descrevem as necessidades formativas para o trabalho junto aos estudantes do público-alvo da Educação Especial (EPAEE). O procedimento metodológico foi organizado em quatro tópicos: 1) Ética da pesquisa; 2) o procedimento para a seleção dos participantes; 3) o procedimento para coleta de dados; e, 4) o tratamento e a análise de conteúdo das entrevistas.

4.3.1 Ética da pesquisa

As atividades de pesquisa e extensão vinculados ao grupo API e ao CPIDES, como a presente pesquisa de Doutorado, possuem autorização do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)

para serem desenvolvidas, sendo o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 67756617.0.0000.5402.

4.3.2 Procedimento para seleção dos participantes

Primeiramente, foi enviado para a Secretária de Educação do município de Presidente Prudente/SP, um pedido de autorização para a realização da pesquisa com profissionais escolares, o qual teve o parecer positivo (ANEXO A). Em seguida, foram selecionados sete profissionais escolares de diferentes funções e alocados em diferentes unidades escolares, sendo: uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE); uma orientadora pedagógica; uma coordenadora pedagógica do ensino fundamental; um diretor escolar e duas professoras do ensino regular.

A escolha por profissionais em serviço dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Prudente/SP se deve ao fato de ser a rede na qual o investigador atua e onde observou as dificuldades que desencadearam o interesse pelo tema da pesquisa. Foram atendidos os seguintes critérios de seleção da amostra: disposição e interesse em participar da pesquisa, quantidade de EPAEE matriculados, cargos exercidos no Município em relação ao atendimento a estudantes com deficiência e, considerando, ainda, a experiência dos participantes no ensino e/ou orientação no ensino fundamental na rede Municipal. A identificação dos participantes pode ser visualizada no Quadro 8.

Quadro 8: Identificação dos participantes em relação ao gênero, formação inicial, tempo de atuação e função atual.

Participante	Gênero	Idade (anos)	Formação Inicial	Formação Continuada	Tempo de atuação	Função atual
P1	F	50	- Estudos sociais; - Licenciatura em Pedagogia.	- Especialização em Psicopedagogia; - Especialização em Educação Especial; - Especialização em Educação Especial – AEE.	26 anos	Professora do Atendimento Educacional Especializado.
P2	F	44	- Licenciatura em Pedagogia.	-	20 anos	Orientadora pedagógica de escola do Ensino Fundamental.
P3	F	46	- Licenciatura em Pedagogia	- Mestrado em Educação; - Especialização	28 anos	Coordenadora do Atendimento Educacional

				em Educação Especial; - Especialização em psicopedagogia.		Especializado.
P4	F	50	- Licenciatura em Pedagogia	- Especialização em Psicopedagogia; - Especialização em Letras e Educação: Leitura e produção de textos.	31 anos	Coordenadora pedagógica do ensino fundamental.
P5	M	30	- Licenciatura em Pedagogia	- Mestrado em Educação; - Doutorado em Educação (em andamento); - Especialização em Ludopedagogia.	11 anos	Diretor escolar.
P6	F	50	- Licenciatura em Pedagogia	-	25 anos	Professora do ensino regular.
P7	F	38	- Licenciatura em Pedagogia.	-	3 anos	Professora do ensino regular.

Fonte: elaboração própria (2018).

4.3.3 Procedimento para coleta de dados

Para a coleta de dados, optou-se pela entrevista que pode ser definida como:

[...] um processo de interação social, verbal e não – verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2006, p. 370-371).

Dentre os tipos de entrevista, adotou-se a entrevista semiestruturada que segundo Manzini (2003; 2004), parte de um roteiro prévio, com perguntas que ajudarão o pesquisador na condução da entrevista junto ao informante. Apesar do roteiro conter perguntas prévias, o pesquisador poderá realizar perguntas complementares para aprofundar o conteúdo das informações.

4.3.3.1 Elaboração do roteiro de entrevista

A função principal do roteiro é apoiar o pesquisador na condução da entrevista para convergir ao objetivo proposto e garantir, por meio das questões a serem efetuadas na

entrevista, a possibilidade de uma abrangência total dos conceitos sobre necessidades formativas a serem estudados (GÜNTHER, 1999; MANZINI, 2003).

Sendo assim, foram elaborados dois tipos de roteiros de entrevista, sendo um modelo para os professores que atuam diretamente com os EPAEE, contendo 11 perguntas, organizadas em três blocos temáticos, denominados: 1) percepção sobre o trabalho junto ao aluno com deficiência; 2) necessidades formativas do professor para trabalhar com estudantes com deficiência; e, 3) percepção sobre curso de formação na modalidade a distância. E, outro modelo para os demais profissionais escolares que orientavam ou supervisionavam o trabalho dos professores, composto por oito perguntas, sistematizadas em dois blocos temáticos: 1) necessidades formativas do professor para trabalhar com aluno com deficiência; e, 2) percepção sobre cursos de formação na modalidade a distância.

Ambos os roteiros foram elaborados pelo próprio pesquisador, a partir de alguns cuidados em relação: 1) linguagem a ser utilizada: o vocabulário foi adequado à população entrevistada; foram utilizados apenas os jargões técnicos conhecidos pelos participantes e foram elaborados um conjunto de perguntas para compreender o fenômeno; e, 2) o formato e a sequência das perguntas: com perguntas mais simples até as mais complexas, que envolve uma maior elaboração mental dos participantes (REA; PARKER, 2000; MANZINI, 1991, 2003).

O roteiro também contou com a elaboração de um preâmbulo, o qual continha explicações aos participantes, como: o motivo da realização da entrevista e o porquê da escolha dos entrevistados. Além disso, havia informações sobre o resguardo ético da identidade dos entrevistados e a indicação para lerem atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, por último, solicitava-se a concordância para a gravação em áudio da entrevista.

A versão inicial do roteiro foi submetida à avaliação de dois juízes (PASQUALI, 1998; BUNCHAFT; CAVAS, 2002), com experiência na elaboração de roteiros, na área de Educação Especial Inclusiva e em atuação na Educação a Distância. Cada um dos juízes recebeu a primeira versão do roteiro via *e-mail*. Os juízes avaliaram o roteiro, indicando os problemas e propondo sugestões. As sugestões de ambos os juízes foram em relação à nomenclatura utilizada na redação das questões, além de modificações nas ordens das perguntas, porém não houve indicação de nenhuma pergunta adicional. Todas as sugestões dos juízes foram incorporadas à versão final do roteiro (APÊNDICES A e B).

Com a versão final do roteiro, foi realizada uma entrevista piloto com um professor que não iria compor a amostra. Nessa oportunidade, o pesquisador teve como objetivo: 1)

realizar um treinamento em relação ao modo de condução das entrevistas; 2) realizar uma adequação do roteiro a despeito da ordem das sequências e da linguagem; e, 3) interpretar os dados, a fim de verificar se os dados estavam sendo captados pelo instrumento elaborado.

4.3.3.2 Realização das entrevistas

Foram realizadas entrevistas com sete profissionais escolares, sendo seis no mês de setembro de 2017 e uma no mês de dezembro de 2017. Vale salientar que ficou a critério de cada um dos profissionais informarem o melhor dia e horário. Desta forma, as entrevistas ocorreram na escola em que cada um dos participantes atuava e, especificamente, no caso da coordenadora do AEE, a entrevista foi realizada na Secretaria Municipal de Educação, por se tratar do seu lócus de trabalho. O quadro 9 apresenta a data e a duração de cada uma das seis entrevistas:

Quadro 9: Data e duração das entrevistas.

Participante	Data da entrevista	Duração (minutos)
P1	18/09/2017	13m40s
P2	04/09/2017	22m53s
P3	06/09/2017	25m01s
P4	25/09/2017	20m05s
P5	18/12/2017	36m08s
P6	21/09/2017	21m56s
P7	21/09/2017	23m25s

Fonte: elaboração própria, (2018).

A duração mínima das entrevistas foi de 13 minutos e 40 segundos e a duração máxima foi de 36 minutos e 8 segundos. A duração média das entrevistas foi de aproximadamente 23 minutos. Todos os participantes assinaram o TCLE (APÊNDICE C) e autorizaram a gravação do áudio da entrevista.

Antes de iniciar as entrevistas, o pesquisador fornecia algumas informações iniciais presentes no preâmbulo, tais como: o agradecimento por aceitar participar da pesquisa; 2) o objetivo da pesquisa; 3) o compromisso ético. Em seguida, os entrevistados receberam o TCLE e realizaram sua leitura, para em caso de concordância, realizarem a assinatura. Por fim, foi solicitada a autorização dos entrevistados para gravar a entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas por um gravador Panasonic RRUS550 (MP3 *recording*).

O pesquisador estava de posse do roteiro, mas as perguntas não foram lidas, e sim, realizadas em tom de diálogo. Ao final da entrevista, solicitou-se a autorização para o

pesquisador retornar à escola, caso houvesse algum problema em relação ao áudio, como por exemplo, algum trecho em que a fala ficasse incompreensível.

4.3.3.3 Tratamento e análise de conteúdo das entrevistas

Após a realização das sete entrevistas, foi realizada a transcrição de cada uma delas, na íntegra. O momento da transcrição trata-se de uma transposição do material em áudio para a sistematização em um documento escrito preservando a identidade original. A partir das sete transcrições, iniciou-se o procedimento da análise de conteúdo das entrevistas. A opção foi pela análise temática, em que excertos dos relatos verbais transcritos são separados em temas, de acordo com os temas tratados na entrevista (BARDIN, 2011).

A análise de conteúdo é definida como:

Transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis (BARDIN, 2011, p. 175).

Na oportunidade, foram adotados quatro procedimentos: 1) Realização de leituras flutuantes das cinco transcrições das entrevistas; 2) Seleção e separação dos exemplares de falas, os quais expressavam concordância com o objetivo da pesquisa, podendo ser uma resposta direta há alguma pergunta contida no roteiro ou, ainda, alguma informação adicional ofertada pelo participante, no decorrer da entrevista; 3) Agrupamento dos exemplares de fala, selecionados, por assunto abordado ou por semelhanças, por exemplo, todos os exemplares que versavam sobre necessidades formativas durante a formação inicial foram agrupados, os exemplares sobre necessidades formativas durante a formação continuada formaram outro grupo, assim sucessivamente; 4) Reorganização de cada grupo de exemplares de fala, de forma que fossem grafados um ou mais enunciados que expusessem as necessidades formativas que estes exemplares de fala refletiam. O texto a seguir ilustra como os enunciados foram constituídos a partir dos exemplares de falas:

Exemplar de fala 1: “a minha graduação não teve qualquer sentido, orientação ou trabalho relacionado, trabalhar com pessoa com deficiência”.
Exemplar de fala 2: “eu não tive nenhuma disciplina que tratasse do assunto, toda parte formativa foi feita em serviço... no dia a dia... tá... [...]”.

Enunciado abstraído das falas 1 e 2: Na formação inicial, existe uma ausência de vivências teóricas/práticas e discussões a respeito da Educação Especial Inclusiva. Percebe-se, portanto, que o enunciado reflete uma necessidade formativa em nível de formação inicial a despeito da disciplina de Educação Especial Inclusiva no contexto escolar.

Diante do conteúdo das sete entrevistas, foram estabelecidos dois grandes temas: 1) Necessidades Formativas de profissionais da educação sobre a Educação Especial Inclusiva na formação inicial e continuada e 2) Necessidades Formativas de profissionais da educação sobre a estruturação de cursos a distância na área da Educação Especial Inclusiva. Para cada um dos temas, foram estabelecidos subtemas e especificações.

Após a análise de conteúdo, seguindo as recomendações de Bardin (2011), os temas, subtemas e as especificações originaram um quadro de análise que foi enviado a dois juízes com experiência na área de análise de conteúdo, de Educação Especial Inclusiva e Educação a distância. Cada um dos dois juízes recebeu um protocolo de avaliação.

Solicitou-se aos juízes que analisassem os temas, subtemas e as especificações e se eles refletiam o conteúdo presente nos exemplos de falas dos participantes. Os juízes deveriam concordar ou discordar e, em caso de discordância justificar e/ou propor novo tema ou enunciado.

Para cada enunciado, foram estabelecidas três alternativas de respostas:

- ☐ Concordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

Obs: Caso discorde parcialmente ou totalmente, por favor, justifique.

A partir das sugestões efetuadas pelo grupo de juízes, foram procedidas as reformulações necessárias. De modo geral, as sugestões dos juízes compreenderam: 1) readequação dos enunciados, sendo que dois refletiam a mesma necessidade e poderiam ser reescritos permanecendo apenas um.

Os quadros 10 e 11 apresentam a versão final dos temas, subtemas e especificações que serão aprofundados na descrição e discussão dos resultados no tópico a seguir.

Quadro 10: Necessidades formativas de profissionais da educação sobre a Educação Especial Inclusiva na formação inicial e continuada.

Tema	Subtema	Especificações
Necessidades formativas de profissionais da educação sobre a Educação Especial Inclusiva na formação inicial e continuada.	<u>Formação Inicial</u>	1) É preciso uma formação que aborde questões mais específicas sobre as deficiências; 2) É preciso que seja abordado sobre a Educação Especial Inclusiva em todas as disciplinas presentes na grade curricular do curso; 3) É preciso que as disciplinas tragam vivências mais práticas sobre como trabalhar com os EPAEE.
	<u>Formação Continuada</u>	1) Estratégias de ensino, recursos pedagógicos e conhecimentos sobre como adaptar o conteúdo são necessidades emergentes; 2) É preciso haver um espaço na secretaria de educação no qual os professores pudessem socializar os recursos pedagógicos produzidos para que outros professores pudessem emprestar e depois devolver, como por exemplo: pranchas de comunicação alternativa, máquina Braille, calculadora sonora etc; 3) Os professores necessitam saber antecipadamente qual será o estudante do público-alvo que receberá em sua sala para que tenha condições de se qualificarem e de se prepararem para atender as necessidades do estudante; 4) É preciso compreender o conceito de inclusão e escola inclusiva; 5) Saber como fazer, ou seja, aprender, na prática, como atuar junto aos estudantes do público-alvo da Educação Especial; 6) Estabelecer uma comunicação efetiva junto ao estudante é uma necessidade recorrente; 7) É preciso estabelecer grupos colaborativos onde os professores possam se sentir apoiados e não se sintam os únicos responsáveis pela aprendizagem dos estudantes.

Fonte: elaboração própria (2019).

Quadro 11: Necessidades formativas de profissionais da educação sobre a estruturação de cursos a distância na área da Educação Especial Inclusiva.

Tema	Subtema	Especificações
Necessidades formativas de profissionais da educação sobre a estruturação de cursos a distância na área da Educação Especial Inclusiva.	<u>Estruturação de curso a distância</u>	1) É preciso um curso no qual haja uma periodicidade e não apenas em períodos específicos; 2) É preciso um curso no qual haja parceria com outros profissionais externos da escola e que possuem conhecimento a despeito do estudante do público-alvo da Educação Especial; 3) É preciso o envolvimento da coordenação das escolas, da secretaria de educação, como uma forma de apoio e incentivo aos professores para realização do curso; 4) Em um curso a distância é preciso que tenha uma agenda onde o aluno possa sentir-se acolhido e consiga se ambientar com a plataforma; 5) Os cursos precisam conter uma metodologia interativa, na qual os professores possam trocar experiências sobre diversos casos reais e temas; 6) O curso deve ser estruturado a partir de materiais de cunho científico.
	<u>Pontos positivos de um curso a distância</u>	1) Flexibilidade em relação à organização do tempo para realização do curso; 2) Possibilidade de realizar atividades em grupo, compartilhar experiências com pessoas de diferentes regiões; 3) Responsabilidade em conduzir um trabalho em grupo é um dos pontos positivos de um curso a distância, o que mantém o aluno motivado.
	<u>Pontos negativos de um curso a distância</u>	1) Demora em receber um feedback.
	<u>Necessidades de conteúdos sobre Educação Especial Inclusiva</u>	<u>Deficiência visual:</u> 1) É preciso uma formação que ensine o professor a como trabalhar com a estimulação precoce para alunos com deficiência visual; 2) É preciso ter acesso às informações a respeito da acessibilidade e de outros recursos, tais como: piso podotátil e máquina braile; 3) É preciso um conteúdo que ensine o professor a entender os tipos de perda/comprometimento da visão; e quais recursos e estratégias devem utilizar na prática pedagógica com esses estudantes;

		4) É preciso um curso que ensine o professor a trabalhar noções de orientação e mobilidade; 5) Os conteúdos devem versar sobre: as características do estudante com deficiência visual; metodologias de ensino; estabelecimento de comunicação efetiva; vivências práticas; e, como selecionar os recursos adequados para a prática pedagógica. <u>Deficiência Auditiva:</u> 1) Conceito sobre Deficiência Auditiva; as dificuldades que o estudante deficiência auditiva pode apresentar; e, como estimular a criança com deficiência auditiva em relação a sua aprendizagem; 2) Conteúdos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); 3) Como a deficiência auditiva é classificada em relação ao grau de comprometimento e quais estratégias de ensino utilizar. <u>Deficiência Física e Múltiplas:</u> 1) Conceito e diferenciação a respeito da deficiência física e múltipla; 2) as causas da deficiência física e múltipla; tipos de deficiência física e o seu grau de comprometimento; 2) O que são recursos de Tecnologia Assistiva e como fazer o seu uso para estudantes com deficiência; 3) Como o professor pode identificar e analisar o comprometimento da criança para selecionar o recurso de Tecnologia Assistiva adequado; 4) Conteúdos sobre acessibilidade. <u>Deficiência Intelectual:</u> 1) Como realizar a avaliação da criança para identificar suas necessidades; como identificar as potencialidades e as limitações da criança; 2) O que é a deficiência intelectual; quais as características, por exemplo, do aluno com Síndrome de Down; quais os fatores que causam a deficiência intelectual; e, qual metodologia de ensino utilizar para garantir a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. <u>Transtornos Globais do Desenvolvimento (atualmente Transtorno do Espectro Autista):</u> 1) O que é o transtorno e quais as dificuldades do estudante com o transtorno;
--	--	--

		2) Momentos de interatividade onde os professores possam ter um espaço para trocar experiências na escola com outros professores sobre as estratégias utilizadas para incluir estudantes com transtorno; 3) Conteúdos sobre a anamnese; 4) Como ajudar o estudante com transtorno a desenvolver sua interação social; como estabelecer uma comunicação efetiva junto ao estudante; como estabelecer vínculo com o estudante; e, como estabelecer parcerias com as famílias para compreender como este estudante se comporta e interage no ambiente familiar; 5) Como identificar os comportamentos inerentes ao transtorno; como organizar uma rotina estruturada; treino de trabalho independente; e, organização do ambiente; 6) Como estabelecer regras junto a estudantes com Transtorno do Espectro Autista.
--	--	--

Fonte: elaboração própria (2019).

4.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados a partir dos dois temas identificados nas entrevistas. São eles: 1) Necessidades formativas sobre a Educação Especial Inclusiva e 2) Percepções sobre cursos a distância com foco na Educação Especial Inclusiva.

4.4.1 Necessidades formativas sobre a Educação Especial Inclusiva

4.4.1.1 Formação inicial

Para contribuir com a leitura dos resultados, optou-se por apresentar os participantes da seguinte forma: (P- atuação). Tem-se então: (P1 – Profa. AEE); (P2 – Orientadora Pedagógica); (P3 – Coord. AEE); (P4 – Coord. Fundamental); (P5 – Diretor escolar); (P6 – Profa. Ensino regular) e, (P7 – Profa. Ensino regular).

Por meio dos relatos dos sete participantes, foram identificadas três necessidades formativas em relação à formação inicial. A primeira necessidade foi identificada a partir do relato de P5 (Diretor escolar) e P7 (Profa. Ensino regular), sendo a de que é preciso uma formação que aborde questões mais específicas sobre as deficiências. Os trechos das entrevistas de P5 e P6 exemplificam essa necessidade.

P5: Ó, durante a formação inicial se eu não me engano foram duas disciplinas só, uma propriamente de fundamentos da Educação inclusiva e outra que era libras misturada com tecnologias...né...e....discutir a educação inclusiva, achei bem complicado não teve assim um aprofundamento de discutir propriamente a educação inclusiva [...] acho que a formação inicial ela ainda assim, talvez um pouco precária em relação a contemplar e vivenciar uma educação inclusiva.

P7: Como se fosse um semestre...entendeu...e eram um...era uma aula por semana, uma coisa assim, bem superficial...teve, teve..., mas se você falar...super pouco.

A necessidade de uma formação inicial e continuada que aborde os princípios e fundamentos da Educação Especial Inclusiva são questões previstas na resolução do CNE/CEB n. 01/2001 (BRASIL, 2001b). A segunda necessidade formativa foi identificada a partir do relato de P3 (Coord. AEE), a qual afirma que é preciso que seja abordado sobre a Educação Especial Inclusiva em todas as disciplinas presentes na grade curricular do curso. O trecho da entrevista de P3 exemplifica essa necessidade.

P3: [...] com a mudança da legislação o que eles fizeram, acabaram incluindo uma disciplina sobre educação inclusiva, quando na verdade o interessante seria que todas as disciplinas, principalmente as de metodologia, abordassem os limites e as dificuldades que eles vão enfrentar em relação à questão das deficiências [...].

A terceira necessidade foi constatada a partir do relato de P1 (Profa. AEE); P2 (Orientadora Pedagógica); P4 (Coord. Fundamental) e P6 (Profa. Ensino regular), ao afirmarem que é preciso que as disciplinas tragam vivências mais práticas sobre como trabalhar com os EPAEE. Os trechos das entrevistas de P1, P2, P4 e P6 exemplificam essa necessidade.

P1: a minha graduação não teve qualquer sentido, orientação ou trabalho relacionado, trabalhar com pessoa com deficiência.

P2: eu não tive nenhuma disciplina que tratasse do assunto, toda parte formativa foi feita em serviço... no dia a dia... tá... [...].

P4: [...] nada...é... na graduação...então eu saí totalmente desconhecadora de tudo isso aí... (foi buscar na prática?) na prática, depois fui pegando o jeito... mas isso me faltou [...].

P6: No meu curso não teve. Eu fiz pedagogia plena, fiz administração, orientação supervisão, no meu curso não lembro de ter feito nada relacionado a inclusão [...].

Os estudos de Costa, F. (2009) e Bonato (2009) também evidenciaram o “despreparo profissional” dos professores para atuar junto aos estudantes com deficiência, em virtude de uma formação inicial “fragilizada” que não promove vivências práticas e nem contato dos futuros professores com as demandas dos estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, segundo Tardif (2002), é habitual os professores relatarem que os saberes adquiridos na formação inicial são insuficientes para subsidiar as exigências impostas pela prática cotidiana.

4.4.1.2 Formação continuada

Por meio dos relatos dos sete participantes, foram identificadas sete necessidades formativas em relação à formação continuada. A primeira necessidade foi identificada a partir do relato de P1 (Profa. AEE) e P2 (Orientadora Pedagógica), sendo a de que estratégias de ensino, recursos pedagógicos e conhecimentos sobre como adaptar as atividades são necessidades emergentes. Os trechos dos relatos de P1 e P2 exemplificam essas necessidades.

P1: [...] as dificuldades hoje não são mais assim de aceitação não, porque não tem isso, mas é a forma de trabalho, estratégias de trabalho mesmo [...].
 P2: [...] é no que diz respeito a você estar fazendo a adaptação dos conteúdos comuns da sala [...] é eu pegar o conteúdo que se é trabalhado e ter essa agilidade para estar fazendo com que eu faça atividades que atendam às necessidades deles, sem, contudo, sair do conteúdo que eu estou trabalhando dentro da sala...essa é a maior dificuldade, é estar fazendo essas atividades que a gente chama de adaptadas [...].

A despeito das estratégias de ensino, o estudo de Bordenave e Pereira (2002) ressaltaram a importância de o professor conhecer e utilizar estratégias de ensino que possam ir ao encontro das necessidades do estudante.

Enfatizando, ainda, a primeira necessidade, para o participante P2 (Orientadora Pedagógica), é preciso haver um espaço na secretaria de educação, onde os professores pudessem socializar os recursos pedagógicos produzidos para que outros professores pudessem emprestar e depois devolver, como por exemplo: pranchas de Comunicação Alternativa e/ou Aumentativa¹⁴, máquina Braille¹⁵, calculadora sonora¹⁶, etc. A seguir o exemplo de fala P2 exemplifica essa necessidade:

Seria muito interessante se nós tivéssemos uma central que o material já estivesse disponível para...é como se a Seduc...que a Seduc tivesse assim...um.... tratasse... olha...a gente tem que tratar com a possibilidade de termos um aluno com deficiência visual e já ter esse material lá...entende...já ter a máquina de braille, é....por exemplo... as pranchas que a gente percebe...então...eu...a gente agora está com um aluno com baixa visão...a escola vai ter que correr atrás do material pra adaptar...porque a gente tem sentido essa necessidade...a gente tem conversado...então é um material novo pra mim que foi apresentado agora e que de repente, se já tivesse em um polo, eu só iria lá, pegar esse material, utilizar enquanto eu tenho esse aluno aqui e depois devolver...então as dificuldades materiais [...].

Para um participante (P1 – Profa. AEE), dentre os sete, os professores necessitam saber antecipadamente qual será o EPAEE que receberá em sua sala para que tenham condições de se prepararem para atender as necessidades do estudante. O trecho do relato de P1 exemplifica essa necessidade.

¹⁴ São materiais impressos ou digitais que combinam ilustrações com símbolos e palavras escritas para representar objetos, cores, números, indicar letras do alfabeto, números, expressões e ações, permitindo à pessoa sem linguagem verbal ou com dificuldade na linguagem verbal de manifestar seus desejos.

¹⁵ É um equipamento semelhante à máquina de datilografia normal, mas que possui apenas seis teclas e é utilizada por pessoas cegas ou com baixa visão para que consigam escrever em Braille.

¹⁶ Calculadora com recurso auditivo com voz sintetizada que narra os numerais e símbolos matemáticos durante a sua utilização.

P1: Eu penso que se um professor... Se a escola tivesse a condição, ela já sabe no ano anterior qual seria a sala do próximo ano, os professores que pegariam, este atendimento já começasse a formação específica com essa criança [...].

Os resultados encontrados coincidem com o da pesquisa de Silva, M. (2011) que comprovou que receber informações a priori sobre os estudantes com deficiência e apoio necessário para atuar, são fatores importantes que contribuem com os professores na efetivação de práticas inclusivas. Para isso, a existência do Professor de Educação Especial na escola é fundamental, pois é ele quem investigará de forma específica as necessidades de cada EPAEE para então poder socializar essas informações e melhor orientar o professor.

A quarta necessidade foi identificada por meio do relato de P5 (Diretor escolar), sendo a de que é preciso compreender o conceito de inclusão e escola inclusiva, como pode ser observado no exemplo de fala a seguir:

P5: [...] porque eu acho que ainda falta entendimento o quê que é inclusão, sabe, assim da gente estar pensando que a gente vive a todo o tempo incluído [...] o quê que é uma sociedade inclusiva...o que é uma escola inclusiva, porque se eu não conhecer isso acho que a necessidade maior eu não vou... me... é... propor a conhecer [...].

Em continuidade, a quinta necessidade foi identificada no relato de P3 (Coord. AEE), sendo a de saber como fazer, ou seja, aprender, na prática, como atuar junto aos EPAEE.

P3: Que eu percebo nos professores é uma busca pelo como é que eu faço, não é se eu tenho que eu atender ou não, mas como é que eu faço pra isso, aí geralmente a dificuldade maior vai ser porque muitas vezes para que esta criança com deficiência, tenha um desempenho bacana dentro da sala comum, o professor precisa mexer, mudar a prática com todos os alunos [...].

Ainda em relação a situações práticas junto aos estudantes, o participante P6 (Profa. Ensino regular) mencionou que estabelecer uma comunicação efetiva junto ao estudante é uma necessidade recorrente, ou seja, a existência de um diálogo compreensível onde o estudante consiga compreender o que o professor está dizendo e que o professor também consiga compreender o que o estudante está dizendo ou manifestando.

Para isso, seria necessário o conhecimento sobre as diversas formas de estabelecer comunicação de acordo com o tipo de deficiência que o estudante possui como, por exemplo, o uso da Libras para estudantes com surdez; Braille para estudantes cegos; Pranchas de Comunicação Alternativa e/ou Aumentativa para estudantes que não possuem linguagem

verbal ou com dificuldade na linguagem verbal; o Tadoma¹⁷ para estudantes surdos-cegos, dentre outros recursos e estratégias. O trecho do relato de P6 exemplifica essa necessidade:

P6: A maior dificuldade de não poder comunicar verbalmente, conversando, essa é uma dificuldade muito grande, mas... tenho superado isso aí porque quando eu falo com ele, ele balança a cabeça, faz gestos, faz positivo, pede desculpa, desculpa ele fala bem, dá pra entender bem [...] eu nunca fiz nenhum curso pra fazer atendimento assim com crianças especiais então eu tô falando assim de uma maneira bem simples né [...].

A sétima necessidade foi identificada por meio do relato de P7 (Profa. Ensino regular), sendo a de que é preciso estabelecer grupos colaborativos, onde os professores possam se sentir apoiados e não se sintam os únicos responsáveis pela aprendizagem dos estudantes. Os trechos do relato de P7 evidenciam essa necessidade.

P7: Muita dificuldade. Há muita cobrança, muita cobrança, mas poucos estendem a mão pra ajudar, eles querem retorno, eles querem que as crianças façam atividades, eles querem que as crianças façam provas, eles querem que a gente faça exposição de material, trabalhos deles, mas a gente não tem uma base, a gente não tem um curso, a gente não tem preparação pra isso [...].

Assim, outras pesquisas como a de Paschoalino (2010), validam que os professores ainda realizam ações individualizadas e solitárias permeadas por sentimentos de impotência e culpa. Os dados encontrados nos estudos de Romanowski e Martins (2013) corroboram com os achados na presente pesquisa, pois os professores entrevistados relataram que a possibilidade de haver momentos de trocas de experiências, permite a solução mais rápida e eficaz para os desafios enfrentados pelos docentes frente à inclusão e que dividir as dificuldades com outro colega ajuda o professor a buscar diversas alternativas e a perceber que ele não está sozinho.

Em síntese, as sete necessidades identificadas permeiam por questões teóricas, como por exemplo, conhecimentos sobre a deficiência e, em especial, por questões de ordem prática, sobre quais ações práticas podem ser adotadas para a inclusão do estudante com deficiência e, ainda, sobre a necessidade de estabelecer um trabalho colaborativo de modo que os professores possam sentir-se apoiado na tomada de decisões.

¹⁷ É um método de comunicação em que a pessoa surdo-cega coloca o polegar na boca do falante e os dedos ao longo do queixo para que consiga ter a percepção da língua oral emitida.

4.4.2 Percepções sobre cursos a distância com foco na Educação Especial Inclusiva

4.4.2.1 Estruturação de cursos a distância

De acordo com os relatos dos professores entrevistados foram identificadas seis especificações sobre como deve ser estruturado um curso a distância com foco na Educação Especial Inclusiva. A primeira foi identificada no relato de P1 (Profa. AEE), enfatizando que é preciso um curso no qual haja uma periodicidade e não apenas ocorra em períodos específicos. Os trechos do relato de P1 demonstra essa sugestão “[...] que esses cursos fossem constantes, formação, mas durante o ano todo, não datas específicas [...] de formação, acompanhando essa deficiência, esta dificuldade [...]”.

O relato de P7 (Profa. Ensino regular) corrobora com a primeira especificação, enfatizando que é preciso uma periodicidade, pois as formações ofertadas não são suficientes para que o professor possa atender à demanda da inclusão.

P7: [...] a professora da sala de recursos... ela faz... as... HTPC de formação...né...só que é pouco... pouquíssimo se você for ver. Para o ano... a gente tem...é mínimo do mínimo. E o espaço que a escola acaba cedendo pra esses professores, eu também acho que é pouco...há experiência.

Segundo Romanowski e Martins (2013), parece haver uma ausência de periodicidade em programas de formação continuada, em nível de Brasil, visto que essa oferta ocorre de modo descontínuo. A segunda especificação foi observada a partir do relato de P1 (Profa. AEE) que diz ser preciso um curso no qual haja parceria com outros profissionais externos da escola e que possuam conhecimento a despeito do estudante do EPAEE, conforme exemplificado no trecho do relato de P1.

P1: [...] o professor da sala regular ele tinha que ter uma formação contínua e direta, durante o ano todo com outros profissionais ligados a essa deficiência, a esta área, profissionais de fora mesmo, parte de fundamentação, de teoria, porque a parte de prática, de orientação, tem o professor do AEE.

A partir de outro relato de P1 (Profa. AEE), observamos uma terceira especificação, a de que é preciso apoio e incentivo da coordenação das escolas e da secretaria de educação aos professores para realização do curso, conforme trecho a seguir:

P1: [...] tivesse um maior envolvimento da parte da coordenação desses professores, das escolas, da secretaria de educação que acolhessem também aos professores e tivesse... oferecesse disponibilidade para que eles participassem.

Enfatizando, ainda, a questão do incentivo à participação dos professores em curso de formação continuada com foco na Educação Especial Inclusiva, classificadas como terceira especificação, a participante P1 (Profa. AEE), também aponta que as formações deveriam ser previstas na carga horária de trabalho do professor, mas em um horário diferente do que é destinado para Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), conforme trecho a seguir: “[...] eu penso que essa formação deve ser em horário de fora o horário de trabalho e não ser somente em HTPC não, que pudesse ser proporcionada no horário de trabalho, que o professor tivesse tempo de estudo pra frequentar estes cursos”.

A despeito de formações continuadas durante o horário de HTPC, Passalacqua (2017), após pesquisa, concluiu que os cursos de formação devem ser realizados em outros momentos, pois a pesquisadora observou que no período de HTPC ou ATPC, os pesquisadores encontraram dificuldades para efetivar o curso em função de alguns aspectos, como: 1) atrasos dos professores; 2) ausência de leituras dos textos; 3) ausência da realização de atividades ou entrega de materiais propostos e solicitados pelo formador.

Dessa forma, uma estratégia eficaz pode ser a realização de curso prevista na jornada de trabalho dos professores com a possibilidade de realização *on-line*. P1 (Profa. AEE), também relatou sobre a dificuldade para realizar um curso fora do horário de trabalho:

P1: a única dificuldade que eu tive foi que em alguns assim, eu não tinha disponibilidade de horário em relação, o curso era pra ser em formação em horário de trabalho, e não foi oferecido isso, eu tive que fazer fora do horário de trabalho então teve momentos que eu tive que faltar ao trabalho pra fazer... Não podia perder meu trabalho, e essas atividades eu fazia fora de horário então nem sempre tinha...é, como ter essas respostas dúvidas, nos momentos do curso, a dificuldade foi essa, foi de apoio do trabalho.

A autora Silva, M. (2011) realizou uma pesquisa com 10 professores que atuavam na rede regular de ensino, nos anos iniciais e finais, com o objetivo de investigar as dificuldades vivenciadas em relação à inclusão de EPAEE. Os resultados corroboram com os achados no presente estudo, visto que 90% dos professores mencionaram que a Secretaria de Educação oferece cursos na área da inclusão. Porém, houve uma reclamação em relação à incompatibilidade do horário do curso com a jornada de trabalho dos professores.

Esses dados também foram identificados no estudo de Saraiva, Vicente e Ferenc (2007). Os professores entrevistados consideram a importância de uma formação continuada na vertente da Educação Especial Inclusiva. Contudo, os professores entrevistados mencionaram que o oferecimento desses cursos deveria estar previsto no calendário escolar, pois os cursos ofertados em horário diferente da jornada de trabalho dos professores, faz com que muitos deles se vejam desmotivados a investir em sua formação, em função de alguns aspectos, tais como: 1) cansaço físico de uma semana intensa de atribuições e 2) ausência de recursos financeiros para realização do curso.

Em continuidade, a quarta especificação foi constatada a partir do relato de P1 (Profa. AEE) sendo a de que em um curso a distância, é preciso que haja uma agenda onde o aluno possa sentir-se acolhido e consiga se ambientar com a plataforma. O trecho de fala de P1 exemplifica essa sugestão.

P1: [...] da mesma forma como tem as orientações para outros cursos eu acredito que teria pra esse também, uma orientação inicial, um trabalho... (um acolhimento). Um acolhimento. [...] oferecesse aos professores, no curso, mas que fosse... Tivesse um período para adaptação, ambientação e durante o período, do decorrer do curso.

A quinta especificação foi identificada a partir do relato de vários participantes, sendo a de que os cursos precisam conter uma metodologia interativa, a qual permita aos professores trocar experiências sobre diversos casos reais e temas, como, por exemplo, sobre o manejo comportamental, conforme P2 (Orientadora Pedagógica) expõe no trecho a seguir:

P2: Oficinas, do manejo comportamental em sala de aula, pois cada criança vai responder de um jeito e também assim, quando elas falam de oficinas, não é uma oficina apenas que ensine a lidar com, porque foi o que eu falei pra você, cada um tem uma especificidade, o que cabe pra um não vai caber para outro, mas a questão até da troca, da troca... é... uma estratégia que eu utilizei que foi positiva, de repente para o seu quadro se enquadre também... então... manejo.

P3 (Coord. AEE) também expressa que um curso a distância precisa conter espaços para os professores dialogarem e trocarem experiências, mas com o cuidado para que o objetivo não venha a ser um canal de reclamações e críticas que expõe a escola, conforme vemos no trecho a seguir:

P3: [...] é eu penso que assim, desenvolver uma metodologia mais interativa ela é fundamental em um curso a distância, porque isso é o que a gente ganha no presencial que muitas vezes isso acontece, então quando eu possibilito a questão da inclusão de um fórum e tudo mais, eu acho fundamental... é onde as coisas acontecem. É onde aparece a questão, embora, eu penso também que a gente não pode abrir mão de tipos de trabalhos de estudo dirigido, de leitura, porque infelizmente as pessoas têm uma ideia de educação a distância que é uma educação facilitada.

Ainda em relação à quinta especificação, P5 (Diretor escolar) aponta para a necessidade da oferta de um curso semipresencial, com um grupo pequeno de professores onde haja momentos de contato com as crianças com deficiência e momentos coletivos para trocar experiências na própria escola ou na própria rede de ensino, conforme trecho a seguir:

P5: [...] eu penso que um curso, semipresencial, com um grupo menor... poderia ser feito mas que fosse assim, sabe... ou dentro de uma própria escola, ou dentro de uma própria rede...para que essas pessoas pudessem ter contato, tal... com essas crianças [...] privilegiar alguns momentos que eles estejam em conjunto pra ver, pra sentir... o que eu acho que isso via dando essa sensibilização, de entende o que é inclusão [...] eu acho que na formação docente, quem já tá em exercício, você precisa trocar ideia, sabe, você precisa falar, você precisa discutir, porque se não aquilo não cresce, você não vai conseguir assimilar aquilo, estabelecer relações, então não adianta você fazer e ficar com aquilo pra você, então eu acho que esse é um dos pontos negativos, de só ter pergunta e resposta.

Os resultados encontrados por Hobold e Giordan (2014) reforçam os dados do presente estudo, pois os professores entrevistados relataram sua preferência por formações continuadas que pudessem proporcionar momentos de trocas de ideias e experiências entre os professores.

Enfatizando, ainda, a questão da troca de experiências, P5 (Diretor escolar) sugeriu um curso com uma metodologia ativa em que o curso seja estruturado a partir do relato de caso dos professores sobre as dificuldades vivenciadas no contexto escolar para incluir o estudante e, a partir desses casos a problematização sobre como este caso pode ser resolvido de modo colaborativo. O trecho do relato de P5 exemplifica essa sugestão.

P5: Talvez seja interessante pegar esses professores que assim tanto falam, ah eu tenho um aluno tal, tenho um aluno desse, eu não sei o que eu vou fazer, tal tal... o quê que nós podemos fazer, a gente pode discutir, construir um grupo, e desse grupo, isso já é um próprio curso, né...que...curso da ideia de que a gente vai cursar algo em comum, na verdade eu acho que a... o melhor de um curso é sair sabe... é a... é... desinformar...porque daí eu trago pra aquilo que eu tô vivenciando, aquilo vai me dar um sentido...acho que só isso.

Momentos de discussões coletivas e colaborativas são efetivas para a formação, pois a partir da troca e experiências os professores podem refletir sobre sua prática pedagógica e, se necessário, modificar concepções e ações em práticas de sucesso junto ao estudante com deficiência. Esse processo, só é possível quando o professor tem a oportunidade de refletir sobre o que faz (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009).

A sexta e última especificação foi a de que o curso deve ser estruturado a partir de materiais de cunho científico. O trecho a seguir de P6 (Profa. Ensino regular) nos mostra essa especificação:

P6: É... além da...do... de um material... como que fala... uma coisa impressa....de algo escrito pra gente ler... (teórico)... é... não... (um manual) é... assim, ó, que eu quero dizer, é além da gente ter um livro, uma coisa mais, é... é... mais material pra gente ler...pra gente buscar, porque muitas fontes que a gente acaba procurando é na internet, sob que internet é terra de ninguém.

4.4.2.2 Pontos positivos de um curso a distância

Por meio dos relatos dos participantes, foram identificados três pontos positivos em relação à realização de um curso a distância. O primeiro ponto positivo foi identificado a partir dos relatos de P1 (Profa. AEE), P2 (Orientadora Pedagógica), P3 (Coord. AEE) e P7 (Profa. Ensino regular), sobre a flexibilidade em relação à organização do tempo para realização do curso. Os trechos dos relatos de P1, P2, P3 e P7 revelam esse ponto.

P1: [...] é uma forma de que eu posso me organizar quanto ao horário, forma de trabalho [...].

P2: [...] porque você tem a liberdade de ler a hora que você tem disponível, de estudar, nos momentos em que você vai tá elencando como os melhores para você [...].

P3: Eu tenho o lado positivo porque é uma praticidade imensa, isso você ganha né...tempo...você faz no seu tempo...e o compromisso consigo mesmo né.

P7: Pontos positivos...você faz o horário que você pode [...].

No relato de P5 (Diretor escolar) foi possível identificar o segundo ponto positivo, sobre a possibilidade de realizar atividades em grupo, compartilhar experiências com pessoas de diferentes regiões, conforme o exemplo de fala de P5 “[...] em algumas atividades a gente poder fazer em grupo...fiz alguns amigos assim de outras cidades, Epitácio, de outros lugares, Rancharia, que tava no mesmo grupo e a gente foi fazendo troca [...]”.

Além da possibilidade de trocar experiências, P5 também mencionou que a responsabilidade em conduzir um trabalho em grupo (classificado como terceiro ponto positivo) de um curso a distância é que mantém o aluno motivado. O trecho a seguir apresenta essa questão, “e eu tinha vontade, me sentia motivado porque eu tinha uma responsabilidade com os demais participantes”.

Em síntese, pode-se perceber que os pontos positivos relativos à realização de um curso a distância relacionam-se a: 1) flexibilidade do tempo e autogerenciamento do tempo para cumprimento das atividades; 2) possibilidade de trocar experiências e, 3) possibilidade de responsabilizar-se por um grupo.

As autoras Rodrigues e Capellini (2012) realizaram uma pesquisa com professores com o objetivo de levantar e analisar dados em relação à sua utilização para formação continuada de professores quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiência. Os resultados do estudo corroboram com os achados da presente pesquisa, pois, os professores indicaram que os pontos positivos da realização de uma formação continuada a distância destacam-se pelo fato de: 1) possibilitar uma flexibilidade de horário; 2) atendimento a uma grande quantidade de professores, de diferentes áreas geográficas.

4.4.2.3 Pontos negativos de um curso a distância

A demora em receber um *feedback* foi o ponto negativo identificado a partir de alguns relatos, como o de P7 (Profa. Ensino regular):

P7: pontos negativos... que algumas dúvidas que você tem, você não consegue tirar na hora, ainda que você escreva para um tutor, sei lá como que fala esse pessoal que fica do outro lado lá... é... apesar deles responderem, mas é depois de um tempo e você não tá ali... é... e você quer saber na hora... ali... né... essa vida louca de correria, você tem aquele minuto e você quer saber ali rápido...isso eu acho ruim, de você não ter um retorno rápido [...].

Para Ferreira, L. (2012), o *feedback* possui um papel fundamental em cursos a distância, pois baliza o planejamento pedagógico e fomenta o diálogo entre professores/tutores e aluno. Dessa forma, a autora enfatiza que o *feedback* deve considerar dois princípios: 1) imediatismo e 2) clareza e objetividade, para que possa tornar-se ponto de partida para as demais atividades.

P5 (Diretor escolar) também considera a questão da falta de *feedback* um ponto negativo, conforme observamos no relato a seguir:

P5: [...] e eu me senti assim meio frustrado, em todos os demais cursos a distância que eu fiz... porque era naquele enfoque assim, ah respondia as perguntas... mandava, não tinha retorno, não tinha interação... igual... ah eu pensava que entrar no chat, num fórum, alguma coisa assim, que alguém ia estar ali conduzindo alguma coisa...totalmente distante assim sabe... distante na própria palavra... eu me sentia até um pouco desrespeitado... eu fui com aquela gana e tal, vai ser legal... acabei deixando o curso pela metade.

Sendo assim, o único ponto negativo diz respeito à falta de interatividade e mediação do tutor e à caracterização de uma metodologia que não estimula o cursista a sentir-se motivado e participante ativo do processo.

4.4.3 Necessidades de conteúdos sobre o público-alvo da Educação Especial em cursos a distância

Ao tratar dos EPAEE, os relatos dos participantes entrevistados revelaram necessidades de conteúdos que deveriam ser contemplados em um curso a distância com foco na Educação Especial Inclusiva no contexto escolar.

4.4.3.1 Deficiência visual

A primeira necessidade de conteúdo foi identificada a partir do relato de P1 (Profa. AEE) sobre ser preciso uma formação que ensine o professor a como trabalhar com a estimulação precoce para alunos com deficiência visual.

P1: O que falta para os professores nessa área de deficiência visual, eu acho que o começo de tudo seria estimulação precoce [...]. É muito importante que ele tem que ter o conhecimento sobre o que é importante na estimulação precoce, para uma criança com deficiência visual, porque a partir daí ele vai conseguir trabalhar outras estratégias, e isso nós não temos [...].

A segunda foi identificada a partir dos relatos de P2 (Orientadora Pedagógica) e P7 (Profa. Ensino regular), de que é preciso ter acesso às informações a respeito da acessibilidade e de outros recursos, tais como: piso podotátil e máquina braille. Os trechos a seguir apontam a sugestão:

P2: [...] por exemplo, eu ... se... eu não sei mexer com uma máquina de braille, apesar de ter tido um aluno que tinha cegueira aqui, mas como ele também tinha uma dificuldade né...vinha professora do AEE, mas eu, por exemplo, como orientadora não sei manejar uma máquina de braille [...].

P7: Então visual é até bacana do piso que a gente descobre dentro das salas porque que tem... das escolas, que tem gente que não tem noção.

E a partir do relato de P3 (Coord. AEE), foi possível identificar também uma terceira necessidade, a de que é preciso um conteúdo que ensine o professor a entender os tipos de perda/comprometimento da visão; e quais recursos e estratégias devem ser utilizados na prática pedagógica com esses estudantes, como, por exemplo: material ampliado; redução do tamanho do texto; Sistema Braille, Soroban¹⁸, entre outros:

P3: eu preciso entender que tipo de perda que essa criança tem...é muito comum, na deficiência visual, as pessoas acreditarem que se for baixa visão, basta ampliar ou então, olha...se é cego basta introduzir o braille. E não compreende que estas são questões que envolvem outras noções a ser construídas, então eu consegui avaliar [...] também entender e saber avaliar...que tipo de recursos que eu vou usar, mas que estes recursos, também, não vão dar conta de superar todas as dificuldades da criança e que em algumas situações como essa que eu citei, é... [...] braille, soroban, ampliação, compreender exatamente se ele tem condições, que medida está ajudando ou não até mesmo pra inserir outros recursos [...].

A quarta necessidade foi identificada a partir do relato de P4 (Coord. Fundamental), sendo a de que é preciso um curso que ensine o professor a trabalhar noções de orientação e mobilidade como, por exemplo: percepção tátil, mapa mental, identificação do ambiente, entre outros aspectos, conforme exemplificado no relato de P4.

