

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TARCIANA ANGELICA LOPES SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ATRAVÉS DA EAD: A EXPERIÊNCIA DA UFAL**

Maceió - AL

2010

TARCIANA ANGELICA LOPES SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ATRAVÉS DA EAD: A EXPERIÊNCIA DA UFAL**

Dissertação de Mestrado apresentada para a
defesa ao Programa de Pós-graduação em
Educação Brasileira, Centro de Educação,
Universidade Federal de Alagoas.
Linha de Pesquisa: Processos Educativos

Orientadora: Profa. Dra. Neiza de Lourdes
Frederico Fumes

Maceió - AL

2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S586e Silva, Tarciana Angélica Lopes.
Educação inclusiva e formação continuada de professores através da EAD:
a experiência da UFAL / Tarciana Angélica Lopes Silva. – 2010.
151 f. : il

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. [133]-141.
Apêndices: f. [142]-149.
Índices: f. [150]-151.

1. Educação inclusiva. 2. Professores – Formação continuada. 3. Educação
à distância. I. Título.

CDU: 376

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

“Educação Inclusiva e Formação Continuada de Professores através da
EAD: A Experiência da UFAL”.

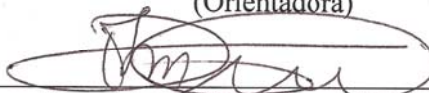
TARCIANA ANGELICA LOPES SILVA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 18 de outubro de 2010.

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dra. Vera Lúcia Fialho Capellini (UNESP-BAURU)
(Examinador Externo)



Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

À minha mãe Marinete pelos anos de profissão docente refletindo nos meus primeiros passos na educação, pela luta diária, pelo incentivo aos estudos e por acreditar, sempre, nas mudanças positivas dos indivíduos.

A Roberto pelo valor dado aos conhecimentos, ao respeito e à liberdade. Pelo amor exalado e amor à vida. Pelas horas, dias e meses de compreensão.

A todos que lutam por uma educação de qualidade, democrática e libertadora, e não acreditam que é utopia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, pela presença em todos os momentos, pela sua tranquilidade exalada a todos que estão ao seu redor e pelas reflexões importantes na minha vida. Ao meu pai, sempre presente em minha memória, agradeço pela educação a mim conferida.

A Roberto, pelo incentivo, pela força, por acreditar no caminho que quero percorrer, pela paciência em atravessar momentos de minha ausência durante estes anos de estudo. Pelo amor à leitura e ao conhecimento, e pelo seu novo olhar às pessoas com deficiência.

As professoras Neiza Fumes e Leonea Vitória Santiago que me ensinaram os caminhos da iniciação à pesquisa durante a graduação. Suas palavras e ensinamentos foram fundamentais para as minhas escolhas e para o meu percurso. A Profa. Dra. Neiza Fumes pela orientação, dedicação e confiança durante estes anos de estudo da graduação ao mestrado, pelas palavras de encorajamento e força.

A Vânia Márcia Costa Guedes, pela confiança depositada em todos estes anos, pelo incentivo e pela força não dispensada ao meu retorno à pesquisa após um período turbulento e difícil.

A Jaqueline Leite Vaz de Barros, pelas palavras certas nos momentos certos, pelos dias e horas de angústia e incentivo, pelas trocas de ideias. Aprendi a conhecê-la com as similitudes e diferenças do seu caminho perpassado com o meu.

Ao grupo Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI) pelos momentos transcorridos em prol da Educação Inclusiva.

Às crianças e adolescentes do PETI Bela Vista, por me fazerem acreditar na força da educação para as mudanças dos indivíduos, mesmo que sejam em longo prazo.

A cada professor(a) que, durante a minha vida escolar e acadêmica, me ensinou a amar esta profissão, ratificando o quão é importante a postura do professor e suas palavras na vida do(a) aluno(a).

[...]

Eu também queria uma escola
que ensinasse a conviver, a cooperar,
a respeitar, a esperar, a saber viver
em comunidade, em união.

Que vocês aprendessem
a transformar e criar.

Que lhes desse múltiplos meios
de vocês expressarem
cada sentimento,
cada drama, cada emoção.

[...]