P4: [...] Isso... percepção tátil... então é explorar...acredito que... quanto mais... estimular essa criança explorar nesse sentido, quanto mais ela perceber, sentir né... ela pode se inteirar melhor com o ambiente, conhecer as pessoas né...e decifrar até, onde ela está, como e porque e você dá recursos pra ela poder entender, visualizando internamente porque ela pode não ter a visão externa mas dentro dela, ela pode fazer uma leitura interna...é isso... [...].

A quinta e última necessidade foi observada a partir do relato de P5 (Diretor escolar) que aponta que os conteúdos devem versar sobre: 1) as características do estudante com deficiência visual (cego e baixa visão); 2) quais metodologias o professor pode utilizar e recursos, como por exemplo, o uso do Sistema Braille; 3) como estabelecer uma comunicação

efetiva junto ao estudante com deficiência visual; 4) exemplos de vivências junto ao estudante com deficiência visual; e, 5) como selecionar os recursos que de fato auxiliam e promovem a aprendizagem do estudante. Os trechos de fala de P5 confirmam essas necessidades.

P5: Da deficiência visual... além de todas as características, além das atividades, da metodologia... a questão do próprio Braille né... de como que essas formas de comunicação.... a própria mobilidade... de como que é a vivência [...] Na baixa visão eu acho que é fundamental aquilo que a gente está vivenciando né... questão da tecnologia...eu ter a noção assim... é... uma coisa bem besta mas eu vou falar... por ser besta a gente acaba... por ser comum a gente acaba esquecendo... o... um aluno com baixa visão... será que aquela atividade que eu tô promovendo, ele tá conseguindo enxergar... uma letra, alguma coisa...ele ter essa sensibilidade... é... do usos por exemplo da própria lupa... não é... será que aquilo... será que a lupa tá promovendo com que o meu aluno tenha compreensão do que eu estou dando... né... então acho assim, dele é uma necessidade do professor compreender durante sua formação quais os instrumentos e se esses instrumentos de fato estão promovendo... auxiliando na aprendizagem [...].

A autora Paula (2015) realizou um estudo com professores com o objetivo de identificar as necessidades formativas para atuação junto ao estudante com deficiência visual. Os resultados do estudo corroboram com a presente pesquisa, uma vez que os professores mencionaram que uma das necessidades é o conhecimento sobre as características da deficiência e que a partir dessa compreensão é possível desenvolver uma prática pedagógica mais eficaz.

Sasaki (1997) afirmou que no caso do estudante cego, é preciso que o professor tenha conhecimentos a despeito: 1) do Sistema Braille; 2) da utilização do Soroban, para uso da matemática; 3) da orientação e mobilidade, que poderá auxiliar para a autonomia e independência do estudante.

No presente estudo, os entrevistados não relataram a necessidade de conteúdos para estudante com baixa visão, como: 1) utilização de material ampliado; 2) materiais de baixa e alta tecnologia. Contudo, segundo Cerqueira e Ferreira (2000), ao pensar em uma formação que contemple a especificidade do estudante com deficiência visual, faz-se necessário contemplar estes elementos.

De acordo com as necessidades apresentadas, cursos de formação em relação à deficiência visual devem contemplar conteúdos relativos: 1) estimulação precoce; 2)

¹⁸ Instrumento de cálculo que auxilia o ensino e a aprendizagem das operações matemáticas para estudantes cegos ou com baixa visão.

utilização do Braille; 3) avaliação do estudante; 4) seleção de recursos; 5) orientação e mobilidade; 6) metodologias; 7) questões sobre acessibilidade.

4.4.3.2 Deficiência auditiva

Os resultados indicaram três necessidades de conteúdos em relação à formação para atuar com estudantes com deficiência auditiva. A primeira necessidade foi identificada a partir do relato de P1 (Profa. AEE), sendo a de conteúdos sobre: 1) conceito sobre Deficiência Auditiva; 2) as dificuldades que o estudante com deficiência auditiva pode apresentar; e, 3) como estimular a criança com deficiência auditiva em relação a sua aprendizagem.

P1: [...] saber o que que é a Deficiência Auditiva, quais são essas dificuldades, a diferença entre a surdez, o que é importante pra essas crianças, é... o que que engloba estas deficiências... o que que seria... é uma estimulação, o que é necessário, qual a maior dificuldade dessa criança, se é deficiência auditiva, também conhecer que tem as três formas de ensino, que é língua portuguesa, em libras e de libras e dizer assim, não só são essas mas o que significa cada uma delas, como trabalhar cada uma delas, quais as adequações [...].

A segunda foi constatada a partir do relato de P2 (Orientadora Pedagógica) sendo a necessidade de haver conteúdos sobre Libras, conforme exemplo a seguir.

P2: Libras para todo mundo, tá... formação em Libras para todos e, também, na sala de aula com os alunos... com os alunos... eu acredito que também uma formação com aqueles que vão lidar com a criança... que vai estar em sala de aula, não só para o professor [...].

A partir do relato de P7 (Profa. Ensino regular), chegamos à terceira necessidade que se refere a existência de conteúdos que versam sobre: 1) como a deficiência auditiva é classificada em relação ao grau de comprometimento; 2) quais estratégias de ensino utilizar, como por exemplo: falar mais perto, mais longe, próximo à orelha direita, próximo a orelha esquerda, falar de frente ou de costas para o estudante.

P7: Entender como é que escuta, é melhor falar mais perto, é melhor falar mais longe, é melhor falar de forma devagar para o aluno compreender... Aquele aluno que usa o implante, considerando que ele tenha implante... Ou... Libras?

Nesse sentido, os conteúdos abordados em cursos de formação continuada de professores deverão enfatizar os aspectos psicopedagógicos para o trabalho junto ao estudante com deficiência (VITALIANO, 2010).

Diante do que foi exposto, considera-se que é preciso que o professor tenha conhecimento a despeito do conceito da deficiência e de todas as características que permeiam essa condição, para que possa sistematizar sua prática pedagógica. Estes saberes auxiliam os professores a realizarem adaptações necessárias de acordo com as necessidades vivenciadas frente à demanda da inclusão.

Dessa forma, de acordo com as necessidades apresentadas, um curso de formação deve abordar os seguintes conteúdos relativos à deficiência auditiva: 1) conceito sobre a deficiência; 2) graus de comprometimentos da deficiência auditiva; 3) aspectos que envolvem o uso da Língua Brasileira de Sinais; e, 4) estratégias de ensino que promovam o acesso, participação e aprendizagem do estudante.

4.4.3.3 Deficiência física e múltiplas

Foram identificadas cinco necessidades a despeito dos conteúdos que devem ser abordados em relação ao estudante com deficiência física e múltipla. A primeira foi identificada a partir do relato de P1 (Profa. AEE) referente a conteúdos sobre: 1) conceito e diferenciação a respeito da deficiência física e múltipla; 2) as causas da deficiência física e múltipla; 3) tipos de deficiência física e o seu grau de comprometimento. O trecho do relato de P1 exemplifica essas necessidades.

P1: Entender, dentro dessa deficiência, a diferenciação, o que é deficiência física, o que é deficiência múltipla e o que... na deficiência múltipla o que ocasiona essa deficiência, quais são as deficiências que esta criança tem, o que significa cada deficiência dessa [...]

A segunda necessidade foi identificada a partir do relato de P3 (Coord. AEE), sendo a disponibilização de conteúdos sobre o que são recursos de TA e como fazer o uso da TA para estudantes com deficiência. De acordo com P3: “[...] passa, principalmente, pela inserção de recursos de Tecnologia Assistiva [...]”. Ainda sobre a TA, P5 (Diretor escolar) diz necessitar de conteúdos que abordem como o professor pode identificar e analisar o comprometimento da criança para selecionar o recurso de TA adequado:

P5: [...] saber identificar e analisar, por exemplo, se eu fosse pensar em uma criança que tem um comprometimento... é... comprometimento com as mãos [...] vou utilizar determinado material com ela... vou utilizar... como que fala NE... uma Tecnologia Assistiva [...]

A pesquisa de García, J. (2012) afirmou que os professores, de uma maneira geral, identificam a necessidade de fomentar a sua formação a partir do uso de tecnologia em sua prática pedagógica. A quarta necessidade foi identificada a partir do relato de P4 (Coord. Fundamental), sendo a de conteúdos sobre acessibilidade, conforme exemplificado a seguir, “[...] uma percepção espacial, porque esse aluno cadeirante ele exige mais, né... no sentido de espaço e... e... comodidade... [...] (Pesquisador: Como deixar o ambiente mais acessível pra ele?) isso, com certeza né... as rampas [...]”.

Ainda sobre a questão da acessibilidade, P7 (Profa. Ensino regular) relatou que os conteúdos devem versar sobre: como avaliar as questões de acessibilidade da escola, por exemplo: 1) a rampa está na inclinação adequada? 2) O piso atende a necessidade? 3) como identificar se o mobiliário e a ergonomia estão adequados para o estudante como, por exemplo: a cadeira está na altura adequada para criança? Está muito alta? Muito baixa? De acordo com P7, “[...] nessa escola tem e uma das primeiras coisas que a gente fez foi avaliar o tipo do piso, de rampa, de acesso, de tudo quanto é canto, a cadeira se é alta se é baixa, qual que é a altura... eu acho que é.”

De acordo com as necessidades apresentadas, os conteúdos devem versar sobre: 1) diferença entre deficiência física e múltipla; 2) identificação, avaliação e seleção da Tecnologia Assistiva; 3) identificação e avaliação da acessibilidade.

4.4.3.4 Deficiência intelectual

Os resultados indicaram duas necessidades de conteúdos em relação à formação para atuar com estudantes com deficiência intelectual. A primeira necessidade foi identificada a partir do relato de P3 (Coord. AEE), sendo a de conteúdos sobre: 1) como realizar a avaliação da criança para identificar suas necessidades; 2) como identificar as potencialidades e as limitações da criança. O trecho da fala de P3 exemplifica essas necessidades.

P3: [...] avaliação da necessidade da criança, nem todos os professores conseguem perceber [...] então, a meu ver, uma das dificuldades na área da deficiência intelectual, também essa questão de compreender a criança,

avaliar o porquê daquele tipo de vamos dizer assim, limitação que ela tá apresentando e saber colocar atividades assertivas.

Para Paula (2015, p.87), o professor “deve ser preparado durante o seu processo de formação para identificar as potencialidades e as necessidades específicas que seus alunos apresentam, considerando a participação do aluno em sala de aula”. A segunda foi identificada a partir do relato de P5 (Diretor escolar), sendo a de conteúdos sobre: 1) o que é a deficiência intelectual; 2) quais as características, por exemplo, do aluno com Síndrome de Down; 3) quais os fatores que causam a deficiência intelectual; e, 4) qual metodologia de ensino utilizar para garantir a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. O trecho do relato de P5 exemplifica essas necessidades.

P5: [...] o quê que é uma deficiência intelectual, as características... dentro da deficiência intelectual... eu penso a... né... igual... quais são as características, seja a da Síndrome de Down, fatores... tal que leva essa deficiência... e se eu falar assim de maneira geral [...] dentro da deficiência intelectual acho que o principal que o professor ele tem que saber é... que eu tenho que... de alguma forma... de que a minha metodologia de ensino... ela contemple a aprendizagem desse aluno, que ele de fato aprenda... com as características dele... acho que assim... pouco adiantaria por exemplo... eu compreender todas as características ou de uma criança com Síndrome de Down.

De acordo com as necessidades apresentadas, ao tratar da deficiência intelectual, os professores necessitam de um curso que aborde: 1) como avaliar o estudante para identificar potencialidades e dificuldades; 2) conceito, características; e, 3) possíveis metodologias para a prática pedagógica.

4.4.3.5 *Transtornos Globais do Desenvolvimento (atualmente Transtorno do Espectro Autista)*¹⁹

Foram identificadas seis necessidades a despeito dos conteúdos que devem ser abordados em relação ao estudante com TEA. A primeira necessidade foi identificada a partir do relato de P1 (Profa. AEE), sendo a de conteúdos sobre: 1) o que é o transtorno e 2) quais as dificuldades do estudante com o transtorno. Os trechos do relato de P1 exemplificam essa

¹⁹ O termo “Transtorno do Espectro do Autismo” passou a ser usado a partir de 2013, na nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2013). Contudo, na atual versão Classificação Internacional de Doenças (CID-10) (OMS, 1996) ainda é utilizado o termo “Transtorno Global do Desenvolvimento”. Na próxima versão da CID a ser lançada no início de 2022, está prevista também a alteração do termo para “Transtorno do Espectro Autista”.

sugestão. Segundo P1, “Entender o que é o transtorno... né... Global do desenvolvimento, tudo o que ele engloba, cada especificidade dele, as dificuldades [...]”.

Além dessa necessidade de caráter mais teórico, P1 (Profa. AEE) também mencionou necessitar de momentos de interatividade onde os professores possam ter um espaço para trocar experiências na escola com outros professores sobre as estratégias utilizadas para incluir estudantes com transtorno. Essa questão pode ser identificada no trecho do relato de P1, “[...] e ter mais trocas dentro da escola, não ficar somente entre o professor que tenha a criança, mas entre todos os professores”.

Diante do exposto, faz-se necessário uma formação que prepare o professor para trabalhar de modo colaborativo com os demais profissionais da escola, em especial, com o professor do AEE, conforme recomenda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), qual destacou que o professor do ensino comum, deve conjuntamente com o professor do AEE delinear estratégias de ensino para incluir o estudante.

A terceira necessidade de conteúdo foi identificada a partir do relato de P2 (Orientadora Pedagógica), sendo a de disponibilização de conteúdos sobre a anamnese, ou seja, que ensine o professor a realizar uma triagem e compreender a história do estudante, suas características e seu desenvolvimento. Para P2, “[...] como que a gente chama? (anamnese?) Anamnese, exatamente, tratar... fazer uma anamnese do histórico escolar de tudo o que a gente já sabe dela [...]”.

Após estudos, Giné (2004) afirmou que a avaliação tem por objetivo facilitar o trabalho do professor, pois a partir das informações sobre as características de cada estudante, o professor possui condições de direcionar os procedimentos pedagógicos e metodologias que contemplem as necessidades de cada estudante em sua individualidade. A quarta necessidade foi identificada a partir do relato de P5 (Diretor escolar), sendo a de conteúdos sobre: 1) como ajudar o estudante com transtorno a desenvolver sua interação social; 2) como estabelecer uma comunicação efetiva junto ao estudante; 3) como estabelecer vínculo com o estudante; e, 4) como estabelecer parcerias com as famílias para compreender como este estudante se comporta e interage no ambiente familiar.

P5: Interação social, por exemplo, como que ele se comunica e como que ele... é... realiza assim seus laços afetivos [...] pensar assim, a questão da interação... acho que da própria comunicação né [...], como que eu vou ajudar ele e tal, de alguma forma, a se comunicar [...], eu vejo que os professores têm muita dificuldade na questão.

A quinta necessidade foi constatada a partir do relato de P3 (Coord. AEE), sendo a de disponibilização de conteúdos sobre: 1) como identificar os comportamentos inerentes ao transtorno; 2) como organizar uma rotina estruturada; 3) treino de trabalho independente; e, 4) organização do ambiente.

P3: Entender a condição do autismo na prática, saber que aquele comportamento vamos dizer assim, que foge muito daquele padrão, mínimo que você espera [...] mas que é próprio da deficiência e precise ser trabalhado, vamos dizer assim, com técnicas e com recursos que muitas vezes não são similares ao que a gente usa na sala comum, como esse que eu citei, de uma rotina estruturada, de treino de trabalho independente, que a criança vai precisar ficar em um espaço um pouco mais reservado... que são situações muito diferentes do cotidiano da sala de aula.

A sexta necessidade foi identificada a partir do relato de P4 (Coord. Fundamental), sendo a sugestão de conteúdos sobre como estabelecer regras junto a estudantes com TEA. O trecho do relato de P4 exemplifica essa sugestão, “[...] regras...então...e saber dizer, cobrar, eles têm muito uma coisa de rotina né também... então são coisas assim que eu visualizo, compreendo numa escola pra visitar as escolas... então é nesse sentido... então... isso”.

De acordo com as necessidades apresentadas, sobre o transtorno global do desenvolvimento, fazem-se necessários conhecimentos em relação: 1) o que é o transtorno; 2) práticas pedagógicas; 3) como avaliar o estudante; 4) análise comportamental; 5) estabelecimento de rotina, regras e organização do ambiente; 6) estabelecimento de vínculo com o estudante e parceria com os familiares.

4.5 CONCLUSÕES

Ao final do estudo, foi possível alcançar os objetivos de identificar e analisar as necessidades formativas de profissionais da educação sobre a Educação Especial Inclusiva na formação inicial e continuada e identificar e analisar as necessidades formativas de profissionais da educação sobre a estruturação de cursos a distância na área da Educação Especial Inclusiva.

Sobre a formação inicial, as necessidades formativas dizem respeito a uma formação que contemple conteúdos específicos sobre os diferentes tipos de deficiências; que em todas as disciplinas possam ser abordados sobre a Educação Inclusiva e que essa formação

proporcione momentos em que os universitários em formação possam experienciar vivências de cunho prático junto às pessoas com deficiência.

A despeito da formação continuada, as necessidades formativas versam sobre a premência dos professores em saber selecionar estratégias de ensino e recursos pedagógicos que possam efetivamente atender as necessidades dos estudantes; a carência de um espaço físico na secretaria de educação para armazenar e socializar recursos pedagógicos prontos como forma de empréstimos aos professores, como por exemplo: máquina Braille, calculadora sonora, etc. Além disso, essas necessidades perpassam pela importância de ter informações antecipadas a despeito do estudante que o professor receberá para que consiga prever algumas estratégias a serem utilizadas e até mesmo para que os professores possam buscar conhecimentos para melhor compreenderem as características do estudante. Outra necessidade formativa diz respeito aos grupos colaborativos, ou seja, os professores sentem a ausência de ter momentos de diálogos e troca de experiência com outros profissionais e apreciam essa prática como fundamental para o sucesso da Educação Inclusiva.

Já em relação à estruturação de cursos a distância na área da Educação Especial Inclusiva, foram identificados quatro subtemas: Estruturação de curso a distância; Pontos positivos de um curso a distância; Pontos negativos de um curso a distância; e, necessidades de conteúdos sobre Educação Especial Inclusiva.

Em relação ao primeiro subtema, identificou-se que os cursos devem contar com uma periodicidade; com a parceria de outros profissionais externos à escola e de diferentes formações; é imprescindível o apoio e envolvimento da equipe de gestão escolar no sentido de proporcionar e prever momentos de formação continuada em serviço e exercício junto a carga horária dos professores; os cursos a distância devem apresentar uma interface de fácil acesso na qual os professores se sintam acolhidos. O uso de estudos de casos deve ser contemplado na estruturação de um curso a distância; além disso, deve ser um curso que apresente metodologias ativas e possibilite a troca de experiências entre os professores participantes e os materiais disponibilizados devem ter um cunho científico.

No que diz respeito aos pontos positivos de um curso na modalidade a distância, identificou-se que a flexibilidade em relação à organização do tempo; a possibilidade de realizar atividades em grupo e com pessoas de diferentes regiões são fatores positivos e motivadores, ao passo que, os fatores negativos são, em alguns casos, a ausência ou demora no *feedback* em relação às atividades realizadas.

E, por fim, em relação às necessidades de conteúdos foram elencados diversos temas a partir do relato dos participantes. Os temas foram divididos por tipos de deficiência (Visual, Auditiva, Física, Múltiplas e Intelectual) e, também, Transtornos Globais do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista). De maneira geral, os participantes apontaram para a necessidade de conteúdos teóricos e práticos sobre cada tipo de deficiência e TGD e, também, apontaram para a importância de se ter momentos de trocas de experiência entre os cursistas.

5 ESTUDO 3 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CURSO “EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL” OFERTADO PELA UNESP ABERTA

5.1 INTRODUÇÃO

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), observou-se um aumento expressivo no número de matrículas de estudantes com deficiência na escola regular, tendo em vista que, no artigo n. 208 do documento consta 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”.

Atualmente, segundo o Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), existem 1.181.276 de estudantes do público-alvo da Educação Especial (EPAEE) (estudantes com deficiência, altas habilidades / superdotação e transtornos globais do desenvolvimento) matriculados em instituições de ensino. Ao realizar um recorte temporal dos últimos 20 anos, observa-se um aumento de 843.950 matrículas, já que no Censo Escolar de 1998 havia 337.326 EPAEE matriculados (INEP, 2019).

É importante também salientar a evolução na porcentagem de EPAEE matriculados na sala comum em relação às salas especiais. No Censo Escolar de 1998, do total de EPAEE, 87% estavam matriculados nas escolas especializadas e classes especiais e 13% matriculados em escolas Regulares / classes comuns. Já no Censo Escolar de 2018, este percentual praticamente inverteu-se, pois do total de EPAEE matriculados, 86% estão em escolas Regulares / classes comuns e 14% em escolas Especializadas e classes especiais (INEP, 2019).

Estes números indicam a necessidade de investir na formação inicial e continuada de professores para que possam estar preparados para a prática pedagógica com este público e, concomitantemente, a necessidade de repensarmos sobre a concepção pedagógica das escolas, tendo em vista o paradigma da inclusão. Nesse sentido, uma das reflexões atuais a respeito da formação docente voltada para a inclusão escolar diz respeito à metodologia empregada e à forma como os conteúdos estão sendo abordados em cursos de formação inicial e continuada.

Segundo Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), muitos cursos de formação continuada possuem dificuldade em aliar a teoria e a prática, privilegiando apenas a transmissão de informações, desconexas com a realidade. Contudo, Lima (2010) aponta que

os processos de formação de professores devem estimular a reflexão dos professores e futuros professores sobre suas próprias ações ou futuras ações no cotidiano escolar a partir do diálogo e da troca de experiências. Segundo a autora, esse exercício de reflexão permite a ressignificação dos princípios e a possível mudança de paradigmas já estabelecidos.

Outra reflexão pertinente a respeito da formação docente voltada para a inclusão escolar diz respeito ao local em que devem ser ofertados tais cursos, pois nem sempre é possível que os profissionais escolares consigam conciliar o seu tempo para participar de formação presenciais sobre o tema. Diante disto, a Educação a Distância (EaD) surge como uma alternativa na oferta de formação continuada para profissionais escolares, pois, tem o potencial de atingir um maior número de pessoas e permite que cada participante organize o seu tempo e participe conforme a sua disponibilidade.

A modalidade foi regulamentada pela LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996), que também destacou que “[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”. Mesmo sendo um espaço de formação a distância, a EaD possibilita a interação, colaboração e cooperação entre os usuários a partir das ferramentas presentes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, considerando a necessidade de repensar os processos de formação docente para a inclusão escolar, a partir de modelos de ensino e aprendizagem e tendo em vista as possibilidades da EaD neste processo, destacamos o curso “Educação Inclusiva e Especial” ofertado por meio do portal “UNESP Aberta” (<http://www.unesp.br/unespaberta>). Os cursos ofertados pela Unesp Aberta estão no formato MOOC, abreviação em inglês para “*Massive Open On-line Course*”, que possuem como característica serem abertos, ou seja, qualquer pessoa independente do grau de escolaridade pode se inscrever, *on-line*, gratuito, sem certificação e acompanhamento pedagógico.

Nesse contexto, o presente estudo busca aprofundar as reflexões sobre o uso dos MOOCS na formação continuada de professores para a Educação Especial Inclusiva a partir da descrição e análise dos conteúdos, materiais e atividades propostas no curso “Educação Inclusiva e Especial”, ofertado pela Unesp Aberta, e da análise do envolvimento e interação dos participantes nas atividades propostas e de suas percepções pessoais em relação ao curso.

5.2 OBJETIVOS

- Descrever e analisar os conteúdos, materiais e atividades propostas no curso “Educação Inclusiva e Especial”, ofertado pela Unesp Aberta;
- Analisar o envolvimento e a interação dos participantes nas atividades propostas e suas percepções pessoais em relação ao curso “Educação Inclusiva e Especial”, ofertado pela Unesp Aberta.

5.3 MÉTODO

Neste tópico serão tratados os procedimentos metodológicos adotados na realização deste estudo, a iniciar pela caracterização da pesquisa e em seguida pela descrição do local da pesquisa que é a Unesp Aberta. Após, serão apresentados os instrumentos para coleta de dados e os procedimentos para análise de dados.

5.3.1 Caracterização da pesquisa

O presente estudo possui uma abordagem quanti-qualitativa, pois une características de ambas as abordagens. A abordagem quantitativa caracteriza-se pela compreensão da realidade a partir da análise de dados brutos obtidos por meio de instrumentos padronizados e neutros. Esta análise pode, por exemplo, apontar a opinião de indivíduos de um grupo sobre diferentes temas (FONSECA, 2002).

Neste sentido, a pesquisa definiu-se como quantitativa, pois serão analisados dados quantitativos referentes à participação dos cursistas no curso “Educação Inclusiva e Especial”, como número de participações no fórum, quantidade de atividades entregues, quantidade de cursistas que terminaram o curso, entre outras. Já a abordagem qualitativa, pode ser definida como aquela em que o pesquisador é capaz de compreender as relações e estruturas sociais, em detrimento do seu significado, intencionalidade e transformações, como construções humanas significativas (MINAYO, 1996).

Dessa forma, a pesquisa apresentou natureza qualitativa, pois realizou uma análise subjetiva dos dados obtidos no curso referente às atividades entregues pelos cursistas e de suas participações nos fóruns de discussão. Diante disso, é possível observar que ambas as abordagens se complementam, justificando assim a sua utilização em um mesmo estudo, pois,

de acordo com Malhotra (2001), a abordagem qualitativa contribui para uma maior compreensão do problema analisado e a abordagem quantitativa colabora na quantificação e na análise estatística dos dados.

Para delimitar os aspectos metodológicos deste estudo, é importante também classificá-lo com base nos seus objetivos. Assim sendo, segundo Antônio Gil (2009), é possível classificar as pesquisas em três grandes grupos:

- a) Exploratórias: tem como objetivo proporcionar o aprofundamento de conhecimentos sobre uma dada realidade e maior familiaridade com o problema a fim de torná-lo explícito;
- b) Descritivas: objetiva a descrição das características de um determinado fenômeno ou população, tendo em vista o estabelecimento de correlações entre variáveis e a definição de sua natureza;
- c) Explicativas: o objetivo é a identificação de fatores que podem determinar ou contribuir para a ocorrência de determinados fenômenos.

Assim sendo, a presente pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa “exploratório-descritiva”, pois possui elementos destes dois tipos, ou seja, objetiva proporcionar um aprofundamento e melhor compreensão a respeito da temática deste estudo.

5.3.2 Local da pesquisa

A pesquisa teve como lócus o Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Moodle*²⁰ do curso “Educação Inclusiva e Especial”, da Unesp Aberta. Conforme já apontado na introdução, a Unesp Aberta é uma iniciativa da Reitoria da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em parceria com o Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP³) (Denominado na época de Núcleo de Educação a Distância (NEaD/UNESP), que oferta cursos gratuitos em uma plataforma de aprendizagem *on-line* com o objetivo de contribuir na formação ou atualização profissional de pessoas no Brasil e no mundo.

O IEP³ da UNESP foi criado em 2009, tendo em vista o aumento de iniciativas de EaD no Brasil e no mundo e incentivo dos órgãos governamentais para o aperfeiçoamento e oferta dessa modalidade de ensino no país. Os primeiros coordenadores do NEAD foram os

²⁰ Abreviação de “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*”. É uma plataforma de ensino e aprendizagem que permite a criação e gerenciamento de cursos *on-line*.

professores Klaus Schlünzen Júnior e Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, ambos docentes da Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente/SP que contribuíram na expansão e consolidação do Instituto.

Além disso, o IEP³ reúne profissionais especializados em diversas áreas como: gestão, conteúdo pedagógico, metodologia, *design* educacional, tecnologia da informação, produção e gestão de material, *webdesign* e acessibilidade que contribuem para manter a qualidade nos cursos ofertados. Também possui infraestrutura física e tecnológica formada:

[...] por Ambiente Virtual de Aprendizagem do tipo *Moodle* acessível e autoconfigurável, um Portal (Portal Edutec), uma sala de videoconferência completa com alta definição, um estúdio de televisão para gravação profissional de aulas e atividades didático-pedagógicas, auditório planejado e mobiliado com 150 lugares, equipado com sistema de som e iluminação, um laboratório de informática e uma sala de tutoria. (Página “Quem somos” do Portal Edutec. Disponível em: https://www.edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=106&lang=pt-br).

A partir da consolidação do IEP³, foi possível o desenvolvimento e aplicação de uma nova iniciativa a partir de 2012, que é a Unesp Aberta, que, conforme já mencionamos, é uma plataforma que disponibiliza cursos abertos e massivos, conhecidos como MOOC. A plataforma possui 429.476 usuários cadastrados até 25 de janeiro de 2020 e 73 cursos gratuitos disponíveis nas áreas de Exatas, Humanas e Biológicas.

Para participar de um curso ofertado pela Unesp Aberta, o interessado deverá realizar um cadastro simples pelo site Unesp Aberta, informando o e-mail, para então criar um *login* e uma senha que será utilizado para o acesso. Não é exigido o envio de nenhuma outra documentação ou diploma para o cadastro, pois os cursos são abertos para qualquer pessoa, independentemente do nível de escolaridade. Além disso, uma mesma pessoa pode realizar quantos cursos desejar na plataforma e a qualquer momento.

De acordo com a página Dúvidas / Faq da plataforma (Disponível em: <https://unespaberta.ead.unesp.br/index.php/duvidas-faq>), “os conteúdos disponibilizados são utilizados pelos interessados de forma autodidata (ou independente)” (UNESP ABERTA, 2019) e, além disso, não possuem uma carga horária definida, podendo ser iniciado, realizado e finalizado conforme o interesse, ritmo e disponibilidade de cada participante. Salienta-se que ao longo da participação em um curso, o participante não terá acompanhamento pedagógico de professores ou tutores, ou seja, as atividades não terão nenhum tipo de

correção. Ao final do curso, também não é realizada uma avaliação final e não é disponibilizada certificação.

Segundo a página Dúvidas / Faq da plataforma, a única exceção:

[...] se faz para cursos promovidos por fundações, no caso da Unesp, haverá certificação quando se tratar da Fundação para o Desenvolvimento da Unesp (Fundunesp) em observância ao Capítulo II, Dos Objetivos, artigo 3º e Capítulo III, Das Atividades, artigo 4º, inciso IV, do Estatuto da Fundunesp, 2005 (UNESP ABERTA, 2019).

No entanto, é importante destacar que mesmo com a ausência de acompanhamento pedagógico de professores ou tutores ao longo do curso, a estrutura, as atividades, os materiais e recursos pedagógicos foram planejados com muita seriedade por uma equipe de profissionais qualificados que prezam pelo desenvolvimento da aprendizagem dos participantes.

Os participantes também possuem a opção de enviar um e-mail para o (os) autor (es) dos cursos para esclarecer eventuais dúvidas sobre o conteúdo e também sobre a plataforma. Além disso, os participantes quando estão *on-line* conseguem visualizar quais outras pessoas estão acessando a plataforma no mesmo momento e assim interagirem entre si. Há também, em muitos cursos, atividades de múltipla escolha sobre o conteúdo abordado, onde os participantes podem receber o resultado do seu desempenho logo que finalizarem a atividade.

O curso “Educação Inclusiva e Especial”, objeto deste estudo, foi ofertado a partir de 2015, estando alocado no seguinte endereço eletrônico: <<https://unespaberta.ead.unesp.br/index.php/cursos/item/281-eei>>. O curso encontra-se ativo até o presente momento, possuindo 12797 inscritos até 25 de janeiro de 2020. Está organizado em uma agenda de abertura e mais cinco agendas com recursos, materiais e 18 atividades a respeito do tema que serão descritos e analisados no decorrer deste estudo.

5.3.3 Coleta e seleção de dados

Os procedimentos utilizados para coleta e seleção de dados do estudo ocorreram inicialmente a partir de pesquisa documental e bibliográfica, tendo em vista que estes procedimentos são essenciais em todos os tipos de estudo para o aprofundamento dos conhecimentos sobre os fenômenos investigados. A pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (2002), compreende a identificação e seleção de produções bibliográficas públicas disponíveis em bases de dados.

Neste sentido, utilizou-se como base de estudo a tese de doutorado de Santos, D. (2015), que investigou o processo de elaboração, execução e avaliação do Eixo Articulador "Educação Inclusiva e Especial" proposto no curso de Licenciatura em Pedagogia semipresencial da Unesp/Univesp, o qual posteriormente originou o curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta, foco do atual estudo.

Também foram analisadas outras produções que contribuíram para o aprofundamento do tema e na compreensão de métodos de análise de cursos na EaD, como: a dissertação de Ferreira, D. (2018) que possui como tema: *Elaboração, Implementação e Avaliação de um curso de Formação Continuada em Educação em valores na modalidade EaD*; a dissertação de Zaduski (2017) que tem como tema: *Aprendizagem e Interação em um Ambiente de Educação Não Formal: a Unesp Aberta e as potencialidades dos MOOCS*; a tese de Rios (2018) que tem como tema: *Inclusão Pedagógica: conceituação a partir de uma experiência na Educação Superior a Distância*; e a tese de Melques (2017) que possui o tema: *Designer Educacional: conceituação a partir das abordagens de educação CCS e EJV no contexto de cursos na modalidade a Distância*.

Já a pesquisa documental se trata de um tipo de procedimento metodológico que permite ao pesquisador "levantar os dados e as informações a respeito da realidade, acontecimentos ou fenômenos daquilo que se propôs a estudar, sendo ela a primeira fonte de auxílio para uma investigação" (ZUIN; ZUIN, 2010, p. 65). Na pesquisa documental, são considerados como fonte de dados, documentos que são oficiais e disponíveis em arquivos públicos, tais como "[...] cartas, contratos, arquivos públicos ou privados, diários pessoais, autobiografias, relatos de visitas em viagens, fotografias, filmes, gravações em fitas, entre muitos outros, desde que sejam compilados, realizados e analisados pelo autor" (ZUIN; ZUIN, 2010, p. 66).

A pesquisa documental ocorreu a partir da análise da estrutura, conteúdos (como documentos disponíveis na página *e-books* -livros digitais- do curso) e atividades disponíveis no curso "Educação Inclusiva e Especial", para que pudessem ser descritas e analisadas. Após estes procedimentos, ocorreu a coleta e seleção de dados específicos no curso "Educação Inclusiva e Especial", ofertado pela Unesp Aberta, referente às participações, interações e produções dos cursistas no AVA.

Para isso, os principais instrumentos utilizados para coleta de dados no curso foram as ferramentas disponíveis AVA – *Moodle*, conforme apresentam-se a seguir:

a) Fóruns de discussão: É uma ferramenta assíncrona que permite a postagem de comentários a respeito de uma temática pré-determinada tendo como objetivo a discussão coletiva entre os participantes e aprendizagem entre pares. No curso “Educação Inclusiva e Especial” foram propostos seis fóruns ao longo das cinco agendas do curso e mais um fórum da página “Café Virtual”, onde os cursistas podiam propor e conduzir debates sobre aspectos relacionados à Educação Inclusiva e Especial.

No quadro a seguir, são listados os fóruns existentes ao longo do curso:

Quadro 12: Fóruns propostos no curso “Educação Inclusiva e Especial” da Unesp Aberta.

Agenda	Fórum
Agenda 1	- Atividade 01 – Leituras iniciais sobre a temática e discussão no Fórum
Agenda 2	- Não foi proposto atividade de Fórum nesta agenda.
Agenda 3	- Atividade 08 – Exploração do Objeto de Aprendizagem – “Scrapbook” e discussão no Fórum; - Atividade 11 – Leitura de texto “Linguagens em educação e formação inicial de professores uma intersecção possível” e discussão no Fórum.
Agenda 4	- Atividade 14 – Relato Analítico dos Planos de Aula encontrados no Portal do Professor; - Atividade 15 - Exploração do Objeto de Aprendizagem – “Fazenda Rived” e discussão no Fórum.
Agenda 5	- Atividade 18 – Fórum de avaliação do curso
Café Virtual	- Diálogos: Educação Especial e Inclusiva (Nesta página alguns cursistas criaram diversos tópicos de fóruns sobre determinados assuntos, onde cada cursista poderia debater / comentar no que preferisse).

Fonte: elaboração própria, 2019.

Neste sentido, foram coletados dados nestes seis fóruns a respeito do conteúdo discutido pelos cursistas, quantidade de postagens e observado se houve interação entre os participantes.

b) Base de dados: é uma ferramenta que permite a postagem de arquivos de texto, imagem, vídeo, áudio, etc, com o objetivo de formar um repositório de conhecimento. O arquivo postado pode ser visualizado por todos os participantes do curso e há a opção do registro de comentários com opiniões, sugestões e observações. O objetivo é que os participantes possam interagir entre si e construir conhecimentos de modo colaborativo.

No curso “Educação Inclusiva e Especial”, da Unesp Aberta, são propostas oito atividades de base de dados ao longo das cinco agendas do curso. As atividades possuem como objetivo a elaboração de um Plano de Ensino Inclusivo (PEI)²¹, onde em cada nova agenda é estimulada a reflexão e reelaboração dos planos a partir dos conteúdos propostos no

²¹ É uma proposta de organização curricular que tem como objetivo nortear o trabalho pedagógico com estudantes com necessidades educacionais específicas (como por exemplo, estudantes com deficiência) a partir

curso até sua versão final a ser postada na quinta agenda do curso. No quadro 13, são discriminadas as atividades de base de dados presentes no curso “Educação Inclusiva e Especial”, da Unesp Aberta, ao longo das agendas.

Quadro 13: Atividades de base de dados propostas no curso “Educação Inclusiva e Especial” da Unesp Aberta.

Agenda	Atividade de base de dados
Agenda 1	- Atividade 03 – Observação <i>in loco</i> : compreendendo meu contexto de atuação; - Atividade 04 – Desenvolvimento de um Plano de Ensino Inclusivo.
Agenda 2	Atividade 06 – Leitura sobre Alfabetização e reelaborando Plano de Ensino Inclusivo.
Agenda 3	Atividade 09 – Articulando conteúdos trabalhados; Atividade 10 – Refletindo sobre o Plano de Ensino Inclusivo.
Agenda 4	Atividade 12 – Exploração do Portal do Professor.
Agenda 5	Atividade 16 – Aprimoramento final do Plano de Ensino Inclusivo; Atividade 17 – Leitura de texto e construção de Memorial.

Fonte: elaboração própria, 2019.

Foram coletados dados a respeito da proposta de todas as atividades e do número de participação dos cursistas. Além disso, foram escolhidas as atividades 03, 04, 16 e 17 para uma análise específica a respeito do conteúdo produzido pelos cursistas nas atividades enviadas.

c) Questionário: é uma ferramenta que contém questões com respostas pré-determinadas. As questões podem ser elaboradas nos formatos: múltipla-escolha, verdadeira ou falso, associação, correspondência, resposta breve, etc. Pode ser permitido ao cursista realizar múltiplas tentativas em realizar o questionário. Ao final da tentativa, é disponibilizado automaticamente um *feedback* sobre o seu desempenho, com o número de questões acertadas. No curso “Educação Inclusiva e Especial”, são propostas duas atividades de questionário na primeira e segunda agenda do curso, conforme listadas no quadro 14.

Quadro 14: Atividades de questionário.

Agenda	Questionário
Agenda 1	Atividade 02 – “Marcos Legais da Inclusão e AEE e Questionário parte 1
Agenda 2	Atividade 07 – Estudando o conteúdo por meio do questionário autocorrigível
Agenda 3	Não foi proposta atividade de Questionário nesta agenda
Agenda 4	Não foi proposta atividade de Questionário nesta agenda
Agenda 5	Não foi proposta atividade de Questionário nesta agenda

Fonte: elaboração própria, 2019.

de estratégias e adaptações específicas, levando em consideração as dificuldades, habilidades e potencialidades de cada estudante.

Foram coletados dados a respeito do número de cursistas que realizaram a atividade, número de tentativas por cada cursista e desempenho médio que tiveram. A escolha de todos estes instrumentos foi fundamental para que fosse possível compreender a realidade do curso, tendo em vista as vivências dos participantes e a organização do curso em si.

A respeito da coleta dos dados quantitativos, foi liberado após solicitação, o acesso do pesquisador ao AVA do modo administrador e com isso foi possível acessar o banco de dados do curso e coletar dados por meio dos relatórios de: acesso (*logs*), *logs* ativos, atividades do curso, participação em atividade, conclusão de atividades e notas.

Os dados coletados compreendem o período de janeiro de 2015 (quando o curso começou a ser ofertado) até janeiro de 2020. No próximo tópico, trataremos sobre os procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados.

5.3.4 Análise dos dados

A análise de dados ocorreu em conformidade com a natureza quanti-qualitativa do estudo. A respeito dos dados quantitativos, utilizou-se a estatística descritiva para analisar os dados coletados nos relatórios disponíveis no AVA. Segundo Huot (2002, p. 60), a estatística descritiva é “o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população”. Para isso, são elaborados quadros, gráficos e indicadores numéricos a partir dos dados coletados, contribuindo na análise, interpretação e apresentação dos resultados (REIS, 1996).

Os dados quantitativos coletados neste estudo foram tabulados mecanicamente no programa Excel, da suíte Office da Microsoft. A respeito dos dados qualitativos, foram analisados os dados referentes ao conteúdo e atividades propostas no curso, bem como as atividades realizadas pelos cursistas na ferramenta base de dados e as participações dos cursistas nos fóruns de discussão por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo é um procedimento que tem como objetivo descrever e interpretar informações para alcançar uma reinterpretação subjetiva e uma compreensão significativa dos fatos. A autora aponta a existência de algumas etapas até a concretização da análise e que foram seguidas neste estudo, são elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados e, por fim, a interpretação. Na etapa de pré-análise, foi realizada uma “leitura flutuante” que consistiu em repetitivas leituras dos dados a fim de formular hipóteses e objetivos.

Na etapa seguinte, ocorreu a exploração do material a partir da construção de indicadores e desmembramento do texto em unidades de registro, que geraram categorias de análise. A última etapa consistiu na interpretação dos dados a partir das categorias definidas na etapa anterior. O objetivo foi o de atingir um grau de significado maior em relação ao conteúdo manifestado nos registros.

5.4 RESULTADOS

Neste tópico, apresentam-se os resultados do presente estudo a fim de cumprir com os objetivos propostos. Para isso, faz-se necessário primeiramente apresentar a origem do curso “Educação Inclusiva e Especial”, da Unesp Aberta, e posteriormente seguiremos com a descrição e análise dos resultados.

5.4.1 A origem do curso “Educação Inclusiva e Especial” ofertado pela Unesp Aberta

Em 2010, o Programa de Formação para Professores em exercício proposto pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), em parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), desenvolveu o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade semipresencial²².

A escolha pela modalidade se deve ao fato de a UNESP estar alinhada com a sociedade tecnológica em que vivemos e por acreditar que a modalidade é capaz de contribuir no processo de formação inicial e continuada de professores por meio de uma metodologia mais interativa, objetiva e diversificada que valoriza os estilos de aprendizagem de cada participante.

Além disso, a modalidade possui a vantagem de possibilitar aos professores-cursistas flexibilidade em relação ao tempo e espaço. O público do programa foi composto por professores que já estavam em exercício nas redes estadual, municipal e privada, mas não possuíam formação em Pedagogia.

A primeira edição do curso iniciou em março de 2010, com 1.350 matriculados, que foram distribuídos em 27 turmas e em 21 polos localizados nas unidades da UNESP no estado de São Paulo. O curso foi finalizando em 2013 com 992 formandos. Entre 2016 e 2019, foi ofertada a segunda edição do curso tendo 734 professores formados.

²² Modalidade que mescla atividades presenciais com atividades a distância por meio de AVA.

O curso foi organizado em três blocos de conteúdos: I - Formação Geral (constituído em três módulos), II - Didática dos Conteúdos e III - Gestão Escolar (ambos constituídos por um único módulo), estando em conformidade com o Decreto 5.622 (BRASIL, 2005) que regulamenta o artigo 80 da LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996) a respeito dos cursos de formação na modalidade a distância.

Outras informações referentes à estrutura do curso estão disponíveis no Portal Edutec – Educação e Tecnologia, criado pelo NEaD (que atualmente é chamado de Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP). A proposta pedagógica do curso centrou-se nas necessidades vivenciadas pelos professores em seus contextos, tendo em vista a reflexão da prática, interação entre os participantes, construção de conhecimentos significativos e mudança de suas ações no cotidiano escolar para melhoria no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, utilizando para isso as Tecnologias Digitais de Informação e Conhecimento (TDIC).

O currículo do curso foi estruturado a partir de eixos articuladores que se interligam com os módulos presentes nos três blocos de conteúdo. Os eixos articuladores funcionam como centros geradores de conhecimento utilizando, para isso, teorias e práticas educativas sobre os temas/disciplinas de cada bloco. Um dos eixos articuladores presentes no curso é o de “Educação Inclusiva e especial”, inserido no Bloco II – Didática dos Conteúdos (que foi composto por 1.440 horas). O eixo foi organizado em 120 horas, divididas em cinco momentos de 24 horas semanais, entre as disciplinas presentes no bloco.

O eixo articulador “Educação Inclusiva e Especial” foi estruturado a partir do estudo da tese de Santos, D. (2015), juntamente com sua orientadora de Doutorado e uma professora especialista em Educação Especial da FCT – UNESP a partir do ano de 2009. O objetivo geral da tese de Santos, D. (2015) foi:

[...] 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/Univesp com base em uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) (SANTOS, D., 2015, p. 42).

Sendo assim, a pesquisadora buscou investigar as possíveis lacunas existentes entre a teoria e a prática, a partir do projeto inicial do curso e intervir ao longo do próprio processo de

elaboração, execução e avaliação da primeira edição do curso, que ocorreu concomitantemente com sua pesquisa de Doutorado.

O curso foi fundamentado na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), proposta por Schlünzen (2000) que se caracteriza pela criação de um ambiente que permite ao participante explorar, pesquisar, descrever, refletir e depurar suas ideias e, com isso, resolver problemas do seu cotidiano. Para isso, o uso das tecnologias digitais é fundamental neste processo, pois ajuda a potencializar a aprendizagem dos envolvidos.

Segundo Santos, D. (2015), os fundamentos da abordagem CCS foram de suma importância para o curso, pois houve a compreensão de que uma das alternativas para a efetiva inclusão escolar de EPAEE, é a reorganização do currículo por meio da abordagem CCS, na qual as TDIC são utilizadas como recurso potencializador para uma aprendizagem mais autônoma.

Com a abordagem CCS foi possível propor aos professores-cursistas a compreensão sobre suas práticas e sobre a Educação Especial Inclusiva em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Além disso, de acordo com a pesquisadora, o eixo buscou “estimular o desenvolvimento de práticas de ensino mediante a elaboração do PEI, usando TDIC em uma abordagem CCS” (SANTOS, D. 2015, p. 39).

Os PEI deveriam ter como tema os conteúdos didáticos presentes no bloco e deveriam ser aplicados no contexto prática dos cursistas. Esta estratégia evidencia a importância de pensar em currículos que realmente contribuem para a reflexão da realidade de forma significativa e construção de saberes, diminuindo a distância entre a teoria e a prática.

Os resultados finais do estudo de Santos, D. (2015) apontaram para um grau de significância da formação proposta, não apenas sobre o eixo articulador “Educação Inclusiva e Especial”, mas sobre todo o processo de desenvolvimento do curso. No caso dos PEI, os resultados indicaram que houve a construção de significados a partir da elaboração e aplicação dos PEI, mesmo com a necessidade de redefinir estratégias e prazos ao longo do processo.

A partir dos resultados positivos do curso, especificamente do eixo articulador “Educação Inclusiva e Especial”, após sua primeira edição (2010-2013), a *designer* educacional do IEP³ (na época Nead), propôs a transformação do eixo articulador em um curso no formato MOOC a ser oferecido na plataforma Unesp Aberta. Para isso, foram

realizadas as adaptações necessárias no conteúdo e nas atividades e então o curso começou a ser ofertado a partir de 2015.

Explicitada a origem do curso “Educação Inclusiva e Especial”, passaremos agora para a descrição e análise dos conteúdos, materiais e atividades propostas no curso, tendo em vista, a tipologia do curso (MOOC) e a concepção teórico-metodológica utilizada (CCS); e, além disso, traremos a análise do envolvimento e interação dos participantes do curso nas atividades propostas e suas percepções pessoais em relação ao curso.

5.4.2 Descrição e análise do curso “Educação Inclusiva e Especial” ofertado pela Unesp Aberta

Apresenta-se a seguir, de forma detalhada, cada etapa do curso. As agendas estudadas serão descritas e analisadas desde a sua fase inicial até a avaliação final.

5.4.2.1 Agenda de abertura

Esta etapa inicial que pode ser visualizada na Figura 1 constitui-se de três pontos: temas abordados, forma de organização do curso e expectativas, informações sobre as autoras.

Figura 1: Agenda de Abertura do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.

unesp abert@

Pular para conteúdo Mapa do Site Sobre a Acessibilidade A + A - Alto contraste

Matheus Augusto Mendes Amparo

Painel » Meus cursos » Educação Inclusiva e Especial

Agenda de abertura Agenda 1 Agenda 2 Agenda 3 Agenda 4 Agenda 5 Oculto

Educação Especial e Inclusiva

Caro(a) cursista!

Seja bem vindo(a) ao curso "**Educação Especial e Inclusiva**".

Primeiramente desejamos esclarecer que esse curso não possui tutoria e nem certificação. As interações e discussões sobre as atividades devem ser fomentadas entre os participantes.

Neste curso os temas abordados são relacionados à Educação Especial e Inclusiva. Assim, as agendas foram organizadas com atividades que enfatizam conceitos chave para compreensão dos seguintes assuntos:

Definição sobre "Educação Inclusiva" a partir da legislação brasileira vigente;

Compreensão sobre a distinção conceitual dos temas:

Exclusão X Segregação;

Integração X Inclusão;

Atendimento Educacional Especializado (AEE) X Escola Comum;

Educação Especial.

O curso foi organizado em **5 Agendas** de maneira que a complexidade das atividades e discussões vá progredindo gradativamente, por isso, sugerimos que você siga a sequência didática proposta, bem como a organização proposta em cada agenda.

O cerne deste curso é a elaboração de um Plano de Ensino Inclusivo, portanto, na maioria das agendas e suas atividades são voltadas para essa finalidade. Esperamos que ao final do curso você se sinta mais preparado para lidar com a temática da inclusão educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

[Acesse aqui o vídeo de entrevista com uma das autoras.](#)

Conheça um pouco mais sobre as autoras da disciplina, clicando sobre seus nomes e acessando os respectivos Currículos: [Elisa Tomoe Moriya Schünzen](#), [Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos](#), [Renata Portela Rinaldi](#).

Você também está convidado (a) a participar, ao longo da disciplina, do [Fórum Café virtual](#). Este espaço ficará à sua disposição para que proponha debates sobre aspectos ligados aos temas do curso.

Bons estudos!

Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schünzen,
Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos,
Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi
Equipe Unesp Aberta

Barra de Progresso

Visão geral dos estudantes

Navegação

Painel

- Página inicial do site
- ▶ Páginas do site
- ▼ Meus cursos
 - ▼ Educação Inclusiva e Especial
 - ▶ Participantes
 - ▶ Emblemas
 - ▶ Competências
 - ▶ Notas
 - ▶ Agenda 1
 - ▶ Agenda 2
 - ▶ Agenda 3
 - ▶ Agenda 4
 - ▶ Agenda 5
 - ▶ Oculto

Agenda 1 ▶

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

No texto de apresentação “Agenda de abertura”, desejou-se boas-vindas aos cursistas inscritos, explicou-se que o curso não possui tutoria e nem certificação, por se tratar de um curso aberto e que as interações deveriam ser fomentadas pelos próprios participantes. Logo após, foram apresentados os temas abordados no curso, a saber: Exclusão X Segregação; Integração X Inclusão; Atendimento Educacional Especializado (AEE) X Escola Comum; Educação Especial.

Em seguida, explicou-se que o curso foi organizado em cinco agendas e houve a indicação de que os participantes pudessem seguir a sequência didática proposta, explicou-se também que o objetivo do curso é a elaboração do PEI, portanto, justificou-se que as atividades direcionam para essa finalidade.

Por se tratar de um curso aberto, não havia um cronograma a ser seguido, nem datas pré-estabelecidas para a realização das atividades. Percebeu-se que essa autonomia apresentava dois pontos importantes: 1) flexibilidade para que os participantes pudessem decidir o melhor momento para realizar as atividades e concluir o curso; 2) como não havia prazos estipulados, sugere-se que alguns participantes protelaram a realização das atividades em detrimento da realização de outras atividades, julgadas emergenciais.

É importante salientar que todo o curso é acessível, ou seja, possibilita que cursistas com qualquer tipo de deficiência acessem e participem com autonomia, a partir da disponibilização de recursos como: aumento do tamanho da fonte, ativação de alto contraste na tela, vídeos com legenda em Língua Brasileira de Sinais (Libras), legenda e áudio descrição, descrição de imagens, navegação via teclado e leitores de tela. Esta é uma característica presente em outros diversos cursos disponibilizados na plataforma Unesp Aberta.

Estes recursos podem ser observados no meio superior das páginas do AVA, conforme consta na Figura 1: "Sobre acessibilidade - A+ A- Alto contraste". Além disso, ao longo das atividades e agendas do curso também é disponibilizado tais recursos sendo possível habilitar a acessibilidade necessária para aquele momento. A respeito disto, Rios (2018) aponta em seu estudo alguns indicadores para o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância que atendam à inclusão pedagógica e que estão de acordo com os materiais e recursos propostos no curso de Educação Inclusiva e Especial da Unesp Aberta.

Além disso, a pesquisadora salienta que para que a inclusão pedagógica no ensino superior a distância seja garantida e contribua para que pessoas com deficiência tenham acesso e sucesso em um determinado curso, “é preciso que os valores da inclusão, bem como a singularização e a consideração das diferenças, sejam pensados desde o processo de planejamento do curso, passando pela construção até chegar à execução” (RIOS, 2018, p. 184).

Prosseguindo, no menu ao lado esquerdo também é possível observar três ícones que direcionam para outras páginas: Vídeo de abertura, café virtual e materiais. O ícone “vídeo de abertura” leva a uma página (Figura 2) que contém um vídeo com uma entrevista com a Profa.

Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen sobre o eixo articulador “Educação Inclusiva e Especial”, do curso de Pedagogia semipresencial da UNIVESP, o qual originou este curso na Unesp Aberta, conforme já comentado no tópico anterior. A entrevista também é disponibilizada somente em arquivo de áudio para quem preferir.

Figura 2: Vídeo de abertura do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

O ícone “café virtual” leva a uma página onde os cursistas podem criar tópicos de discussão em fórum para debaterem sobre aspectos relacionados à Educação Inclusiva e Especial. A descrição e análise das discussões realizadas nos fóruns, propostos no Café Virtual, serão apresentadas posteriormente. Já o ícone “Materiais” leva a uma página (Figura 3) que contém todos os e-books que são utilizados ao longo do curso e serão comentados no decorrer dos resultados a partir de cada agenda proposta.

Figura 3: E-books do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Ainda no menu ao lado esquerdo, os cursistas podem ter acesso à “barra de progresso”, onde podem acompanhar as atividades que já realizou e que ainda faltam realizar e abaixo há links sobre a navegação entre as páginas do AVA, onde os cursistas podem visualizar os cursos em que estão inscritos, os participantes de um mesmo curso em que estão inscritos, as páginas das agendas do curso que estão realizando e suas notas. A seguir, iniciaremos a descrição e análise das atividades proposta na Agenda 1 do curso.

5.4.2.2 Agenda 1

Nesta primeira agenda, foi proposto o estudo sobre a Educação Inclusiva. O objetivo dessa agenda foi conduzir o cursista a conhecer a legislação atual brasileira, a natureza do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a aplicabilidade nos diferentes níveis de ensino e contextos educacionais. A agenda 1, que pode ser visualizada na Figura 4, contou com a apresentação de quatro atividades (1, 2, 3 e 4).

Figura 4: Agenda 1 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



[Pular para conteúdo](#)
[Mapa do Site](#)
[Sobre a Acessibilidade](#)
[A +](#)
A - Alto contraste

Painel » Meus cursos » Educação Inclusiva e Especial » Agenda 1

Agenda de abertura
Agenda 1
Agenda 2
Agenda 3
Agenda 4
Agenda 5
Oculto

Educação Especial e Inclusiva

Caro (a), cursista!

Seja bem vindo(a) a primeira agenda do curso "**Educação Especial e Inclusiva**".

Nesta agenda vamos iniciar os estudos sobre uma das temáticas centrais do curso: a Educação Inclusiva. Para tanto, além de conhecer a legislação atual do país que aborda esta temática, será necessário conhecermos a natureza do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando seu objetivo, características e aplicação nos diferentes níveis de ensino e contextos educacionais.

Dessa forma, esperamos que você ao concluir esse agenda:

- Compreenda o significado e objetivo da "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" e do "Decreto 6.571/08";
- Identifique os aspectos conceituais do tema trabalhado, possibilidades e limites para a inclusão de Pessoas com Deficiência (PD) no contexto da escola;
- Analise o contexto escolar e a sala de aula sobre os recursos de acessibilidade disponíveis, bem como sobre os recursos que o ambiente precisa adquirir/construir/ter para garantir a inclusão de pessoas com deficiência (PD), também denominadas de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAAEE).

Para conhecer o detalhamento das atividades, acesse-as logo abaixo.

Ótimo trabalho!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

Seu progresso ?

Atividades da primeira agenda


Atividade 01 – Leituras iniciais sobre a temática e discussão no Fórum
☐


Atividade 02 – “Marcos Legais da Inclusão e AEE e Questionário parte 1”
☐


Atividade 03 – Observação in loco: Compreendendo meu contexto de atuação
☐


Atividade 04 – Desenvolvimento de um Plano de Ensino Inclusivo
☐

Saiba mais


Leitura complementar 1
☐


Leitura Complementar 2
☐

◀ Agenda de abertura
Agenda 2 ▶

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

A primeira atividade intitulada “Leituras iniciais sobre a temática e discussão no Fórum” (Figura 5) apresentava a indicação de duas leituras, sendo: "Inclusão Escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência" e "Decreto 6.571/08". Em seguida, os participantes foram convidados a participar de um fórum de discussão a partir das leituras realizadas e de duas questões norteadoras que deveriam ser respondidas e postadas. As questões norteadoras que fomentaram as discussões foram as seguintes:

1. Qual a importância para o professor, ou o futuro professor, em conhecer sobre políticas públicas para inclusão de PD?
2. De que forma o conteúdo trabalhado até o momento pode ajudar o professor ou o futuro professor no processo de ensino de PD?

Figura 5: Atividade 1 referente à agenda 1 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.

unesp **abert@**

[Pular para conteúdo](#) [Mapa do Site](#) [Sobre a Acessibilidade](#) [A +](#)
[A - Alto contraste](#)

[Painel](#) » [Meus cursos](#) » [Educação Inclusiva e Especial](#) » [Agenda 1](#) » [Atividade 01 – Leituras iniciais sobre a temática ...](#)

Atividade 01 – Leituras iniciais sobre a temática e discussão no Fórum

Mostrar respostas começam ▾

Atividade 01 – Leituras iniciais sobre a temática e discussão no Fórum
quinta, 14 Feb 2019, 12:01

Olá, cursista!

Para iniciar os estudos acerca da temática central do curso, é de extrema importância que se conheça a trajetória da educação inclusiva e as leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência em nosso país.

Assim, sugerimos que você faça a leitura dos textos:

"Inclusão Escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência"

"Decreto 6.571/08"

Após ter feito as leituras indicadas, interaja com os colegas neste fórum intitulado **"Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: limites e possibilidades"**, a partir das seguintes questões norteadoras:

Qual a importância para o professor, ou o futuro professor, em conhecer sobre políticas públicas para inclusão de PD?
E de que forma o conteúdo trabalhado até o momento pode ajudar o professor ou o futuro professor no processo de ensino de PD?

Refleta sobre o quanto é importante para o professor conhecer as políticas públicas para inclusão de PD. Não deixe de fazer uma articulação com o conteúdo trabalhado até o momento, bem como com suas experiências sobre esse assunto.

Acesse aqui **"Tutorial acessível da ferramenta base de dados"**

Clique em **Responder** e interaja com seus pares, destacando pontos importantes em suas experiências.

Boa discussão!

Aproveite os materiais e bons estudos!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

[Link direto](#) | [Responder](#)

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Houve 639 mensagens postadas no fórum por 557 cursistas. Destes, 60 fizeram mais de 1 postagem no fórum. Pôde-se identificar que houve boa adesão dos cursistas no fórum e que eles interagiram entre si, por meio de comentários nas postagens dos colegas. Ou seja, não apenas postaram o seu comentário sobre a questão norteadora, mas também leram os comentários de colegas e responderam. Além disso, em função do curso ser aberto desde 2015, há muitas tentativas de interação entre os cursistas que não foram prosseguidas, já que

existem postagens desde 2015 até 2020 e pressupõe-se que um cursista que realizou o curso em 2015 não continuará entrando no fórum após ter terminado para verificar se houve alguma resposta de outro cursista a uma postagem sua.

Esta é uma característica específica dos cursos no formato MOOC, onde além de serem abertos, nem sempre possuem um professor ou tutor responsável pela mediação pedagógica nos fóruns de discussão e em outras atividades de um determinado curso. Na pesquisa bibliográfica realizada por Zaduski (2017, p. 17), foi verificado que em diversas pesquisas que objetivaram a criação ou desenvolvimento de um MOOC, “não são definidas, por exemplo, quais serão as estratégias adotadas para promover a interação entre os participantes”, o que seria primordial nesses tipos de cursos, tendo em vista uma maior participação e interação entre os cursistas.

Os textos propostos para leitura conjuntamente com as questões norteadoras foram elementos essenciais para sensibilizar, motivar e conduzir a reflexão e interação entre os participantes, além de aproximá-los da proposta do curso. Teve-se como objetivo instigar os participantes a compreender a importância de compreender as políticas vigentes no que tange à Educação Especial Inclusiva. Os comentários dos participantes versaram sobre alguns elementos, tais como:

Quadro 15: Elementos e extratos de interações no fórum, referentes à agenda 1.

Elementos	Extratos das interações no fórum
Necessidade de práticas educativas e políticas públicas destinadas à educação para a diversidade.	“Para que uma escola se constitua verdadeiramente aberta à diversidade, é preciso que haja uma transformação da cultura, das práticas educativas e das políticas públicas destinadas à educação de modo que atuem efetivamente na superação das desigualdades no interior da escola”. (Cursista R. Silva). “Para que uma escola se institua aberta a todos, é necessário que se tenha uma grande transformação cultural e social das práticas pedagógicas e das políticas públicas de educação”. (Cursista A. Irmão).
Dedicação, profissionalismo e busca por conhecimento por parte da equipe docente.	“[...] as deficiências existem e devem ser trabalhadas com muita dedicação e profissionalismo, é preciso conhecer qual deficiência seus alunos apresentam e lembrar que inclusão não quer dizer apenas com PD, mas sim com TODOS”. (Cursista S. Silva). “Cabe a cada professor fazer a sua parte conforme seus conhecimentos e buscar aprender mais sobre o assunto. Mesmo assim, percebo que a oportunidade de cursos para capacitação é pequena. É fundamental habilitar os professores para atuarem com qualidade de ensino a TODOS”. (Cursista C. Rosa). “Concordo plenamente com você. Cabe a nós

	professores irmos em busca do conhecimento. Não adianta dizer que não temos formação. Somos nós quem devemos ir em busca da formação para conhecer e entender sobre as deficiências e todo processo de Inclusão”. (Cursista R. Cunha).
Contemplar a Educação Inclusiva junto ao projeto político pedagógico, a partir de um planejamento estruturado.	“A educação inclusiva deve estar contida no projeto político pedagógico da escola, partindo desse princípio todos os objetivos e metas a serem alcançadas devem estar dispostas no documento, com esse instrumento elaborado pelo grupo, o gestor escolar vai conseguir fazer as mudanças necessárias no ambiente escolar para escola tornar-se verdadeiramente inclusiva [...]”. (Cursista S. Silva). “Realmente (S. Silva), a educação inclusiva com certeza deve estar contida no projeto pedagógico da escola”. (Cursista L. Cardoso). “Concordo, a educação inclusiva deve estar inclusa no Projeto Político Pedagógico”. (Cursista A. Cristina). “A Educação Inclusiva deve ser contida no P.P.P. para que todos os objetivos e metas sejam alcançados [...]”. (Cursista V. Melo). “Concordo com a colega (Cursista V. Melo). A educação inclusiva deve sim fazer parte do P.P.P e que não fique somente no papel, mas que possa realmente fazer parte do cotidiano da escola de modo geral”. (Cursista S. C. Santos).
Espaços e incentivos para formação profissional que prepare os docentes e equipe de gestão no que tange aos aspectos relativos à Educação Inclusiva.	“Acredito que o problema sobre educação inclusiva seja a falta de preparo tanto dos professores como da própria Gestão escolar. Falamos muito sobre inclusão, porém o que é feito para preparar esses profissionais? [...]”. (Cursista L. Silva). “[...] O professor deve ser preparado adequadamente por meio de processo permanente de desenvolvimento profissional, envolvendo formação inicial e continuada baseada em princípios e leis, com o objetivo de contemplar as necessidades de alunos com necessidades especiais”. (Cursista I. Gonçalves).
Necessidade de que a família e profissionais que atuam junto ao estudante com deficiência possam ter conhecimentos necessários a despeito dos direitos legais do estudante.	“Baseada nas experiências vivenciadas por mim, enquanto mãe de uma menina autista, é que vejo o quanto a inclusão está longe da realidade da maior parte das escolas. As leis de inclusão pouco servem se quem precisa delas não tem conhecimento de seus direitos”. (Cursista T. Rios). “A importância do professor em conhecer as políticas públicas, porque assim ele vai compreender de como a educação inclusiva dentro da escola regular, podendo assim favorecer a diversidade na medida em que considera que os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar [...]”. (Cursista S. Souza). “Em resposta às perguntas colocadas, podemos compreender que é de fundamental importância para o

	professor conhecer as políticas públicas direcionadas a inclusão de PD, pois é através delas que o mesmo passa a compreender de uma maneira mais clara e objetiva sobre como trabalhar e incluir esse aluno PD". (Cursista J. Duarte).
Aplicabilidade das legislações vigentes no contexto escolar, ou seja, que as garantias descritas em documentos, possam valer na prática.	"Boa Noite (Cursista R. Silva), concordo com você, apesar de estar presente a Inclusão em nossas Escolas parece-me que as políticas públicas não são voltadas para este assunto, com isto a palavra Inclusão fica somente nos "papéis" e a prática é bem distante". (Cursista S. Bernardino). "Olá a todos !!!!!!!!!!!!! Li o texto inicial e o conteúdo do Decreto 6571/08 e, comecei a refletir que está tudo errado, trabalho na rede estadual de educação de SP, leciono história, encontro imensas dificuldades para trabalhar a inclusão dentro da sala de aula. Percebo que praticamente 99% do que consta no texto inicial e no Decreto acima referido, não se aplica na prática da Unidade Escolar onde trabalho, tudo isso parece "letra morta". (Cursista J. Prado). "Concordo com você (Cursista L. Oliveira), no Brasil temos as leis, decretos e políticas públicas que são diretrizes para inclusão escolar, mas isso não está sendo aplicado nas escolas". (Cursista M. Bergamo).

Fonte: elaboração própria, 2019.

A partir das interações realizadas pelos cursistas no primeiro fórum do curso, pode-se sugerir que a distância entre as garantias presentes nos documentos legais e as experiências práticas em relação à inclusão no contexto escolar, vivida pelos participantes do curso, caracteriza-se como uma inquietação emergente.

Em continuidade, na segunda atividade intitulada "Marcos Legais da Inclusão e AEE e Questionário parte 1" (Figura 6), os participantes deveriam realizar a leitura de um arquivo em formato de "slides". Após a leitura, os cursistas foram direcionados a responder a um questionário. O questionário contém sete questões, nas quais os participantes deveriam assinar uma das opções, entre verdadeiro e falso. Cada pergunta assinalada corretamente valia 1,0 (um) ponto. A seguir podem ser visualizadas as questões presentes no questionário.

1. A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada em 2006 pela Organização das Nações Unidas – ONU, tem valor jurídico para o Brasil.
2. A escola comum pode negar matrícula a determinados alunos com deficiência, se não se sentir em condições de atendê-los.
3. Pela Convenção da Guatemala, a diferenciação de uma pessoa pela sua deficiência caracteriza, em alguma circunstância, um ato de discriminação.

4. O direito à educação dos alunos com deficiência, que está prescrito e garantido pela Constituição/88, é totalmente assegurado nas escolas especiais.

5. Alunos com deficiência que frequentam as escolas especiais, na faixa etária em que a escolarização é obrigatória poderão ser encaminhados às escolas comuns, no caso de os pais/responsáveis por esses alunos assim o decidirem.

6. O Decreto 6571/08 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado como uma política exclusiva do ensino regular.

7. Pelo Decreto 6571/2008, o financiamento do AEE condiciona que o aluno esteja matriculado na escola comum.

Figura 6: Atividade 2 referente à agenda 1 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



[Pular para conteúdo](#)
[Mapa do Site](#)
[Sobre a Acessibilidade](#)
[A +](#)
[A - Alto contraste](#)

[Painel](#) > [Meus cursos](#) > [Educação Inclusiva e Especial](#) > [Agenda 1](#) > [Atividade 02 – “Marcos Legais da Inclusão e AEE e ...](#)

Atividade 02 – “Marcos Legais da Inclusão e AEE e Questionário parte 1”

Olá cursista!

Faça a leitura do arquivo de apresentação de slides ([clique aqui para abrir o arquivo](#)) “Marcos Legais da Inclusão e AEE” que destaca as ideias-chave do texto Escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência e do “Decreto 6.571/08”.

Não deixe de refletir sobre as discussões que ocorreram no fórum da atividade 1 “**Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: limites e possibilidades**”.

Em seguida, acesse o questionário “Atendimento Educacional Especializado”, respondendo às suas questões, refletindo sobre os direitos da pessoa com deficiência à educação.

Para iniciar, clique em **Tentar responder o questionário agora**.

Atenção: Você terá apenas uma tentativa para responder o questionário!

Quando terminar, clique em **Enviar tudo e terminar**.

Bons estudos!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

Método de avaliação: Nota mais alta

Tentativas: 1623

Resumo das suas tentativas anteriores

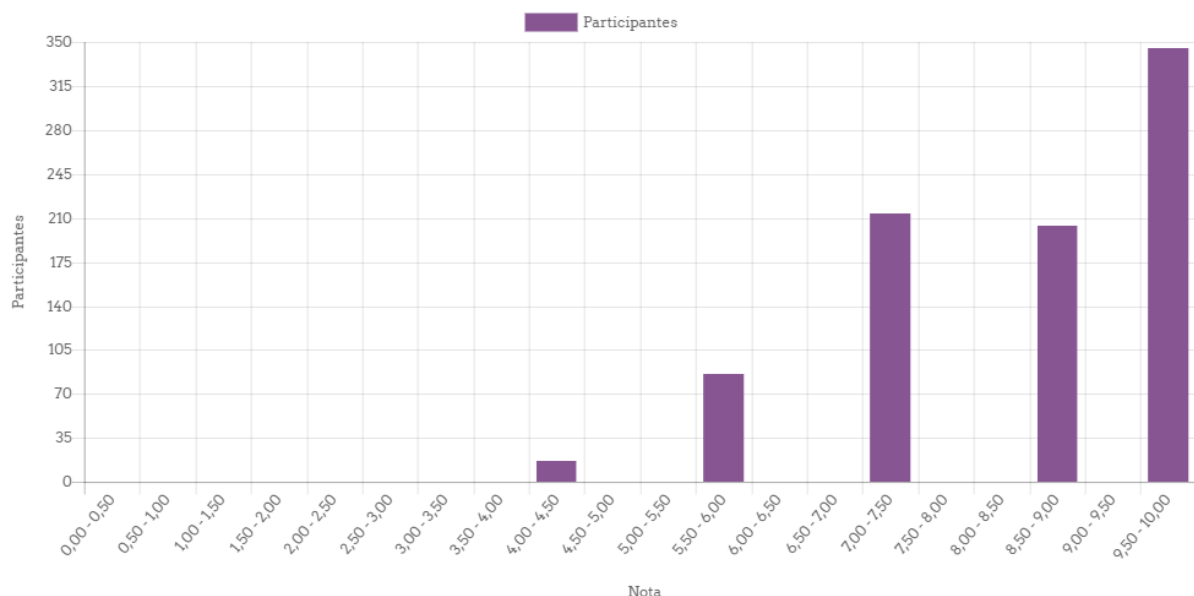
Tentativa	Estado	Revisão
Visualização prévia	Em progresso	

[Continuar a última prévia](#)

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Nesse sentido, identificou-se que houve 1625 tentativas de responder ao questionário. Contudo, é preciso considerar que cada cursista tinha até três tentativas para responder. Por esta razão, o número exato de cursistas que participaram desta atividade foi de 861. Ao final da atividade é atribuída uma nota de 0,00 a 10,00, onde a média dos cursistas foi de 8,43. Na figura a seguir, é possível observar o número de cursistas por intervalo de nota:

Figura 7: Número de estudantes por intervalo de nota da atividade 2 referente à agenda 1 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta na função de administrador (2019)

A terceira atividade foi intitulada “Observação *in loco*: compreendendo meu contexto de atuação” (Figura 8). Nessa atividade, os cursistas deveriam observar alguns aspectos presentes no contexto cotidiano da escola, tais como: da entrada à sala de aula; do refeitório aos banheiros; da diretoria ao pátio etc. E, em seguida, elencar alguns pontos para observação e reflexão. Após, deveriam sistematizar tais observações e reflexões, em um breve texto e compartilhar na ferramenta “Base de dados”. Nessa ferramenta, era possível, também, visualizar e tecer comentários sobre a postagem dos colegas.

Os cursistas deveriam observar os recursos de acessibilidade presentes no ambiente escolar e os recursos que esse ambiente precisaria adquirir/construir/ ter para garantir a inclusão das pessoas com deficiência, a partir dos seguintes focos:

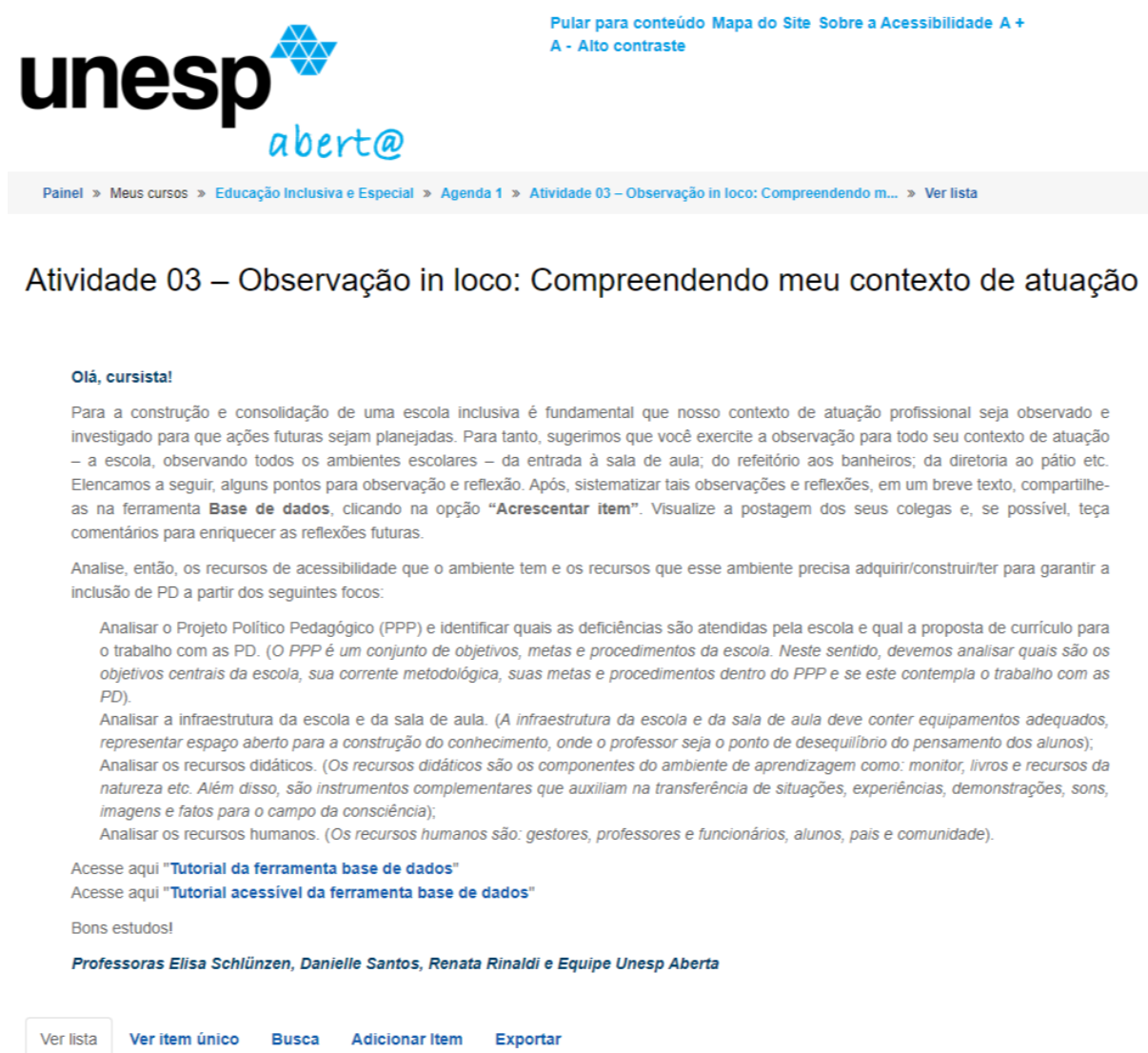
1. Analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e identificar quais as deficiências são atendidas pela escola e qual a proposta de currículo para o trabalho com as PD. (O PPP é um conjunto de objetivos, metas e procedimentos da escola. Neste sentido, devemos analisar quais são os objetivos centrais da escola, sua corrente metodológica, suas metas e procedimentos dentro do PPP e se este contempla o trabalho com as PD).

2. Analisar a infraestrutura da escola e da sala de aula. (A infraestrutura da escola e da sala de aula deve conter equipamentos adequados, representar espaço aberto para a construção do conhecimento, onde o professor seja o ponto de desequilíbrio do pensamento dos alunos);

3. Analisar os recursos didáticos. (Os recursos didáticos são os componentes do ambiente de aprendizagem como: monitor, livros e recursos da natureza etc. Além disso, são instrumentos complementares que auxiliam na transferência de situações, experiências, demonstrações, sons, imagens e fatos para o campo da consciência);

4. Analisar os recursos humanos. (Os recursos humanos são: gestores, professores e funcionários, alunos, pais e comunidade).

Figura 8: Atividade 3 referente à agenda 1 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



unesp **abert@**

[Pular para conteúdo](#) [Mapa do Site](#) [Sobre a Acessibilidade A +](#)
A - Alto contraste

[Painel](#) » [Meus cursos](#) » [Educação Inclusiva e Especial](#) » [Agenda 1](#) » [Atividade 03 – Observação in loco: Compreendendo m...](#) » [Ver lista](#)

Atividade 03 – Observação in loco: Compreendendo meu contexto de atuação

Olá, cursista!

Para a construção e consolidação de uma escola inclusiva é fundamental que nosso contexto de atuação profissional seja observado e investigado para que ações futuras sejam planejadas. Para tanto, sugerimos que você exercite a observação para todo seu contexto de atuação – a escola, observando todos os ambientes escolares – da entrada à sala de aula; do refeitório aos banheiros; da diretoria ao pátio etc. Elencamos a seguir, alguns pontos para observação e reflexão. Após, sistematizar tais observações e reflexões, em um breve texto, compartilhe-as na ferramenta **Base de dados**, clicando na opção **"Acreditar item"**. Visualize a postagem dos seus colegas e, se possível, teça comentários para enriquecer as reflexões futuras.

Analisar, então, os recursos de acessibilidade que o ambiente tem e os recursos que esse ambiente precisa adquirir/construir/ter para garantir a inclusão de PD a partir dos seguintes focos:

Analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e identificar quais as deficiências são atendidas pela escola e qual a proposta de currículo para o trabalho com as PD. *(O PPP é um conjunto de objetivos, metas e procedimentos da escola. Neste sentido, devemos analisar quais são os objetivos centrais da escola, sua corrente metodológica, suas metas e procedimentos dentro do PPP e se este contempla o trabalho com as PD).*

Analisar a infraestrutura da escola e da sala de aula. *(A infraestrutura da escola e da sala de aula deve conter equipamentos adequados, representar espaço aberto para a construção do conhecimento, onde o professor seja o ponto de desequilíbrio do pensamento dos alunos);*

Analisar os recursos didáticos. *(Os recursos didáticos são os componentes do ambiente de aprendizagem como: monitor, livros e recursos da natureza etc. Além disso, são instrumentos complementares que auxiliam na transferência de situações, experiências, demonstrações, sons, imagens e fatos para o campo da consciência);*

Analisar os recursos humanos. *(Os recursos humanos são: gestores, professores e funcionários, alunos, pais e comunidade).*

Acesse aqui **"Tutorial da ferramenta base de dados"**

Acesse aqui **"Tutorial acessível da ferramenta base de dados"**

Bons estudos!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

[Ver lista](#) [Ver item único](#) [Busca](#) [Adicionar item](#) [Exportar](#)

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

A partir do texto compartilhado pelos cursistas, foi possível compreender a respeito das questões relativas ao PPP, Infraestrutura, recursos didáticos e recursos humanos, conforme Quadros 16, 17, 18 e 19, respectivamente. Cabe salientar que este modelo de

atividade dinamiza o curso e estreita a relação teoria e prática, uma vez que conduz o cursista a refletir e a observar com cuidado o ambiente no qual está inserido.

Quadro 16: Análise do PPP, segundo o contexto dos cursistas.

Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e da sala de aula, segundo o contexto dos cursistas	
Elementos	Extratos dos textos produzidos pelos cursistas
Ausência de conhecimento de todos os professores em relação ao PPP	“O primeiro passo é a divulgação do Projeto, tenho diversos amigos e amigas professores que, atuam na rede de ensino público, e ao menos sabem do projeto”. (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade). “Na escola que leciono, não tenho acesso ao PPP, porém acredito que haja a necessidade urgente de ser reformulada esta parte estrutural para que seja possível dar acessibilidade às pessoas com necessidades especiais”. (Cursista J. Santos).
Construção individualizada do PPP	“O PPP da Unidade Escolar em que trabalho é uma obra de ficção elaborada por um membro da Equipe Gestora (no caso a própria Diretora), não existe a participação efetiva do corpo docente, do corpo discente, da equipe administrativa e nem da equipe operacional e muito menos da comunidade”. (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade).
Construção coletiva do PPP	“Na escola em que trabalho, HÁ participação efetiva da comunidade escolar e dos diversos atores educativos na elaboração do PPP”. (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade). “No Colégio em que atuo, estruturamos uma PPP, junto com a coordenação pedagógica, confeccionamos as diretrizes do nosso trabalho frente à temática inclusão”. (Cursista R. Marcom).
Atualização do PP	“Estou fora de sala no momento, mas na época que ensinava o PPP da escola que eu trabalhava, era revisto todo ano na semana pedagógica em conjunto com os professores, nessa revisão tinham que ser incluídos todos os projetos que os professores iriam trabalhar durante o ano letivo”. (Cursista D. Souza). “Possui Projeto político-pedagógico em vigência fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e demais legislação educacional nacional. Passa por revisões e discussões a cada cinco anos, bem como o regimento escolar”. (Cursista M. Santos).
PPP não contempla todo o público-alvo da Educação Especial	“Analisando o PPP percebi que é um documento formal e distante da realidade da escola, mas o que mais me chamou atenção foi que na parte quando se fala em inclusão só é citado inclusão de pessoas com dislexia, essa parte do PPP ficou muito vaga e pouco comentada, na realidade todo PPP é vago, acredito que a equipe pedagógica deveria fazer um novo PPP”. (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade). “Projeto Político Pedagógico que fiz a análise, se faz necessário mudanças e/ou adaptações pois no atendimento a pessoa com deficiência a escola está preparada apenas para alunos que possuem SURDEZ, ou seja, alunos deficientes auditivos”. (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade).

Fonte: elaboração própria, 2019.

Em relação ao PPP, identificou-se, a partir da socialização dos cursistas que alguns elementos podem dificultar sua implementação, como por exemplo, a ausência de conhecimento dos profissionais que atuam na escola. Outro elemento que deve ser

considerado é que a construção do PPP deve ser realizada de modo colaborativo, considerando a comunidade escolar, pois discutir as necessidades sob diferentes pontos de vista e opiniões, são condições necessárias para uma qualidade em sua efetivação.

Quadro 17: Análise da infraestrutura, segundo o contexto dos cursistas.

Análise da infraestrutura da escola e da sala de aula, segundo o contexto dos cursistas	
Elementos	Extratos dos textos produzidos pelos cursistas
Barreiras relacionadas à acessibilidade arquitetônica	“A escola não está preparada para a acessibilidade física: faltam rampas para alunos cadeirantes, banheiros adaptados [...]”. (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade). “Na maior parte das escolas, na qual houve atuação, apenas uma possui acessibilidade física, ainda que pouca, para alunos portadores de deficiência. Algumas rampas foram instaladas, mas não há banheiros adaptados [...]”. (Cursista M. Carvalho). “[...] quanto ao espaço é a única escola do bairro que dá o mínimo de acessibilidade, pois do acesso superior das salas de aula ao pátio há rampas de acesso, porém minha filha estudava no andar de baixo onde não há rampa sendo na ausência do elevador necessário que seja transportada manualmente (carregada), pois há um elevador de acesso, mas que fica mais quebrado do que funcionando levando à necessidade de mudar de andar”. (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade). “A escola que trabalho não está preparado para a acessibilidade física: faltam rampas para alunos cadeirantes, banheiros adaptados funcionamento, adaptados para alunos”. (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade). “Sou professor de nível técnico e o curso técnico que leciono é em uma escola estadual de ensino fundamental I. Percebo que na escola não há acessibilidade. Logo na entrada há uma escada com alguns degraus enormes. Um aluno cadeirante não teria rampa de acesso. Os banheiros também não possuem muita acessibilidade para PCDs. Não há nada que indique acessibilidade para outras PCDs”. (Cursista J. Santos). “Uma das principais observações que fiz foi com relação às salas de Leitura e Informática, que ficam no andar superior e não possuem uma rampa de acesso, nem elevador para que um aluno com deficiência física, por exemplo, possa chegar até lá. Uma falta grave, visto que os alunos realizam atividades nas duas salas pelo menos duas vezes por semana”. (Cursista J. M. Santos). “Ao analisar a infraestrutura da escola, foi possível verificar que não há acessibilidade, apresenta muitas escadas para acesso a todas as salas de aula e quadra. Seriam necessárias rampas e elevadores”. (Cursista S. Santo).
Ambientes com acessibilidade física	“Nas questões arquitetônicas e de infraestrutura temos rampas, elevador em uma das escolas que tem 3 andares, cadeiras de rodas, banheiros adaptados”. (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade). “Quanto à acessibilidade, temos elevador, banheiros para deficientes, os espaços dos corredores são amplos, temos carteiras para cadeirantes”. (Cursista não se identificou). “A infraestrutura da escola é muito boa. Banheiros e salas são amplos e a escola também conta com uma sala com recursos multimídia, informática e

	brinquedoteca. As salas de aula oferecem espaços para o desenvolvimento de atividades específicas”. (Cursista A. Reis). “O que pude observar é que a escola possui rampas de acesso, apesar de não possuir aluno deficiente físico integrante em seu corpo escolar. Não pude identificar se na unidade existem banheiros adaptados”. (Cursista M. Muniz). “Quanto à infraestrutura da escola pode-se dizer que é adequada, contém rampas, pegadores fixados nas paredes, banheiros acessíveis entre outras. A sala de aula é ampla contém espaço suficiente para trabalhar de forma confortável”. (Cursista não se identificou).
Barreiras relacionadas à acessibilidade comunicacional	“[...] não existe nenhum profissional capacitado, nem em Libras, nem em braille”. (Cursista M. Carvalho). “[...] vez ou outra, ainda nos deparamos com barreiras ou falta de sinalização para baixa visão ou surdez”. (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade).

Fonte: elaboração própria, 2019.

Em relação ao elemento infraestrutura, observa-se a partir dos extratos dos textos produzidos pelos cursistas, que existem ambientes acessíveis, sobretudo, para estudantes com deficiência física (usuários de cadeiras de rodas). Contudo, cabe salientar que o conteúdo analisado sugere que, ainda, existem mais ambientes com barreiras relativas à acessibilidade arquitetônica e, principalmente, comunicacional.

Um estudo da plataforma QEd²³ (2019), realizado a partir de dados do Censo Escolar 2016, indicam que a acessibilidade arquitetônica é um dos grandes desafios para que as escolas sejam consideradas inclusivas para as pessoas com deficiência. Segundo o estudo, apenas 28% das escolas de educação básica possuem dependências acessíveis. Contudo, se comparado há anos anteriores, é possível observar que há evoluções, já que em 2011, a média era de 15% de escolas com dependências acessíveis.

Quadro 18: Análise dos recursos didáticos, segundo o contexto dos cursistas.

Análise dos recursos didáticos, segundo o contexto dos cursistas	
Elementos	Extratos dos textos produzidos pelos cursistas
Ausência de recursos didáticos	“Não há recursos materiais no que diz respeito aos possíveis alunos cegos, não há equipamentos de informática adaptados para alunos surdos” (Cursista M. Carvalho). “Os recursos didáticos utilizados em sala de aula como livros e apostilas deixam a desejar, muitas vezes só se percebe que não está adequado na hora da utilização” (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade).

²³ O QEd é um portal digital desenvolvido pela Fundação Lemann e pela Meritt Informação educacional que oferece informações sobre dados educacionais para que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos estudantes nas escolas públicas e cidades brasileiras por meio do site: <https://qedu.org.br>

	“Não há verba destinada à compra de materiais ou recursos pedagógicos, tendo estes que serem adaptados de sucatas” (Cursista não identificado).
Realização de adaptação e aquisição de recursos	“Quanto ao material pedagógico, posso dizer que houve uma preocupação na adaptação, criação de materiais novos, aquisição de outros etc” (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade). “Os recursos que a escola tem são poucos, mas dá para suprir as necessidades, contam com <i>datashow</i>, <i>notebook</i>, laboratório de informática, livro didático para todas as séries e para todos os alunos” (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade).
Recursos sem utilização	“[...] as escolas encontram desfazendo-se dos materiais das salas do AEE e Informática em desuso quando não mais utilizado e se deteriorando” (Cursista H. Silva).

Fonte: elaboração própria, 2019.

No que diz respeito aos recursos didáticos, pode-se constatar que existem duas diferentes situações: existe a ausência dos recursos, ou seja, ambientes que não possuem materiais voltados às necessidades dos estudantes com deficiência e, por este motivo, os professores realizam adaptações, com uso de materiais de baixo custo, como recursos recicláveis; em outros relatos, pode-se observar que as escolas possuem os recursos, mas que estes não são utilizados e, em algumas situações, acabam estragando e ficando sem utilidade.

O estudo de Costa, M. (2007) corrobora com esta perspectiva, já que identificou que a carência de recursos e materiais adaptados é uma das principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação na inclusão escolar.

Quadro 19: Análise dos recursos humanos, segundo o contexto dos cursistas.

Análise dos recursos humanos, segundo o contexto dos cursistas	
Elementos	Extratos dos textos produzidos pelos cursistas
Equipe escolar possui informações fragmentadas sobre o trabalho junto ao estudante com deficiência	“Percebo que a equipe escolar tem informações fragmentadas sobre desenvolver um trabalho com alunos com deficiência seja na escola ou mesmo em sala de aula; muitos professores acreditam que cabe ao professor que tem algum aluno na sala comum trabalhar atividades ao longo do ano sem envolvimento do restante da equipe escolar” (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade).
Profissionais com sentimento de despreparo para atender a diversidade	“O professor se sente despreparado para trabalhar com o aluno com deficiência, pois se sabe que para que haja inclusão desses alunos de fato, é necessário que o professor esteja preparado para lidar com as diversas situações existentes, no que diz respeito ao atendimento educacional especializado” (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade). “Infelizmente a realidade que eu vejo hoje nas escolas da minha cidade, é bem diferente das leis e diretrizes que foram criadas para assegurar o direito à educação dos alunos com deficiência. Professores despreparados e falta de recursos para o auxílio destes” (Cursista Q. Pires). “Nas escolas em que passei não há profissionais capacitados, apesar de ter esses acessos, não conhecem Libras tampouco o braille” (Cursista R.

	Traiano).
Ausência de tempo dos professores para buscar formação	“Na escola onde atuo nem todos os profissionais buscam a qualificação profissional, sobretudo pela falta de tempo, pois, muitas vezes, estão sobrecarregados” (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade). “Percebe-se que alguns professores buscam melhorar o seu trabalho frente aos alunos com deficiência, mas mesmo esses profissionais não estão buscando formação continuada através de cursos como este que estamos fazendo aqui” (Cursista T. Leite).
Profissionais desinteressados com a inclusão dos estudantes com deficiência	“Não se pode negar que há um desinteresse muito grande por parte de alguns educadores no que diz respeito às condições mínimas que possibilitem o aprendizado de alunos portadores de deficiência [...]” (Cursista M. Carvalho).
Demora na contratação de profissionais especializados no atendimento das deficiências	“O que precisa ser revisto com urgência são as questões dos professores intérpretes, apoio ou itinerante; como a maioria é contratada o aluno fica muito tempo sozinho no aguardo deste contrato” (Cursista E. Barros).
Não há tentativa de envolvimento da família em atividades na escola	“Não existe uma participação efetiva dos pais e familiares porque eles não são convidados a participar de nada, ou melhor, somente se houver uma atividade que consta do Calendário Escolar, portanto, como o Calendário Escolar” (Cursista não identificado – não colocou nome na atividade).

Fonte: elaboração própria, 2019.

Por fim, em relação aos recursos humanos, alguns elementos foram identificados e caracterizam-se como fatores que dificultam a inclusão escolar, tais como: o sentimento de despreparo dos professores; ausência de conhecimentos / formação para atuar junto ao estudante com deficiência; além da ausência de profissionais especializados para apoiar os professores do ensino regular. Apesar das possibilidades de inclusão escolar, propostas de ensino colaborativo têm sido apontadas pela literatura nacional e internacional como uma estratégia eficaz. Contudo, a disponibilidade de tempo para encontros de planejamentos entre professores, constitui-se como um elemento chave para o sucesso do processo de colaboração (CAPELLINI, 2004; MENDES, 2006; CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008; KLEIN; HOLLINGSHEAD, 2015).

Identificou-se que 205 cursistas postaram o arquivo na ferramenta e outros 10 tentaram postar, porém sem o *upload* do arquivo, o que demonstra a dificuldade de alguns cursistas em utilizar a ferramenta. Ramos *et al.* (2014) apontam que ainda é comum muitas pessoas terem dificuldade em lidar com as tecnologias digitais, já que requer uma alfabetização tecnológica e isso acarreta, em alguns casos, na desistência do participante dos cursos em EaD.

Para isso, é fundamental que o curso disponibilize tutoriais ensinando todos os procedimentos necessários para que o cursista consiga realizar a atividade proposta. Sobre isso, é importante destacar que em todas as atividades do curso “Educação Inclusiva e

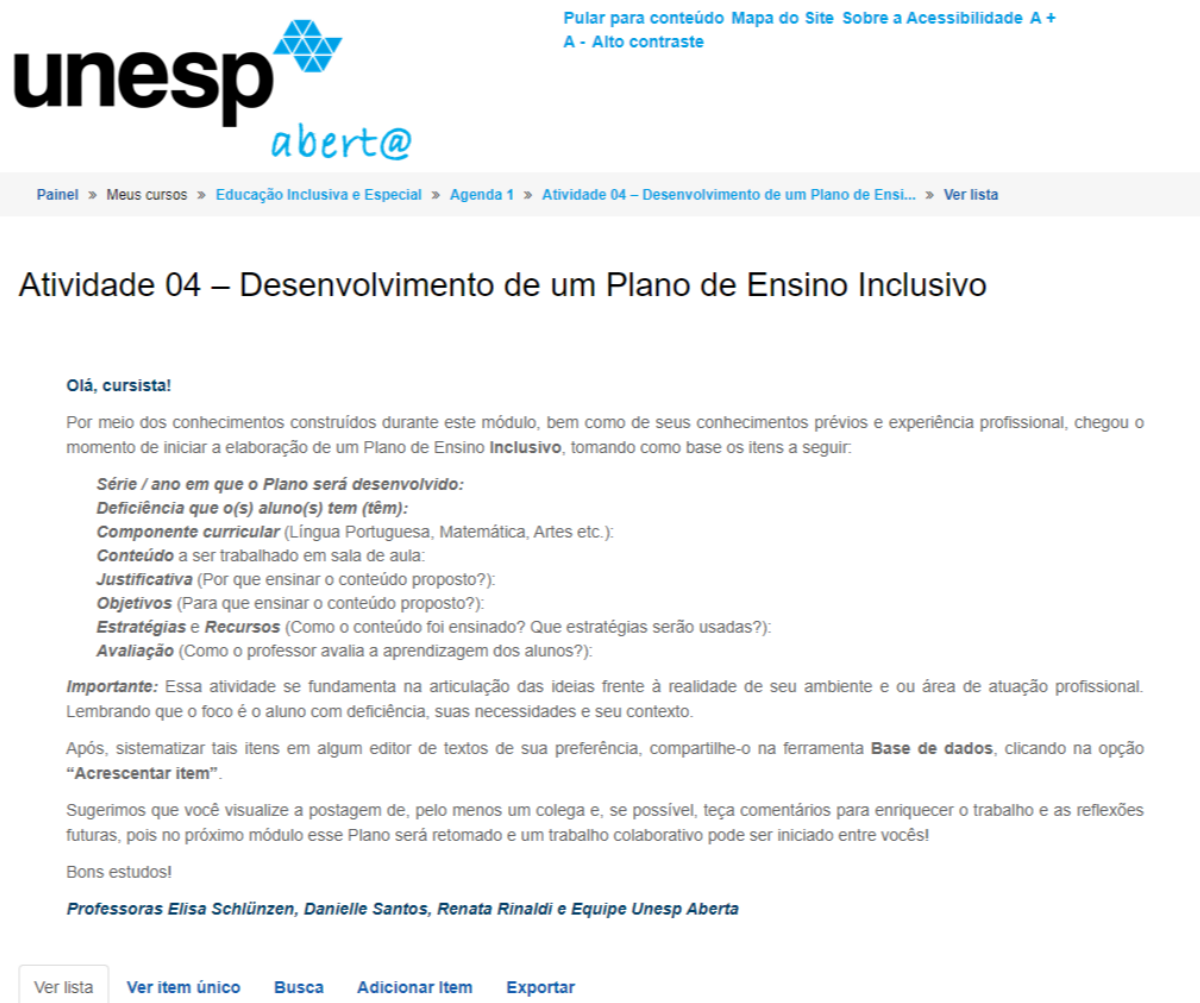
Especial”, é disponibilizado um tutorial específico de acordo com o tipo de atividade. Além disso, é disponibilizado o *e-mail* do suporte técnico da plataforma e também dos professores autores do curso para que o cursista possa esclarecer suas possíveis dúvidas.

A adoção deste modelo de atividade contribuiu para que os cursistas pudessem refletir a despeito da realidade escolar na qual estão inseridos procurando estabelecer uma relação entre o que diz a literatura da área e a transferência das situações da sua vida cotidiana. A quarta e última atividade da agenda 1 foi intitulada “Desenvolvimento de um Plano de Ensino Inclusivo” (Figura 9). Nesta atividade, os cursistas deveriam elaborar um Plano de Ensino Inclusivo, tomando como base os itens a seguir:

- ***Série / ano em que o Plano será desenvolvido:***
- ***Deficiência que o(s) aluno(s) tem (têm):***
- ***Componente curricular*** (Língua Portuguesa, Matemática, Artes etc.):
- ***Conteúdo*** a ser trabalhado em sala de aula:
- ***Justificativa*** (Por que ensinar o conteúdo proposto?):
- ***Objetivos*** (Para que ensinar o conteúdo proposto?):
- ***Estratégias e Recursos*** (Como o conteúdo foi ensinado? Que estratégias serão usadas?):
- ***Avaliação*** (Como o professor avalia a aprendizagem dos alunos?):

Para tanto, os participantes poderiam utilizar os conhecimentos adquiridos até o momento, somados à experiência profissional. Após sistematizar tais itens em algum editor de textos, o cursista teria que compartilhar na ferramenta “Base de dados”.

Figura 9: Atividade 4 referente à agenda 1 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



The screenshot shows the Unesp Aberta interface. At the top, there's a navigation bar with links: "Pular para conteúdo", "Mapa do Site", "Sobre a Acessibilidade A +", and "A - Alto contraste". Below this is the Unesp Aberta logo. A breadcrumb trail reads: "Painel > Meus cursos > Educação Inclusiva e Especial > Agenda 1 > Atividade 04 – Desenvolvimento de um Plano de Ensi... > Ver lista".

Atividade 04 – Desenvolvimento de um Plano de Ensino Inclusivo

Olá, cursista!

Por meio dos conhecimentos construídos durante este módulo, bem como de seus conhecimentos prévios e experiência profissional, chegou o momento de iniciar a elaboração de um Plano de Ensino **Inclusivo**, tomando como base os itens a seguir:

- Série / ano em que o Plano será desenvolvido:**
- Deficiência que o(s) aluno(s) tem (têm):**
- Componente curricular** (Língua Portuguesa, Matemática, Artes etc.):
- Conteúdo** a ser trabalhado em sala de aula:
- Justificativa** (Por que ensinar o conteúdo proposto?):
- Objetivos** (Para que ensinar o conteúdo proposto?):
- Estratégias e Recursos** (Como o conteúdo foi ensinado? Que estratégias serão usadas?):
- Avaliação** (Como o professor avalia a aprendizagem dos alunos?):

Importante: Essa atividade se fundamenta na articulação das ideias frente à realidade de seu ambiente e ou área de atuação profissional. Lembrando que o foco é o aluno com deficiência, suas necessidades e seu contexto.

Após, sistematizar tais itens em algum editor de textos de sua preferência, compartilhe-o na ferramenta **Base de dados**, clicando na opção **"Acrescentar item"**.

Sugerimos que você visualize a postagem de, pelo menos um colega e, se possível, teça comentários para enriquecer o trabalho e as reflexões futuras, pois no próximo módulo esse Plano será retomado e um trabalho colaborativo pode ser iniciado entre vocês!

Bons estudos!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

At the bottom, there's a toolbar with buttons: "Ver lista", "Ver item único", "Busca", "Adicionar Item", and "Exportar".

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Trata-se de uma atividade primordial do curso, pois ela permeia as demais agendas e seria concluída na última agenda, ou seja, na agenda 5. Nesta atividade, os participantes puderam simular o planejamento de uma aula que consideram que estimula a condução à reflexão sobre como atender às necessidades de um estudante com deficiência no contexto escolar. Também havia a opção de comentar o plano de aula do colega.

Nesse momento, identificou-se que 150 cursistas realizaram a elaboração do plano, postando o arquivo na ferramenta. Contudo, constatou-se que não houve nenhuma interação, ou seja, nenhum plano de ensino postado foi comentado. Dessa forma, observa-se que a ferramenta não cumpriu o seu objetivo que é o de disseminar os materiais produzidos entre os cursistas para que pudessem debater entre si e construir conhecimentos de forma colaborativa.

Sendo assim, é preciso repensar a forma de organização das atividades de base de dados para que os cursistas se sintam mais motivados e compreendam a importância de acessar a atividade de um colega para refletir sobre sua própria produção e possa também colaborar com dicas para o aprimoramento de uma atividade de outro colega. A respeito das atividades enviadas, observou-se que cada cursista elaborou o seu plano, de acordo com suas experiências com os EPAEE. Dentre os públicos abordados nos planos, pode-se citar: 1) Transtorno do Espectro Autista; 2) Deficiência visual (cego e baixa visão); 3) deficiência física; 4) deficiência auditiva; 5) Deficiência Intelectual (leve); 6) também houve planos direcionados ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Os conteúdos presentes nos planos versaram sobre: Língua Portuguesa; História, Geografia, Artes, Ciências, Matemática; Atividades relacionadas à disciplina de Educação Física, como por exemplo, atividades lúdicas/recreativas.

Algumas estratégias de ensino e recursos foram delimitadas aos diferentes públicos, a saber: Transtorno do Espectro Autista: 1) fazer a leitura de forma bem teatral e que de preferência a professora que está fazendo a leitura tenha roupas diferenciadas para chamar a atenção das crianças e tenha bastante entonação na voz; Deficiência intelectual: 1) para realizar os exercícios que envolvam as quatro operações matemáticas o aluno fará uso da calculadora; Deficiência visual (cego e baixa visão): 1) No telão, mostrar o texto com os caracteres ampliados para facilitar a leitura do aluno.

Ao final da agenda 1, há a indicação de leituras complementares. Na primeira (Figura 10), é proposta a exibição de um vídeo dividido em quatro partes sobre o tema “Escola das diferenças” com o objetivo de mostrar alguns recursos e estratégias desenvolvidas em escolas regulares e que tem apresentado ótimos resultados.

Figura 10: Leitura Complementar 1 da Agenda 1 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



Pular para conteúdo [Mapa do Site](#) [Sobre a Acessibilidade A +](#)
A - Alto contraste

Painel » Meus cursos » Educação Inclusiva e Especial » Agenda 1 » Leitura complementar 1

Leitura complementar 1

Olá, cursista!

Vamos aprofundar os conhecimentos assistindo ao vídeo – “Escola das Diferenças”, que foi dividido em quatro partes e está disponibilizado no repositório do Ministério da Educação intitulado BIOE (Banco Internacional de Objetos Educacionais).

Nestes vídeos, você poderá observar que, com alguns recursos, pequenas diferenças metodológicas e estratégias simples, a inclusão escolar está de fato acontecendo e vêm apresentando ótimos resultados na escola regular.

O acesso às diferentes partes do vídeo pode ser feito por meio dos seguintes links :

- Escola das Diferenças – Parte I – <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16320>
- Escola das Diferenças – Parte II – <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16327>
- Escola das Diferenças – Parte III – <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16322>
- Escola das Diferenças – Parte IV – <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16323>

Bom trabalho!

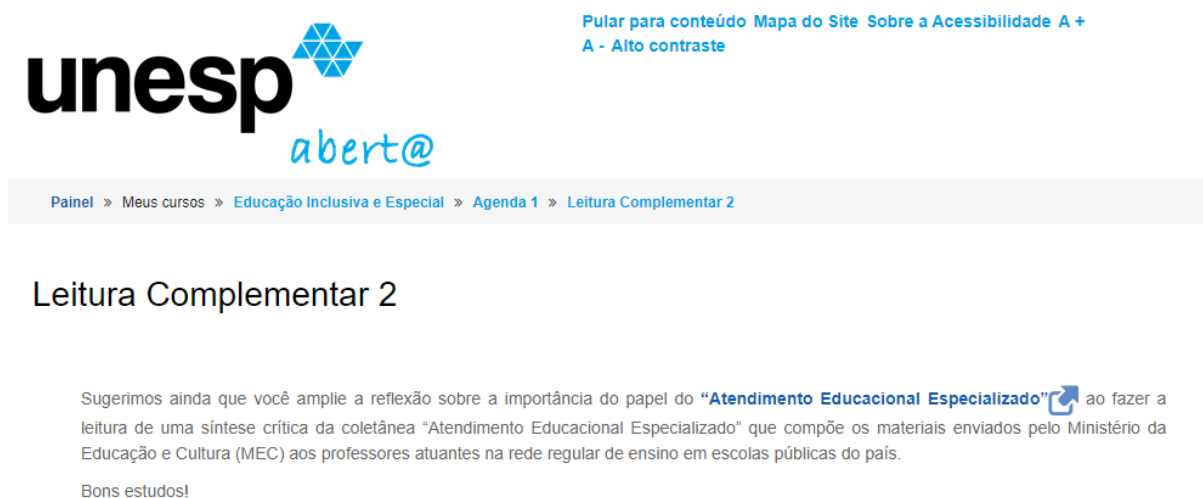
Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Na segunda indicação (Figura 11), é proposta a leitura de uma síntese crítica da coletânea “Atendimento Educacional Especializado”, organizado pelo Ministério da Educação (MEC). Contudo, no *link* indicado, é aberto apenas um livro da coletânea sobre “Orientações Gerais e Educação a Distância”. Mas ao consultar a internet, é possível encontrar outros livros da coletânea que também poderiam ter sido indicados nesta leitura complementar, como: “AEE - Pessoa com Surdez”, “AEE - Deficiência Física”, “AEE - Deficiência Mental” e “AEE - Deficiência Visual”. Os livros possibilitam uma reflexão mais profunda acerca das deficiências destacadas e podem contribuir para a construção de saberes necessários para que os professores possam desenvolver a educação inclusiva.

No *link* a seguir, podem ser encontrados os outros livros desta coleção e também de outra coleção chamada “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, composta por 10 fascículos (onde inclusive o fascículo 1 foi indicado como leitura complementar da agenda 2): http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article.

Figura 11: Leitura complementar 2 da Agenda 1 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

5.4.2.3 Agenda 2

A segunda agenda foi dedicada a uma visão mais direcionada e prática a despeito da Educação Inclusiva, articulados à Didática de Alfabetização. Nessa agenda, a propositura foi um debate a respeito da elaboração de um planejamento na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como outras atividades relacionadas à temática central do curso. Nessa agenda foram propostas três atividades (5, 6 e 7) e uma leitura complementar, conforme a figura a seguir:

Figura 12: Agenda 2 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.

The screenshot shows the Unesp Aberta website interface. At the top, the Unesp Aberta logo is on the left, and navigation links like 'Pular para conteúdo', 'Mapa do Site', and 'Sobre a Acessibilidade' are on the right. Below the logo, a breadcrumb trail reads 'Painel > Meus cursos > Educação Inclusiva e Especial > Agenda 2'. A horizontal menu contains tabs for 'Agenda de abertura', 'Agenda 1', 'Agenda 2' (selected), 'Agenda 3', 'Agenda 4', 'Agenda 5', and 'Oculto'. The main heading is 'Educação Especial e Inclusiva'. The content area starts with a greeting 'Caro(a), cursista!' followed by a paragraph explaining the agenda's focus on inclusive education and literacy. It then provides instructions to access activities and a closing note from the professors. Below this, a section titled 'Atividades da segunda agenda' lists three activities with checkboxes indicating progress: 'Atividade 05 - Vídeo sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva' (checked), 'Atividade 06 - Leitura sobre Alfabetização e reelaborando Plano de Ensino Inclusivo' (unchecked), and 'Atividade 07 - Estudando o conteúdo por meio do questionário autocorrigível' (unchecked). A 'Saiba mais' button is present. At the bottom, a 'Leitura complementar 3' is listed with a checked checkbox. Navigation arrows for 'Agenda 1' and 'Agenda 3' are at the very bottom.

unesp abert@

Pular para conteúdo Mapa do Site Sobre a Acessibilidade A +
A - Alto contraste

Painel > Meus cursos > Educação Inclusiva e Especial > Agenda 2

Agenda de abertura Agenda 1 Agenda 2 Agenda 3 Agenda 4 Agenda 5 Oculto

Educação Especial e Inclusiva

Caro(a), cursista!

Os conteúdos referentes a esta agenda apresentam uma visão mais específica e prática sobre o tema Educação Inclusiva, articulados à Didática de Alfabetização. Assim, será proposto um debate que trata especificamente da elaboração de um planejamento na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como outras atividades relacionadas à temática central do curso, entre elas, atividades cujo cerne é o aspecto político e legal da Educação Inclusiva.

Para conhecer o detalhamento das atividades, acesse-as logo abaixo.

Ótimo trabalho!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

Seu progresso ?

Atividades da segunda agenda

- Atividade 05 – Vídeo sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ☒
- Atividade 06 – Leitura sobre Alfabetização e reelaborando Plano de Ensino Inclusivo ☐
- Atividade 07 – Estudando o conteúdo por meio do questionário autocorrigível ☐

Saiba mais

- Leitura complementar 3 ☒

◀ Agenda 1 Agenda 3 ▶

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Na atividade 5, referente à agenda 2, intitulada “Vídeo sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Figura 13), os cursistas teriam que assistir a um vídeo denominado “A Política Nacional para Educação Inclusiva: avanços e desafios”. O objetivo foi ampliar a compreensão dos cursistas em relação às características dessa política e convidá-los à reflexão sobre a escola que temos e a escola que queremos para todos.

Figura 13: Atividade 5 referente à agenda 2 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



unesp abert@

Pular para conteúdo Mapa do Site Sobre a Acessibilidade A + A - Alto contraste

Painel > Meus cursos > Educação Inclusiva e Especial > Agenda 2 > Atividade 05 – Vídeo sobre Educação Especial na P...

Atividade 05 – Vídeo sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Olá, cursista!

Agora, conheceremos um pouco das Políticas Públicas voltadas à Inclusão da Pessoa com Deficiência na escola regular. Buscaremos entender características dessa política, visando à reflexão sobre a escola que temos e a escola que queremos para todos.

Assista então, ao vídeo **"A Política Nacional para Educação Inclusiva: avanços e desafios"** no qual os professores, Maria Teresa Eglér Mantoan, Marcos José da Silveira Mazzotta e Ulisses Ferreira Araújo, discorrerão sobre o tema.

Atenção: Não haverá nenhuma postagem nesta atividade, porém, o conhecimento das discussões contidas no vídeo será importante para o enriquecimento de seus conhecimentos acerca da educação inclusiva e, portanto, o auxiliarão nas demais atividades deste curso.

Bons estudos!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Neste momento, não houve a propositura de nenhuma atividade com necessidade de postagem. Contudo, cumpre destacar que uma atividade com uso de vídeo trata-se de um elemento dinâmico, que chama a atenção dos participantes e que pode estimular outros sentidos, como a audição, o que colabora com os diferentes estilos de aprendizagem. Os estilos de aprendizagem dizem respeito às preferências e tendências singulares de uma pessoa que influenciam a forma de compreender determinados conteúdos (CERQUEIRA, 2000).

A teoria dos estilos de aprendizagem condiz com os princípios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, já que valoriza as diferentes formas de aprendizagem, bem como as habilidades e potencialidades que uma pessoa pode ter (BARROS, 2012). Segundo a autora, “com o uso das tecnologias e os princípios dessa teoria se dá a oferta de possibilidades que as interfaces, ferramentas, recursos e aplicativos multimídias oferecem para atender as preferências e individualidades” (BARROS, 2012, p. 218). Portanto, percebe-se que a teoria dos estilos de aprendizagem potencializa a prática pedagógica inclusiva, devendo ser um aspecto importante a ser considerado em cursos de formação a distância.

Em continuidade, a atividade 6, referente à agenda 2, intitulada “Leitura sobre Alfabetização e reelaborando Plano de Ensino Inclusivo” (Figura 14), foi destinada à realização de uma leitura de um texto que abordava concepções teóricas e compreensões a respeito do processo de alfabetização e letramento, apresentando elementos importantes para o docente alfabetizador.

Abordar sobre este tema é extremamente relevante, tendo em vista que o processo de alfabetização iniciado nos anos iniciais do ensino fundamental é essencial para o prosseguimento dos EPAEE ao longo da vida escolar. Nos dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), observa-se que a maior parte das matrículas de EPAEE concentra-se justamente nos anos iniciais do ensino fundamental, porém, vai decaindo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o que demonstra a dificuldade na permanência e prosseguimento dos EPAEE na escola e justifica a necessidade de investir neste processo de alfabetização.

Após a leitura do texto, os cursistas foram convidados a retomarem o PEI, inicialmente elaborado na atividade 4, da agenda 1. Porém, neste momento, a reelaboração deveria ter como foco a temática da alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Novamente, foram apresentados os elementos para o replanejamento:

- ***Série / ano em que o Plano será desenvolvido:***
- ***Deficiência que o(s) aluno(s) tem (têm):***
- ***Componente curricular*** (Língua Portuguesa, Matemática, Artes etc.):
- ***Conteúdo*** a ser trabalhado em sala de aula:
- ***Justificativa*** (Por que ensinar o conteúdo proposto?):
- ***Objetivos*** (Para que ensinar o conteúdo proposto?):
- ***Estratégias e Recursos*** (Como o conteúdo foi ensinado? Que estratégias serão usadas?):
- ***Avaliação*** (Como o professor avalia a aprendizagem dos alunos?):

Figura 14: Atividade 6 referente à agenda 2 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



[Pular para conteúdo](#)
[Mapa do Site](#)
[Sobre a Acessibilidade A +](#)
A - Alto contraste

Painel > Meus cursos > Educação Inclusiva e Especial > Agenda 2 > Atividade 06 – Leitura sobre Alfabetização e reela... > Ver lista

Atividade 06 – Leitura sobre Alfabetização e reelaborando Plano de Ensino Inclusivo

Olá, cursista!

Para a realização dos estudos e reflexões acerca do tema Alfabetização, faça a leitura de um texto ([clique aqui para visualizá-lo](#)), que aborda concepções teóricas e compreensões do processo de alfabetização e do letramento e, por fim, busca apresentar aspectos importantes para o professor alfabetizador.

Finalizada a leitura, retome o **Plano de Ensino Inclusivo**, elaborado na **Atividade 04 do Módulo 1**, fazendo articulações para a reelaboração do **Plano** para a temática da alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para reelaboração do Plano de Ensino Inclusivo se atente para os elementos fundamentais do planejamento que orientarão a sua ação no processo de alfabetização das crianças em sala de aula. Retome os tópicos que foram solicitados na **Atividade 04 do Módulo 1**, e reflita sobre as adequações necessárias, que agora deverão versar sobre Alfabetização.

Série / ano em que o Plano será desenvolvido:
Deficiência que o(s) aluno(s) tem (têm):
Componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Artes etc.):
Conteúdo a ser trabalhado em sala de aula:
Justificativa (Por que ensinar o conteúdo proposto?):
Objetivos (Para que ensinar o conteúdo proposto?):
Estratégias e Recursos (Como o conteúdo foi ensinado? Que estratégias serão usadas?):
Avaliação (Como o professor avalia a aprendizagem dos alunos?):

Após, sistematizar tais itens em algum editor de textos de sua preferência, compartilhe-o na ferramenta **Base de dados**, clicando na opção **"Acrescentar item"** e agora salve-o com o título **Atividade 06_seunome**.

Sugerimos que você visualize a postagem de, pelo menos um colega e, se possível, teça comentários para enriquecer o trabalho e as reflexões futuras, pois no próximo módulo esse Plano será retomado e com essa troca de experiências todos têm a ganhar!

Bons estudos e boas reflexões!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

Ver lista
Ver item único
Busca
Adicionar Item
Exportar

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Após a reelaboração, os cursistas deveriam compartilhar o arquivo, por meio da ferramenta "Bases de Dados". Também houve uma indicação sobre como salvar o arquivo, que neste caso, deveria conter o número da atividade, seguido do nome do cursista.

Neste momento, observou-se que 83 cursistas postaram o plano reelaborado na ferramenta. Em comparação com a atividade 4 da agenda 1, onde 150 cursistas haviam postado, observa-se a diminuição de 67 cursistas que não deram continuidade. Essa diferença na quantidade de postagem dos planos pode sugerir algumas situações, como: cursistas ficaram desanimados durante o curso; cursistas não se sentiram a vontade para modificar o

plano; como na atividade inicial não havia enfoque para determinada área, cursistas optaram por manter o planejamento inicial.

Ao acessar os planos de ensino reformulados, observou-se que ainda existiam 70% de planos, cujo foco não foi alterado para a alfabetização, pois continuavam a versar sobre os conteúdos de: Geografia, História, Ciências. Esses dados sugerem que os cursistas podem não ter realizados modificações em seus planos devido a alguns aspectos, como: 1) não haver a “revisão/ supervisão” de um tutor; 2) a alfabetização não é a área de especialidade dos cursistas, portanto, mantiveram os planos, com o foco nos conteúdos de experiência.

A atividade 7, última atividade dessa agenda, é denominada “Estudando o conteúdo por meio do questionário autocorrigível” (Figura 15) e correspondeu a um questionário contendo 25 questões, com opções entre verdadeiro ou falso, cujo objetivo foi conduzir o cursista a sistematizar os conteúdos acessados até o momento. A seguir, as 25 questões propostas:

1. Nas escolas comuns, devem estar incluídos os alunos com leves comprometimentos físicos, mentais e os alunos com graves problemas de deficiência?

2. As instituições filantrópicas de caráter beneficente e especializadas em pessoas com deficiência devem oferecer atendimento clínico (fonoaudiologia, fisioterapia, serviços médicos, sociais e outros) aos alunos com deficiência, matriculados em escolas comuns?

3. O acesso de alunos com deficiência às escolas comuns “desde que possível”, “desde que capazes de se adaptarem”, demonstra uma precaução, um cuidado que devemos tomar, quando fazemos uma “inclusão responsável”?

4. Os professores de escola comum só poderão aceitar em suas salas de aulas alunos com deficiência mental, física, visual, pessoas com surdez, entre outros casos tenham uma formação anterior, em que aprendam os conhecimentos relativos à Educação Especial?

5. A inclusão escolar exige o ensino coletivizado e atividades diversificadas para atender todos os alunos?

6. A chamada “inclusão ao contrário” é um artifício utilizado pelas escolas especiais para se caracterizarem como escolas inclusivas?

7. A Estimulação Precoce ou Essencial e a Educação Infantil acontecem em um período de vida da criança com deficiência em que a escola comum é fundamental para o seu desenvolvimento, mesmo quando elas têm comprometimentos sérios e/ou não conseguem se locomover e se comunicar, como seus demais coleguinhas?

8. A escola especial não substitui o ensino que é ministrado nas escolas comuns?

9. Currículos adaptados não são indicados para que alunos com deficiência sejam incluídos em turmas comuns de Ensino Fundamental?

10. Para conseguir acompanhar seus colegas na aprendizagem dos conteúdos curriculares, os alunos com deficiência devem frequentar aulas nas escolas especiais, no período oposto ao da escola comum em que estão incluídos?

11. Os alunos com e sem deficiência são capazes de construir ativamente o conhecimento?

12. O professor deve reconhecer e valorizar diferentes níveis de entendimento de seus alunos com e sem deficiência, nas respostas que derem a uma dada pergunta ou tarefa?

13. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é garantido e obrigatório para todos os alunos com deficiência?

14. O Centro de Atendimento Especializado e as escolas especiais são espaços educacionais que podem substituir o AEE em escolas comuns, sem quaisquer prejuízos aos alunos que dele necessitam?

15. O AEE pode ser exercido por psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e outros profissionais da área clínica?

16. Pela LDBEN, o AEE destina-se “preferencialmente” aos alunos que não conseguiram ser integrados em escolas comuns?

17. O professor de AEE define os conteúdos escolares e as práticas pedagógicas que os professores comuns adotarão em suas turmas para os alunos com deficiência?

18. O professor de AEE oferece reforço escolar aos alunos com deficiência, para ajudá-los a superar dificuldades que encontram na assimilação de conteúdos curriculares?

19. O AEE quando é obrigatório e condição para a matrícula de alunos com deficiência nas escolas comuns, provoca discriminação?

20. O professor de AEE é o responsável pela avaliação do progresso escolar e pela promoção de alunos com deficiência, que estão incluídos em escolas comuns?

21. O AEE oferece apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem, para ajudá-los em seu processo de escolarização?

22. A Tecnologia Assistiva é uma aliada do AEE, possibilitando uma gama de serviços e recursos de acessibilidade para inclusão do aluno com deficiência?

23. O professor que atua no AEE deve atender aos alunos com deficiência visual, auditiva, intelectual e múltipla sempre que necessitarem deste atendimento, não se dedicando a um único tipo de deficiência?

24. Os alunos com a mesma deficiência devem receber igual atendimento e em grupo?

25. A sala de recursos multifuncionais é um espaço organizado preferencialmente em escolas comuns das redes de ensino. Na impossibilidade de existência de uma sala de recursos em cada escola comum, a escola que a possuir pode atender às escolas próximas?

Figura 15: Atividade 7 referente à agenda 2 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



unesp abert@

[Pular para conteúdo](#) [Mapa do Site](#) [Sobre a Acessibilidade A +](#)
A - Alto contraste

[Painel](#) » [Meus cursos](#) » [Educação Inclusiva e Especial](#) » [Agenda 2](#) » [Atividade 07 – Estudando o conteúdo por meio do qu...](#)

Atividade 07 – Estudando o conteúdo por meio do questionário autocorrigível

Olá, cursista!

Com o objetivo de levá-lo ao estudo e a sistematização dos conteúdos trabalhados até o momento, um questionário autocorrigível foi preparado para você.

Para iniciar, clique em **Tentar responder o questionário agora**.

Atenção: você terá apenas uma tentativa para responder o questionário!

Quando terminar, clique em **Enviar tudo e terminar**.

Bons estudos!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

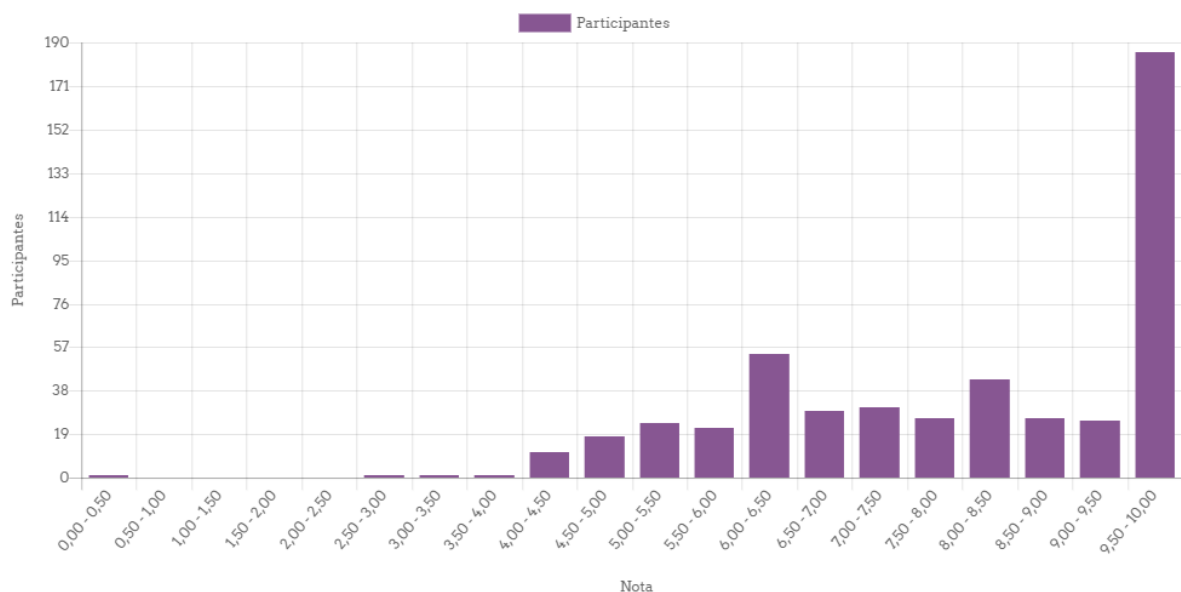
Método de avaliação: Nota mais alta

Tentativas: 898

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Observou-se que houve 901 tentativas que foram finalizadas por 494 cursistas. A média geral de pontuação foi de 8,02. Na figura a seguir, é possível visualizar o número de cursistas por intervalo de nota:

Figura 16: Número de participantes por intervalo de nota da atividade 7 referente à agenda 2 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta na função de administrador (2019)

Em comparação com a atividade 2, da agenda 1, que também foi de questionário, constata-se que houve diminuição no número de tentativas em realizar a atividade (1625 na atividade 2 para 901 na atividade 7), diminuição no número total de cursistas que fizeram a atividade (de 861 para 494) e também diminuição na média geral (8,43 na atividade 2 para 8,02 na atividade 7). Uma das hipóteses para esta diminuição é o número maior de questões a serem respondidas, já que nesta atividade foram 25 questões e na atividade 2 foram 7 questões. Outra hipótese é a própria desistência de cursistas após a agenda 1.

Contudo, é importante destacar que este tipo de atividade se caracteriza como um elemento importante, visto que em uma mesma atividade, podem-se testar os conhecimentos adquiridos até o momento em relação aos aspectos que envolvem a Educação Especial. Também é uma excelente oportunidade para o próprio cursista perceber qual elemento é preciso maior atenção e estudo, ou mesmo, qual assunto, ainda, não ficou claro e que deveria ser revisado.

Ao final desta agenda, também havia a indicação de uma leitura complementar intitulada "A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva" (Figura 17). Trata-se de um documento elaborado por Ropoli *et al.* (2010) por meio da SEESP/MEC, com o objetivo de ampliar o conhecimento dos cursistas em relação ao

papel da escola, no que concerne à Educação Especial e aos seus serviços, com foco para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Figura 17: Atividade complementar referente à agenda 2 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

5.4.2.4 Agenda 3

A terceira agenda foi destinada à compreensão do uso de estratégias e recursos voltados para a implementação de práticas de ensino inclusivas, em articulação com os conteúdos de Língua Portuguesa, Literatura e Artes. Essa agenda foi composta por quatro atividades (8, 9, 10 e 11) (Figura 18).

Figura 18: Agenda 3 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.

The screenshot shows the Unesp Aberta website interface. At the top, the Unesp Aberta logo is on the left, and navigation links like 'Pular para conteúdo', 'Mapa do Site', 'Sobre a Acessibilidade A + A - Alto contraste' are on the right. Below the logo, a breadcrumb trail reads: 'Painel > Meus cursos > Educação Inclusiva e Especial > Agenda 3'. A horizontal menu contains tabs for 'Agenda de abertura', 'Agenda 1', 'Agenda 2', 'Agenda 3' (selected), 'Agenda 4', 'Agenda 5', and 'Oculto'. The main heading is 'Educação Especial e Inclusiva'. The content area starts with a greeting 'Caro(a), cursista!' followed by a welcome message to the third agenda. It then provides context about the agenda's focus on inclusive practices and the role of the teacher. A list of activities for the third agenda is shown, each with a document icon and a checkbox. The activities are: 'Atividade 08 – Exploração do Objeto de Aprendizagem – "Scrapbook" e discussão no Fórum', 'Atividade 09 – Articulando conteúdos trabalhados', 'Atividade 10 – Refletindo sobre o Plano de Ensino Inclusivo.', and 'Atividade 11 – Leitura de texto "Linguagens em educação e formação inicial de professores uma intersecção possível" e discussão no Fórum'. At the bottom, navigation links for 'Agenda 2' and 'Agenda 4' are visible.

unesp abert@

Pular para conteúdo Mapa do Site Sobre a Acessibilidade A + A - Alto contraste

Painel > Meus cursos > Educação Inclusiva e Especial > Agenda 3

Agenda de abertura Agenda 1 Agenda 2 Agenda 3 Agenda 4 Agenda 5 Oculto

Educação Especial e Inclusiva

Caro(a), cursista!

Seja bem vindo(a) a terceira agenda do curso “**Educação Especial e Inclusiva**”.

Nesta agenda, serão contemplados alguns fundamentos para o uso de estratégias e recursos voltados à construção e implementação de práticas de ensino inclusivas, articulando-os aos conteúdos de Língua Portuguesa, Literatura e Artes.

Sabendo que a educação inclusiva supõe a disposição da escola comum em atender a diversidade total das necessidades dos alunos, entende-se que a disposição do professor para aprender e ampliar seu repertório de conhecimentos específicos, didáticos e pedagógicos é fundamental para que seus alunos compartilhem o saber e tenham um desenvolvimento mais amplo e não apenas cognitivo.

Para tanto, atividades foram preparadas para atingir esses objetivos. Para conhecer o detalhamento das atividades, acesse-as logo abaixo.

Ótimo trabalho!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

Seu progresso ?

Atividades da terceira agenda

- Atividade 08 – Exploração do Objeto de Aprendizagem – “Scrapbook” e discussão no Fórum ☐
- Atividade 09 – Articulando conteúdos trabalhados ☐
- Atividade 10 – Refletindo sobre o Plano de Ensino Inclusivo. ☐
- Atividade 11 – Leitura de texto “Linguagens em educação e formação inicial de professores uma intersecção possível” e discussão no Fórum ☐

◀ Agenda 2 Agenda 4 ▶

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

A atividade 8, da agenda 3 (Figura 19), intitulada “Exploração do Objeto de Aprendizagem – “Scrapbook” e discussão no Fórum”, apresentava o objetivo de aprendizagem “Scrapbook”. Inicialmente, os cursistas foram convidados a realizar a leitura do Guia do Professor para conhecer mais a respeito deste recurso, compreender em quais situações de ensino e aprendizagem ele pode ser empregado, a partir do trabalho com

diferentes faixas etárias. Além da sugestão de uma leitura inicial, os cursistas foram orientados a realizar uma segunda leitura, agora, registrando e/ou grifando os pontos principais.

Figura 19: Atividade 8 referente à agenda 3 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



unesp  **abert@**

[Pular para conteúdo](#) [Mapa do Site](#) [Sobre a Acessibilidade](#) [A +](#)
A - Alto contraste

[Painel](#) » [Meus cursos](#) » [Educação Inclusiva e Especial](#) » [Agenda 3](#) » [Atividade 08 – Exploração do Objeto de Aprendizagem...](#)

Atividade 08 – Exploração do Objeto de Aprendizagem – "Scrapbook" e discussão no Fórum

Caro(a), cursista!

Conheça Objeto de Aprendizagem "Scrapbook" fazendo a leitura do [Guia do Professor](#) deste recurso. Ao fazer a leitura do Guia você terá a oportunidade de conhecer detalhadamente o recurso pedagógico "Scrapbook", bem como de receber sugestões de temas e situações de ensino e aprendizagem em que ele pode ser utilizado no trabalho com conteúdos escolares envolvendo crianças em diferentes faixas etárias. Para que a leitura seja bem compreendida, sugerimos fazer primeiramente uma leitura integral e, depois, uma releitura anotando e/ou grifando as ideias principais.

Após a leitura do Guia, faça a exploração do recurso por meio do endereço a seguir:
<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15648>

No momento da exploração do recurso, procure identificar possibilidades para seu uso no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares relacionados aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Literatura e Artes, bem como sobre seu potencial para o uso com alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades. Anote as possibilidades identificadas. Após a exploração, troque suas impressões e descobertas com os colegas por meio deste fórum de discussão.

Clique em **Responder** e interaja com seus pares.

Bons estudos e debates!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Após as leituras, foi disponibilizado um *link* para que os participantes tivessem acesso ao Objeto de Aprendizagem – "Scrapbook", onde os cursistas foram orientados a identificarem possibilidades para o uso da ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares relacionados aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Literatura e Artes, bem como o potencial deste recurso em relação ao uso com EPAEE. Em seguida, os participantes foram convidados a participar de um fórum de discussões postando

suas impressões e descobertas. Teriam que ler o comentário dos demais colegas e realizar suas considerações. Este foi o quarto momento interativo vivenciado no curso.

Nesta atividade, foram criados 168 tópicos de discussão por 166 cursistas, ou seja, dois cursistas criaram dois tópicos cada. Dos 168 tópicos, apenas 27 tiveram comentários de outros cursistas. O número total de cursistas que participaram desta atividade, seja criando um tópico ou respondendo um colega em um tópico foi de 205 cursistas.

Um aspecto negativo observado é que, diferentemente da atividade 1, da agenda 1, em que também era proposta a discussão por meio de fórum, nesta, não houve um tópico único de discussão onde as postagens deveriam ser concentradas. Sendo assim, foram criados diversos tópicos de discussão onde a maioria não teve nenhuma resposta, aumentando assim a falta de interação entre os cursistas. Seria mais indicado manter o formato do fórum proposto na atividade 1.

A partir da leitura das postagens dos participantes no fórum, ficou evidente que os cursistas concordam que os objetos de aprendizagem são ferramentas que devem estar presentes, principalmente na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Outros aspectos citados por eles foram: que com a utilização desta ferramenta o estudante tem a possibilidade de expor seus sentimentos por meio da fala; com essa ferramenta é possível o professor conhecer mais a realidade dos estudantes; essa ferramenta estreita o vínculo entre estudante / professor dentro e fora do ambiente escolar.

Outro ponto que vale a pena destacar, foi a interação dos cursistas e a concordância em relação à possibilidade de uso da tecnologia aliada à inclusão, conforme o relato do cursista E. Oliveira “A tecnologia é fundamental para o aprendizado dos alunos de forma lúdica, para ele ser inserido na área digital” Já o cursista V. Veras afirmou que “Concordo. É possível fazer uso da tecnologia com os alunos com deficiência. Jogos e vídeos, além de filmagens e voz. É uma ideia incrível”.

Em continuidade, a atividade 9, referente à agenda 3 (Figura 20), intitulada “Articulando conteúdos trabalhados”, teve como objetivo aprofundar o conhecimento dos cursistas no que tange à temática da utilização de objetos de aprendizagem como recurso inclusivo. Na oportunidade, os participantes teriam que ler um texto “Objetos de Aprendizagem para Pessoas com Deficiência”. Em seguida, acessar o site do “Portal do Professor” e pesquisar recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para o ensino de conteúdos de sua área de atuação. Para o registro das atividades, os cursistas teriam que considerar os seguintes aspectos:

1. Qual o recurso pedagógico escolhido? De que forma esse recurso lhe ajudará a trabalhar o conteúdo indicado?
2. Como o recurso selecionado pode ser utilizado para o ensino de seus alunos? E de alunos que têm algum tipo de deficiência (intelectual, visual, auditiva, física), transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
3. Quais ideias e temas são centrais no recurso escolhido? É possível trabalhar outros conteúdos usando o mesmo recurso? De que forma?
4. Que estratégias pedagógicas você conhece para o trabalho com o conteúdo escolhido? Entre essas, quais poderiam ser indicadas como complementares ao trabalho pedagógico? Mencione estratégia que pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
5. Há dificuldades de entendimento do uso do recurso selecionado e das respectivas estratégias pedagógicas? Quais?
6. Que tipo de informação ou orientação você acha que está faltando para uma melhor compreensão do recurso pedagógico selecionado?
7. O recurso apresenta alguma acessibilidade? Qual? Para que tipo de deficiência?

Após sistematizar os dados, teriam que compartilhar por meio da ferramenta “Bases de dados”. Constatou-se que apenas 59 cursistas realizaram esta atividade. Sendo assim, é possível perceber a baixa quantidade de cursistas que realizaram esta atividade. Uma das hipóteses poderia ser a possível dificuldade de alguns cursistas em interagir com o *site* Portal do Professor e a própria dificuldade dos cursistas em lidar com recursos tecnológicos, como no caso, os objetos de aprendizagem.

Figura 20: Atividade 9 referente à agenda 3 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



[Pular para conteúdo](#)
[Mapa do Site](#)
[Sobre a Acessibilidade A +](#)
[A - Alto contraste](#)

[Painel](#) » [Meus cursos](#) » [Educação Inclusiva e Especial](#) » [Agenda 3](#) » [Atividade 09 – Articulando conteúdos trabalhados](#) » [Ver lista](#)

Atividade 09 – Articulando conteúdos trabalhados

Olá, cursista!

Com o objetivo de aprofundar os conhecimentos acerca da temática da utilização de Objetos de Aprendizagem como um recurso inclusivo, faça a leitura do texto “Objetos de Aprendizagem para Pessoas com Deficiência” ([clique aqui para visualizá-lo](#)).

Em seguida, acesse o site do [Portal do Professor](#) e pesquise **recursos e estratégias pedagógicas** disponíveis para o ensino de conteúdos de sua área de atuação, como, por exemplo, Língua Portuguesa, Literatura ou Artes.

Faça o registro dessa pesquisa considerando os seguintes aspectos:

- Qual o recurso pedagógico escolhido? De que forma esse recurso lhe ajudará a trabalhar o conteúdo indicado?
- Como o recurso selecionado pode ser utilizado para o ensino de seus alunos? E de alunos que têm algum tipo de deficiência (intelectual, visual, auditiva, física), transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
- Quais ideias e temas são centrais no recurso escolhido? É possível trabalhar outros conteúdos usando o mesmo recurso? De que forma?
- Que estratégias pedagógicas você conhece para o trabalho com o conteúdo escolhido? Entre essas, quais poderiam indicar como complementares ao trabalho pedagógico? Mencione estratégia que podem envolver todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- Há dificuldades de entendimento do uso do recurso selecionado e das respectivas estratégias pedagógicas? Quais?
- Que tipo de informação ou orientação você acha que está faltando para uma melhor compreensão do recurso pedagógico selecionado?
- O recurso apresenta alguma acessibilidade? Qual? Para que tipo de deficiência?

Após, sistematizar tais itens em algum editor de textos de sua preferência, compartilhe-o na ferramenta **Base de dados**, clicando na opção “**Acrescentar item**”.

Sugerimos que você visualize a postagem de, pelo menos um colega e, se possível, teça comentários para enriquecer o trabalho e as reflexões futuras, pois no próximo módulo esse Plano será retomado.

Bons estudos!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

[Ver lista](#)
[Ver item único](#)
[Busca](#)
[Adicionar item](#)
[Exportar](#)

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Após análise dos arquivos compartilhados, identificou-se que alguns cursistas de fato realizaram a pesquisa, neste caso, sugere-se que ouve uma reflexão ao escolher o recurso e ao responder as perguntas propostas pela atividade, em outros casos, percebeu-se que os participantes enviaram um plano de aula pronto, sem nenhuma reflexão ou alguma escrita que esboçasse sua opinião frente aos questionamentos norteadores.

Na atividade 10, intitulada “Refletindo sobre o Plano de Ensino Inclusivo” (Figura 21), os cursistas teriam que retomar o PEI, aprimorado na atividade do módulo 2 e refletir

sobre as adequações necessárias para a elaboração de um plano de aula ao buscar recursos digitais para potencializar os processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva inclusiva. Nesse momento, os cursistas tinham a indicação de acessar e explorar alguns sites, a saber:

<http://www.divertudo.com.br>

<http://recreio.abril.com.br>

<http://www.klickeducacao.com.br>

<http://www.nied.unicamp.br>

Figura 21: Atividade 10 referente à agenda 3 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



The screenshot shows the Unesp Aberta logo at the top left. To the right, there are links: "Pular para conteúdo", "Mapa do Site", "Sobre a Acessibilidade A + A - Alto contraste". Below the logo is a breadcrumb trail: "Painel » Meus cursos » Educação Inclusiva e Especial » Agenda 3 » Atividade 10 – Refletindo sobre o Plano de Ensino ... » Ver lista".

Atividade 10 – Refletindo sobre o Plano de Ensino Inclusivo.

Caro(a), cursista!

Retome seu Plano de Ensino Inclusivo, que foi aprimorado na atividade 06 módulo 2, e agora reflita sobre as adequações necessárias para elaboração de um plano de aula inclusivo ao buscar recursos digitais que potencializem os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.

Na busca de novos recursos digitais sugerimos que você acesse e explore os seguintes sites:

- <http://www.divertudo.com.br>
- <http://recreio.abril.com.br/>
- <http://www.klickeducacao.com.br>
- <http://www.nied.unicamp.br>

Após, sistematizar tais itens em algum editor de textos de sua preferência, compartilhe-o na ferramenta **Base de dados**, clicando na opção **"Acrescentar item"** e agora salve-o com o título **Atividade 10_seunome**.

Sugerimos que você visualize a postagem de, pelo menos um colega e, se possível, teça comentários para enriquecer o trabalho e as reflexões futuras, pois no próximo módulo esse Plano será retomado e com essa troca de experiências todos têm a ganhar.

Bons estudos e boas reflexões!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

At the bottom, there is a navigation bar with buttons: "Ver lista", "Ver item único", "Busca", "Adicionar Item", and "Exportar".

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Em seguida, os participantes teriam que sistematizar e compartilhar as informações que julgaram relevantes, na ferramenta "Bases de dados". Também havia a indicação para visualizar e tecer comentários na postagem de pelo menos um colega.

Identificou-se que 53 cursistas realizaram esta atividade e que nenhum cursista teceu comentários na atividade dos colegas. Apesar dessa constatação, pode-se sugerir que a Ferramenta “Bases de dados”, não é um recurso eficaz para promover a interação entre os participantes. Um dos motivos que podem ser considerados é que o cursista necessita realizar a ação de baixar o arquivo do colega para ler e, em alguns casos, este arquivo é extenso, pois está em formato para ser executado no *software Microsoft Word*, ou seja, não há limite de caracteres, o que pode contribuir para que o participante não se sinta motivado a interagir, devido à demanda de atividades que terá que realizar para ter acesso ao arquivo do colega, já que na ferramenta “fórum”, todas as postagens ficam visíveis, sem a necessidade de ter que baixar arquivo.

A atividade 11, última atividade da agenda 3, intitulada “Leitura de texto “Linguagens em educação e formação inicial de professores uma intersecção possível e discussão no Fórum” (Figura 22), consistia na leitura do texto “Linguagens em educação e formação inicial de professores uma intersecção possível”, das autoras Renata Portela Rinaldi e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

Figura 22: Atividade 11 referente à agenda 3 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



[Pular para conteúdo](#) [Mapa do Site](#) [Sobre a Acessibilidade A +](#)
A - Alto contraste

[Painel](#) » [Meus cursos](#) » [Educação Inclusiva e Especial](#) » [Agenda 3](#) » [Atividade 11 – Leitura de texto "Linguagens em edu...](#)

Atividade 11 – Leitura de texto "Linguagens em educação e formação inicial de professores uma intersecção possível" e discussão no Fórum

Leia o texto "[Linguagens em educação e formação inicial de professores uma intersecção possível](#)", das professoras Renata Portela Rinaldi e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

O texto aborda o relato de uma experiência vivenciada por futuros pedagogos que aprendem, na universidade, a trabalhar com diversas linguagens (informática, rádio, TV, teatro, histórias em quadrinhos, dança, música, entre outras) no ensino destinado a crianças de diferentes faixas etárias.

Os futuros professores utilizaram as linguagens estudadas na universidade para desenvolver atividades práticas junto aos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas do município. Os resultados indicaram que a participação dos futuros professores nas atividades práticas de sala de aula permitiu construir novas análises, interpretações e compreensões sobre o ser professor atualmente. Pôde-se concluir que o trabalho desenvolvido na disciplina, em duas frentes – teoria e prática –, permitiu novas aprendizagens. Aos alunos – futuros pedagogos –, esse trabalho facultou o diálogo entre o conhecimento científico produzido na área e a prática, por meio da observação e ação na realidade da escola atual.

A partir dos apontamentos da leitura do texto, bem como da reelaboração do Plano de Ensino Inclusivo, participe deste fórum.

Interaja com os colegas, respondendo à mensagem disparadora. Reflita sobre o desenvolvimento de atividades práticas de sala de aula, as quais podem permitir a construção de novas análises, interpretações e compreensões sobre o ser professor atualmente.

Clique em **Responder** e interaja com seus pares.

Bons estudos, reflexões e debates!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

O texto apresenta o relato de uma experiência vivenciada por futuros pedagogos que aprendem, na universidade, a trabalhar com diferentes linguagens, no ensino. Os resultados indicaram que a participação dos futuros professores nas atividades práticas da sala de aula permitiu construir novas análises e compreensões a despeito de como é ser professor nos tempos atuais. Após a leitura do texto, os participantes teriam que participar do fórum, respondendo à seguinte mensagem disparadora “Reflita sobre o desenvolvimento de atividades práticas de sala de aula, as quais podem permitir a construção de novas análises, interpretações e compreensões sobre o ser professor atualmente”. Além disso, os cursistas foram convidados a interagir com os colegas.

Foram criados 138 tópicos de discussão nesta atividade por 137 cursistas (um cursista criou dois tópicos). Contudo, somente 28 tópicos tiveram comentários de outros cursistas. No total, 178 cursistas participaram desta atividade. Novamente, nessa atividade não houve um fórum único como na atividade 1, da agenda 1. Desta forma, houve várias criações de tópicos de discussão sem resposta de cursistas, dificultando a interação. A seguir, alguns trechos dos tópicos que houve interação:

- Realmente as múltiplas linguagens são essenciais para o avanço de todos os alunos. O atual sistema ainda dá muita ênfase às linguagens oral e escrita, e o que vemos nos estudos até aqui é que esse sistema não beneficia os alunos, visto as questões de interpretação (analfabetismo funcional). Realmente, se na formação, tanto inicial como a continuada, forem estudadas as múltiplas linguagens, isso só preparará ainda mais o profissional e isso caminhará para uma escola menos excludente. (Cursista M. Santos).
- (Cursista M. Santos), concordo que a escola regular ainda usa com maior regularidade as linguagens escritas e verbais, mas já posso perceber que as TICs têm sido inseridas gradativamente como recursos para fomentar a aprendizagem. Hoje, os alunos já têm à disposição computadores, aulas de robótica, salas multimídia que podem ser utilizadas em diversos contextos. A formação dos profissionais ainda é escassa, o que provoca atraso no desenvolvimento desses saberes, sem dúvida nenhuma, sabemos que o profissional que está preparado adequadamente pode tornar as aulas mais atrativas e estimulantes, agregando mais informações e conhecimento. (Cursista Z. Freitas).

A seguir, outros trechos que apresentam essa interação:

- Olá (Cursista L. Lopes), realmente as múltiplas linguagens são essenciais para o avanço de todos os alunos. O atual sistema ainda dá muita ênfase às linguagens oral e escrita, e o que vemos nos estudos até aqui é que esse sistema não beneficia os alunos, visto as questões de interpretação (analfabetismo funcional). Realmente se na formação, tanto inicial como a continuada, forem estudadas as múltiplas linguagens isso só preparará ainda mais o profissional e isso caminhará para uma escola menos excludente. (Cursista D. Florio).
- Todo o processo de aprendizagem é um desafio para o profissional de todas as áreas, o conhecimento adquirido na prática sendo conciliado com o ensino de qualidade cada vez mais caro no Brasil. Tanto para o professor como para qualquer profissional o ensinar a aprender tem tido cada vez menos adeptos e assim cada vez mais sem qualidade. (Cursista J. Teixeira).
- Isso é fato, a cada vez mais, a qualidade da educação está diminuindo, justamente pela falta de pessoas engajadas na causa. (Cursista R. Farias).
- Concorde, porém, acrescento que as universidades preparam hoje professores para uma falsa realidade e isso os acomoda. Precisamos de mais comprometimento, buscar conhecimento sempre para que possamos transformar a nossa realidade em vivências prazerosas através da aprendizagem. (Cursista F. Cruz).

5.4.2.5 Agenda 4

A quarta agenda (Figura 23) objetivou subsidiar o desenvolvimento e a finalização do Plano de Ensino Inclusivo, elaborados ao longo das agendas anteriores, junto aos EPAEE. Nessa agenda, as estratégias e recursos conhecidos nas atividades anteriores foram articulados aos conteúdos de Educação Física e Matemática. Essa agenda foi composta por quatro atividades (12, 13, 14 e 15), dentre elas, duas eram fóruns (14 e 15) e um vídeo complementar.

Figura 23: Agenda 4 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.

unesp abert@

Pular para conteúdo Mapa do Site Sobre a Acessibilidade A + A - Alto contraste

Painel » Meus cursos » Educação Inclusiva e Especial » Agenda 4

Agenda de abertura Agenda 1 Agenda 2 Agenda 3 Agenda 4 Agenda 5 Oculto

Educação Especial e Inclusiva

Caro(a), cursista!

Seja bem vindo(a) a quarta agenda do curso "**Educação Especial e Inclusiva**".

As atividades propostas nesta agenda irão subsidiar o desenvolvimento e a finalização do Plano de Ensino Inclusivo, elaborados ao longo das atividades anteriores, junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial. As estratégias e os recursos conhecidos nas atividades anteriores serão agora articulados aos conteúdos de Educação Física e Matemática.

A Educação Inclusiva pressupõe novas perspectivas metodológicas por parte do educador o qual planeja as atividades de ensino de forma a valorizar as diferenças, oportunizar aos estudantes descobrirem suas habilidades, capacidades e potencialidades, e oferecer reais condições para que todos participem do contexto escolar. Para tanto, devemos analisar os currículos e os métodos de ensino, incentivando os estudantes a serem sujeitos participantes de todas as etapas do processo, desde a sua concepção até a reflexão final sobre as vivências desencadeadas, os resultados obtidos e a avaliação da aprendizagem.

Assim, atividades com essa finalidade foram preparadas. Para conhecer o detalhamento das atividades, acesse-as logo abaixo.

Ótimo trabalho!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

Seu progresso ⓘ

Atividades da quarta agenda

Atividade 12 – Exploração do Portal do Professor	☐
Atividade 13 – Assistir ao vídeo – "Superdotação: o talento na escola"	☒
Atividade 14 – Relato Analítico dos Planos de Aula encontrados no Portal do Professor	☐
Atividade 15 - Exploração do Objeto de Aprendizagem – "Fazenda Rived" e discussão no Fórum	☐

Saiba mais

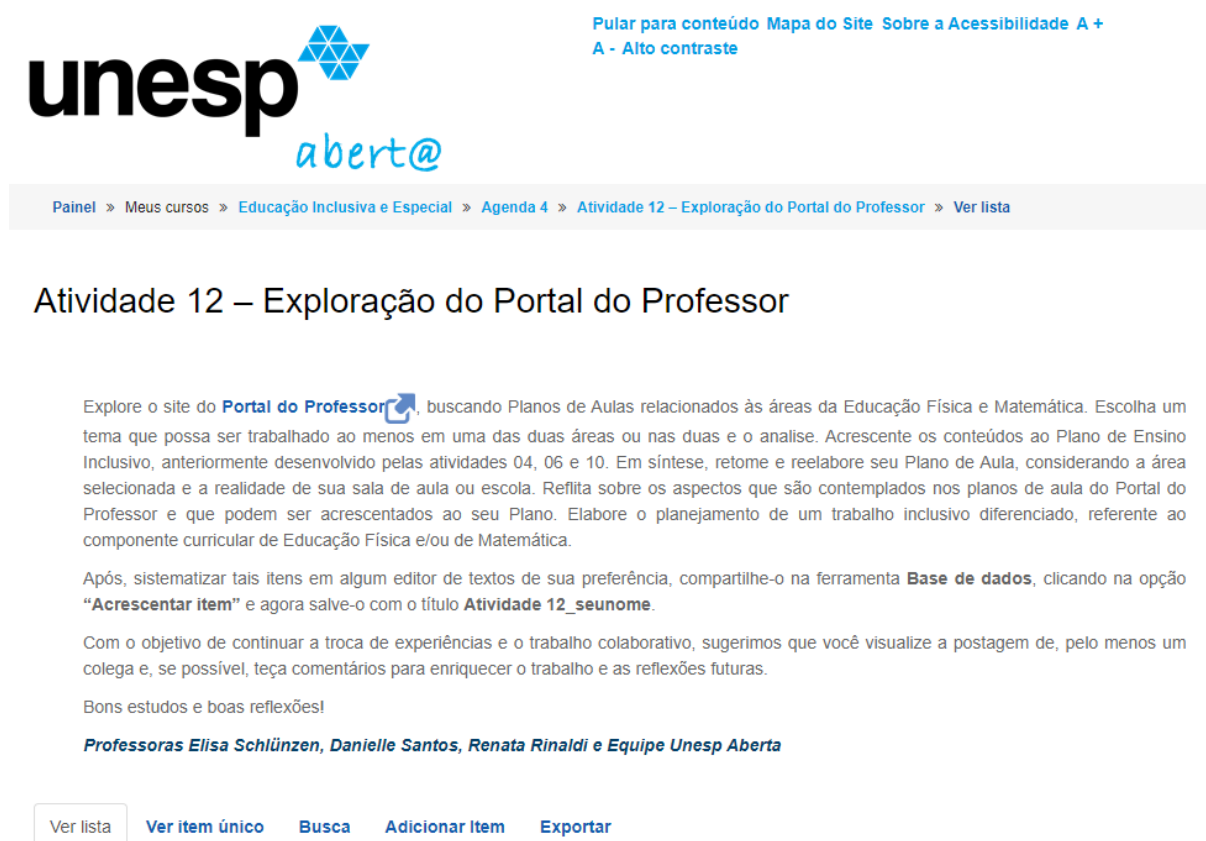
Vídeo complementar	☒
--------------------	-------------------------------------

◀ Agenda 3 Agenda 5 ▶

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Na atividade 12, intitulada “Exploração do Portal do Professor” (Figura 24), os cursistas teriam que explorar o site do “Portal do Professor” e buscar planos de aulas relacionados às áreas da Educação Física e Matemática. Escolher um tema que pudesse ser trabalhado em, pelo menos, duas áreas e analisar. Em seguida, acrescentar os conteúdos ao PEI, anteriormente desenvolvido pelas atividades 4, 6 e 10. Em continuidade, sistematizar os itens em um editor de texto e compartilhar na ferramenta “Base de dados”.

Figura 24: Atividade 12 referente à agenda 4 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



unesp  **abert@**

[Pular para conteúdo](#) [Mapa do Site](#) [Sobre a Acessibilidade A + A - Alto contraste](#)

[Painel](#) > [Meus cursos](#) > [Educação Inclusiva e Especial](#) > [Agenda 4](#) > [Atividade 12 – Exploração do Portal do Professor](#) > [Ver lista](#)

Atividade 12 – Exploração do Portal do Professor

Explore o site do [Portal do Professor](#), buscando Planos de Aulas relacionados às áreas da Educação Física e Matemática. Escolha um tema que possa ser trabalhado ao menos em uma das duas áreas ou nas duas e o analise. Acrescente os conteúdos ao Plano de Ensino Inclusivo, anteriormente desenvolvido pelas atividades 04, 06 e 10. Em síntese, retome e reelabore seu Plano de Aula, considerando a área selecionada e a realidade de sua sala de aula ou escola. Reflita sobre os aspectos que são contemplados nos planos de aula do Portal do Professor e que podem ser acrescentados ao seu Plano. Elabore o planejamento de um trabalho inclusivo diferenciado, referente ao componente curricular de Educação Física e/ou de Matemática.

Após, sistematizar tais itens em algum editor de textos de sua preferência, compartilhe-o na ferramenta **Base de dados**, clicando na opção **“Acrescentar item”** e agora salve-o com o título **Atividade 12_seunome**.

Com o objetivo de continuar a troca de experiências e o trabalho colaborativo, sugerimos que você visualize a postagem de, pelo menos um colega e, se possível, teça comentários para enriquecer o trabalho e as reflexões futuras.

Bons estudos e boas reflexões!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

[Ver lista](#) [Ver item único](#) [Busca](#) [Adicionar Item](#) [Exportar](#)

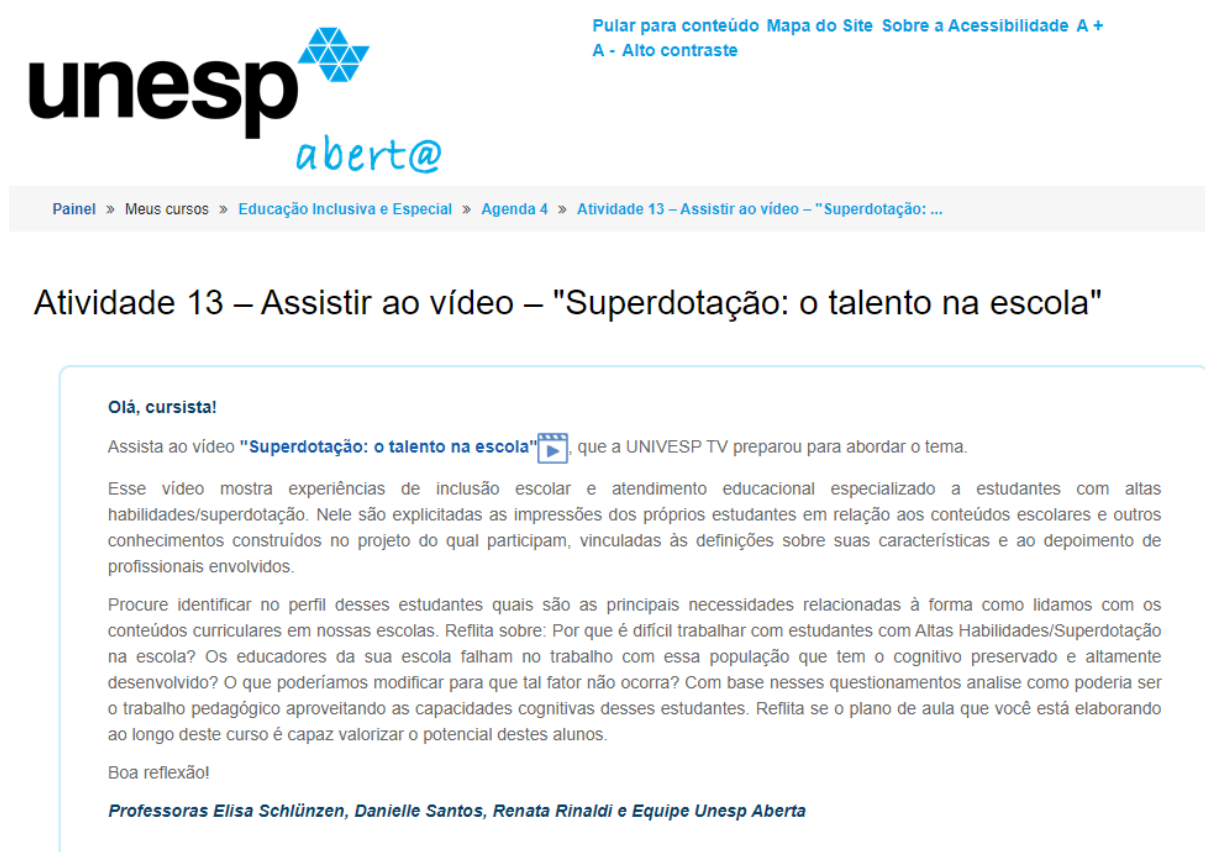
Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

A atividade objetiva continuar com as trocas de experiências e o trabalho colaborativo, dessa forma, foi sugerido que o cursista visualizasse a postagem de, pelo menos, um colega e, se possível, realizar comentários. 52 cursistas realizaram a postagem do arquivo na ferramenta e, novamente, observou-se que não houve nenhum comentário de participantes em relação à postagem dos colegas. Em relação aos temas dos planos, observou-se que 30% atenderam as orientações da comanda e direcionaram o plano aos conteúdos de Educação Física e

Matemática, enquanto os demais mantiveram o plano com os temas anteriores e, ainda, houve um cursista que postou um artigo que não possui nenhuma relação com a temática proposta.

A atividade 13 foi intitulada “Assistir ao vídeo – "Superdotação: o talento na escola” (Figura 25). Neste momento, os participantes teriam que assistir a um vídeo, preparado pela UNIVESP TV, cujo título era igual ao da atividade. O vídeo retratava experiências de inclusão escolar e o AEE para estudantes com Altas Habilidades/superdotação. No vídeo, foram explicitadas as impressões dos próprios estudantes em relação aos conteúdos escolares, além de apresentar definições sobre as características e o depoimento profissional dos envolvidos.

Figura 25: Atividades 13 referente à agenda 4 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



Olá, cursista!

Assista ao vídeo "**Superdotação: o talento na escola**", que a UNIVESP TV preparou para abordar o tema.

Esse vídeo mostra experiências de inclusão escolar e atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação. Nele são explicitadas as impressões dos próprios estudantes em relação aos conteúdos escolares e outros conhecimentos construídos no projeto do qual participam, vinculadas às definições sobre suas características e ao depoimento de profissionais envolvidos.

Procure identificar no perfil desses estudantes quais são as principais necessidades relacionadas à forma como lidamos com os conteúdos curriculares em nossas escolas. Reflita sobre: Por que é difícil trabalhar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na escola? Os educadores da sua escola falham no trabalho com essa população que tem o cognitivo preservado e altamente desenvolvido? O que poderíamos modificar para que tal fator não ocorra? Com base nesses questionamentos analise como poderia ser o trabalho pedagógico aproveitando as capacidades cognitivas desses estudantes. Reflita se o plano de aula que você está elaborando ao longo deste curso é capaz valorizar o potencial destes alunos.

Boa reflexão!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

A indicação foi para que o cursista identificasse no perfil desses estudantes, as principais características relacionadas ao modo como lidar com os conteúdos curriculares nas escolas. Para auxiliar os cursistas nas reflexões, foram listados alguns questionamentos, a saber:

- Por que é difícil trabalhar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na escola?

- Os educadores da sua escola falham no trabalho com essa população que tem o cognitivo preservado e altamente desenvolvido?

- O que poderíamos modificar para que tal fator não ocorra?

A partir desses questionamentos, os participantes foram convidados a analisar como poderia ser o trabalho pedagógico aproveitando as capacidades cognitivas desses estudantes e refletir se o PEI elaborado até o momento seria capaz de valorizar o potencial desse perfil de público. Nessa atividade, não houve a necessidade de compartilhar nenhuma postagem. Contudo, neste momento do curso, ou seja, quando está próximo ao final do curso, atividades com uso de vídeos e com possibilidade de reflexão sem necessidade de entregar atividade, caracteriza-se como um elemento essencial para instigar os cursistas a perceberem que o curso, também é permeado por momentos de reflexão e que esses momentos também devem ser valorizados.

Em continuidade, a atividade 14 intitulada “Relato Analítico dos Planos de Aula encontrados no Portal do Professor” (Figura 26), teve como propositura que os cursistas realizassem uma análise dos Planos de Aula encontrados no Portal do Professor. Neste momento, os participantes teriam que reler os planos e procurar identificar relações ou incompatibilidades entre eles e o PEI, construído até o momento do curso e compartilhar opinião em um fórum de discussão. O objetivo principal da atividade foi auxiliar o cursista a perceber se havia ou não diferenças entre as formas de planejamento da ação pedagógica no trabalho com conteúdos específicos de diferentes áreas.

Figura 26: Atividade 14 referente a agenda 4 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



unesp abert@

Pular para conteúdo Mapa do Site Sobre a Acessibilidade A + A - Alto contraste

Painel » Meus cursos » Educação Inclusiva e Especial » Agenda 4 » Atividade 14 – Relato Analítico dos Planos de Aula...

Atividade 14 – Relato Analítico dos Planos de Aula encontrados no Portal do Professor

quinta, 14 Feb 2019, 13:14

Mostrar respostas começan ▼

Olá, cursista!

Faça uma análise dos Planos de Aula encontrados no Portal do Professor, releia-os e procure identificar relações ou incompatibilidades entre eles e o seu Plano de Ensino que vem sendo construído nesse curso. Faça considerações apontando de que forma os recursos de planejamento podem se articular para favorecer a prática pedagógica do professor e garantir um ensino que valorize a diversidade humana, principalmente as pessoas que são consideradas com altas habilidades/superdotação.

Essa atividade tem a finalidade de auxiliá-los a perceber melhor se há ou não diferenças entre as formas de planejamento da ação pedagógica no trabalho com conteúdos específicos de diferentes áreas. Pretende-se também que compreenda a temática que está sendo discutida sobre as áreas da Educação Física e da Matemática e ainda uma análise sobre estes planejamentos no que diz respeito à capacidade de valorizar a inteligência corporal, cenestésica e lógico-matemática dos alunos em sala de aula.

Clique em **Responder** e interaja com seus pares.

Boa reflexão!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

[Link direto](#) | [Responder](#)

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Houve 179 postagens no fórum por 172 cursistas. Destes, somente cinco cursistas postaram mais de uma mensagem no fórum. Nesse fórum, voltou-se ao formato de discussão por meio de tópico único, igual na atividade 1, sobre o qual entende-se que há uma maior probabilidade de haver interação. Contudo, o fato de somente cinco cursistas terem postado mais de uma mensagem chama a atenção, já que demonstra que a maioria preferiu não prosseguir na discussão.

A hipótese para esta situação é de que os cursistas ainda estão enraizados no paradigma da educação tradicional, e na figura de um professor ou tutor que irá mediar as discussões e, portanto, sentem dificuldade em compreender que o processo de construção de saberes poderá também ocorrer de forma colaborativa com os outros colegas. E é justamente

esse o objetivo da EaD, romper com modelos de formação tradicionais, criando modelos de currículo em rede, conforme defende Santos, D. (2015, p. 191-192):

A formação inicial e em serviço em EaD ou semipresencial pode desenvolver um currículo em rede, em que os conceitos necessários à formação são trabalhados a partir das conexões entre os sujeitos da aprendizagem em seu local de trabalho ou pesquisa, realizando atividades práticas para refletir sobre as teorias estudadas ou dialogadas. O professor autor, poderá pensar em estratégias que abranja a ação dos cursistas e que ele possa construir algo em que seja aplicado, refletido por meio de troca dos resultados obtidos. Neste processo, sistematizar os conceitos que serão trabalhados. (SANTOS, D., 2015, p. 191-192).

A respeito das postagens realizadas, pode-se observar que alguns cursistas estavam com dúvidas em relação à atividade ou não conseguiram acesso ao “Portal do Professor”. Essas constatações podem ser visualizadas nos trechos abaixo:

- Olá, boa tarde.
Como ainda não concluí meu curso, não consegui acessar o Portal do Professor! (Cursista I. Pereira).
- Boa noite... Eu estive olhando mais tenho algumas dificuldades em executar... (Cursista A. Araújo).
- Como posso acessar o portal do professor? (Cursista V. Nunes).
- Boa tarde! Não consegui acessar o portal do professor... (Cursista C. Paggiassi).
- Assim como alguns colegas, infelizmente, também não consegui acesso ao Portal do professor. (Cursista L. Corrêa).
- Onde posso acessar? (Cursista R. Souza).
- Como acessar? (Cursista C. Pereira).

Nesse caso, observou-se que não houve nenhuma tentativa de outros cursistas em tentar auxiliar o colega com dúvidas, visto que o curso é aberto e não conta com a possibilidade de uma mediação de um tutor para auxiliar a sanar dúvidas, por exemplo. Assim como nenhum cursista pediu apoio aos colegas. Além disso, sugere-se que tais dificuldades podem-se relacionar com os diferentes perfis e atuação profissional dos cursistas. Dentre os relatos dos cursistas em relação aos planos presentes no “Portal do Professor”, cumpre destacar que houve opiniões de que os planos são funcionais e opiniões divergentes que elucidaram que, em muitos casos, os planos disponíveis não condizem com a prática vivenciada nas escolas. A seguir seguem alguns trechos para exemplificar:

- Os Planos de Aula encontrados no Portal do Professor, são a meu ver prática pedagógica que garante um ensino de valorização a diversidade. (Cursista M. Antunes)

- Já usei muitos modelos de planos de aula do portal do professor. Muitos acho utópicos diante da realidade das escolas em que trabalho, mas, em sua maioria são totalmente aplicáveis e dão resultados. (Cursista C. Foroni).

Na atividade 15, última atividade da agenda 4, cujo título era “Exploração do Objeto de Aprendizagem – "Fazenda Rived" (Figura 27), os cursistas tiveram a oportunidade de conhecer o Objeto de Aprendizagem “Fazenda Rived”. Para tanto, teriam que realizar a leitura do “Guia do professor”. Nesse momento, a indicação era para que realizassem uma leitura inicial e, posteriormente uma releitura, registrando/grifando as ideias principais. Após as leituras, havia o link para acesso ao recurso, conforme o link: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15134>.

Após a exploração do recurso, os cursistas teriam que identificar possibilidade para o seu uso em processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares relativos aos componentes curriculares da Matemática e anotar as possibilidades identificadas. Em seguida, compartilhar com os colegas as suas impressões no fórum e interagir com os colegas por meio de comentários de suas postagens.

Figura 27: Atividade 15 referente à agenda 4 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



Pular para conteúdo Mapa do Site Sobre a Acessibilidade A + A - Alto contraste

Painel » Meus cursos » Educação Inclusiva e Especial » Agenda 4 » Atividade 15 - Exploração do Objeto de Aprendizagem...

Atividade 15 - Exploração do Objeto de Aprendizagem – "Fazenda Rived" e discussão no Fórum

Mostrar respostas começan ▼

Atividade 15 - Exploração do Objeto de Aprendizagem – "Fazenda Rived" e discussão no Fórum

quinta, 14 Feb 2019, 13:15

Olá, cursista!

Conheça Objeto de Aprendizagem "Fazenda Rived" fazendo a leitura do **Guia do Professor** deste recurso.

Ao fazer a leitura do Guia você terá a oportunidade de conhecer detalhadamente o recurso pedagógico "**Fazenda Rived**", bem como de receber sugestões de temas e situações de ensino e aprendizagem em que ele pode ser utilizado no trabalho com conteúdos escolares envolvendo crianças em diferentes faixas etárias.

Para que a leitura seja bem compreendida, sugerimos fazer primeiramente uma leitura integral e, depois, uma releitura anotando e/ou grifando as ideias principais.

Após a leitura do Guia, faça a exploração do recurso por meio do endereço a seguir:

<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15134>

No momento da exploração do recurso, procure identificar possibilidades para seu uso no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares relacionados aos componentes curriculares da Matemática. Anote as possibilidades identificadas. Após a exploração, troque suas impressões e descobertas com os colegas por meio deste fórum de discussão.

Clique em **Responder** e interaja com seus pares.

Bons estudos e debates!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

[Link direto](#) | [Responder](#)

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Nesse fórum, houve 169 postagens por 162 cursistas (seis cursistas postaram mais de uma mensagem). Esse fórum manteve o formato de um único tópico de discussão, igual ao da atividade 1 e 14. Dentre os comentários, pode-se observar, novamente, que alguns cursistas não conseguiram acesso ao recurso, conforme trecho abaixo:

- Infelizmente não consegui abrir o arquivo. (Cursista J. Oliveira).

- Olá!

Infelizmente não consegui abrir o arquivo. Não desisti e estou esperando ajuda de um amigo!! (Cursista I. Pereira).

- Não consigo acessar, sempre que tento dá erro e não abre. (Cursista M. Ferreira).

Contudo, dessa vez, observa-se que uma cursista solicita claramente a ajuda dos colegas, porém, não houve nenhum retorno. Em relação às impressões dos cursistas sobre o recurso, observou-se que 100% daqueles que conseguiram acesso relataram que se trata de um recurso de fácil acesso e que contribui para o desenvolvimento do estudante em relação ao conteúdo matemática. Essas afirmações podem ser visualizadas nos trechos abaixo:

- Não conhecia a jogo, é muito interativo e de fácil acesso, além de ajudar no desenvolvimento do aluno sobre a matemática. Muito bom mesmo! (Cursista F. Ribeiro).

- Após a exploração, podemos identificar várias estradas e possibilidades que podemos sim, levar para nossas salas de aulas. Com isso, construímos possibilidades e o despertar a interação e a inclusão dos alunos, o aprendizado de contagem, de agrupagem, de cálculos, etc. o despertar do interesse da matemática com esses recursos. (Cursista C. Pereira).

- Excelente recurso para desenvolver a aprendizagem do aluno. Proporciona inúmeras possibilidades, utilizando, sobretudo o lúdico. (Cursista I. Franco).

- [...] a chegada desta nova forma de comunicação mundial, as investidas em torno dela também aumentaram e a educação acompanhou este avanço ao desenvolver, por meio de pesquisadores, *softwares* educacionais. (Cursista B. Cavalcante).

Na agenda 4, também havia a indicação de uma atividade complementar intitulada “Vídeo complementar” (Figura 28). Nesse momento, os cursistas foram convidados a assistir ao vídeo “Inclusão: uma escola para todos”. O vídeo apresenta depoimentos de EPAEE incluídos em escolas públicas, na rede regular de ensino, além de relatos de familiares, gestores e professores envolvidos no processo. Os cursistas foram convidados a refletir se a concepção de inclusão deles mudava após assistirem o vídeo. Além disso, havia algumas perguntas para direcionar a reflexão, a saber:

- Você acredita na possibilidade de incluir estes estudantes?
- Qual é o sentimento que essa experiência despertou em você?
- Você está preparado para este desafio enquanto educador?
- O que é preciso, aos profissionais de cada seguimento envolvido (gestores, professores, pais, alunos) para que tenhamos sucesso na inclusão dos EPAEE?

Neste momento, não havia a necessidade de postar nenhuma atividade, o momento era de reflexão.

Figura 28: Atividade complementar referente à agenda 4 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



unesp  **abert@**

[Pular para conteúdo](#) [Mapa do Site](#) [Sobre a Acessibilidade](#) [A +](#)
[A - Alto contraste](#)

[Painel](#) » [Meus cursos](#) » [Educação Inclusiva e Especial](#) » [Agenda 4](#) » [Vídeo complementar](#)

Vídeo complementar

Olá, cursista!

Vamos aprofundar os conhecimentos assistindo ao vídeo – **"Inclusão: uma escola para todos"**  O vídeo apresenta depoimentos de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) incluídos em escolas da rede pública de ensino regular, e relatos dos pais, familiares, professores e gestores envolvidos nesse processo. Além disso, destaca a política de inclusão educacional fundamentada no princípio da diversidade humana e de uma educação de qualidade para todos.

Aproveite para observar, nas experiências relatadas, os avanços que o processo de inclusão escolar proporciona, sendo necessário aos sistemas educacionais a organização de Projetos Pedagógicos voltados para a atenção às especificidades das crianças.

Além disso, ao assistir o vídeo, reflita sobre qual era o seu pensamento anterior a ele sobre a inclusão. Vendo o depoimento dos estudantes, dos pais e principalmente dos professores, você acredita na possibilidade de incluir estes estudantes? Qual é o sentimento que essa experiência despertou em você? Você está preparado para este desafio enquanto educador? O que é preciso, aos profissionais de cada seguimento envolvido (gestores, professores, pais, alunos) para que tenhamos sucesso na inclusão dos EPAEE?

Boa reflexão!

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

5.4.2.6 Agenda 5

A agenda 5 é a última agenda do curso. O objetivo desta agenda foi criar um espaço de análise sobre a elaboração do PEI realizado no decorrer do curso e motivar os cursistas a aplicarem o plano em seu contexto profissional. Nessa etapa de finalização, os cursistas são informados de que o curso foi concebido, metodologicamente, a partir da Abordagem CCS.

Como já mencionado, o propósito desta abordagem é favorecer a reflexão sobre as resistências dos contextos escolares em detrimento às mudanças exigidas pelo atendimento às diferenças, além da reflexão a respeito da própria prática. Dessa forma, até o momento, o curso abordou políticas educacionais, apresentou diferentes experiências e objetivou o planejamento de ensino como um elemento primordial no exercício da profissão docente.

Vale ressaltar que a proposta do curso ao utilizar os fundamentos da abordagem CCS, objetivou a criação de um espaço onde os participantes pudessem refletir sobre suas próprias

atuações profissionais, a partir da relação com o outro e com os conteúdos abordados para que pudessem construir ou atualizar conhecimentos.

Neste momento, faz-se menção em relação à expectativa final, onde se espera que o curso tenha proporcionado bons momentos de reflexão a respeito da prática pedagógica e que o participante tenha observado de maneira crítica o trabalho coletivo na instituição que atua por meio de práticas inclusivas. A agenda 5 foi composta por três atividades (16, 17 e 18) e por uma leitura complementar (Figura 29).

Figura 29: Agenda 5 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



[Pular para conteúdo](#)
[Mapa do Site](#)
[Sobre a Acessibilidade A + A - Alto contraste](#)

Painel > Meus cursos > Educação Inclusiva e Especial > Agenda 5

Agenda de abertura
Agenda 1
Agenda 2
Agenda 3
Agenda 4
Agenda 5
Oculto

Educação Especial e Inclusiva

Caro(a), cursista!

Seja bem vindo(a) a última agenda do curso **"Educação Especial e Inclusiva"**. Parabéns por ter chegado até aqui.

Nesta agenda, a proposta é a de criar um espaço de análise sobre elaboração do Planos de Ensino Inclusivo realizados ao longo do curso, e o objetivo é o de instigá-lo a fazer a aplicação do Plano em seu contexto de atuação profissional.

As atividades, estudos e discussões propostas durante o curso, foram metodologicamente fundamentados na Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, a qual permite a reflexão sobre as resistências da escola às mudanças exigidas pela abertura incondicional à diversidade e às diferenças, bem como uma reflexão sobre a própria prática frente os processos inclusivos. Já podemos compreender que as situações que promovem esse desafio tendem a mobilizar professores e gestores para que revejam, e recriem suas práticas a partir de novas possibilidades educativas. Por isso abordamos as políticas educacionais, apresentamos experiências diversas e focalizamos o planejamento de ensino como elemento fundamental no exercício docente para uma prática comprometida com a construção de uma escola inclusiva.

Esperamos que esse curso tenha proporcionado bons momentos de reflexão sobre sua prática na sala de aula e na escola e que você tenha observado de forma crítica o trabalho coletivo de sua instituição, no que concerne à construção de formas de ação e manejo de práticas inclusivas que viabilizem o acesso e a permanência de todos os estudantes.

Adicionalmente, esperamos ter esclarecido sobre a articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja finalidade é a de auxiliar o professor da classe comum e a escola na construção, e efetivação da inclusão. Dessa forma, almejamos que as escolas desenvolvam estratégias que lhes permitam ofertar uma organização pedagógica inclusiva.

Veja a seguir as atividades programadas para esta última agenda:

Ótimo trabalho!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

Seu progresso ?

Atividades da quinta agenda

Atividade 16 – Aprimoramento final do Plano de Ensino Inclusivo

Atividade 17 – Leitura de texto e construção de Memorial

Atividade 18 – Fórum de avaliação do curso

Saiba mais

Leitura complementar 4

< Agenda 4
Oculto >

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Na atividade 16, intitulada “Aprimoramento final do Plano de Ensino Inclusivo” (Figura 30), os cursistas teriam que realizar uma reflexão sobre a necessidade de alterações no Plano de Ensino Inclusivo, retomando cada um dos itens, conforme segue abaixo, já haviam sido propostos em atividades anteriores, como exceção do item “relato sobre a aplicação”:

- **Série / ano em que o Plano será desenvolvido:**
- **Deficiência que o(s) aluno(s) tem (têm):**
- **Componente curricular** (Língua Portuguesa, Matemática, Artes etc.):
- **Conteúdo** a ser trabalhado em sala de aula:
- **Justificativa** (Por que ensinar o conteúdo proposto?):
- **Objetivos** (Para que ensinar o conteúdo proposto?):
- **Estratégias e Recursos** (Como o conteúdo foi ensinado? Que estratégias serão usadas?):
- **Avaliação** (Como o professor avalia a aprendizagem dos alunos?):
- **Relato sobre aplicação** (caso você tenha feito a aplicação relate como foi a experiência e, se possível, faça uma reflexão crítica sobre a necessidade de possíveis alterações).

Após a reflexão, os cursistas tinham que compartilhar o arquivo na ferramenta “Base de dados”.

Figura 30: Atividade 16 referente à agenda 5 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



[Pular para conteúdo](#)
[Mapa do Site](#)
[Sobre a Acessibilidade](#)
[A +](#)
[A - Alto contraste](#)

[Painel](#) » [Meus cursos](#) » [Educação Inclusiva e Especial](#) » [Agenda 5](#) » [Atividade 16 – Aprimoramento final do Plano de Ens...](#) » [Ver lista](#)

Atividade 16 – Aprimoramento final do Plano de Ensino Inclusivo

Caro(a), cursista!

Agora que você já refletiu sobre seu Plano de Ensino Inclusivo sob várias perspectivas, conteúdos disciplinares, conheceu as características de algumas deficiências e concepção de educação inclusiva, reflita sobre a necessidade de um aprimoramento final pensando na possibilidade de aplicá-lo.

Para tanto, lembre-se de que nunca é demais considerar que aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito. Por isso é tão importante considerar as diferentes ideias, opiniões e níveis de compreensão que servem de base para que sejam adaptados os conteúdos e as possibilidades de ação.

Faça uma reflexão sobre a necessidade de alterações, retomando cada um dos itens do Plano:

Série / ano em que o Plano será desenvolvido:
Deficiência que o(s) aluno(s) tem (têm):
Componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Artes etc.):
Conteúdo a ser trabalhado em sala de aula:
Justificativa (Por que ensinar o conteúdo proposto?):
Objetivos (Para que ensinar o conteúdo proposto?):
Estratégias e Recursos (Como o conteúdo foi ensinado? Que estratégias serão usadas?):
Avaliação (Como o professor avalia a aprendizagem dos alunos?):
Relato sobre aplicação (caso você tenha feito a aplicação relate como foi a experiência e, se possível, faça uma reflexão crítica sobre a necessidade de possíveis alterações).

Após essa reflexão, compartilhe-o na ferramenta **Base de dados**, clicando na opção “**Acréscentar item**” e agora salve-o com o título **Atividade 16_Planofinal_seunome**.

Caso você tenha tido a oportunidade de fazer a aplicação do Plano, descreva no último item como foi a aplicação.

Sugerimos que você visualize a postagem de, pelo menos um colega e, se possível, teça comentários para enriquecer o trabalho e as reflexões futuras.

Bons estudos e boas reflexões!

Professoras Elisa Schlünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

[Ver lista](#)
[Ver item único](#)
[Busca](#)
[Adicionar Item](#)
[Exportar](#)

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

64 cursistas realizaram a postagem do plano. Ao realizar a análise dos planos, identificou-se que 30% dos participantes reelaboraram a atividade e compartilharam como foi realizar a aplicação, com indicações de que obteve sucesso, com boa aceitação dos alunos.

- Plano de trabalho foi aplicado na sala de 5º ano. Teve tanto sucesso que os professores pediram para que eu passasse em suas respectivas salas para trabalhar com o mesmo conteúdo. Nesta escola, existem vários alunos com sérios problemas intelectuais, e que não participam das atividades propostas pelas suas professoras, por esta razão, devido ao sucesso do plano desenvolvido na sala do 5º ano, as demais professoras solicitaram que fosse

trabalhado com suas turmas. Uma observação importante a fazer, é que os alunos que possuem essa característica e que não participavam da aula de sua professora, vieram todos participarem e teve um rendimento satisfatório, agora essa mesma proposta será enviada como sugestão para as demais escolas da cidade. (Cursista G. Paiva).

- Diante da atividade proposta, esta foi bem aceita pelo aluno, ele demonstrou interesse em realizar a atividade. Não foi complicado a sua aplicação, o aluno interagiu com os demais alunos, falou da sua experiência de aprender a identificar as formas geométricas nas atividades do seu dia a dia. (Cursista J. Costa).

Já 60% dos cursistas reelaboraram o plano, contudo, não compartilharam a indicação da aplicação, o que sugere que não houve uma ação prática. Esse dado pode estar relacionado a alguns fatores, já constatados, como por exemplo, o fato de terem cursistas que não atuam em escolas, pois exercem outras funções, visto que todo o processo de elaboração do plano, foi organizado para o ambiente escolar. Para exemplificar essa afirmação, segue abaixo o relato de um cursista, disponível no seu PEI, na versão final.

- No momento não estou trabalhando em sala de aulas, mas tive uma grande experiência com esse curso, pois, tive a consciência de que tenho muitos caminhos a seguir e uma diversidade de recursos onde poderei fazer a vida dos DP um pouco mais agradável e trazer alegria ao aprender. (Cursista C. Amorim).

Também cumpre destacar que 10% dos cursistas não apresentaram a reelaboração do plano e, em alguns casos, na verdade, não apresentaram um plano. O material compartilhado correspondia à estrutura de um artigo científico, como já constatado anteriormente. A partir desse dado, podem-se inferir dois elementos, tais como: 1) o cursista não compreendeu a proposta da atividade, mesmo a comanda sendo clara e objetiva e o curso, em cada uma das agendas direcionarem para essa elaboração; 2) o cursista não se envolveu com o curso e realizou a cópia de um artigo apenas para enviar a atividade, esquecendo-se que o curso não possui tutoria e não emite certificação pelo cumprimento das agendas.

Na atividade 17, intitulada “Leitura de texto e construção de Memorial” (Figura 31), os cursistas teriam que realizar a leitura de um texto intitulado “Ambientes potencializadores para inclusão e Núcleo de Ensino”, das autoras do curso e outras pesquisadoras. O texto apresenta uma proposta de intervenções práticas e pedagógicas de formação inicial e em serviço de professores em ambientes educacionais, com vistas a transformação dos ambientes escolares, de aprendizagem, do professor e de sua compreensão a respeito do estudante, como uma possibilidade de transformação da realidade da escola em detrimento da inclusão. Após a leitura, os cursistas foram convidados a refletir sobre: os elementos teóricos e práticos

apresentados ao longo do curso; as sugestões para a sua prática pedagógica, incluídas em cada uma das atividades realizadas. Para auxiliar na reflexão e elaboração do memorial, foram disponibilizados alguns questionamentos, a saber:

a) Você concorda com a Política Nacional em relação à Educação Inclusiva? Aponte os pontos positivos e negativos, fazendo as suas considerações?

b) Na sua opinião, o que poderia ser mudado na política? Além disso, é possível cumprir com o que a política preconiza? Caso ache interessante, cite pesquisadores, informações.

c) Você acredita que é possível incluir todos os estudantes do público-alvo da Educação Especial no ensino regular independentemente de suas condições? Justifique suas considerações.

d) Quais são as contribuições dessa experiência prática em sua formação profissional ou como futuro professor?

e) Como os conteúdos e recursos trabalhados no Eixo Articulador podem contribuir para o desenvolvimento desse trabalho?

f) Aponte os progressos, sucessos, momentos de dúvida, questionamentos, otimismo, pessimismos, tentativas, dilemas, problemas etc., percebidos/observados/vivenciados durante o processo de aplicação do Plano de Ensino Inclusivo na sala de aula ou na escola. Ofereça o maior número possível de exemplos e explicações que evidenciem esse trabalho. Insira os dados levantados no decorrer da aplicação do plano de aula.

g) Como você avalia a experiência de trabalho em uma perspectiva inclusiva?

h) Quais são as suas contribuições para que a disciplina possa melhorar?

Ao finalizar o memorial, os cursistas teriam que compartilhar por meio da ferramenta “Base de dados”.

Figura 31: Atividade 17 referente à agenda 5 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



[Pular para conteúdo](#)
[Mapa do Site](#)
[Sobre a Acessibilidade](#)
[A +](#)
[A - Alto contraste](#)

[Painel](#) » [Meus cursos](#) » [Educação Inclusiva e Especial](#) » [Agenda 5](#) » [Atividade 17 – Leitura de texto e construção de Me...](#) » [Ver lista](#)

Atividade 17 – Leitura de texto e construção de Memorial

Caro(a), cursista!

Leia o texto "[Ambientes Potencializadores para Inclusão e Núcleo de Ensino](#)", das autoras do curso e outras pesquisadoras. O texto apresenta a proposta de intervenções práticas e pedagógicas de formação inicial e em serviço de professores em ambientes educacionais, pensando nas transformações dos espaços escolares, dos ambientes de aprendizagem, do professor e de sua concepção sobre seus estudantes, como possibilidades de transformar a escola em um local que pode favorecer a inclusão.

Após a leitura, reflita sobre: os elementos teóricos e práticos apresentados ao longo do curso; as sugestões para a sua prática pedagógica, incluídas em cada uma das atividades realizadas; e elabore um MEMORIAL, em editor de textos de sua preferência, contendo as reflexões sobre o seu papel no desenvolvimento do plano de ensino inclusivo, como possibilidade de contribuição para a construção de uma cultura mais democrática no espaço escolar.

Para ajudá-los em suas reflexões e na elaboração do Memorial, disponibilizamos algumas questões norteadoras a seguir:

- Você concorda com a Política Nacional em relação à Educação Inclusiva? Aponte os pontos positivos e negativos, fazendo as suas considerações.
- Na sua opinião, o que poderia ser mudado na política? Além disso, é possível cumprir com o que a política preconiza? Caso ache interessante, cite pesquisadores, informações, dados.
- Você acredita que é possível incluir todos os estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular independentemente de suas condições? Justifique suas considerações.
- Quais são as contribuições dessa experiência prática em sua formação profissional ou como futuro professor?
- Como os conteúdos e recursos trabalhados no Eixo Articulador podem contribuir para o desenvolvimento desse trabalho?
- Aponte os progressos, sucessos, momentos de dúvida, questionamentos, otimismo, pessimismos, tentativas, dilemas, problemas etc., percebidos/observados/vivenciados durante o processo de aplicação do plano de ensino inclusivo na sala de aula ou na escola. Ofereça o maior número possível de exemplos e explicações que evidenciem esse trabalho. Insira os dados levantados no decorrer da aplicação do plano de aula.
- Como você avalia a experiência de trabalho em uma perspectiva inclusiva?
- Quais são as suas contribuições para que a disciplina possa melhorar?

Finalizado o Memorial, publique-o na ferramenta **Base de dados**, clicando na opção "**Acrescentar item**" e agora salve-o com o título **Atividade 17_seunome**.

Boa reflexão!

Professoras Elisa Schiünzen, Danielle Santos, Renata Rinaldi e Equipe Unesp Aberta

[Ver lista](#)
[Ver item único](#)
[Busca](#)
[Adicionar Item](#)
[Exportar](#)

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

58 cursistas realizaram a postagem do arquivo na ferramenta. Ao realizar a análise dos planos, identificou-se que 30% dos participantes reelaboraram a atividade e compartilharam como foi realizar a aplicação, com indicações de que obteve sucesso, com boa aceitação dos alunos. Alguns cursistas postaram a atividade em branco ou postaram outro arquivo, como *e-book* e artigos que não tinham relação com a temática.

Já com relação aos questionamentos, de acordo com a comanda, ao analisar as postagens dos cursistas foi possível identificar que houve um consenso dos participantes em relação à concordância com a Política Nacional em relação à Educação Inclusiva, conforme trechos abaixo:

- Sim concordo, pois como a própria Constituição Federal 1988 afirma, todos têm direito a educação [...]. Acredito que não adianta mudar nada na política e sim cumprir o que já existe, pois, se ficarmos criando e criando leis nada vai adiantar e o Brasil já é um país burocrático por natureza”. (Cursista G. Santos).
- Concordo com a Política Nacional em relação à Educação Inclusiva, acho que está completa e flexível, porém a realidade do Sistema Educacional está longe de atingir de fato as perspectivas planejadas e esperadas pela mesma, ainda estamos pobres de estrutura física e de recursos humanos para a real inclusão. (Cursista não se identificou).
- Concordo com a Política nacional em relação à educação inclusiva, haja vista que as legislações buscam trazer à luz com que todos sejam com deficiência ou não tenham igualdade de oportunidade na sociedade. O que ocorre é que infelizmente nem todos tem essa consciência e cada um faz menos do que deveria para poder ajudar ao alcance dos direitos da pessoa com deficiência. (Cursista W. Costa).
- Concordo. A política pública garante o direito a educação de todos, com valorização das diferenças individuais. (Cursista S. Santos).

No que se refere à opinião dos cursistas em relação ao que poderia ser modificado na política, a partir da análise do conteúdo postado pelos participantes foi possível constatar algumas opiniões, como: 1) necessidade de valorização da classe docente; 2) necessidade de clareza em relação aos conteúdos curriculares, como, por exemplo, no caso da área de Educação Física. A seguir alguns trechos para exemplificar:

- Primeiramente a valorização do professor de educação inclusiva, ele deveria ser tão valorizado e muitas vezes até mais que o professor ‘comum’. É possível cumprir com todos os critérios, no entanto, o governo ainda é falho e isso prejudica a educação como um todo”. (Cursista não se identificou).
- A política pública deve ser mais clara quanto ao conteúdo curricular Educação Física, pois nos vemos muitas vezes em debates com pais de alunos especiais, em que devido ao tipo específico de deficiência, os médicos orientam erroneamente que o aluno não deve ter aula de Educação Física, pois o aluno não pode fazer “atividades físicas”. (Cursista S. Santo).

Com relação ao questionamento sobre a possibilidade de incluir todos os EPAEE no ensino regular houve três diferentes posicionamentos dos cursistas: 1) aqueles que consideram que é possível; 2) aqueles que concordam que é parcialmente possível e 3) aqueles que

acreditam que não é possível incluir a todos os estudantes, a seguir alguns trechos que exemplificam a opinião dos participantes que consideram possível incluir os estudantes:

- Hoje vejo a inclusão como benefício, antes era totalmente contra, não acreditava no potencial da PD, que ela de alguma forma pudesse progredir e de alguma forma sua presença dentro do ambiente escolar prejudicaria o educando “normal” no momento da aula, no momento da aprendizagem. (Cursista não se identificou).
- Acredito que é possível incluir todos os estudantes nas escolas, independente da sua deficiência. Caberá os órgãos públicos disporem dos recursos necessários para atender cada um com sua especificidade, além de garantir aos professores condições de trabalho para atendê-los. (Cursista não se identificou).

Abaixo, apresentamos relatos de alguns cursistas que mencionam que é parcialmente possível incluir os EPAEE:

- Em partes. Algumas limitações precisam de uma atenção especial de verdade, e quando os colocamos em um meio social como as escolas podem estar ao invés de ajudando, causando um trauma ou até mesmo expondo a pessoa. (Cursista não se identificou).
- Alguns casos deveriam ser trabalhados dentro da escola especial e quando houver a possibilidade de inclusão aí sim ocorreria o processo de inclusão, pois muitas vezes o aluno apresenta um quadro patológico que não beneficia a inclusão. (Cursista não se identificou).

E, por fim, trechos que expressam a opinião dos cursistas que não acreditam ser possível incluir a todos os estudantes no ensino regular:

- Não, acredito que não estamos amparados o suficiente para que ocorra a tão desejada inclusão do público-alvo. A defasagem ocorre desde parte estrutural até a falta de conhecimento. (Cursista M. Evangelista).
- Não. As pessoas ainda são extremamente preconceituosas, elas não se adaptam à pessoa com dificuldade dessa forma. Infelizmente, a minoria continua a pagar pela hipocrisia da maioria”. (Cursista não se identificou).
- Em meu ponto de vista, embora isso seja uma vontade de todos ver todos os alunos incluídos na mesma escola no ensino regular, devemos levar em consideração a realidade em que estamos inseridos, para que isso fosse possível teria que haver uma grande mudança na reestruturação de todo sistema de ensino, onde todas as escolas teriam que passar por grandes reformas para atender a demanda, também precisaria de uma equipe grande de profissionais formados na área para atender essas demandas, no entanto acho muito difícil que fazer uma inclusão tão especial assim. (Cursista G. Santos).

No que tange às contribuições da experiência prática do curso para a formação profissional dos cursistas ou de futuros professores, observou-se que houve dois tipos de

respostas: 1) respostas relativas aos cursistas que atuam na área de Educação e 2) respostas de cursistas que não atuam como docentes. Dos cursistas que não atuam na educação, identificou-se que mesmo não atuando em sala de aula, os relatos versavam sobre a mudança na própria concepção dos participantes sobre o que é inclusão, conforme exemplo a seguir:

- Não trabalho na área ainda, mas ter mudado minha opinião com relação à Inclusão, entendo que quando for a minha hora de fazer a diferença dentro da sala de aula, estarei preparada e vou contribuir de forma a receber as diferenças com amor, como um presente que irá melhorar meu lado profissional e o mais importante, vou melhorar como ser humano, vou fazer a diferença. (Cursista não se identificou).

Para os cursistas que atuam na área da educação, a partir dos relatos, foi possível identificar que os cursistas mencionam compreender melhor a respeito das especificidades dos estudantes, das legislações vigentes sobre inclusão, para atuar de uma maneira mais eficaz junto aos EPAEE pela possibilidade de refletir e agir novamente após a reflexão, conforme trechos a seguir:

- Ter participado em sala de aula com alunos PD acabei sim melhorando como pessoa e terminando com alguns estereótipos e o quanto os mesmos contribuem para o nosso aprendizado e eles têm o seu próprio tempo para dar o retorno e muitas vezes a seu modo. (Cursista C.).

- Neste curso tive a oportunidade de conhecer um pouco mais das legislações, bem como de realidades diferentes. (Cursista W. Costa).

- Um dos momentos mais bacanas foi na aula de matemática e nas atividades de subtração onde o PD era surdo/ mudo e o convidei para vir ao quadro para realizar a atividade, onde ele não tinha entendido e pude tirar a dúvida do mesmo e vi a nostalgia que ele ficou ao ver que tinha entendido e assim com os demais alunos. (Cursista N.).

- Refletir, desenvolver e colocar em prática é sempre muito enriquecedor. Não apenas na área profissional, mas como ser humano”. (Cursista S. Santos).

No que diz respeito à contribuição dos conteúdos e recursos trabalhos no Eixo Articulador, observou-se que os cursistas mencionaram como um elemento eficaz e que tornou a aprendizagem do conteúdo de modo mais prazeroso, conforme trecho a seguir: “O eixo articulador vem para tornar algo denso e pesado em algo lúdico facilitando assim o entendimento da atividade” (Cursista C.).

Com relação ao questionamento sobre progressos, sucessos e questionamentos durante o processo de aplicação do plano, os relatos apontam para aspectos positivos em relação ao convívio social; e em relação aos desafios, estes relacionam-se aos momentos de crises dos

estudantes e a ausência de parceria com a família. A seguir um trecho que exemplifica: “Nota-se uma grande evolução de convívio social e interação com o novo ambiente. Dificuldade ocorre quando a crises, o não comprometimento dos pais e familiares em interagir no âmbito escolar” (Cursista M. Evangelista).

No que tange à avaliação da experiência de trabalho dos cursistas em uma perspectiva inclusiva, identificou-se como uma situação positiva que envolveu diferentes elementos, tais como: ampliação do conhecimento, aprendizagem sobre como lidar com a demanda inclusiva. Os trechos a seguir exemplificam essa constatação:

- Sou da área de educação especial inclusiva e pra mim é uma paixão e quando vejo avanços dos meus alunos sou a primeira a colocar a inclusão como de fato ela deve ser, ou seja, possível. (Cursista não se identificou).
- Avalio o trabalho dentro da perspectiva inclusiva como um marco na Educação, onde o professor progride como ser humano, aprendendo a lidar com as diferenças e dificuldades dentro de um sistema que ainda falta muito para realmente estar preparado para receber esses alunos, onde existe ainda hoje uma desvalorização do mesmo, que está servindo, disponibilizando seu tempo para melhorar a vida do próximo. (Cursista não se identificou).
- Enfim, falar do plano de ensino que foi construído com o desenvolvimento do curso, é possibilitar ainda mais conhecimentos, essa proposta de trabalho veio permitir uma inclusão de todos os alunos nas atividades propostas, além de possibilitar novos aprendizados em uma participação geral nas atividades desenvolvidas com o plano. (Cursista G. Santos).
- Bem-sucedida. (Cursista S. Santos).

Já no que diz respeito à visão dos cursistas em relação a possíveis melhoras na disciplina, pode-se constatar dois pontos de vista: 1) mais facilidade em relação ao acesso aos conteúdos, conforme trecho a seguir: “Mais facilidade no acesso aos conteúdos, fora isso tudo foi perfeito” (Cursista não se identificou). 2) A possibilidade de ampliação da formação para outros profissionais, a seguir um trecho que elucida essa constatação: “O que se sugere para que a disciplina possa melhorar seria mais formação dessas para todos os inseridos” (Cursista G. Santos).

A atividade 18, intitulada “Fórum de avaliação do curso” (Figura 32), teve como objetivo solicitar a opinião dos participantes em relação ao curso. Para isso, foram elencadas algumas questões norteadoras para auxiliar os participantes, a saber:

1. Quais foram os conhecimentos construídos durante o curso que serão significativos para você?
2. Em sua opinião, fazer esse curso terá algum impacto em sua prática profissional?

3. Você sentiu alguma dificuldade para realizar alguma das atividades propostas? Se sim, cite qual (is) foi (ram) a (s) atividade (s)?

4. Em relação à área da educação, qual tema você gostaria de estudar em outros cursos da Unesp Aberta?

Figura 32: Atividade 18 referente à agenda 5 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



unesp  **abert@**

[Pular para conteúdo](#) [Mapa do Site](#) [Sobre a Acessibilidade A +](#)
A - Alto contraste

[Painel](#) » [Meus cursos](#) » [Educação Inclusiva e Especial](#) » [Agenda 5](#) » [Atividade 18 – Fórum de avaliação do curso](#)

Atividade 18 – Fórum de avaliação do curso

Olá, cursista!

Gostaríamos de pedir sua opinião sobre esse curso. Para tanto, elencamos algumas questões norteadoras para o direcionamento de suas respostas, contudo, fique à vontade para tecer outros comentários que, talvez, não estejam contemplados nas questões.

Quais foram os conhecimentos construídos durante o curso que serão significativos para você?
Em sua opinião, fazer esse curso terá algum impacto em sua prática profissional?
Você sentiu alguma dificuldade para realizar alguma das atividades propostas? Se sim, cite qual (is) foi (ram) a (s) atividade (s)?
Em relação à área da educação, qual tema você gostaria de estudar em outros cursos da Unesp Aberta?

Mais uma vez, gostaríamos de parabenizá-lo pela iniciativa de realizar um curso da Unesp Aberta e aprofundar conhecimentos!

Clique em **Responder** e interaja com os colegas.

Boa discussão!

Equipe NEaD/Unesp Aberta

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Foram abertos 169 tópicos por 164 cursistas (cinco criaram mais de um tópico). Contudo, em somente 15 tópicos houve interações. No total, 182 cursistas participaram da atividade.

Em relação ao questionamento sobre os conhecimentos construídos ao longo do curso e seu significado para o participantes, 100% dos cursistas compartilharam somente aspectos positivos em relação à experiência com o curso, dentre esses aspectos, pode-se citar: 1) proporcionou conhecimentos para atuar na prática junto aos EPAEE; 2) proporcionou benefícios e enriquecimento no âmbito pessoal dos cursistas; 3) os materiais disponibilizados colaboraram com as necessidades de ordem prática dos cursistas que atuam na escola; 4)

plataforma de fácil acesso e com informações claras que proporcionaram segurança aos cursistas para navegarem/acessarem os conteúdos ao longo do curso. A seguir, os trechos que representam tais afirmações:

- O curso é bastante válido. Acredito que a troca de informações e colheita de dados inseridos aqui no curso será de grande valia para a minha prática em sala, em especial, com a inclusão. (Cursista J. Miranda).
- Me proporcionou mais conhecimento na área. (Cursista B. Cavalcante).
- O curso para mim foi de extrema importância, pois agrego mais conhecimento, estudos muito bem elaborados, material de apoio excelente. O que realmente poderia agregar mais no curso seria a emissão de certificado para os alunos. (Cursista A. Pereira).
- O curso é muito importante, pois aprofunda os conhecimentos na área de educação especial, que contribuirá para pôr em prática no dia a dia escolar. (Cursista L. Ferreira).
- O curso foi enriquecedor... Agregou conhecimento e, também, muita confiança para o exercício docente na Educação Inclusiva. Parabéns por todo o conteúdo disponível. (Cursista M. Cruz).
- Gostei muito de todo material apresentado ajudou muito a melhorar minha visão e prática no dia a dia em sala de AEE. Gratidão. (Cursista M. Ribeiro).
- O curso veio para somar e acrescentar no meu processo de aprendizagem. Quero agradecer aos grandes mestres que criaram este curso de grande importância e relevância no âmbito da educação brasileira de um modo geral. (Cursista M. Santos).
- O curso é bem enriquecedor, bem complexo e produtivo. Posso afirmar que acrescentou em muito não só na minha área profissional/ acadêmica, mas na pessoal também. Adorei! (Cursista B. Souza).
- O curso realmente possui um conteúdo maravilhoso, do qual me fez refletir sobre as minhas práticas. Vindo de encontro com as necessidades de uma nova visão dentro das minhas práticas e da rotina atual. Obrigada! (Cursista F. Cruz).
- Esse curso possibilitou repensar nas atitudes na sala de aula. (Cursista A. Silva).
- Esse curso foi de extrema importância para complementar o conhecimento prévio que eu tinha como profissional. Ler artigos fazer atividade que me fizeram repensar sobre a prática da inclusão atualmente. Me fez repensar a minha própria prática como profissional atuante na área da Assistência Social. (Cursista J. Teixeira).
- Esse curso nos convidou a refletir e repensar como está sendo a prática diária no meio escolar, foi uma grande oportunidade de nos mostrar o que é possível ser feito com vontade de ensinar. (Cursista R. Farias).
- Quero parabenizar aos professores pelo empenho de nos trazer uma rica gama de informações que levarei no novo método de ensino. Excelente essas informações, elas nos abrem uma nova gama de possibilidades dentro das práticas de ensino. (Cursista B. Silva).
- Foi de muito valor a realização desse curso, material didático excelente e manifestou em mim uma vontade de me capacitar mais na área da educação inclusiva. (Cursista R. Pereira).
- O curso só veio a acrescentar ao meu conhecimento, pois lido com pessoas com necessidades especiais na minha prática, e o curso foi de suma importância para melhorar o acolhimento e atendimento. (Cursista E. Lopes).

- O curso de Educação Inclusiva e Especial foi muito importante para mim, pois proporcionou momentos de aprendizagem que me acompanharam por toda minha caminhada profissional. Muito rico em informações e material de apoio. Obrigado à toda equipe envolvida. (Cursista H. Moreira).
- Parabéns pela idealização do curso. Possui uma plataforma muito bem explicativa. (Cursista T. Domingues).
- Parabéns pela idealização e implementação do curso. Apresenta uma plataforma de clareza explicativa o que convida o participante a se envolver nas discussões. Como contribuição sugiro para os próximos a oferta de certificação digital. Obg. (Cursista R. Moises).
- Foi muito válido e significativo cada aspecto detalhado acerca do que foi proposto. (Cursista G. Correa).
- O curso foi muito importante na minha formação continuada. (Cursista C. Alves).
- Primeiro, parabéns a quem elaborou esse curso. Muito completo, interativo, aprendi até mais coisas do que na faculdade. (Cursista K. Marques).
- Em minha opinião o curso é bastante interativo, conseguiu atingir os seus objetivos, esclarecendo dúvidas sobre o assunto estudado e desmistificando o tema inclusão. (Cursista A. Santana).
- Curso bem elaborado! Recomendo. (Cursista L. Andrade).
- Adorei todo o material, um conteúdo maravilhoso. Tudo que foi estudado é importante e de excelente filtragem. (Cursista A. Neves).

Com relação à dificuldade para realizar alguma das atividades propostas, apenas 10%, ou seja, um cursista respondeu que houve dificuldade, conforme trecho do relato abaixo: “Tive um pouco de dificuldades de responder o primeiro questionário” (Cursista L. Ferreira). Contudo, cumpre destacar que durante as atividades de outras agendas, identificou-se que mais cursistas apresentaram dificuldades em relação ao acesso do material, como por exemplo, para acessar o “Portal do Professor”, mas que neste fórum, optou por não se expressar.

Em relação ao questionamento sobre outros cursos na área de Educação que os cursistas gostariam de realizar por meio da Unesp Aberta, identificou-se que apenas 30% dos cursistas mencionaram o desejo de participar de outros cursos, sendo esses: Neurociências, Libras e Educação Infantil. A seguir alguns trechos dos relatos para exemplificar:

- Sugiro cursos na área de neurociências e metodologia aplicada que é assunto em alta no momento. Obrigada. (Cursista J. Miranda).
- Educação em Libras. (Cursista B. Cavalcante).
- Ao término deste curso pretendo iniciar outro voltado a educação infantil. (Cursista J. Monteiro).

Observa-se que houve poucas respostas a respeito desta pergunta e uma hipótese para essa baixa quantidade de respostas pode ser pelo fato do questionamento se referir ao campo

da educação, já que muitos cursistas, conforme já mencionado anteriormente, não atuam nessa área.

E, por fim, a última atividade do curso tratou-se da indicação de uma “Leitura complementar” sobre os objetos de aprendizagem (Figura 33). O Livro sugerido foi “Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico”, cujo objetivo foi apresentar aos cursistas diferentes tipos de objetos de aprendizagem, como possibilidades no trabalho junto aos EPAEE.

Figura 33: Leitura Complementar 4 da agenda 5 do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta.



Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

5.4.2.7 Café Virtual

Além das cinco agendas do curso, havia um espaço interativo denominado “Café Virtual” (Figura 34). O “Café Virtual” consistia em um ambiente onde os participantes poderiam propor e conduzir debates sobre aspectos relativos à Educação Especial Inclusiva, bem como, compartilhar materiais e notícias relativas à temática. A única orientação foi para que os materiais postados pudessem ser referenciados. Como se tratava de um ambiente extra, os cursistas poderiam ficar à vontade para escolher se gostariam ou não de participar do “Café Virtual”.

Figura 34: Café virtual do curso “Educação Inclusiva e Especial” da Unesp Aberta.



unesp  **abert@**

[Pular para conteúdo](#) [Mapa do Site](#) [Sobre a Acessibilidade](#) [A +](#) [A - Alto contraste](#)

[Painel](#) » [Meus cursos](#) » [Educação Inclusiva e Especial](#) » [Oculto](#) » [Diálogos: Educação Especial e Inclusiva](#)

Diálogos: Educação Especial e Inclusiva

Olá, cursista!

Você está convidado a participar, ao longo do curso, do Café Virtual. Este espaço ficará à sua disposição para que você possa propor e conduzir debates sobre aspectos relacionados à Educação Inclusiva e Especial.

Você também poderá compartilhar materiais e notícias não somente sobre a Educação Inclusiva e Especial, mas sobre materiais relacionados à educação. Só não se esqueça de referenciar corretamente os materiais compartilhados.

Ao participar do fórum você concorda com os **Termos de Uso da Unesp Aberta** que foi aceito no momento do cadastro.

Crie seus próprios tópicos e fomenta as discussões.

Desejamos um ótimo diálogo!
Equipe NEaD/Unesp Aberta

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Página: 1 **2** 3 (Próximo)

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
--------	-------	-------------	-----------------

Fonte: Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* do curso "Educação Inclusiva e Especial" da Unesp Aberta (2019)

Ao analisar esse ambiente, identificou-se que foram criados 228 tópicos de discussão por 215 cursistas. Destes tópicos, 69 tiveram ao menos um comentário. Ao todo, participaram do café virtual 315 pessoas. Em comparação com os outros fóruns do curso, este foi o que teve maior participação.

Entre os temas abordados, pode-se citar: 1) Inclusão; 2) Educação Especial Inclusiva; 3) Adaptações curriculares; 4) Políticas Públicas em Educação Especial; 5) Acesso as leituras complementares; 6) Professor; 7) Mãe de estudantes com deficiência; 8) Inclusão e formação continuada; 9) Avaliação de estudantes com deficiência; 10) Dicas de leitura; 11) Perspectiva para o futuro da Educação Especial; 12) Atendimento Educacional Especializado; 13) Se as escolas estão preparadas para inclusão; 14) Função do cuidador; 15) Certificado do curso; 16) Dúvidas sobre o curso.

Apesar de vários tópicos, apenas alguns tiveram a participação/interação de outros cursistas, como: 1) Inclusão, no qual um dos cursistas (Cursista D. Marino) postou uma pergunta disparadora e três colegas argumentaram a respeito, conforme trechos abaixo:

- O Brasil se faz preparado emocionalmente, estruturalmente e psicologicamente para atender crianças especiais nas suas escolas estaduais e municipais? (Cursista D. Marino).
- Não. (Cursista B. Cavalcante).
- Não. Para começar os profissionais dessa área são poucos; colocar um aluno de inclusão na sala de aula não significa que ele está incluso e sim apenas inserido no ambiente escolar; precisamos de ambientes, materiais e profissionais preparados para lidar com a inclusão. (Cursista H. Silva).
- Acredito que não, os brasileiros são muito preconceituosos. (Cursista J. Miranda).

De acordo com os trechos acima, pode-se inferir que 100% dos cursistas que comentaram a pergunta do colega, concordam que o Brasil de um modo geral não se encontra preparado para atender aos EPAEE e, que algumas das barreiras dizem respeito à fragilidade na formação profissional, ausência de recursos materiais e barreiras atitudinais que reforçam estigmas.

Outro tópico com interações entre cursistas tratava a respeito do preparo das escolas para atender à demanda da inclusão. A pergunta/afirmação disparadora foi proposta pela cursista (Cursista L. Assunção) e, seis colegas interagiram. A seguir os trechos para exemplificar:

- Percebo que até tentam fazer várias adaptações no ambiente escolar, pois realmente depende de vários fatores e nem sempre são atendidos. Faltam formações para os professores, adaptações curriculares, no ambiente escolar para que possamos fazer realmente uma inclusão. (Cursista L. Assunção).
- Concordo plenamente com você. São vários fatores envolvidos e nem sempre temos respaldo. (Cursista D. Palavinizi).
- Olá (Cursista L. Assunção)! Realmente não há preparo, pois nosso modelo educacional sempre foi excludente, não valorizando o potencial de cada um. Lembro que o acesso na época que cursei o ensino fundamental I era restrito, estudei numa escola estadual que "escolhia" alunos, ou seja, os que moravam em uma favela próximo a escola eram direcionados a outra escola, dentre outros fatores excludentes que focavam não somente em uma deficiência, doença, transtorno, etc. Esse processo de inclusão de todos que ficaram por anos excluídos é o grande desafio da educação, quebrar velhos hábitos excludentes que até alguns anos eram aceitos como "normais". (Cursista D. Florio).
- A inclusão é um direito assegurado na LDB, para garantir os direitos dessas crianças são necessárias mudanças na concepção e nas práticas pedagógicas. A escola inclusiva se apoia na premissa de que é preciso olhar para o aluno de maneira individualizada visando a suas habilidades, para uma aprendizagem colaborativa". (Cursista Z. Freitas).

- Concordo plenamente. (Cursista S. Santos).

Novamente, pode-se constatar, assim, como no tópico citado acima, que são confirmadas as barreiras em relação à inclusão escolar, tais como: 1) Formação fragilizada ou ausência de formação de professores; 2) barreiras atitudinais que excluem ou tentam impedir/dificultar o acesso ao estudante na rede regular; e, 3) Ausência de um atendimento que supra as necessidades dos estudantes com deficiência.

As barreiras atitudinais são uma das mais difíceis de superar, pois referem-se aos preconceitos, à falta de conhecimento e empatia de pessoas diante das diferenças, gerando com isso a discriminação e, no caso, a exclusão educacional de EPAEE. Para romper com esta barreira, é necessário investir na desmistificação da deficiência para que as pessoas possam tomar consciência de suas atitudes e pensamentos.

É preciso também que todos conheçam as leis, decretos, convenções e outros documentos oficiais que legitimam os direitos da pessoa com deficiência, como por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão - Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015b), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que dentre diversos artigos, aponta justamente que:

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência (BRASIL, 2015b).

Mais um tópico intitulado inclusão foi proposto pelo (Cursista I. Ramos), que perguntou, também, se no Brasil havia inclusão? Na oportunidade um cursista interagiu, conforme trechos abaixo: “No Brasil há inclusão?” (Cursista I. Ramos). “De uma forma muito tímida e precária” (Cursista C. Casal). No comentário anterior, pode-se interpretar que apesar das barreiras citadas anteriormente no que tange à inclusão, existem tentativas de incluir o EPAEE.

Outro tópico aberto versava sobre a formação de professores. Neste momento, a (Cursista M. Costa) mencionou a necessidade e a responsabilidade docente na busca por formação continuada, e outra cursista concordou com essa afirmação. Abaixo os trechos que exemplificam:

- Este tema é bastante debatido... Nós professores temos sempre que buscar uma formação continuada para aperfeiçoarmos e levar os conhecimentos adquiridos para a prática. (Cursista M. Costa).
- Concordo, a confirmação da aprendizagem é só na prática. (Cursista F. Santos).

Outro tópico abordado foi sobre a Educação Especial no Brasil. Os comentários novamente reforçaram os desafios, porém, elucidaram a necessidade de persistir e acreditar e, que o caminho é a busca por conhecimento. Abaixo os trechos para exemplificar:

- A Educação inclusiva no Brasil está em fase de implementação. São muitos os desafios da educação inclusiva que precisam ser enfrentados, mas as iniciativas e as alternativas realizadas pelos educadores são fundamentais. Por isso, não desista! Agente firme! Você não está sozinho. (Cursista V. Ramos).
- Não é fácil, mas é possível, está sendo possível. Precisamos aprofundar mais e buscar garantir o direito de todos. (Cursista V. Cruz).
- E buscar o conhecimento pra aprimorar nossas práticas pedagógicas e poder fazer a diferença e mudar a educação do país (Cursista L. Santos).
- As dificuldades são imensas... Falta de capacitação para nós professores, falta de infraestrutura para receber alunos inclusos, a ineficiência do sistema público em implantar uma Rede de profissionais que atendam nossos alunos... E por aí se vai. Mas começando a estudar e discutir sobre o tema, creio que seja o pontapé inicial para seguir os rumos da inclusão efetiva. Eu creio!”. (Cursista H. Bosso).

Ainda em relação ao otimismo frente à Educação Inclusiva, foi possível identificar mais um tópico neste sentido, intitulado “Perseverança”. Que abordou a confiança na Educação Inclusiva e mencionou a necessidade de políticas públicas. Abaixo os trechos:

- Acredito, fielmente, numa educação inclusiva de fato, mostrar escolas bonitas e de grandes regiões metropolitanas não condiz com a realidade de várias escolas rurais, onde o termo educação inclusiva nem existe, crianças que clamam por socorro, sem nenhuma ajuda. O problema do Brasil é a falta de investimento em educação. Parece que paramos no tempo. (Cursista V. Lopes).
- Concordo com você (Cursista V. Lopes), o nosso país tem a responsabilidade de avançar cada vez mais na criação de Políticas Públicas voltadas à Educação especial. (Cursista V. Szcymczyn).

Em relação a outro tópico intitulado inclusão, observa-se que os cursistas reafirmam a necessidade de melhora ao atendimento dos EPAEE, nas escolas e, desta vez, menciona-se as escolas particulares e a ausência de formação profissional. Abaixo os trechos:

- A inclusão hoje está mais em evidência, mas tem muito que melhorar principalmente dentro das escolas particulares que ainda rejeitam essas crianças. (Cursista S. Zilli).
- Verdade, muitos preconceitos ainda. Profissionais desqualificados para trabalhar com a educação inclusiva. (Cursista Y. Leão).

Outro assunto debatido no fórum diz respeito à profissão docente, ou seja, um dos cursistas mencionou a quantidade de demandas e cobranças frente a resultados dos professores e o sentimento de abandono e ausência de respaldo com questões de acessibilidade, recursos materiais e ausência de oferta de capacitações.

- Infelizmente, o que vemos é uma grande cobrança para que aceitemos todos os tipos de inclusão em sala de aula, mas não se cumpre o que estabelece a lei com relação à estrutura física de acessibilidade, recursos e materiais necessários para a inclusão. (Cursista O. Borges).
- Também percebo isso, (Cursista O. Borges). Vejo todos os dias cobranças e mais cobranças, mas oferecer recursos e professores qualificados nada. Acho que antes de cobrar que o trabalho seja bem-feito, precisa-se rever as políticas públicas e oferecer material necessário para trabalharmos com qualidade e eficácia. (Cursista J. Martins).
- Infelizmente, na legislação, nas propostas acadêmicas, tudo é muito bonito, bem adequado, mas a realidade das escolas públicas é outra completamente diferente. (Cursista S. Francischetti).

Em mais um tema discutido no fórum, a respeito dos desafios dos professores para atuarem em uma proposta inclusiva, novamente, observa-se que foi mencionada a ausência de formação, neste caso, inicial, que não estabelece uma relação entre a teoria e as necessidades que o futuro professor irá vivenciar na prática. Também houve a indicação da necessidade de uma discussão intensa, em âmbito escolar, a despeito dos papéis e compartilhamento de responsabilidade entre os profissionais da escola frente a inclusão do estudante. Abaixo os trechos que exemplificam:

- Realmente, muito se tem feito no que tange à Educação Especial, porém a realidade tem mostrado o quanto ainda precisa ser feito de fato. Os profissionais em sua maioria, não conseguem trabalhar com essa diferença, mesmo vendo e estudando a educação especial na faculdade, quando se deparam com o fato presencial, não sabem como lidar. Acredito que deveria haver mais investimentos em formações nessa área para os profissionais atuantes. Sem contar com a infraestrutura de várias escolas que não atendem de forma adequada a este público. (Cursista L. Croce).
- [...] É necessária uma contínua discussão sobre os diversos papéis de responsabilidade e competências de todos os envolvidos no processo inclusivo. O professor é o mediador entre o aluno incluso, as situações diversas de aprendizagens e os pares (alunos) comissionados a integrar o colega menos experiente (o incluso). Para que a educação inclusiva tenha

sempre bom êxito será necessário superar algumas dificuldades que vão desde as estruturas físicas do ambiente de inclusão quanto o preparo e capacitação dos envolvidos no processo. Mas a medida em que as leis surgem para os meios e para a educação inclusiva, acredito que com boas políticas públicas, a sociedade irá se adequando às situações de inclusão que surgirem. (Cursista E. Santos).

Outro tema abordado foi a questão da função do cuidador junto ao estudante. Neste caso, houve o relato sob a visão docente de que o cuidador tem a função de auxiliar o professor e que essa parceria é eficaz. Também houve o relato sob o ponto de vista de quem realizou a função de cuidador que, também, reforça os aspectos positivos da presença deste profissional, em especial, quando o estudante apresenta um comprometimento severo. Outro relato, ainda a despeito do cuidador, mencionou que em São Paulo, a função do cuidador é de atividades de vida diária, ou seja, ajudar no processo de alimentação, higienização. Essa mesma cursista mencionou que tem uma filha com Síndrome de Down e que para conseguir um profissional e apoio necessita entrar com processo junto ao Ministério Público. A seguir, os trechos dos relatos:

- Hoje percebo a diferença no desenvolvimento de uma criança em uma sala regular que possui um cuidador para auxiliá-la nas atividades escolares, pois na minha sala regular tenho seis inclusões e a ajuda de uma excelente cuidadora, o meu trabalho em parceria com ela proporcionou um grande avanço para os alunos. Gostaria de saber a opinião de vocês sobre a presença do cuidador em sala de aula. (Cursista K. Menezes).

- Fui auxiliar em sala regular, durante o período de estágio. Trabalhei com uma DI. Durante o período em que estive com ela, notei o desenvolvimento da criança e sua socialização dentro da sala de aula. No início foi difícil, pois notei que temos que conquistar a confiança e o carinho da criança, quando isso acontece, torna-se mais fácil o ensino e o aprendizado. O professor, sozinho dentro da sala de aula, encontra dificuldades para desempenhar bem suas atividades com a criança deficiente junto às demais crianças, "depende o tipo de deficiência". Na minha opinião, o trabalho fica comprometido. (Cursista N. Almeida).

- (Cursista K. Menezes), acredito que o auxiliar em sala de aula, faz muita diferença. Em seu caso, com seis inclusões em sala de aula, seria muito difícil conseguir dar atenção para todos os alunos. (Cursista C. Landim).

- Olá (Cursista K. Menezes)!

Não sei de onde você é, mas eu sou de SP. Concorro que o professor realmente não consegue atingir seus objetivos sozinho, mas aqui o cuidador tem formação de ensino médio e só participa de ações de rotina do aluno: banheiro, alimentação, transporte. Primeiro por falta de qualificação e segundo que o trabalho de cuidador aqui em SP se restringe a estes fazeres que citei acima. Além de estudante em psicopedagogia, sou mãe de uma menina de seis anos com Síndrome de Down. Estou acionando o MP para que seja disponibilizado um professor auxiliar para ela, mas aqui em SP é quase impossível conseguir isso sem ajuda dos órgãos jurídicos. Uma pena! Na sala, só a minha filha tem DI e a sala tem 22 alunos. Quando você diz

cuidador, seria um professor de nível superior que faz esse acompanhamento na sua sala ou seria como chamamos aqui em SP um cuidador mesmo, com formação de nível médio? (Cursista C. Zamara).

- Concordo. Somente o professor realmente não consegue atingir seus objetivos sozinhos. (Cursista M. Silva).

A respeito do cuidador, é preciso compreender que, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015b), este profissional deve oferecer apoio ao EPAEE nas atividades de alimentação, higiene e locomoção. Quando a criança não possui dificuldades em algum destes aspectos, este profissional não deverá ser ofertado. Sendo assim, fica claro que o cuidador não deverá exercer a função de auxiliar do professor, mas sim facilitar a acessibilidade do EPAEE.

O “Café Virtual”, além de proporcionar debates e trocas de opiniões sobre a inclusão, possibilitou a mobilização de cursistas para aprofundar os estudos a respeito de determinadas deficiências, como no caso da surdez e do conteúdo matemática, conforme trechos a seguir:

- Olá, alguém atua na educação matemática e surdez? Ou tem interesse de pesquisa? Podem me chamar. (Cursista W. Costa).

- Olá, sou intérprete de Libras e professora de inclusão. Tenho interesse na pesquisa, quer conversar via Whats XX- XXXX. XXXX. (Cursista J. Morales).

- Olá, estudo licenciatura em Matemática e estou fazendo meu trabalho de faculdade sobre inclusão e para isso estou estagiando em escola que atende alunos surdos, tenho interesse em pesquisa. (Cursista A. Rossi).

Nos exemplos acima, fica evidente que o curso estimulou a busca por conhecimento e aproximou diferentes profissionais, com diversas perspectivas e concepções sobre a Educação Especial Inclusiva, a se unirem e trocarem experiências a fim de melhorarem suas práticas na escola. Além de trocas de experiência, conforme citado anteriormente, a ferramenta possibilitou relacionar a prática junto a pesquisas científicas, como no exemplo, a seguir, em que uma cursista utilizou o fórum para levantar dados para sua pesquisa de conclusão de curso.

- Estou fazendo meu TCC sobre dificuldade enfrentada pelos professores frente a educação inclusiva dos anos iniciais! Para vocês quais são as principais dificuldades? (Cursista D. Vargas).

- Materiais e métodos. Quando um professor recebe em sua classe um aluno diagnosticado com autismo (TEA), na maioria das vezes ele não sabe o que fazer, pois lhe falta preparo e materiais para lhe dar, até porque essas crianças aprendem de forma diferente das outras. Na minha opinião, as escolas têm um modelo em que o aluno - desde a série inicial - têm de se

adequar aos métodos e modelos dela, quando a escola se adaptar às necessidades dos alunos, aí sim, de fato, teremos uma escola mais inclusiva. Engraçado, enquanto você está fazendo TCC sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores, eu estou fazendo o meu voltado para a criação de ferramentas computacionais para minimizar este problema. (Cursista U. Oliveira).

- (Cursista U. Oliveira), você está certíssimo quando afirma que é a escola que deve se adaptar aos alunos. Recebemos alunos com inúmeras especificidades e moldá-los ao nosso sistema é até um crime. Quando realmente a escola for preparada para receber alunos, não só da educação inclusiva, mas sim todos em sua totalidade, aí teremos uma aprendizagem verdadeira e satisfatória. (Cursista K. Rubert).

Nos trechos acima, percebe-se que uma das dificuldades dos professores frente à inclusão, pontuadas pelo colega, para auxiliar a pesquisa de um cursista diz respeito à ausência de recursos materiais e de métodos, que pode ser compreendido, como os meios didáticos, as estratégias que o professor irá utilizar para atender a necessidade do estudante.

Outro assunto abordado diz respeito ao pensar a Educação Especial como um meio de compromisso social, a partir do oferecimento de condições para convivência escolar pensando em três aspectos essenciais: formação, sensibilidade e afetividade. A seguir os relatos que exemplificam:

- Pensar a Educação Inclusiva é acima de tudo assumir um compromisso social com a vida humana, não se trata apenas de um determinado ser e suas deficiências, mas de oferecer condições na sociedade e espaço escolar de convivência e dignidade. Deve ser tema de discussão e análise de toda a comunidade escolar, para saber como lidar diante do processo ensino aprendizagem, tendo como base os três pilares da inclusão: FORMAÇÃO, SENSIBILIDADE e AFETIVIDADE. (Cursista D. Santos).

- Concordo. Compromisso social com o próximo. (Cursista A. Cristina).

Um tema mencionado também no fórum diz respeito à necessidade de pensar em uma Educação Especial Inclusiva na qual todos os profissionais possam estar envolvidos e que a família seja parceira da escola, pois estes elementos são pré-requisitos para uma inclusão bem-sucedida. Abaixo trechos para exemplificar:

- Falar em Educação Inclusiva é falar no aperfeiçoamento profissional de todos os envolvidos no processo educativo. A Escola Inclusiva não é aquela somente que faz a matrícula de alunos com algum tipo de deficiência, mas sim aquela que faz a matrícula e insere esse aluno na realidade educacional, dando a ele todos os recursos para que se desenvolva enquanto cidadão. (Cursista R. Garcia).

- Concordo, são todos os profissionais da educação envolvidos não adianta somente os professores. (Cursista J. Neto).

- No contexto atual, na maioria dos casos, isso não acontece, e a educação que deveria ser inclusiva promove o inverso. Sem formação de toda a inclusão nada acontece. (Cursista L. Matos).
- Concordo, na maioria das escolas, não existe inclusão de fato, existe uma maquiagem”. (Cursista C. Foroni).
- Concordo e acredito que a coordenação pedagógica da escola tem que estar comprometida com a inclusão de fato, e não somente aceitar um aluno e não se preocupar com o seu desenvolvimento. Além do comprometimento da escola, acredito que o profissional (professor/pedagogo) tem papel importantíssimo nessa jornada. Por esta razão entendo que este profissional tem que ser protagonista de sua história e buscar o aperfeiçoamento para trazer as melhores e adequadas práticas pedagógicas para a sala de aula. (Cursista S. Trindade).
- Boa tarde (Cursista L. Matos), posso te dizer com a experiência que tenho em minha escola, que se procurarmos aprender podemos em uma proporção de 10 para 1, conseguir trabalhar e incluir sim nossos alunos, no processo de educação e ajudar esse a se incluir na sociedade. Claro que em um trabalho conjunto com a família. Hoje, na minha escola, temos crianças autistas que ao entrar o ano passado, achávamos que não iríamos conseguir trabalhar e desenvolver nenhuma atividade ou ela conviver com nossos alunos. Hoje, elas convivem e participam das atividades coletivas. (Cursista R. Lopes).
- Segundo Maria Teresa Egler, a formação do professor não é algo que seja imprescindível, pois aprendemos muito mais na prática, o professor precisa primeiro acreditar na inclusão e agir contrapondo todos os obstáculos que impedem o sucesso da inclusão. (Cursista M. Bergamo).

Outro tópico abordado, menciona sobre a necessidade de troca de experiências entre profissionais para a inclusão. Neste sentido, observa-se que alguns cursistas começaram a comentar suas funções junto a EPAEE. Também, identificaram-se as expectativas em relação ao curso, conforme trechos a seguir:

- Inclusão escolar e trocar experiências. (Cursista R. Diniz).
- Bom dia, sou professora de apoio e gostaria de trocar experiência com meus colegas. (Cursista M. Luiz).
- Bom dia, M., sou professora readaptada professor 1 alfabetizadora, trabalho em uma escola de 6º ao ano 9º ano. Aqui dou suporte pedagógico aos professores com atividades para adaptação curricular de alunos com dificuldades de aprendizagem e acompanho alunos com inclusão orientando os auxiliares e professores no dia a dia destes alunos. (Cursista M. Neves).
- Olá a todas! Sou professora AEE da Rede Municipal espero neste curso aprender muito, ter trocas relacionadas a inclusão e as dificuldades de aprendizagem. (Cursista E. Francisco).
- Brasil da diversidade cultural-social-econômica. Esta diversidade chega ao século XXI junto com as novas tecnologias. Como agir com tanta informação e tantas diferenças. O século XXI passa a ser o século das relações socioemocionais. Os conteúdos serão parte de um currículo que revela a personalização. Humanização do conhecimento, entender a unidade para o todo. Um processo complexo que tem como base formativa matemática e português. A inclusão é uma ação que visa respeitar as minorias numa quebra da ditadura conteudista e elitista. Na verdade, uma

luta pela existência no meio de tanta informação e desigualdade. Temos muito que fazer. Tornar os alunos pensadores. Questionadores. Olhar para trás e aprender com a cultura e a História de cada um”. (Cursista A. Júnior).

- Acho complicado fazer a inclusão com uma sala com muitos alunos, sem nenhuma pessoa para ajudar. (Cursista G. Furtado).

Houve também um questionamento realizado em um dos tópicos que versava sobre como estimular as especificidades de cada estudante. Um dos exemplos compartilhados foi em relação ao estudante com transtorno. Neste caso, a sugestão foi elaborar um quadro de rotina, respeitar o tempo do estudante para o desenvolvimento das atividades e, por fim, que o professor busque conhecimento a respeito do transtorno, conforme trechos a seguir:

- Como estimular respeitando as especificidades? (Cursista A. Júnior).
- Boa Tarde! Os alunos que apresentam necessidades educacionais específicas, assim como os demais estudantes, devem ser estimulados e incentivados para que estejam pré-dispostos à aprendizagem. Cabe ao professor diversificar os métodos, recursos e instrumentos pedagógicos, para que elimine as barreiras de acesso à aprendizagem, tornando, assim o currículo acessível a Todos! (Cursista M. Garcia).
- Boa tarde! Sabendo-se que alunos portadores de algum transtorno, precisam ter uma rotina diária. Uma das providências a ser tomada é montar um quadro de rotina da sua sala, para que esses alunos acompanhem a rotina de suas aulas. Cada transtorno possui um tempo de aprendizado a ser respeitado, mesmo que haja vários alunos autistas na sala o tempo de cada um será diferente. Somente o seu interesse de conhecer seu aluno ajudará você a desenvolver atividades que irão estimular seu aluno. (Cursista R. Lopes).

Aspectos relacionados à Síndrome de *Down*, também foram um dos assuntos abordados no fórum. Neste caso, a Cursista E. Rosa compartilhou um texto que versava sobre os avanços em termo de política para o atendimento dos estudantes com deficiência. Além disso, a cursista trouxe dados em relação ao crescente número de estudantes com deficiência na rede regular de ensino e finalizou sua postagem questionando e respondendo de quais elementos as crianças com Síndrome de *Down* necessitam, a saber:

“Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns. Se considerarmos somente as escolas públicas, o percentual de inclusão sobe para 93% em classes comuns”, explicou a diretora de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, Martinha Clarete dos Santos [...] “Do que as crianças, jovens e adultos com síndrome de *Down* precisam? De respeito, afeto e carinho, como qualquer outra pessoa”. (Texto postado pela cursista E. Rosa).

Na oportunidade, duas cursistas parabenizaram a postagem da participante (cursista E. Rosa) e compartilharam a sua experiência de serem mães de crianças com Síndrome de *Down*, conforme trechos abaixo:

- Parabéns pelo excelente texto. Sou educadora e Mãe de um menino de 16 anos com Síndrome de *Down*, que cursa o 9º Colégio Objetivo. Ele já é alfabetizado, nunca teve professor de apoio em sala e nem material adaptado, ele é esperto, inteligente e sorte que me conta tudo que acontece na sala de aula. Minhas maiores dificuldades são com os professores e diretora que não buscam informações para trabalhar com ele, não buscam materiais a serem trabalhados no abstrato, embora a sala dele seja de apenas dez alunos, muitas vezes eu deixo material no caderno dele para ele não ficar sem fazer nada. Os amigos também o ajudam muito, está com essa mesma turma desde os seis anos. Acredito sim nos estímulos, embora muitas crianças com *Down* podem vir com outras morbidades, fui diretora de uma escola especial e vi muitos problemas além da Síndrome de *Down*. (Cursista M. Capucim).
- Não sei se é pelo fato de ser mãe de uma menina com Síndrome de *Down* que eu veja com essa mesma naturalidade, mas faço minhas essas palavras ao citar que tudo o que precisam é oportunidade. (Cursista M. Otsuka).
- Síndrome de *Down* - muito importante a frequência na sala de aula comum. Devem ser conduzidos igual aos outros pares. As dificuldades de aprendizagem devem ser debatidas nos módulos semanais [...] (Cursista A. Júnior).

Ao analisar o conteúdo desse fórum, observa-se que o curso proporcionou a troca de experiências, sob o ponto de vista materno e instigou o sentimento de empatia, além de uma rede de apoio, onde mães puderem expor seus sentimentos, desafios e perspectivas junto ao filho (a) e suas necessidades.

A temática sobre autismo, também foi abordada no fórum. Na oportunidade, um cursista mencionou a dificuldade dos professores para lidarem com o Espectro, mas também fez menção a sua preocupação em buscar informações para auxiliar esses estudantes. Dois colegas comentaram a publicação, sendo que um também partilha da mesma ação de buscar conhecimentos e reforça a necessidade de capacitação ofertada pelo governo; outro cursista compartilha estratégias que podem ser adotadas ao trabalhar com um estudante com autismo, a saber: 1) conhecer o estudante; 2) realizar a leitura do laudo médico; 3) conhecer a respeito do medicamento, caso o estudante faça uso; e, 4) realizar reuniões semanais com professores de Educação Especial a fim de estabelecer parcerias para atender as necessidades do estudante. A seguir os trechos que exemplificam:

- Vejo a grande dificuldade que nós professores temos em ajudar no desenvolvimento dos autistas na escola não tem formadores de como podemos trabalhar esse sujeito. Faço pesquisa vou em busca de informações

que pode me ajudar auxiliá-los. Senão a criança fica totalmente sem atividades. (Cursista E. Ferreira).

- Os professores ficam perdidos! Eu não quero ficar desesperada na hora, estou por conta própria me capacitando. Esse ano começo a acompanhar crianças deficientes e com transtornos e espero fazer um bom trabalho com elas. O governo deveria capacitar todos nós educadores, com cursos gratuitos e de qualidade sobre o tema. (Cursista K. Martins).

- O que podemos notar é que para qualquer situação existe uma necessidade: primeiro conhecer o Histórico de cada aluno. Este plano de desenvolvimento individual passa pela entrevista com a família - conhecer a História do aluno - gestação - nascimento - por onde estudou - suas especificidades. Também ler o relatório médico - tipo de medicação - reações. Reuniões semanais para que se possa trocar de informações mesmo com alunos que não sejam diagnosticados com autismo. O encontro semanalmente de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de suma importância para poder dar segurança nas ações da semana seguinte. O processo é lento e deve ser escrito todas as melhorias sejam elas emocionais - cognitivas e comportamentais. Tem cursos específicos para autismo. Muitos livros. Importante estar atualizado. No mais é ter paciência e registrar tudo no dia a dia. O sucesso dependerá das estimulações na sala de recurso e estratégias nas relações com o professor - aluno - aluno e alunos / demanda paciência e dedicação. Professor de A.E.E é um pesquisador. Anote tudo. Passe para seu coordenador e fale nas reuniões os avanços e seja humilde em pedir ajuda. Seria muito importante um psicólogo como parceiro da escola. (Cursista A. Júnior).

O tópico sobre como lidar com a inclusão, também foi um tema proposto por um cursista. Na oportunidade, ele questionou como atuar com os EPAEE e obter resultados positivos. Sobre este tema, 11 cursistas postaram suas percepções. Essas percepções perpassam por: 1) perfil do professor, ou seja, que tenha um perfil inclusivo e compromisso com a Educação Inclusiva; 2) escola com recursos necessários e professores capacitados para atender a demanda; 3) políticas públicas e investimento do governo; 4) romper os estigmas sobre as deficiências, bem como a baixa expectativa de que o estudante não é capaz de aprender; 5) estabelecer parcerias com outros profissionais; e, 6) proporcionar a equiparação de oportunidades, por meio das adaptações/ adequação de conteúdo, estratégias e recursos pedagógicos. Os trechos a seguir exemplificam:

- Já que as escolas não estão preparadas quanto à acessibilidade e nem os profissionais de educação quanto a sua formação específica na área (digo a maioria, não todos) o que fazer para lidar com as crianças especiais de forma competente gerando resultados positivos e satisfatórios? (Cursista A. Conceição).

- Boa pergunta! Infelizmente vai depender muito do comprometimento do professor, pois muitos estão sozinhos nessa luta, o aluno é colocado em sua sala e se vire, faça o melhor que puder. Inclusão é só na teoria. (Cursista R. Bento).

- A inclusão acontece, quando a escola está preparada para receber o portador de deficiência, podendo oferecer recursos para que o aluno se desenvolva plenamente, dentro de suas limitações. Onde o professor esteja preparado para recebê-lo. Onde não haja preconceito! (Cursista C. Melo).
- Realmente muitas escolas não estão preparadas. Cabe aos educadores buscar formas diferentes, capacitações, debates com outros profissionais. E acredito que o governo também deveria investir muito mais na educação, principalmente a inclusiva. (Cursista C. Alves).
- Incluir nesse sentido nem sempre é uma tarefa fácil, ou seja, a verdadeira inclusão acontece quando as escolas estão preparadas em todos os sentidos para ajudar os alunos com deficiência, o fato de só matricular a criança nas turmas regulares, não significa que eles estarão incluídos para desenvolverem na sua aprendizagem. Incluir de verdade é equipar a escola em todos os sentidos. (Cursista G. Paiva).
- No meu ponto de vista, a inclusão começa quando eu percebo que aquele aluno é uma pessoa como todas as outras 20 ou 30 de sala de aula. Eles estão ali acessando a um direito, que é o da educação, então a partir daí creio que o professor deve buscar os apoios para entender o que se pode fazer para auxiliar esse sujeito a chegar mais próximo do que eu tenho me proposto a todos que é educar. Acho que esse processo traz muito aprendizado para todos. (Cursista E. Lima).
- Acontece em algumas escolas, tenho duas experiências trabalhei com um aluno autista, era monitora dela a professora da classe não realizava atividades para incluir com os outros alunos, automaticamente ficava eu e ele excluídos, mas com um bom trabalho fiz com que ele se sentisse bem na turma e fizesse amigos, apesar de poucos, para ele foi muito. Com a outra aluna um caso muito diferente, a professora tinha outra postura, ela sim tinha inclusão bem feita na turma”. (Cursista K. Silva).
- Trabalhei três anos estagiando, e acho que como estagiária cumpri exemplarmente minha função atuando diretamente com crianças que exigiam algum tipo de atenção em especial, acho que atuar diretamente e exclusivamente com eles seja uma opção onde teremos resultados expressivos, sabemos o quanto a política e o social ainda resiste a este tipo de atuação, mesmo sendo uma intervenção individual acho que é um meio de inclusão, pois nós profissionais podemos trazer essas crianças ou adolescente para o mundo que é de todos. Não sei quanto a vocês, mas eu acho que de nada adianta colocar crianças que precisam de atenção especial em meio a crianças que se desenvolvem normalmente e simplesmente deixá-las e achar que o professor pode dar conta sozinho. Precisamos de uma reforma nessa área para beneficiar essas crianças. (Cursista D. Pereira).
- A questão não é como fazer, e sim quando começar a fazer. Estamos simplesmente incorporando os alunos PDNE de uma forma abrupta dentro das instituições de ensino, que na maioria das escolas elas recebem adequações na sua estrutura para poder contemplar um aluno ou um portador de necessidades especiais. Temos que fazer o contrário trabalhar na base para não ter que fazer as intervenções erroneamente. Onde a lei fala para incluir, porém não especifica como deve ser feito. (Cursista M. Moraes).
- O professor tem que incluir o aluno de forma a prepará-lo para a vida cotidiana, com ajuda de especialistas e materiais didático apropriados, contribui também. A escola tem que correr em busca de melhorias. (Cursista M. Souza).
- Ainda não acontece!!!! (Cursista M. Souza).

- A verdadeira educação inclusiva só ocorre quando os alunos com necessidades especiais podem também participar das atividades comuns a toda a sala de aula. (Cursista L. Freesz).

A capacitação docente foi um tema que permeou diferentes tópicos. Em tópico exclusivo, um cursista reafirma a necessidade de formação para que os professores possam atuar em uma perspectiva inclusiva. Os demais colegas concordam com essa afirmação e, ainda, acrescentam dizendo que: é preciso que o professor busque realizar cursos e não aguarde apenas a oferta; também se faz necessário ter conhecimentos para identificar e selecionar recursos adequados às necessidades do estudante e, para isso, a formação pode colaborar. Abaixo, os trechos que exemplificam:

- Vemos que nas escolas brasileiras, não há estrutura nenhuma para receber esses alunos, e que a maioria dos profissionais também não estão capacitados para agir nesse tipo de caso. Uma maneira seria uma capacitação por parte do governo, oferecendo cursos de inclusão para que o educador possa saber as diferentes dificuldades do aluno. (Cursista F. Ribeiro).
- Também acredito em cursos na área para o melhor atendimento dos alunos. (Cursista R. Souza).
- Sabendo-se que a capacitação é a única forma de adquirir o conhecimento necessário para oferecer a meus alunos uma aprendizagem melhor, sobretudo no quesito inclusão. Não esperei que alguém me proporcionasse cursos necessários, sempre que possível pesquiso na internet e faço todos os cursos que me são possíveis. Já realizei algumas pós, e vários cursos, estou em minha segunda graduação e considero ainda que muito tenho que aprender. (Cursista I. Franco).
- Boa tarde, de tudo que estudei agora entre artigos, textos, conhecimento de leis, o que me resume, é o prazer de ensinar estes alunos, isso faz toda diferença. (Cursista E. Silva).
- Não existe fórmula mágica, cada criança é um ser único, temos que buscar materiais que se adaptem a seu aluno, cada um aprende de uma maneira e você tem que buscar meios para que seu aluno aprenda. (Cursista M. Capucim).
- Partiu de mim a busca por algum curso de capacitação, com muito custo encontrei esse aqui, que já é uma porta de entrada para o caminho longo que quero percorrer sobre a educação especial. Esse ano começa a acompanhar crianças deficientes e Transtornos e me sinto ainda incapaz de ajudá-las, pois não quero somente ocupá-las com besteiras só passar o tempo, quero que elas se desenvolvam nas minhas aulas! O governo deveria oferecer cursos de qualidade para capacitar os professores em geral. (K. Martins).

Ainda sobre formação docente, um dos tópicos abordou sobre a necessidade de buscar qualificar-se mesmo que, ainda, não atue junto a um EPAEE, ou seja, buscar conhecimentos e preparar-se com antecedência, pode ser uma estratégia eficaz para reduzir o sentimento de despreparo ao se deparar com o estudante. Abaixo, trechos que exemplificam:

- A educação especial é um tema bastante abordado, no entanto não temos visto com muita regularidade profissionais nas salas de ensino regular capacitados para receber estes alunos, é importante que esses professores se capacitem e se reciclem, mudando assim a sua visão de mundo em relação à utilização de mecanismos de Tecnologia Assistiva. O que temos são professores que sabem alguma coisa e outra e desconhecem a verdadeira dimensão destes recursos e sua importância na vida de alunos com deficiência. Temos que entender que uma hora ou outra este profissional terá um aluno na sua sala, acredite não dá para escolher o tipo de deficiência que se vai trabalhar. (Cursista M. Nunes).
- (Cursista M. Nunes), por não termos como prever a chegada de uma criança com necessidades especiais em nossa sala ou qual será a deficiência apresentada, é que devemos nos antecipar e ir em busca de materiais e outras capacitações que garantam um ensino de qualidade. Como citado pela autora Elisa, na entrevista sobre inclusão, os profissionais da educação só saberão lidar com as necessidades especiais, se estes alunos participem da sala de aula. (Cursista C. Landim).
- Isso mesmo, quando tive experiência com ensino fundamental I, 3º ano uma professora ficou muito apreensiva, pois foi a primeira vez que tivemos um aluno especial, mas acabamos com companheirismo, muita criatividade e deu tudo certo, muita pesquisa e conseguimos inseri-lo sem problema e tivemos excelentes resultados. (Cursista A. Paulino).

Outro tema abordado foi sobre a sugestão para uso do *Moodle Cloud*²⁴. Na oportunidade, outro cursista compartilhou o *link* e direcionou como acessar o *Moodle*.

- Pessoal, achei bem interessante o *moodle cloud*. Você pode baixar a versão do *moodle* atual e atuar na plataforma como administrador do seu curso. É muito bom treinar as ferramentas. (Cursista M. Oliveira).
- Olá, acessem o *link* <https://moodlecloud.com/en/signup/chooseuser> e faça seu cadastro para solicitar a versão atualizada do *moodle*. Você pode ser o administrador do seu curso, criar suas disciplinas, personalizar a tela, e até vender seus cursos, tudo de graça. Pode também treinar as ferramentas. Caso tenham dúvidas, estou à disposição. (Cursista M. Oliveira).

Em outro tópico, uma participante fez a divulgação do seu *blog* pessoal sobre Inclusão e recebeu elogios de outros participantes, conforme trechos a seguir:

- Gostaria de convidá-los para visitar o meu *blog* (nome do blog). Ele foi criado para auxiliar e compartilhar experiências e ideias sobre o tema. (Cursista M. Machado).
- Olá, (Cursista M. Machado)! Muito bom o seu *blog*! Continue postando! Os assuntos abordados são muito pertinentes! Abraços. (Cursista M. Andrade).

²⁴ Site onde é possível criar gratuitamente ambientes virtuais de aprendizagens para ofertar cursos por meio da plataforma *Moodle*.

- Oi (Cursista M. Machado), muito interessante seu *blog* com certeza será uma valiosa contribuição, uma fonte de pesquisa e um auxílio muito importante. Parabéns pela iniciativa. (Cursista R. Bento).
- Oi, (Cursista M. Machado), gostei muito do seu blog. Parabéns. (Cursista C. Abuharoun).

A quantidade de estudantes em sala de aula, também foi um tema abordado. Neste sentido, um dos cursistas mencionou que é difícil atuar em uma sala muito numerosa. Uma das sugestões foi a realização de atividade em equipes; outra foi, novamente, o estabelecimento de parceria com o Professor de Educação Especial.

- É muito difícil trabalhar com o aluno com necessidades especiais numa sala numerosa. (Cursista A. Freitas).
- Olá, (Cursista A. Freitas).! Me chamo R., sou pedagoga e sou apaixonada por educação. Entendo seu questionamento, mas costumo trabalhar em sala de aula com 26 alunos e três deles são portadores de necessidades especiais. Procuro desenvolver atividades lúdicas e em equipe, pois acredito que a ludicidade tem que fazer parte do processo. Dá muito certo. E atividades em equipe ajudam a todos. O único momento em que faço diferentes atividades é na hora das avaliações, pois tenho que trabalhar respeitando o momento deles. (Cursista R. Mendonça).
- Olá! Acredito que temos os mesmos problemas. Trabalho com salas numerosas, com cerca de 40 a 55 alunos... E tento buscar n alternativas, como? (Cursista J. Kato).
- Acredito que esta seja a realidade de muitos profissionais. Pior é que os profissionais que buscam conhecimentos, estudo, para trabalhar com esses alunos nem sempre são os requisitados. (Cursista M. Ribeiro).
- Através da parceria com o professor da sala de recursos que pode orientar as ações do professor pautadas em adaptações curriculares. É transformar o conteúdo a ser trabalhado de forma a atender a todos, para isso torna-se necessário o planejamento. (Cursista M. Andrade).

A respeito do AEE, constavam dois tópicos. Em um dos tópicos um cursista questionou sobre a importância do AEE para os estudantes com deficiência. Seis cursistas responderam ao questionamento, dentre as respostas, pode-se constatar que o AEE: 1) trata-se de um serviço complementar ao trabalho realizado na sala regular; 2) proporciona a troca de conhecimento entre o professor do ensino regular e de Educação Especial; 3) atua auxiliando nas necessidades específicas do estudante e na identificação de potencialidades; 4) proporciona a aproximação da família em relação à escola e ao desempenho do estudante. Contudo, um dos cursistas fez a ressalva de que para existir a parceria entre o professor do ensino regular e do AEE é preciso que a escola - isso inclui equipe de gestão e demais funcionários - esteja envolvida no processo, conforme trechos abaixo:

- Qual é a importância da AEE no trabalho com os alunos inclusos? (Cursista C. Melo).
- Eu acredito que vai ser um complemento do trabalho feito na sala regular, por isso há necessidade de troca de informações entre o professor da rede e o do AEE o trabalho em conjunto é fundamental. (R. Bento).
- Acredita-se que seja de suma importância, uma vez que se sabe que é no AEE onde procura se trabalhar cada especificidade de cada aluno com deficiência, por tanto daí a razão de professor de sala comum e professor de AEE estarem em constante troca de informações a respeito da melhor maneira de como se trabalhar com o aluno com deficiência. (Cursista T. Gomes).
- O AEE (Atendimento Educacional Especializado) só será efetivo se existir um trabalho de parceria entre o professor da sala de recursos multifuncionais e o professor da sala regular comum. Essa parceria acontecerá se a escola estiver aberta às ações inclusivas que envolvam toda a comunidade escolar. (Cursista M. Andrade).
- Tão importante quanto o trabalho da sala regular. O atendimento educacional especializado trabalha com planos de mediação e intervenção voltados para as potencialidades das habilidades dos alunos. (Cursista T. Gomes).
- Boa tarde, com certeza o professor AEE, SRM (sala de recursos) é um forte aliado do professor da sala regular, pois esse profissional além de passar a conhecer a criança e sua família, acaba que essa criança começa a se valorizar, porque com as visitas o professor AEE, passa a entender os motivos reais da defasagem ou do comportamento da criança, autoestima, desvalorização social, entre outros fatores. E com essas informações, o professor da sala regular pode mudar sua conduta de abordagem para esse aluno, fazendo com que ele se sinta realmente inserido no grupo”. (Cursista D. Costa).
- Acho que a importância é central, pois o professor de AEE é o profissional que articula os conhecimentos e encaminhamentos da área de saúde com os pedagógicos para os alunos públicos-alvo com os conhecimentos pedagógicos da escola, para atingir aquele sujeito”. (Cursista E. Lima).

Ainda sobre o AEE, o outro fórum abordou a necessidade de haver, na escola, o espaço físico, ou seja, a sala de recursos multifuncional, e que esse ambiente seja equipado com recursos necessários para o atendimento aos estudantes. Na oportunidade, um dos cursistas que atua como professor de Educação Especial mencionou que apesar de não possuir todos os recursos necessários na sala de recursos, o atendimento ao estudante é realizado, principalmente, a partir de trabalhos de sensibilização e aproximação da família no contexto escolar. A seguir trechos que exemplificam:

- As salas de AEE devem buscar o potencial, a competência de cada aluno e trabalhar as dificuldades individuais. É de fundamental importância que as escolas inclusivas possuam salas de AEE para atender de maneira diferenciada cada dificuldade usando materiais apropriados e tecnologias específicas que satisfaçam as carências e motivem os alunos a buscarem seus objetivos. O profissional especializado deve se acertar com o professor que

está em sala de aula, buscando incluir os alunos especiais. (Cursista A. Moraes).

- Sou professor da sala do AEE, mesmo sem recursos necessários e pelo descaso da prefeitura com o ensino, a equipe do AEE vem fazendo a diferença. Fazemos um trabalho de sensibilização com pais e professores da escola. Sinto-me muito feliz pelo sucesso! (Cursista A. Reis).

A ferramenta “Café Virtual” também foi utilizada para a apresentação dos cursistas. Na oportunidade, um cursista se apresentou dizendo a região onde residia e sua área de atuação. Neste fórum, participaram seis cursistas. Ao analisar as interações observa-se que o perfil profissional consiste em: professor da rede municipal; professor da rede estadual e que os cursistas que se apresentaram trabalham do ensino infantil ao ensino médio.

- Olá, sou professora da Rede Municipal de Educação do Município de Ibirarema, sou deficiente auditiva, e amo o meu trabalho!!! (Cursista J. Ferreira).

- Olá! Meu nome é L. Oliveira e sou professora da Rede Municipal de Tremembé - SP. (Cursista L. Oliveira).

- Olá, Sou pedagoga e mãe de um jovem com paralisia cerebral usuário de cadeira de rodas, militante. (Cursista C. Correia).

- Olá, sou professora regular em São Bernardo do Campo e me inscrevi para atuar este ano no AEE. (Cursista L. Ferarege).

- Boa noite! Sou Professora de Educação Infantil e Fundamental I do Município de São Paulo e muito feliz por ter a possibilidade de aprimorar meus conhecimentos. Um bom estudo a todos. (Cursista A. Silva).

- Olá! Sou professora de Educação Especial do Estado de São Paulo, é uma grande satisfação poder aprimorar, aprender e compartilhar novos conhecimentos. Bons estudos a todos. (Cursista F. Lima).

- Bom dia! Sou monitora no programa mais educação da cidade de Ceres-Goiás, estou nesse curso para aperfeiçoar cada vez mais meus conhecimentos sobre o assunto e poder fazer um bom trabalho. (Cursista P. Rosa).

Além da apresentação dos cursistas, também foi criado um fórum de saudação/acolhimento, no qual interagiram três cursistas, conforme trechos abaixo:

- Olá! Estou chegando agora no curso e espero contribuir para o aumento dos estudos no quesito Educação Inclusivos! (Cursista C. Rodrigues).

- Bom dia! Que bom, que chegamos ao curso de Educação Inclusiva! Vamos compartilhar saberes! (Cursista S. Furtado).

- Obrigada pelo acolhimento (Cursista S. Furtado)! Espero aprender muitas coisas! (Cursista C. Rodrigues).

A obtenção de certificado do curso também foi um tema abordado. Neste fórum, uma cursista questionou se não haveria certificado e obteve a resposta que não, de um colega.

Também mencionaram que poderia haver certificação, mas que de qualquer forma o conteúdo atendia as expectativas. A seguir os trechos:

- Gostaria de saber se os cursos são certificados? (Cursista C. Maranhã).
- Não tem. (Cursista S. Brilhante).
- Obrigada. (Cursista C. Maranhã).
- Mesmo sem certificado, os conteúdos serão aproveitados. (P. Godoi).
- Eu percebi. Muito rico os conteúdos, estou gostando muito desse curso. (C. Maranhã).
- Seria bom se tivesse certificado, estou precisando. De qualquer maneira gostei muito do curso, bem proveitoso. (Cursista S. Amorim).
- Não haverá em hipótese alguma certificação quando da conclusão do curso, assim como, assistência ou acompanhamento pedagógico (tutoria) na realização de atividades sugeridas no conteúdo de cada curso. (Cursista K. Silva).
- Bom dia! Seria legal se vocês pudessem mandar pra gente pelo menos uma declaração, ia ajudar muito no currículo. Os cursos são ótimos. (Cursista P. Rosa).

Além das dúvidas sobre obtenção do certificado, criou-se um fórum sobre dúvidas relativas ao curso. Na oportunidade, também se questionou sobre o certificado, sobre a carga horária do curso; como proceder em relação ao material disponibilizado. Na oportunidade, participaram quatro cursistas, sendo que três apresentavam as mesmas dúvidas e apenas uma cursista auxiliou respondendo que não havia certificado e que o material deveria ser explorado, no sentido de aprimorar os conhecimentos. Abaixo os trechos que exemplificam:

- Olá, estou com muitas dúvidas, gostaria de saber direitinho das atividades sem tem certificação, quantas horas são, enfim, principalmente quando começa. (Cursista G. Prim).
- Também estou com as mesmas dúvidas, (Cursista G. Prim). Gostaria de saber de quantas horas são o curso e como irá proceder, os textos e atividades estão disponíveis. Devemos realizar a leitura por conta própria? (Cursista N. Moreira).
- Pelo que entendi temos que ler os textos e assistir aos vídeos tudo por conta própria e não terá certificação. Será mais um curso para aprimoramento próprio, a partir do momento que você se inscreve já começa o curso e sem data determinada para terminar. (Cursista S. Brilhante).
- Boa tarde! Também queria informações sobre certificação? (Cursista D. Pereira).

Observa-se que o tema certificado e a preocupação com a carga horária são assuntos recorrentes. Este fato justifica-se em razão dos professores necessitarem realizar cursos com certificação de horas para poderem solicitar progressão funcional na carreira e assim terem aumento salarial. Esta ausência de certificados é uma característica comum em grande parte dos cursos no formato MOOC, justamente por serem cursos abertos e livres, pressupondo

assim que a participação das pessoas ocorre em razão da busca de conhecimento e do diálogo entre pessoas sobre um mesmo interesse, tendo como foco, o conteúdo do curso e não a certificação.

Contudo, é preciso considerar que a organização ainda vigente nas esferas federais, estaduais e municipais do Brasil condiciona melhores salários a partir da comprovação por meio de certificados e por isso, é preciso pensar em alternativas para que cursos neste formato sejam também atrativos. Um exemplo disso, são os cursos oferecidos pela plataforma *Coursera*²⁵ que possibilitam a emissão de certificados de conclusão de curso, mediante um valor específico.

Continuando com a análise das postagens, novamente houve um fórum direcionado a como trabalhar com o EPAEE. Três cursistas interagiram. As respostas versaram sobre: 1) estratégias de ensino diferenciadas, porém sem diferenciar o conteúdo abordado; 2) adaptar a atividade de acordo com as necessidades do estudante; e, 3) delinear um Projeto Político Pedagógico a partir de reflexões sobre a temática. Abaixo os trechos que exemplificam:

- Como trabalhar a inclusão com todos os alunos sem prejudicar o "Excluído"? (Cursista L. Moraes).
- Penso que a mediação deve ser diferente, mas o conteúdo deve ser o mesmo, pois se trabalhar com atividades diferentes por achar que o aluno não corresponderia o que se espera do resto da turma, isso sim é discriminar, a inclusão ocorre no tratamento igual a todos. (Cursista M. Amaral).
- A Mediação e a adaptação das atividades de acordo com a necessidade do educando são de suma importância para se obter ações significativas. (Cursista F. Lima).
- Em primeiro lugar, um bom projeto pedagógico, começa pela reflexão. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados". (Cursista C. Júnior).

Ainda a respeito sobre como incluir o EPAEE, o foco neste fórum foi para estudantes com surdez. Dois cursistas responderam ao questionamento do colega. Dentre as possibilidades apontadas, a Libras foi apresentada como necessária para o processo de escolarização de um estudante surdo; além disso, foi abordada a importância de apresentar a Língua Portuguesa na modalidade escrita, cuja estratégia eficaz é o trabalho com projetos para estimular o interesse do estudante, conforme trechos abaixo:

- Como faço para que um aluno surdo que copia as matérias e não entende o que está escrevendo, porque não sabe a Língua Portuguesa, como faço para

²⁵ Plataforma de cursos *on-line* no formato MOOC. Mais informações disponíveis em: <https://www.coursera.org>
Acesso em: 26 out. 2019.

alfabetizar ele, sendo que ele já tem 16 anos e já está na sétima série, a datilologia ele sabe e aborda pouco os sinais de libras! O que devo fazer? (Cursista R. Silva).

- A língua portuguesa para o surdo é segunda língua, por isso que os surdos têm muita dificuldade, o ideal é fazê-lo apropriar-se bem da Libras para que o mesmo adquira conhecimento. Nesta idade, aprender língua portuguesa depende muito do aluno. Hoje vivemos uma realidade bem interessante, pois tenho seis alunos surdos e todos muito fluentes em Libras, eles pediram aulas extras de português, o que temos observado é que estão apreendendo com mais facilidade. (Cursista R. Santos).

- Oi, eu sou professora de Libras! Trabalho com os alunos surdos, concordo com a (R. Santos), pois depende do interesse do aluno e da família do surdo, com isso ajuda muito o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, com isso facilita a interação melhor com o mundo social. Já que seu aluno surdo tem dificuldades, precisa estimular ele, fazendo projetos, incentivando e mostrando para ele que a Língua Portuguesa é importante e como eu fiz, eu ensinava meus alunos Libras e ao mesmo tempo soletrava para ele e perguntava ao aluno qual era o nome do sinal que eu fazia, então os alunos no começo ficavam perdidos e soletrava errado, tinha celular e não sabia enviar mensagem, ia para computador não sabia escrever, mas é normal! Hoje meus alunos perceberam que a Língua Portuguesa é importante e agora elaboramos um projeto com uma aula extra de Língua Portuguesa. (Cursista Z. Kieper).

E, por fim, identificou-se mais um fórum sobre o preparo da escola, porém, agora, em relação à inclusão do estudante com deficiência intelectual. Participaram das discussões seis cursistas. Este foi um tema de intensa discussão entre os mesmos participantes, quando comparado aos temas anteriores. Na oportunidade, 80% dos cursistas que responderam ao fórum concordam que a escola não se encontra preparada, sendo que 10%, ou seja, uma cursista expôs um relato de experiência de ações de sucesso e uma cursista (10%) mencionou que não é preciso muito para que a inclusão aconteça, sendo que neste último comentário, houve uma discordância, onde a respostas de um cursista afirmou que ainda é preciso muito para que a inclusão ocorra. Cumpre destacar que apesar do fórum ter sido criado para discutir o caso de estudantes com deficiência intelectual, os comentários e contribuições abordaram o público-alvo da Educação Especial de modo geral, a seguir os trechos:

- Será que as escolas estão realmente preparadas para receber e incluir alunos com Deficiência Intelectual moderada e grave? E os autistas não funcionais? As escolas e os Professores estão preparados para recebê-los? (Cursista E. Messias).

- Olá! Bom dia (E. Messias), sabe, atualmente, as escolas não estão preparadas para receber nem os alunos com dificuldades, pois os professores já estão saturados com a carga horária e desanimados e sem perspectiva nenhuma. sabe qual seria a solução, não é melhorar o salário não, seria estimular psicologicamente cada um, pois os professores precisam lembrar

que educação é prazer em educar, lógico que sem dinheiro não se vive, mas sem prazer no que fazemos também não. bjs”. (Cursista P. Godoi).

- Não (Cursista E. Messias)! Elas não estão! Os alunos com NEE são alunos com limitações e, portanto, precisam de atenção especial, de professores que conheçam suas especificidades, de ambiente que respeite suas limitações e sabemos que as escolas de ensino regular não estão preparadas para recebê-los. (Cursista A. Conceição).

- Obviamente que não, temos um sistema de ensino precário despreparado. (Cursista A. Conceição).

- Olá! Em minha opinião não estão preparadas para a inclusão, das escolas e nem os professores, pois não há muito interesse, por parte de alguns professores, em querer se capacitar nesta área, e nem mesmo as escolas estão aptas a receber alunos com algumas dificuldades, elas o recebem por ordem, agora existe algumas no Brasil que realmente procuram melhorar o ambiente e professores capacitados, para receber estes alunos especiais. O Brasil precisa de recursos e políticas que realmente cheguem ao usuário e campanhas educativas em todos os sentidos. (Cursista J. Jacinto).

- Infelizmente, a falta de estrutura começa pela escola não acessível, a equipe escolar (da faxineira ao diretor) tem que estar preparada, para receber esses alunos para que realmente seja feito um trabalho eficaz, pois além de respeito, esses alunos têm o mesmo direito, a uma educação de qualidade. Mas a grande maioria das escolas não está preparada para isso. Uma escola de qualidade e para todos, por enquanto está no papel. (Cursista R. Bento).

- Sou K. de GV/MG; trabalho na escola E. E. Rotary Club, uma escola pequena que foi adaptada para receber alunos AEE; temos sala de recursos com professores para este atendimento e algumas crianças AEE tem professor de apoio, pois sou uma delas. Quando se iniciou este tipo de atendimento todos os professores fizeram um curso *on-line* pela PUC Minas “Educação Especial e Inclusiva” por termos sido escola polo para o atendimento. Hoje, todas as escolas são obrigadas a prestar este tipo de atendimento, porque o Decreto no parágrafo 2º do artigo 1º diz que o AEE, como um serviço do ensino especial, deve integrar a proposta pedagógica da escola comum e envolver a participação da família e de outras instituições, sendo realizado em articulação com as demais políticas públicas: saúde, assistência social, direitos humanos, entre outros. Mas, sei que a grande maioria das escolas, não estão preparadas para isso. Uma escola de qualidade e para todos, está começando a surgir. Não é por isto que estamos aqui fazendo este curso? Em busca de conhecimento e aprimoramento?”. (Cursista K. Fernandes).

- Não precisa muito para que os alunos com deficiência possam alcançar seus objetivos. (Cursista M. Brito).

- Discordo, ainda tem que ser feita muita coisa, se a família em geral contribuir para a construção de determinado objetivo, e outra o professor que primeiro começa pelo interesse de se aperfeiçoar e conhecer a especificidade de seu aluno especial, coisa que até hoje eu não vi nas escolas o professor fazer. (Cursista A. Conceição).

- Gente, acordamos para a realidade, NÃO TEM INCLUSÃO, TUDO É SÓ NO PAPEL, infelizmente, o incluir muitos principalmente a autoridade competente não sabe o conceito do que é para ser posto em prática. (Cursista A. Conceição).

- Concordo plenamente com você, (Cursista A. Conceição). Não era pra ser assim, mas é. (Cursista R. Bento).

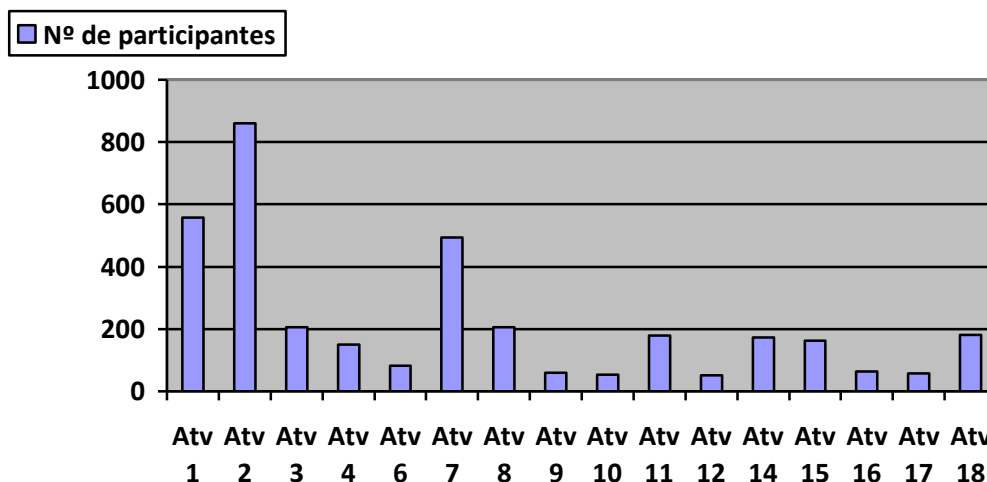
5.4.3 Dados finais da análise

São apresentados neste momento, alguns dados referentes ao percentual de participantes do curso em relação aos inscritos na plataforma Unesp Aberta e dados referentes à participação dos cursistas ao longo de todas as atividades. Conforme apontado anteriormente, a Unesp Aberta possui até o presente momento, 429.476 usuários cadastrados no sistema. Destes usuários, foi possível observar que alguns não se inscreveram ainda em nenhum curso específico, já outros usuários se inscreveram em um ou mais cursos da plataforma.

No caso do curso “Educação Inclusiva e Especial”, identificou-se que possui 12.798 inscritos. Sendo assim, o percentual de inscritos no curso em relação ao número total de cadastros na plataforma é de 2,97%, o que caracteriza um número aparentemente baixo de interessados pela temática. Contudo, se dividirmos o número total de inscritos na plataforma pelo número de cursos disponíveis (73), a média de inscritos por curso seria de 5.883 participantes por curso. Sendo assim, percebe-se que é um bom número de interessados.

Outro dado verificado é que dos 12.798 inscritos no curso “Educação Inclusiva e Especial”, somente 8.676 iniciaram o curso, os outros 4.122 não chegaram a abrir o AVA. E dos 8.676 cursistas que ao menos iniciaram o curso, apenas 36 fizeram todas as atividades e visualizaram as leituras complementares, ou seja, um percentual de 0,41%. Na figura a seguir, podemos observar o número de participantes que fizeram as atividades ao longo do curso, considerando as atividades de base de dados, fórum e questionário (Atividades 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17 e 18). Nota-se que a partir da atividade 3, há uma grande diminuição na participação dos cursistas nas atividades (salvo a atividade 7).

Figura 35: Número de participantes em cada atividade do curso “Educação Inclusiva e Especial da Unesp Aberta.



Fonte: elaboração própria (2020)

Na entrevista de Koller (2014), é apontado que mais da metade das pessoas que se inscrevem para um curso específico no formato MOOC, não chegam a iniciar o curso. No caso do curso “Educação Inclusiva e Especial”, este número corresponde a 33% de pessoas que se inscreveram no curso, mas não iniciaram.

Koller (2014) também afirmou que da metade dos participantes que inicia o curso, outra metade desiste após acessar os primeiros conteúdos e atividades propostas (o que também pode ser observado na Figura 35). E dos que começam a realizar as primeiras atividades, somente metade completa todas as atividades. Sendo assim, a pesquisadora constatou que 63% de 1/8 dos participantes inscritos completam um curso. Tendo em vista esta estimativa e tomando como base os dados do curso “Educação Inclusiva e Especial”, que teve inicialmente 12.798 inscritos, teríamos aproximadamente um total de 1007 cursistas que completariam o curso. Porém, o que vimos foi um total de 36 cursistas.

Todos esses dados, nos fazem refletir sobre os possíveis motivos dessa desistência ou evasão e sobre a eficácia dos MOOCs, principalmente, sobre este curso específico referente à “Educação Inclusiva e Especial”, na contribuição para a formação continuada de professores, tendo em vista a inclusão escolar.

Todavia, Clark (2016) ressalta que não devemos tentar avaliar a eficácia dos MOOCs somente pelo número de pessoas que conseguiram finalizar todo o curso. É preciso considerar as características particulares deste tipo de curso e do perfil das pessoas que se interessam. Por ser um curso aberto e, na maioria das vezes gratuitos, sem necessidade de pagamento de

taxa de inscrição e onde também não é necessário prova de ingresso e nem é obrigatório o término do curso, as pessoas possuem a liberdade de cursar no seu tempo e acessar os conteúdos e realizar as atividades que lhes serão importantes para o momento de suas vidas e que podem colaborar para suas práticas profissionais ou satisfazer uma curiosidade.

Outra hipótese é o fato de o curso não emitir certificação. Porém, como já comentado anteriormente, embora seja uma característica comum nos MOOCs, temos o exemplo da plataforma *Coursera* que possibilita a emissão de certificado aos participantes que pagarem uma taxa. Esta possibilidade poderia também ser implementada nos cursos da Unesp Aberta.

Portanto, é preciso ponderar estes dados relacionados à participação, mas também é preciso refletir sobre as possíveis falhas na organização e metodologia de um curso no formato MOOC, bem como nos materiais disponibilizados e nas atividades propostas, conforme fomos destacando a respeito do curso “Educação Inclusiva e Especial” da Unesp Aberta ao longo dos resultados.

No próximo tópico abordaremos sobre as conclusões do estudo 3.

5.5 CONCLUSÕES

Os objetivos deste estudo foram descrever e analisar os conteúdos, materiais e atividades propostas no curso “Educação Inclusiva e Especial” ofertado pela Unesp Aberta e analisar o envolvimento e a interação dos participantes nas atividades propostas e suas percepções pessoais em relação ao curso “Educação Inclusiva e Especial” ofertado pela Unesp Aberta. Para isso, vimos inicialmente que a origem deste curso foi o eixo articulador sobre “Educação Inclusiva e Especial” proposto pela UNESP, em parceria com a UNIVESP, no curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade semipresencial.

Vimos também que o curso foi organizado no formato MOOC e teve como concepção teórico-metodológica a abordagem CCS. Estas características específicas foram o que motivaram esta investigação. A respeito da estrutura e interface do AVA e de suas ferramentas, observou-se que as informações e os ícones são apresentados de forma clara, acessível e com linguagem de fácil compreensão. Um ponto positivo e essencial do curso foi a disponibilização de recursos de acessibilidade no AVA.

No entanto, constatarem-se alguns problemas técnicos como o *link* do *site* para acessar o portal do professor que não abriu para alguns cursistas e também uma possível dificuldade de alguns cursistas em postarem a atividade na ferramenta base de dados. Embora seja

disponibilizado, nas atividades, um tutorial ensinando sobre como utilizar a ferramenta, uma alternativa poderia ser a existência de uma agenda de ambientação para quem se interessasse.

A respeito dos conteúdos e da sequência didática do curso, observou-se que esses são atuais, pertinentes e estão em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Destaca-se também a indicação de sites, blogs, objetos de aprendizagem (*Scrapbook* e *Fazenda RIVED*) e outros recursos digitais que colaboram na reflexão sobre as adequações necessárias para elaboração do PEI.

Contudo, ressentimos a indicação de literatura específica acerca de cada tipo de deficiência e sobre os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ao menos em leituras complementares, conforme foi apontado na análise. A respeito das atividades propostas, destacamos os questionários e as atividades de fórum que se iniciaram a partir de um tópico único, onde todos deveriam além de responder as perguntas norteadoras, também interagir entre si.

Outro destaque do curso se deve à participação dos cursistas no espaço "Café Virtual", onde foi possível observar uma maior interação dos cursistas do que em relação às próprias atividades propostas de fórum ao longo do curso. Foi possível observar nos fóruns que muitos cursistas leram as respostas dos colegas e teceram comentários a respeito. Porém, não houve um aprofundamento do diálogo, o que caracteriza um aspecto a se pensar neste tipo de organização de curso. Esta é uma dificuldade presente em cursos abertos, já que nem sempre o participante que realizou uma postagem irá retomar dias ou meses depois para continuar a participar e/ou verificar se alguém respondeu seu comentário.

É preciso pensar em como estimular mais o diálogo entre os participantes de cursos neste formato e, também, informá-los que é possível que recebam um e-mail se algum outro participante tiver respondido a um comentário realizado, mesmo que já tenham concluído o curso.

Em relação ao curso ter proporcionado ou não a aprendizagem dos cursistas, observou-se principalmente nos relatos do fórum de avaliação que o curso proporcionou aos cursistas momentos de aprendizagem e a reflexão sobre suas práticas. Porém, um ponto bastante criticado pelos cursistas no fórum de avaliação foi a ausência de certificação. Nos resultados, ressaltou-se que essa é uma característica comum nos cursos no formato MOOC, mas que há alguns exemplos de cursos neste formato que oferecem certificação como os cursos da plataforma *Coursera* e que ponderamos ser uma possibilidade também nos cursos da Unesp Aberta.

Todavia, ressaltamos que a necessidade de se obter uma certificação não deve ser maior do que a motivação de construir novas habilidades e competências que irão colaborar para um maior desempenho e qualidade nas práticas educativas.

Já a análise dos PEI, indicou que os participantes conseguiram articular a teoria com a prática a partir do contexto em que estão inseridos e assim produziram um documento que contribui para que se sintam mais preparados para lidar com a temática da inclusão escolar de EPAEE. Para isso, a atividade 03 da agenda 1, intitulada “Observação in loco: Compreendendo meu contexto de atuação” foi de extrema relevância para iniciar este processo de elaboração dos PEI. Neste sentido, observa-se que a construção de um ambiente CCS foi possível por meio do curso, já que os cursistas utilizaram a tecnologia como um meio para construir significados sobre seus próprios contextos a partir dos conteúdos e da interação entre si, assim, elaborando um planejamento de ensino voltado à inclusão escolar.

Evidencia-se assim que um curso no formato MOOC fundamentado na abordagem CCS, como o curso objeto deste estudo, pode ser o mais indicado na sociedade atual quando pensamos em formação *on-line* que rompa com as condições formais e tradicionais de ensino. Contudo, o baixo número de cursistas que realizaram todas as atividades propostas, conforme apontado ao final dos resultados, nos alertam de que ainda é preciso avançar nas discussões sobre esta temática para que cursos como o de “Educação Inclusiva e Especial”, proposto pela Unesp Aberta, possam se consolidar como alternativa no processo de formação continuada de professores para a inclusão escolar.

Para isso, uma possibilidade futura seria investigar se os participantes do curso conseguiram ou estão conseguindo utilizar os possíveis conhecimentos construídos no curso para melhorar suas práticas pedagógicas com EPAEE e, também, investigar junto aos participantes que não realizaram nenhuma atividade, os motivos que os levaram ao não interesse pelo curso.

6 CONCLUSÕES

A tese “MOOCS na formação continuada de professores para a Educação Especial Inclusiva” objetivou investigar se um curso a distância no formato MOOC sobre Educação Especial Inclusiva pode contribuir na formação continuada de professores para a inclusão escolar. Para isso, foram realizados três estudos distintos, porém complementares.

No estudo 1, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura para analisar a produção de conhecimento sobre práticas e processos formativos a distância na área da Educação Especial Inclusiva. Foram analisadas teses, dissertações e artigos publicados em periódicos entre os anos de 2007 e 2018 que versavam sobre dados e concepções a respeito da temática, a partir de busca nas seguintes bases de dados: 1) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); 2) Portal de Periódicos da CAPES/MEC; 3) BDTD/IBICT; e, 4) Catálogo Teses e Dissertações da Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No total, foram analisados sete estudos selecionados a partir da base SciELO, 12 estudos da base BDTD – IBICT, nove estudos do Portal de Periódicos CAPES/MEC e nove estudos do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A análise permitiu identificar que a maioria dos estudos indicam mais pontos positivos do que negativos, como por exemplo: a aproximação dos professores com a tecnologia, inserção da tecnologia em sala de aula, promoção de reflexões sobre novas formas de pensar, flexibilidade em relação ao horário dos estudos e atendimento a um grande número de pessoas.

Além disso, diversos estudos também apontaram que cursos a distância na área da Educação Especial Inclusiva apresentam-se como uma proposta promissora e eficaz no apoio à inclusão escolar, possibilitando uma formação permanente de professores e profissionais da educação.

Já em relação aos pontos negativos, os estudos mostraram a evasão como sendo a principal dificuldade a ser enfrentada na oferta desses cursos e que são necessárias algumas estratégias para evitar esse problema, como por exemplo: disponibilização do conteúdo de forma mais dinâmica (por meio de outros recursos audiovisuais), utilização de atividades mais interativas, contextualizadas e significativas e existência de recursos de acessibilidade nas plataformas que disponibilizam os cursos. A análise também permitiu identificar que apenas três estudos abordaram a respeito de formações continuadas para a inclusão escolar por meio de MOOCs, sendo dois do mesmo autor. Contudo, os estudos limitam-se a áreas específicas

como a TA e sobre um público específico como os estudantes com TEA. Sendo assim, o estudo 1 evidenciou a necessidade de ampliar o campo de pesquisa sobre a utilização dos MOOCS na formação continuada de professores para a Educação Especial Inclusiva.

No estudo 2, realizado a partir de uma entrevista semiestruturada, ocorreram a identificação e a análise das necessidades formativas de profissionais da educação sobre a Educação Especial Inclusiva na formação inicial e continuada e a identificação e análise das necessidades formativas de profissionais da educação sobre a estruturação de cursos a distância na área da Educação Especial Inclusiva.

O estudo forneceu dados importantes sobre as necessidades formativas de professores e profissionais educacionais em serviço em relação à Educação Especial Inclusiva, mesmo que a partir de uma amostra específica, mas que está relacionada ao contexto de atuação do pesquisador. Dentre as necessidades apontadas, destacam-se: aprendizagem de conteúdos específicos sobre os diferentes tipos de deficiências; mais vivências de cunho prático junto às pessoas com deficiência; saber selecionar estratégias de ensino e recursos pedagógicos que possam efetivamente atender às necessidades dos EPAEE; e ter momentos de diálogos e troca de experiência com outros profissionais.

Já em relação às necessidades formativas sobre a estruturação de cursos a distância na área da Educação Especial Inclusiva, destacam-se: periodicidade na oferta de cursos; momentos de formação continuada em serviço e exercício junto à carga horária dos professores; interface de fácil acesso, na qual os professores se sintam acolhidos; uso de estudos de casos; metodologias ativas que possibilitem a troca de experiências entre os professores participantes; e, que os materiais disponibilizados tenham um cunho científico.

Conforme mencionado no estudo 2, entende-se que a identificação destas necessidades é o primeiro passo para propor ou analisar um curso de formação continuada, que foi proposto por meio do estudo 3. No estudo 3, foram realizadas a descrição e a análise dos conteúdos, materiais e atividades propostas no curso “Educação Inclusiva e Especial”, ofertado pela Unesp Aberta, e a análise do envolvimento e interação dos participantes nas atividades propostas e suas percepções pessoais em relação ao curso.

O estudo mostrou que o MOOC “Educação Inclusiva e Especial”, da plataforma Unesp Aberta, possui uma interface de fácil acesso e com recursos de acessibilidade; que os conteúdos propostos são atuais e condizentes com os pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; e, que as atividades propostas propiciam a aproximação entre a teoria e prática. Salienta-se também que o uso da abordagem CCS como

concepção teórico-metodológica do curso foi fundamental e contribuiu para que os participantes pudessem refletir sobre suas realidades e pudessem construir o documento do Plano de Ensino Inclusivo que possibilita uma melhor compreensão e conhecimento do tema e preparação para lidar com EPAEE.

Isto porque, a abordagem CCS busca justamente articular o contexto de vida ou de trabalho dos participantes com os conteúdos propostos e, além disso, segundo Melques (2017, p.103), visa oportunizar:

[...] o compartilhamento de saberes, as trocas de experiências e a construção colaborativa por meio de propostas que propiciem interações no AVA, permitindo assim que os estudantes compartilhem ideias por meio de reflexões que possam ser estimuladas, ainda que virtualmente, em seus processos de construção de conhecimento [...].

Ao refletir sobre as necessidades formativas de profissionais da educação sobre a Educação Especial Inclusiva, apontadas no estudo 2, e comparar com a descrição e análise do curso “Educação Inclusiva e Especial”, realizada no estudo 3, percebe-se que o curso está de acordo com a maioria dos itens que foram apontados pelos participantes do estudo 2. A única ressalva é a necessidade de literatura específica sobre cada tipo de deficiência, que precisaria ser indicada no curso estudado.

Já em relação às necessidades formativas de profissionais da educação sobre a estruturação de cursos a distância na área da Educação Especial Inclusiva, apontadas no estudo 2, percebe-se que o curso “Educação Inclusiva e Especial” já possui alguns destes elementos, estando em consonância com o que foi apontado e analisado pelos participantes, como por exemplo: periodicidade na oferta de cursos (já que é um curso aberto e, portanto, estará sempre disponível para quem tiver interesse em realizar); interface de fácil acesso; uso de estudos de casos (no caso do curso, por meio da elaboração do PEI); metodologias ativas; e troca de experiências entre os participantes.

Os resultados do estudo 3 também mostraram que são poucas as pessoas que se interessaram e se inscreveram no curso e menos ainda o número de pessoas que acessaram todos os conteúdos e realizaram todas as atividades. Isto alerta para a necessidade de talvez pensar em outras estratégias que possam promover uma maior interação e interesse dos cursistas na realização do curso.

Porém, na realidade em que estamos inseridos, observa-se que há ainda um possível desinteresse de muitos professores pelo tema e inclusive discordâncias sobre a inclusão de

EPAEE na escola comum, o que demonstra que o problema não deve ser somente do curso em si ou do formato, mas também das concepções educacionais existentes, já que muitos professores possuem ainda uma visão de educação pautada nos métodos tradicionais de ensino e esperam lecionar para um estudante “ideal”, ou seja, que não apresenta nenhuma dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência. Isso também é resultado dos próprios sistemas de ensino e da formação inicial que tiveram.

Este sentimento também é compartilhado por Lanuti (2019), na sua tese ao abordar sobre suas experiências de formador de um grupo de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

O entendimento distinto de alguns professores em relação à inclusão escolar, em certos momentos da formação, talvez estivesse relacionado à falta de oportunidade de conhecerem outros modos de lidar com os problemas do cotidiano escolar. Eles estavam presos nas concepções que fazem do ensino um ato mecânico, aplicado, sempre com uma meta fixa a ser atingida. Percebi que os professores se consideravam despreparados para ensinar determinados alunos, justamente por estarem ancorados no que os sistemas de ensino se baseiam para formular seus objetivos — as transcendências — pelo alcance dos quais são cobrados. Eles entendiam a experiência de ensino como um experimento e, por isso, esperavam resultados imediatos — que nem sempre eram atingidos, o que é natural (LANUTI, 2019, p. 114).

Por isso que a formação continuada é um dos caminhos para mudar estas concepções. Mas, quando falamos em formação continuada por meio da EaD, esbarramos em outro problema que é o próprio preconceito ainda existente em relação aos cursos *on-line* e a dificuldade de muitas pessoas em lidar com as tecnologias, conforme já mencionado anteriormente. Há também o problema de que muitos cursos *on-line* ainda replicam modelos educacionais tradicionais para o meio digital e mantém a crença de que a aprendizagem só ocorre com a presença de um professor e/ou tutor de modo verticalizado e com foco no ensino. E as pessoas que decidem fazer um curso *on-line* também estão habituadas a este modelo.

No entanto, vimos ao longo desta tese, a partir da literatura apresentada e dos estudos realizados, que a aprendizagem também pode ocorrer pelas interações e colaboração entre os participantes, que são os pressupostos do conectivismo (DOWNES, 2006; SIEMENS, 2012) e da aprendizagem em rede.

Os MOOCS surgiram justamente nesta necessidade de repensar as formas tradicionais de ensino, propondo um processo de ensino e aprendizagem baseado na difusão do conhecimento de modo aberto, flexível e gratuito, bem como na aprendizagem em rede a

partir da interação e compartilhamento de saberes entre os participantes. E podemos verificar esta característica dos MOOCS no curso “Educação Especial e Inclusiva”, principalmente, por meio do fórum “Café Virtual”, espaço destinado a discussões coletivas não formais entre os participantes do curso a partir de um tema disparador.

O fórum teve a participação de 315 pessoas, em 228 tópicos de discussão, o que nos faz perceber que houve grande adesão dos cursistas, inclusive mais do que em outros fóruns do curso. Isso se deve ao fato de os cursistas terem mais liberdade para postarem sobre o assunto que quiserem, sem ter um tema norteador. E dentre esses temas, todos faziam parte de suas próprias inquietações em relação às suas práticas pedagógicas, sendo muitas dessas inquietações comuns entre mais de um cursista. Por conta disto, os tópicos acabaram se tornando uma grande rede de colaboração, proporcionando troca de experiências e saberes entre os cursistas.

Portanto, a partir dos resultados dos três estudos realizados, defende-se a tese de que um curso a distância no formato MOOC sobre Educação Especial Inclusiva pode contribuir na formação continuada de professores para a inclusão escolar, proporcionando ferramentas, recursos e estratégias para a composição de uma prática pedagógica inclusiva. Defende-se também as seguintes características específicas de cursos nesse formato: gratuidade na maioria dos cursos, possibilidade de acesso ao conteúdo em qualquer espaço geográfico, possibilidade de iniciar e concluir no tempo desejado e oferta para um grande número de participantes e possibilidade de construção de redes de aprendizagem colaborativa *on-line*, os quais são pontos positivos que podem atrair diversos professores, dentre eles, os que atuam com EPAEE, contribuindo assim no processo de formação continuada para a Educação Especial Inclusiva.

Mas para que essa contribuição ocorra efetivamente, é necessário primeiramente que haja uma ampla divulgação destes cursos e incentivo por parte das instituições de ensino e outros órgãos para que os profissionais da área da educação e demais público possam estar cientes da existência destes cursos e de como são organizados.

Ao mesmo tempo, é necessário que na estruturação de cursos a distância no formato MOOC sejam identificadas e analisadas as necessidades formativas do público para o qual será ofertado, pois estas irão indicar os temas mais recorrentes e emergentes que os professores estão necessitando aprender e/ou se atualizarem. E que também sejam considerados nesse processo de elaboração, dados e estudos recentes presentes na literatura científica sobre a Educação Especial Inclusiva.

Além disso, defendemos que o curso esteja embasado em uma concepção teórico-metodológico que proporcione ferramentas, atividades e conteúdos que levem os cursistas a refletirem sobre suas práticas no contexto escolar, compartilhar suas inquietudes, trocar experiências entre si e pensarem em soluções para resolver problemas do cotidiano escolar de forma colaborativa, como é o caso da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa que fundamentou o curso analisado.

Contudo, considera-se que ainda é preciso avançar mais nos estudos sobre a formação continuada por meio dos MOOCS, bem como pensar em propostas que possam melhorar ainda mais a estrutura e organização deste curso específico sobre “Educação Inclusiva e Especial”, levando em consideração os resultados obtidos e as discussões aqui realizadas, para que possamos fomentar um maior interesse e participação das pessoas.

Sendo assim, como perspectiva futura, há o intuito de continuar a pesquisar as possibilidades dos cursos no formato MOOC em processos de formação continuada, especificamente, na área da Educação Especial Inclusiva, e contribuir a partir da minha prática profissional enquanto Professor de Educação Especial na formação continuada de professores de forma presencial e, também, *on-line*. Para isso, uma das possibilidades é realizar uma divulgação específica do curso no contexto em que estou inserido, ou seja, na Secretaria Municipal de Presidente Prudente/SP para que seja possível acompanhar a prática de possíveis participantes ao longo e após realizarem o curso.

Diante disto, conclui-se que a Educação Especial Inclusiva é um tema que deve estar sempre presente nas discussões acadêmicas e na formação continuada de professores e que os MOOCS oportunizam novas formas dos professores construírem conhecimentos sobre o tema, de forma contextualizada, significativa e colaborativa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 3. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2004.

ALARCÃO, I; INFANTE, M. J.; SILVA, M. S. Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, (Org.). *Formação Reflexiva dos Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Editora Porto, 2000.

ALBUQUERQUE, D. I. P. *O processo de formação permanente em serviço e em exercício de formadores para a docência virtual*. 2014. 247 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122254/000807492.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, v.10, n.30, p. 367-387, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2019.

APA - ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5^a ed. Arlington, VA. American Psychiatric Publishing. 2013. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em 21 set. 2019.

ARAÚJO, G. S. *Educação e transtorno do espectro autista: protocolo para criação/adaptação de jogos digitais*. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157231/araujo_gs_me_prud_par.pdf. Acesso em: 22 mar 2019.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à Distância no Brasil: Políticas Públicas e Democratização do Acesso ao Ensino Superior. *Educação em Revista*. Belo Horizonte/MG. v. 31. n. 03. p. 321-338. Julho-Setembro, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2018.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo/SP: Edições 70. 229 p, 2011.

BARDY, L. R. *Objetos de aprendizagem em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores*. 2010. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3055/2899.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

BARDY, L. R.; HAYASHI, M. C. P. I.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SEABRA JÚNIOR, M. O. *Objetos de aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: subsídios para a*

formação de professores a distância. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 19, n.2, p. 273-288, abr-jun, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kFy58Xh7PjCvGfVgSjBkDXm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2018.

BARROS, D. M. Estilos de aprendizagem e uso de tecnologias na formação de professores para prática pedagógica inclusiva: valorizando as competências individuais. In: GIROTO, C. R.; POKER, R. B; OMOTE, S. *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília/SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 211-229, 2012.

BENGTSON, C. G. *Curso de formação docente para a educação on-line da secretaria geral de educação a distância: saberes sobre a deficiência visual*. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2017. Disponível: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8959/DissCGB.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

BONATO, N. A. *Inclusão escolar: um estudo da formação dos professores de Educação Física na cidade de Araraquara-SP*. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara/SP, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90324/bonato_nam_me_arafcl.pdf. Acesso em: 18 set. 2018.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BORGES, F. V. A., REALI, A. M. M. Formação de professores e educação a distância: uma parceria na formação de professores-tutores-regentes. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. 3., 2012, *Anais do SIED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e EnPED - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. São Carlos/SP: UFSCAR, 2012, p. 1-14. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/177-898-1-ED.pdf>. Acesso em 12 jun. 2019.

BORGES, M. C. *Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos*. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 23 mai. 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Lei Nº 7.853, de 24 De outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 02 jun. 2018

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº. 9.394, de 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Portal MEC. Brasília/DF: MEC/CNE/CP, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 9 out. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica*. Resolução CNE/CEB, n.2, 11 set, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Portal MEC. Brasília/DF: MEC/CNE/CP, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.622 de 20 de dezembro de 2005*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso: 26 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* – Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2018.

BRASIL. Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. *Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* – Modalidade Educação

Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências*. Ministério da Educação. Brasília/DF. 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília/DF. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015a. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília/DF: CNE, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 out. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 mar. 2019.

BUNCHAFT, G.; CAVAS, C. S. T. *Sob medida: um guia sobre elaboração de medidas do comportamento e suas aplicações*. São Paulo: Vetor, 2002.

CALHEIROS, D. S. *Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais*. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3179/6544.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2018.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. *Cadernos de Pesquisa* vol. 46 n.162 p. 1100 – 1123 out/dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Mndnh6XdRZWYBtCbJV6Yc8g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In. CANDAU, V. M. (org). *Rumo a uma nova didática*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eped/a/WT7Lh8XXDbHkHkDNBMZg4pM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 302 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2004. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R.; DO VALLE, T. G.; MELCHIORI, L. E.; ZANATA, E. M.; LEITE, L. P.; LEPRE, R. M. Perfil e avaliação dos participantes de um curso de formação continuada em práticas educacionais inclusivas na modalidade a distância. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 79–89, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/912/2001>. Acesso em: 5 mai. 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. F. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CARLETTO, A. C.; CAMBIAGHI, S. *Desenho Universal: um conceito para todos*. Instituto Mara Gabrilli. São Paulo/SP, 2016. Disponível em: https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf. Acesso em: 26 mar. de 2019.

CATALDI, C. L. *Os caminhos percorridos pela Educação Física Inclusiva: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de Educação Física*. 2013, 165 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Faculdade de Educação Física, Juiz de Fora/MG, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1072/1/carolinalessacataldi.pdf>. Acesso em: 6 out. 2018.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. Rio de Janeiro: *Revista Benjamin Constant*, v.15, n.2, p.1-6, 2000. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/602/312>. Acesso em: 21 out. 2019.

CERQUEIRA, T. C. S. *Estilos de aprendizagem em universitários*. 2000. 155 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=460335>. Acesso em: 3 mai. 2018.

CLARK, D. *MOOCS: course completion is wrong measure*. Brighton: Sussex. 2016. Disponível em: <http://donaldclarkplanb.blogspot.com.br/2016/02/moocs-course-completion-is-wrong-measure.html>. Acesso em: 25 nov. 2018.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relações entre conhecimento e prática: Aprendizado de professores em comunidades. In: *Review of Research in Education*. Tradução: GEPPFM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (FE/Unicamp). USA, 24, p. 249–305. 2009.

COSTA, F. R. B. *Formação e desenvolvimento profissional em Educação Física dilemas e desafios na educação inclusiva*. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas/RS, 2009. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/6499/1/Dissertacao_Fabio_Renato.pdf. Acesso em: 29 jun. 2018.

COSTA, M. C. S. *Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental*. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2007. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16330/1/Maria%20Cristina%20%20Sanchez%20da%20Costa.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2018.

CREED-DIKEOGU, G.; CLARK, C. Are you MOOC-ing yet? A review for academic Libraries. *CULS Proceedings*, v. 3, n.1, p.1-7, 2013. Disponível em:

<https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=culsproceedings>.

Acesso em: 13 jun. 2019.

DAL-FORNO, J. P. *Formação de professores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet*. 2009. 319 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2229/2779.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

DOWNES, S. *Learning networks and connective knowledge*. Instructional Technology Forum: Paper 92. Retrieved March 26, 2013. University of Georgia, Athens, GA, USA. 2006. Disponível em:

<https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=36031>. Acesso em: 17 jun. 2018.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. *Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

ESTRELA, M. T. *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

FELLINI, D. G. N. *A política de Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino: um olhar sobre a região nordeste*. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR, 2013.

FERREIRA, D. A. *Elaboração, implementação e avaliação de um curso de formação continuada em educação em valores na modalidade EaD*. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rio Claro/SP. 2018. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154427/ferreira_da_me_rcla.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

FERREIRA, L. P. Avaliação no ensino a distância: possibilidades e desafios. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância. 1., 2012, São Carlos. *Anais do SIED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e EnPED - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. São Carlos/SP: UFscar, 2012. Disponível em:

<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/205-868-2-ED.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Apostila. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCISCATTO, R.; WAGNER, R.; PASSERINO, L. M. Tecnologias e ferramentas para elaboração de conteúdos em um ambiente MOOC: estudo de caso a partir de uma formação

em Tecnologias Assistivas. *Revista Observatório*. Palmas/TO, v. 4, n.3, p. 361-398, maio. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4077>. Acesso em: 13 jun. 2019.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1996.

GAKIYA, S. M. C. *Formação continuada e inclusão escolar de alunos com deficiência: concepções, sentimentos e práticas de educadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP*. 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92301/gakiya_smc_me_prud.pdf. Acesso em: 12 mai. 2018.

GAKIYA, S. M. C.; SCHLÜNZEN JÚNIOR, K. Formação continuada e inclusão escolar: potencialidades para a construção de novas posturas e práticas de educadores da rede municipal de ensino de presidente prudente. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*. Edição Especial. Julho, p. 662-73, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5557418.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GARCÍA, J. M. B. *Las tecnologías de la información y comunicación en los conservatorios de música de Galicia: análisis de los usos, actitudes y formación del profesorado*. España: Universidad a Coruña. Departamento Pedagogia y Didáctica. TESEO: Tesis Doctorales, 2012.

GATTI, B. A; NUNES, M. M. R. (org). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. *Coleção Textos FCC*; Vol. 29; São Paulo/SP: Fundação Carlos Chagas. 2009. Disponível: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 29 jul. 2018.

GIL, A. B.; RIBÉS, A. S.; MOLINA, I. G.; GAROZ, R. N. Nuevos horizontes formativos: una experiencia del Mooc como recurso en la formación continua. *Apertura*. Año 18 – Vol. 10, Núm. 1 – pp. 88-103. | Universidad de Guadalajara, 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo/SP: Atlas, 1999.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2009.

GINÉ, C. A avaliação psicopedagógica. In: *Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2004.

GLANCE, D. G.; FORSEY, M.; RILEY, M. The pedagogical foundations of massive open online courses. *First Monday*, Chicago, v. 18, n. 5, p.1- 22, 2013.

GLAT, R.; OLIVEIRA, M. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação Inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, v. 24, n. 14, p. 134-141, Brasília/DF: MEC/SEESP, p. 22-27, 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/download/1647/1055>. Acesso em: 12 set. 2018.

GOKHALE, A. A. *Collaborative Learning enhances critical thinking*. Journal of Technology Education, 7 (1): 22-30, Fall, 1995.

GOMES, N. G. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. In: BELLONI, M. L. (Org). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo/SP: Loyola, p. 119-134. 2002.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, L. *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM/INAPP, 1999. p. 231-258.

HOBOLD, M. S.; GIORDAN, M. Z. Necessidades formativas dos professores iniciantes da rede municipal pública de ensino. In: ANPED.10., 2014, Florianópolis. *Anais do X ANPED SUL*. Florianópolis/SC: ANPED SUL, 2014. p.1-19. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/191-0.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

HUOT, R. *Métodos quantitativos para ciências humanas* (tradução de Maria Luísa Figueiredo). Lisboa: Instituto Piaget. 2002.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre/RS: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. INEP. *Resumo Técnico - Censo Da Educação Básica 2018*. Brasília/DF: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em 27 nov. 2019.

KLEIN, E., HOLLINGSHEAD, A. Collaboration between Special and Physical Education: The Benefits of a Healthy Lifestyle for All Students. *Teaching Exceptional Children*, v. 47, n. 3, p.163-71, 2015.

KOLLER, D. *Education, Coursera and Moocs*. Interview with Russ Roberts at the Econtalk, 2014. Disponível em: http://www.econtalk.org/archives/2014/08/daphne_koller_o.html. Acesso em: 05 dez. 2019.

KONKEL, E. N.; ANDRADE, C.; KOSVOSKI, D. M. C. As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: a visão dos professores do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015. *Anais do Educere - XII Congresso Nacional de Educação*. PUC/PARANÁ. Curitiba/PR. p. 5776-5790, 2015. Disponível em: <https://www.obbiotec.com.br/wp-content/uploads/2022/03/OBJ-AS-DIFICULDADES-NO-PROCESSO-DE-INCLUSAO-EDUCACIONAL.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

KOP, R.; FOURNIER, H. E.; MARK, J. A pedagogy of abundance or pedagogy to support human beings? Participant support on massive open online courses. *The international review of research in Open & Distance learning*, v. 12, n.7, p. 74-93, 2011.

LACERDA, L. C. Z. *Formação continuada de professores e gestores: o programa REDEFOR educação especial e inclusiva em foco*. 2017. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152225/lacerda_lcz_me_prud.pdf. Acesso em: 21 mai. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Técnicas de pesquisa*. 5. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2002.

LANUTI, J. E. O. E. *O ensino de matemática - sentidos de uma experiência*. 127 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=458142>. Acesso em: 16 jan. 2020.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo/SP: Cortez, 2004. p. 221-247.

LIMA, C. C. S. *Não ser, eis a questão: a constituição da identidade do professor inclusivo*. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112010-104012/publico/CIBELLE_CARLOS_SOUSA_LIMA.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

LOPES, J. F. *Dotação e Talento: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores*. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru/SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123729/000830553.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

MA, J.; LEE, K.; KUO, G. *A massive open online course on pharmacogenomics: not just disruptive innovation but a possible solution*. *Pharmacogenomics*, Londres, v. 14, n. 10, p. 1125 – 1127, 2013. Disponível em: <https://www.futuremedicine.com/doi/10.2217/pgs.13.97>. Acesso em: 14 out. 2018.

MACHADO, P. R. *Práticas inclusivas para a escolarização do aluno com TGD: desenvolvimento de uma Cartilha Paradidática Ilustrada*. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru/SP, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150107/machado_pr_me_bauru.pdf. Acesso em: 16 mai. 2018.

MALHEIRO, C. A. L.; SCHLÜNZEN JÚNIOR, K.; SANTOS, D. A. N. Programa rede de formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância e a instituição do curso de Tecnologia Assistiva. In: SIED – Simpósio Internacional de Educação

a Distância e EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2012. São Carlos. *Anais do SIED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e EnPED - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. v. 1, n. 1. p. 1 – 11. São Carlos, 2011. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/download/57/26>. Acesso em: 9 set. 2018.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. 3. ed. Porto Alegre/RS: Bookman, p. 720. 2001.

MANCEBO, D.; DO VALE, A. A.; MARTINS, T. B. *Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010*. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QKyJmCvwkGxsJqg7vSCC4xk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2018.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*. São Paulo/SP, v. 26/27, p. 149-158, 1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 8 jul. 2018.

MANZINI, E. J. *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada*. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina/PR: eduel, p.11-25. 2003. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf. Acesso em: 2 set. 2018.

MANZINI, E. J. Intercâmbios entre educação especial e educação física adaptada: algumas categorias a serem estudadas para uma abordagem inclusiva. *Coleção prata da casa*, São Luís do Maranhão/MA, v. 12, p. 129-143. 2004.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: em estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória/ES: UFES, p. 361-386, 2006.

MATTOS, M. O. *Formação inicial de professores e escola inclusiva na UNESP – FCLAR*. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara/SP, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150117/mattos_mo_me_arafcl_int.pdf. Acesso em: 11 abr. 2018.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2005.

MELQUES, P. M. *Designer Educacional: conceituação a partir das abordagens de educação CCS e EJV no contexto de cursos na modalidade a distância*. 208 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP, 2017. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151377/melques_pm_dr_prud.pdf. Acesso em: 02 dez. 2019.

MENDES, E.G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília/SP: ABPEE, p. 40-90, 2006.

MESQUITA, P. S. P. *O tutor virtual na formação continuada em educação especial*. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília/SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123906/000831925.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

MILANESI, J. B. *Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual*. 2017. 375 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10288/MILANESI_Josiane_2018.pdf. Acesso em: 19 mar. 2018.

MILANEZ, S. G. C.; POKER, R. B. Mapeamento da situação educacional dos alunos surdos de municípios brasileiros atendidos pelo curso de língua brasileira de sinais na modalidade à distância. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. v. 5, n. 1. Araraquara/SP. 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3487/3258>. Acesso em: 3 out. 2019.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4. Ed. São Paulo, 269 p. 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo/SP: E. P. U., 1986.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas/SP: Papirus, p. 139-161. 2000.

MORAN, J. M. *O que é Educação a Distância*. Universidade de São Paulo. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MOURÃO, M. P. *Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores a distância*. 2009. 226 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13806/1/marisa.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MUTTÃO, M. D. R.; LODI, A. C. B. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Número Especial, p. 49-56, 2018.

NASCIMENTO, R. R. do N. *Formação e atuação de professores de alunos com deficiência*. 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão/GO, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9615/5/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Rosim%20a1ria%20Rosa%20do%20Nascimento%20Evangelista%20-%202019.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria & Educação*, n.4, p.109 – 133. Campinas/SP, 1991.

NOZI, G. S. *Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR, 2013. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/12-2013?download=207:2013-nozi-gislaine-semcovici>. Acesso em: 14 ago. 2018.

OLIVEIRA, L. P.; ORLANDO, R. M. Matrizes curriculares de licenciaturas da UFSCar: Um olhar voltado para a inclusão escolar? In: POKER, R.B.; MARTINS, S.E.S.O.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). *Educação inclusiva: em foco a formação de professores*. p. 77- 94, São Paulo/SP: Cultura acadêmica. 2016.

OLIVEIRA, P. S.; MENDES, E. G. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. *Educ. Pesqui.* São Paulo/SP, v. 43, n. 1, p. 263-279, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/128206/125129>. Acesso em: 23 mai. 2019.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo/SP: Editora Unesp, p. 153– 169, 2003.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10 Décima revisão*. Trad. do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 3 ed. São Paulo/SP: EDUSP; 1996.

ORTH, M. A.; MANGAN, P. K. V.; SARMENTO, D. F. Formação continuada de professores em informática na Educação Especial: Análise de dissertações e teses. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília/SP, v.17, n.3, p.497-516, Set. - Dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/SScDcCvpxrjqZNWFZznB8zg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2018.

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

PASCHOALINO, J. B. Q. *Formação de professores: romper com silenciamento e construir novas entimemas*. GT 08: Formação de Professores. Caxambu/MG. 33ª Reunião Anual da Anped, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6366--Int.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

PASQUALI, L. Princípios de Elaboração de Escalas Psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*. São Paulo/SP, v.25, n.5, p.206-213, 1998. Disponível em: <http://ppget.ifam.edu.br/wp-content/uploads/2017/12/Principios-de-elaboracao-de-escalas-psicologicas.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

PASSALACQUA, F. G. M. *Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar*. 2017. 226 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara/SP, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151618/passalacqua_fgm_dr_arafcl.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

PAULA, T. E. *Um estudo sobre as necessidades formativas de professores de química para a inclusão de alunos com deficiência visual*. 2015. 409 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41919/R%20-%20D%20-%20TATIANE%20ESTACIO%20DE%20PAULA.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

PEGLOW, T. S.; GEIGER, V.; BETAMIN, V. S. Os MOOCS: um novo recurso de aprendizagem na educação a distância. *Revista CESUCA Virtual: Conhecimento sem Fronteiras*, Cachoeirinha/RS, v.2, n.4, 2015, p. 58-71, 2015.

PERNIAS PECO, P.; LUJAN-MORA, S. Architecture of a MOOC based on CourseBuilder, In: Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET), *International Conference on*, v.1, n.2, p.10-12, 2013.

PERTILE, E. B.; ROSSETTO, E. Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. *Revista Ibero - Americana de Estudos em Educação*. Araraquara/SP. v. 10, n. 4, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6219/5577>. Acesso em: 23 set. 2018.

PIAGET, J. *Aprendizagem e conhecimento*. Trad. Equipe Livraria Freitas Barros. Rio de Janeiro/RJ: Freitas Barros, 1974.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* Cad. Pesq., São Paulo/SP, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 876–889, 2017. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2016/645>. Acesso em: 26 mar. 2019.

QEDU. Desenvolvido por Meritt e Fundação Lemann em 2013. *Apresenta informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil*. Disponível em: <http://www.qedu.org.br>. Acesso em: 17 out. 2019.

RABELO, L. C. C. *Casos de ensino na formação continuada a distância de professores do atendimento educacional especializado*. 2016. 305 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8904/TeseLCCR.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

RAMOS, J. L. C., RODRIGUES, R. L., SILVA, J. C. S.; GOMES, A. S. Analisando Fatores que Afetam o Desempenho de Estudantes Iniciantes em um Curso a Distância. In *Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Vol. 25, No. 1, pp. 99-108. 2014.

REA, L. M.; PARKER, R. A. *Desenvolvendo perguntas para pesquisas*. Tradução: Nivaldo Montigelli Jr. Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução. São Paulo/SP: Pioneira, 2000.

REIS, E. *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo. 1996.

RICHI, A. *Apropriação do conhecimento pedagógico-tecnológico em Matemática e a formação continuada de Professores*. 2010. 280 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP, 2010. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/teses/tese%20adriana%20_richit.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

RICIERI, M. *A formação de tutores e sua atuação na educação a distância: a realidade do curso de Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade*. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente/SP, 2016. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/884/1/DISSERTACAO_02_06_2013_PUBLI_CAR.pdf. Acesso em: 25 out. 2017.

RIOS, G. A. *Inclusão pedagógica: conceituação a partir de uma experiência na educação superior a distância*. 2018. 203 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153640/rios_ga_dr_prud.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

RINALDI, R. P. *Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online*. 2009. 240 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2225/2701.pdf>. Acesso em 13 jun. 2019.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: revista da Educação Especial*, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 mar. 2017.

RODRIGUES, L. M. B. C. *Tecnologia Assistiva no processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede pública de ensino*. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru/SP, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97512/rodrigues_lmhc_me_bauru.pdf. Acesso em: 15 jun. 2017.

RODRIGUES, L. M. B. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a distância e formação continuada do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília/SP, v. 18, n. 4, p. 615-628, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/73621/2-s2.0-84872319181.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da Formação de Professores Iniciais. *Páginas de Educación*, v. 6, n.1, p. 75-88, 2013.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mai. 2017.

ROPOLI, E. A. *Formação de professores em atendimento educacional especializado (AEE): aspectos políticos, tecnológicos e metodológicos de um curso de formação de professores na modalidade a distância*. 2014. 162 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=457389>. Acesso em: 15 mai. 2017.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. *Revista Educação Especial*. v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13367/pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

SALVUCCI, M.; LISBOA, M. J. A.; MENDES, N. C. Educação a distância no Brasil: fundamentos legais e implementação. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. São Paulo/SP, v. 11, n. 2012, p. 21-33, 2012. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/239/117>. Acesso em: 11 jul. 2018.

SANTAROSA, L. M. C. *Projeto Nacional de Informática na Educação Especial*. SEESP-MEC. 1997. (Projeto inicial apresentado, como consultora, a SEESP-MEC).

SANTAROSA, L. M. C.; CARNEIRO, M. L.; PASSERINO, L. M.; GELLER, M.; CONFORTO, D. *Formação de Professores: referenciais na construção da acessibilidade para ambientes virtuais de educação a distância*. Educação. Porto Alegre/RS. ano XXX, n. 3 (63), p. 531-545, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2748/2095>. Acesso em: 3 set. 2018.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. A equidade da formação docente na modalidade a distância. *Educação*. Porto Alegre/RS, v. 40, n. 2, p. 240-249, maio-ago. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22943/15902>. Acesso em: 6 ago. 2019.

SANTOS, D. A. N. *A abordagem construcionista, contextualizada e significativa na formação de professores para uma escola inclusiva*. 2015. 277 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126329/000841389.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2017.

SANTOS, D. A. N.; SCHLÜNZEN, E. T. M. A construção teórico-metodológica da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa. *Colloquium Humanarum*, vol. 12, n. Especial, p. 933-941. 2015. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20CONSTRU%C3%87%C3%83O%20TE%C3%93RICO-METODOL%C3%93GICA%20DA%20ABORDAGEM%20CONSTRUCIONISTA,%20CONTEXTUALIZADA%20E%20SIGNIFICATIVA.pdf>. Acesso em: 29 set. 2017.

SANTOS, M. P. *Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva*. Rio de Janeiro: UFRJ, LaPEADE, 2007. Relatório de Pesquisa apresentado a Capes, sobre pesquisa desenvolvida no Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Material não publicado. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301553430_Ressignificando_a_Formacao_de_Professores_para_uma_Educacao_Inclusiva. Acesso em: 18 mai. 2017.

SARAIVA, A. L. C.; VICENTE, C. C.; FERENC, A. V. F. Não estou preparado: a construção da docência na educação especial. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba/PR, v. 10, n. 31, p. 645-659, set./dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n31/v10n31a11.pdf>. Acesso em: 8 out. 2018.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro/RJ: WVA, 1997. Disponível em: https://ead.uenf.br/moodle/pluginfile.php/57550/mod_resource/content/1/Inclus%C3%A3o%20-%20Construindo%20uma%20Sociedade%20para%20Todos%20%281999%29%2C%20Sassaki%2C%20RK.pdf. Acesso em: 6 jul. 2018.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas/SP: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5). 1999. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336255/mod_resource/content/1/Escola%20e%20democracia_Saviani.pdf. Acesso em: 27 mar. 2018.

SCHLÜNZEN JÚNIOR, K. Educação à distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas/SP, v. 10, n. 2, p. 16-36, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/975/990>. Acesso em: 9 abr. 2018.

SCHLÜNZEN JÚNIOR, K. A institucionalização da educação à distância no Brasil: cenários e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 16, p. 113-124, 2013.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas*. 2000. 240 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo/SP, 2000. Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9840/1/Elisa%20Tomoe%20tese%20completa.pdf>. Acesso em: 6 out. 2017.

SIEMENS, G. *MOOCs are really a platform*. e-Learning Space, 2012. Disponível em:
<http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/1/>
 Acesso em: 10 jun. 2018.

SILVA, A. M. S. D. *Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade*. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP, 2018. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154266/silva_ams_me_prud.pdf. Acesso em: 5 ago. 2019.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. In: Colóquio Internacional Paulo Freire. 2005, Recife. *Anais do Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisa, 2005. p. 1-8. Disponível em:
[http://189.28.128.100/nutricao/docs/enpacs/pesquisaartigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.p](http://189.28.128.100/nutricao/docs/enpacs/pesquisaartigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf)
[df](http://189.28.128.100/nutricao/docs/enpacs/pesquisaartigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf). Acesso em: 14 jun. 2018.

SILVA, I. A. *Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor*. 2012. 183 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2274/4314.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

SILVA JÚNIOR, J. B.; BARROS, E. A.; EUZÉBIO, J. M. F.; BARRETO, R. F. Educação a distância: desafios e perspectivas. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro/RJ, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/23/educacao-a-distancia-desafio-e-perspectivas>. Acesso em: 14 jun. 2019.

SILVA, M. R. *Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva*. 2011. 55 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) - Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília. Brasília/DF. 2011. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2487/1/2011_MargaretRosarioSilva.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA, P. V. R.; BUDEL, G. C.; ROSS, P. R. A formação continuada em atendimento educacional especializado: uma experiência no ambiente virtual de aprendizagem Eureka. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Araraquara/SP, v. 13, n. 2, p. 855-871, abr./jun., 2018. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9288/7378>. Acesso em: 30 out. 2017.

SILVA, S. P. *Formação inicial de professores: uma análise da experiência do campus da UFPA de Breves/Marajó*. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado acadêmico) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_2b280fd8b0c247feb476d424965cca13. Acesso em 13 jun. 2019.

SILVA, T. A. L. *Educação inclusiva e formação continuada de professores através da EAD: a experiência da UFAL*. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió/AL, 2010. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/riufal/347/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20de%20professores%20atrav%C3%A9s%20da%20EAD%20%3A%20a%20experi%C3%Aancia%20da%20UFAL.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2018.

SIMÕES, M. C. D. Formação para a educação de pessoas com deficiência. *Journal of Research in Special Educational Needs*. v16. n1., p. 1-25, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12183>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SOUSA, M. G. S. *A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina- PI: revelações a partir de histórias de vida*. 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina/PI, 2008. Disponível em: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/dissertacao/2008/formacao_e_nsinomedio.pdf. Acesso em: 19 mai. 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf. Acesso em: 11 jul. 2018.

TSUKAMOTO, N. M. S. *Educação Inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem: uma proposta para a formação de professores*. 172 f. 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Curitiba/PR, 2010. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/tede/neide.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 3 out. 2017.

UNESP ABERTA. *DÚVIDAS / FAQ*. Disponível em: <https://unespaberta.ead.unesp.br/index.php/duvidas-faq>. Acesso em: 12 nov. 2019.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Conferência de Jomtien – 1990*.

Jomtien: [s.n.], 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 6 set. 2017.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. *Interface*. Botucatu/SP, v. 7, n. 12, p. 139-142, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832003000100010. Acesso em 13 jun. 2019.

VALENTE, J. A. *A Espiral da Espiral de Aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação*. 2005a. 238 f. Tese (Livre Docência) - Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação, Instituto de Artes (IA), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP, 2005a. Disponível em: https://aprendizagemcriativa.org/sites/default/files/2020-11/A_espiral_da_espiral_de_aprendizagem_o_processo_de_compreenso_do_papel_das_tecnologias_de_informao_e_comunicao_na_educacao.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

VALENTE, J. A. *Informática na Educação: Instrucionismo x Construcionismo*. Educação pública, 2005b. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/informaacutetica-na-educaccedilatildeo-instrucionismo-x-construcionismo>. Acesso em: 14 abr. 2018.

VEIGA, I. P. A. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 4.ed. Campinas/SP: Papirus, 1998.

VITALIANO, C. R. *Formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Londrina: EdUEL, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo/SP, Martins Fontes, 1989.

W3C. *Recomendações de acessibilidade para conteúdo Web (WCAG) 2.0*. 2009. Disponível em: http://nrsystem.com.br/WCAG_2.0.pdf. Acesso em: 10 de mai. de 2019.

WAGNER, R. *MOOC para a formação de professores em TA: um estudo de caso na educação profissional com bMOOC*. 2017. 191 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/164330/001027118.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

ZADUSKI, J. C. D. *Aprendizagem e Interação em um ambiente de educação não formal: a Unesp Aberta e as potencialidades dos MOOCs*. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151822/zaduski_jcd_me_prud.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019.

ZUIN, P. B.; ZUIN, L. F. S. Analisando documentos e outros materiais. In: REYES, C.

R.; MONTEIRO, H. M. (Org.). *Um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional*. São Carlos/SP: EdUFSCar, p. 65-77. 2010. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2754/1/Pe_Reyes_OlharCritico.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES QUE ATUAM EM ESCOLAS REGULARES

PARTICIPANTES

Dois professores que atuam em escolas regulares e que possuem em suas salas algum estudante público-alvo da Educação Especial (EPAEE).

OBJETIVOS

Identificar como os professores que atuam nas escolas regulares no município de Presidente Prudente – SP, concebem as necessidades formativas a respeito de como incluir o EPAEE na escola regular.

PREÂMBULO

Olá professor@! Bom dia/boa tarde!

Quero agradecer inicialmente a sua disponibilidade e interesse em colaborar com esta pesquisa. A sua participação é muito importante e a pesquisa só será possível, devido a sua contribuição com as informações obtidas nessa entrevista.

Nesta entrevista, gostaria de saber, em sua opinião, quais são as necessidades formativas a respeito de como incluir o EPAEE na escola regular.

Antes de iniciarmos, você autoriza que a entrevista seja gravada? Agora, podemos iniciar?

Bloco temático 1: PERCEPÇÃO SOBRE O TRABALHO JUNTO AO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

- 1) Você possui estudantes com deficiência em sua turma? Quantos? Já teve em outros anos?
- 2) Você poderia me contar um pouco sobre como são esses estudantes? Que deficiência possui / possuem ?
- 3) Você poderia me falar um pouco sobre como tem sido a sua experiência no trabalho pedagógico com esses estudantes?

Bloco temático 2: NECESSIDADES FORMATIVAS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA REGULAR.

Olha, vamos falar um pouco sobre a formação de professores e suas necessidades formativas a respeito de como incluir o EPAEE na escola regular.

1) Na sua opinião a graduação proporciona conhecimentos para o professor trabalhar com estudantes com deficiência?

1.1 Você poderia me dar exemplos?

2) Na sua opinião, os professores possuem dificuldades para a inclusão de EPAEE na escola regular?

2.1 Você poderia me dar exemplos?

3) Na sua opinião, quais seriam as necessidades formativas dos professores para a inclusão do estudante com deficiência intelectual na escola regular?

3.1) E com a deficiência visual?

3.2) E com deficiência auditiva / surdez?

3.3) E com o aluno com deficiência física?

3.4) E com Transtornos Globais do desenvolvimento?

Boco temático 3: PERCEPÇÃO SOBRE CURSO DE FORMAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Agora, nós vamos falar um pouco sobre cursos na modalidade a distância.

1) Você já participou de algum curso na modalidade a distância? (caso a resposta seja negativa, pular para a pergunta 2)

1.1) Qual foi a temática do(s) curso(s) realizado(s)?

1.2) Por que você procurou a modalidade a distância para buscar conhecimento sobre esse (s) tema (s)?

1.3) Poderia me contar um pouco sobre como foi essa experiência?

1.4) Em sua opinião, quais foram os pontos positivos desse curso a distância?

1.5) E os pontos negativos?

1.6) Você faria novamente um curso a distância? Por quê?

2) Você faria um curso na modalidade a distância sobre “Orientações básicas para a inclusão de EPAEE nos anos iniciais do ensino fundamental” ? Por quê?

Para finalizar, você gostaria de falar algo a mais ou sugerir alguma pergunta para ser acrescentada nesta entrevista?

Quero agradecer a sua disponibilidade. Vou transcrever a entrevista e se eu ficar com alguma dúvida, posso fazer contato com você novamente?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OUTROS PROFISSIONAIS ESCOLARES

PARTICIPANTES

Um coordenador pedagógico do Ensino Fundamental, um coordenador pedagógico do Atendimento Educacional Especializado, um diretor escolar, um orientador pedagógico e um professor do Atendimento Educacional Especializado, que atuam no município de Presidente Prudente - SP.

OBJETIVOS

Identificar como os diferentes profissionais que atuam nas escolas regulares e/ou Secretaria de Educação do município de Presidente Prudente-SP concebem as necessidades formativas dos professores a respeito de como incluir o EPAEE na escola regular.

PREÂMBULO

Olá professor@! Bom dia/boa tarde!

Quero agradecer inicialmente a sua disponibilidade e interesse em colaborar com esta pesquisa. A sua participação é muito importante e a pesquisa só será possível, devido a sua contribuição com as informações cedidas nessa entrevista.

Nesta entrevista, gostaria de saber, em sua opinião, quais são as necessidades formativas dos professores a respeito de como incluir o EPAEE na escola regular.

Antes de iniciarmos, você autoriza que a entrevista seja gravada? Agora, podemos iniciar?

Bloco temático 1: NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA REGULAR.

Olha, vamos falar um pouco sobre a formação de professores e as necessidades formativas do professor para a inclusão de EPAEE na escola regular.

1) Na sua opinião, a graduação proporciona conhecimentos para que o professor saiba como incluir os EPAEE?

1.1 Você poderia me dar exemplos?

2) Você poderia me falar um pouco sobre como tem sido, em sua opinião, a experiência dos professores da classe regular com os EPAEE?

3) Na sua opinião, quais seriam as necessidades formativas dos professores para a inclusão do estudante com deficiência intelectual na escola regular?

3.1) E com a deficiência visual?

3.2) E com deficiência auditiva /surdez?

3.3) E com o aluno com deficiência física?

3.4) E com Transtornos Globais do desenvolvimento?

Boco temático 2: **PERCEPÇÃO SOBRE CURSO DE FORMAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Agora, nós vamos falar um pouco sobre cursos na modalidade a distância.

1) Você já participou de algum curso na modalidade a distância? (caso a resposta seja negativa, pular para a pergunta 2)

1.1) Qual foi a temática do (s) curso (s) realizado (s)?

1.2) Por que você procurou a modalidade a distância para buscar conhecimento sobre esse (s) tema (s)?

1.3) Poderia me contar um pouco sobre como foi essa experiência?

1.4) Em sua opinião, quais foram os pontos positivos desse curso a distância?

1.5) E os pontos negativos?

1.6) Você faria novamente um curso a distância? Por quê?

2) Você faria um curso na modalidade a distância sobre “Orientações básicas para a inclusão de EPAEE nos anos iniciais do ensino fundamental”? Por quê?

Para finalizar, você gostaria de falar algo a mais ou sugerir alguma pergunta para ser acrescentada nesta entrevista?

Quero agradecer a sua disponibilidade. Vou transcrever a entrevista e se eu ficar com alguma dúvida, posso fazer contato com você novamente?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Formação continuada e em exercício de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de um MOOC para a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na escola regular”²⁶

Nome do (a) Pesquisador (a): Matheus Augusto Mendes Amparo

Nome do (a) Orientador (a): Klaus Schlünzen Júnior

1. **Natureza da pesquisa:** a (o) sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar os impactos de um curso de aperfeiçoamento por meio de um MOOC no processo de formação continuada e em serviço de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE) na escola regular²⁷.
2. **Participantes da pesquisa:** participarão do projeto sete profissionais que atuam na rede municipal de Presidente Prudente/SP, sendo: um coordenador pedagógico dos anos iniciais do ensino fundamental, um coordenador pedagógico responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, um professor que atua no Atendimento Educacional Especializado, um diretor da escola de ensino fundamental, um orientador pedagógico e dois professores da sala regular.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a (o) sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador realize uma entrevista semiestruturada.
4. **Sobre as entrevistas:** serão realizadas individualmente, pelo próprio pesquisador, a partir de um roteiro que conterá perguntas abertas e fechadas a respeito das necessidades formativas dos profissionais da área educacional para a inclusão de EPAEE na escola regular e sobre cursos na modalidade a distância. As entrevistas serão gravadas por meio de um gravador de áudio.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com

²⁶ Este era o título anterior da pesquisa, devendo ser considerado o título atual presente na página inicial da tese.

²⁷ Objetivo anterior da pesquisa.

Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e seu orientador (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa identificar quais são as necessidades formativas dos profissionais entrevistados em relação a inclusão de EPAEE na escola regular que servirão como base para a elaboração de um curso de aperfeiçoamento em “Orientações Básicas para a Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental”²⁸. O pesquisador ainda se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: MATHEUS AUGUSTO MENDES AMPARO - 98133-7382

Orientador: KLAUS SCHLÜNZEN JÚNIOR - 3229-5890

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail: cep@fct.unesp.br

²⁸ Este era o objetivo do projeto da pesquisa anteriormente. Contudo, os dados coletados a partir da entrevista também serviram para análise e alcance dos objetivos propostos posteriormente.

ANEXOS**ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA²⁹**

MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE
Secretaria Municipal de Educação
Gabinete do Secretário



Presidente Prudente, 24 de abril de 2017.

AUTORIZAÇÃO

Diante do parecer favorável da Comissão de Estágios, Projetos de Pesquisa e Extensão, autorizamos o desenvolvimento do trabalho **“Formação continuada e em exercício de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de um MOOC para a inclusão de estudos de estudantes público alvo da educação especial na escola regular”**, a ser realizado pelo acadêmico, Matheus Augusto Mendes Amparo, sob orientação da Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior junto às escolas municipais e Secretária Municipal de Educação, com a concordância do gestor das respectivas instituições.

Lembramos que esta Secretaria deverá receber cópia da finalização da pesquisa antes que esta seja proclamada e publicada.

Por ser verdade, firmo o presente.

ANTONIO LUIZ MELLO
Secretário Municipal de Educação

EDIMAR APARECIDO DA SILVA
Coordenador de Gestão Educacional

Secretaria Municipal de Educação – Rua Dr. Cyro Bueno, 86 – Jardim Cinquentenário
19060-560- Presidente Prudente/SP - Fone: 3918-4100
seduc@presidenteprudente.sp.gov.br – www.presidenteprudente.sp.gov.br

²⁹ O título que consta no documento era o título anterior da pesquisa, devendo ser considerado o título atual presente na página inicial da tese.