(Trecho extraído de “Para Sara, Raquel,
Lia e para todas as crianças” de Carlos
Drummond de Andrade)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a contribuição que o curso de Formação Continuada de Professores para o Atendimento de Alunos com Deficiência Mental, através da modalidade EAD, propiciou aos professores-cursistas para a (re)significação de conhecimentos acerca da inclusão escolar. Para a efetivação deste objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: mapear as perspectivas das professoras-cursistas para o curso e se estas foram alcançadas ao término; conhecer as possíveis mudanças nos conceitos sobre inclusão e deficiência mental; compreender a experiência das professoras-cursistas em relação à participação neste curso, bem como as dificuldades e as reflexões sobre esta modalidade. A pesquisa é qualitativa com abordagem metodológica no estudo de caso. A formação continuada foi realizada pela UFAL e contou com 20 pólos. Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram 25 professoras-cursistas do pólo de uma cidade no oeste de São Paulo. A coleta de dados foi realizada através de dois questionários (inicial e final) e das leituras das atividades realizadas no AVA pelas professoras-cursistas. Os dados foram estudados através da análise de conteúdos em três etapas: perfil das professoras-cursistas e suas expectativas, os saberes prévios e o percurso das professoras-cursistas na (re)construção dos conhecimentos. Em cada etapa foram formadas categorias para serem analisadas. Como resultados obtivemos a (re)construção e ampliação dos conhecimentos sobre inclusão escolar e deficiência mental, com possível decorrência em mudanças nas atitudes das professoras-cursistas diante da diversidade, individualidade, dificuldades e possibilidades dos alunos com deficiência mental, além da quebra de barreiras e do preconceito. Observamos, também, que a aprendizagem foi facilitada a partir das interações pela EAD, com leituras e discussões online que oportunizaram momentos de reflexões dos conhecimentos teóricos e das experiências e práticas pedagógicas das professoras-cursistas. Outro ponto importante foi a experiência da utilização do computador e quebra de barreiras com a tecnologia, pois antes, era visto como um obstáculo. É através de um curso de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar pela EAD que, além de disponibilizar os momentos para cogitar e debater os temas pertinentes à formação dos professores e à educação dos alunos com deficiência, pode-se também, realizar a inclusão digital dos professores.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Continuada de Professores. Educação à Distância.

ABSTRACT

The objective of this research is to study the contribution of the Continuing Education of Teachers for the Treatment of Students with Mental Disabilities, through the distance learning (EAD) modality, to the teachers-students for a re-evaluation of the knowledge about school inclusion. For the accomplishment of this general objective there were established the follow specifics objectives: to outline the perspectives of the teachers-students for the course and if those perspectives were achieved at the end; to know the possible changes about the concepts of inclusion and mental disability; to understand the teachers-students' experience and related it with their participation in this course as well as their difficulties and their considerations about this modality. The research is qualitative with study of the case as a methodological approach. The continued education was held by Federal University of Alagoas (UFAL) and had 20 centers of study. The participants in this research were 25 teachers-students of a center at West of Sao Paulo. The data collection was performed through two surveys (one in the beginning and other in the end of the course) and through the readings of the activities taken at the virtual learning environment (AVA) conducted by the teachers-students. The data was studied through content analysis in three steps: the teachers-students' profiles and their expectations, the teachers-students' preview knowledge and their efforts to re-build their own knowledge. In each step of this research were formed categories to be analysed. As results we obtained a re-evaluation and an expansion of the knowledge about school inclusion and mental disability, as a consequence changes in the teachers-students' attitudes about the diversity, individuality, difficulties and possibilities of students with mental disability, apart from breaking down barriers and prejudice. We also noted that the learning process was facilitated by the interactions through the EAD and reading online debates that enabled opportunities to re-thing the teachers-students' theoretical knowledge, their experiences and pedagogical practices. Another important point of this research was the experience of the use of computer and to break down technological barriers that before were seen as an obstacle. It is through the continuing education with a perspective of inclusion by EAD that can offer opportunities to cogitate and to debate relevant subjects about continuing education of teachers and education of students with disabilities while delivering digital inclusion of the teachers.

Keywords: Inclusive Education. Continuing Education of Teachers. Distance Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conhecendo o ambiente Moodle.....	69
Figura 2 – Os paradigmas da educação da pessoa com deficiência.....	70
Figura 3 – Deficiência mental.....	72
Figura 4 – Implicações para o processo ensino/aprendizagem.....	73
Figura 5 – Deficiência mental e a inclusão escolar.....	74
Figura 6 – Estratégias para o atendimento do/a aluno/a com deficiência mental na classe regular.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência em escolas especializadas e regulares.....	29
Gráfico 2 – Formação inicial dos sujeitos da pesquisa.....	79
Gráfico 3 – Participação das 25 professoras-cursistas em cursos de pós-graduação.....	80
Gráfico 4 – Participação das 25 professoras-cursistas em cursos de curta duração.....	80
Gráfico 5 – As professoras-cursistas e os alunos com NEE.....	81
Gráfico 6 – As modalidades e níveis de ensino das professoras-cursistas.....	82
Gráfico 7 – Experiência das 25 professoras-cursistas em cursos da modalidade EAD....	83
Gráfico 8 – Local de acesso à internet das 25 professoras-cursistas.....	83
Gráfico 9 – Quantidade de professoras-cursistas que fariam outro curso na modalidade online.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas da pesquisa com seus respectivos instrumentos de coleta de dados...	58
Quadro 2 – Instrumento de coleta de dados utilizado nas etapas 1 e 2 e suas categorias para análise.....	59
Quadro 3 – Instrumento de coleta de dados utilizado na 3ª etapa e suas categorias para análise.....	60
Quadro 4 – Atividades utilizadas como instrumentos para a coleta dos dados na 3ª etapa, na categoria para análise: Mudanças nos conhecimentos sobre inclusão.....	62
Quadro 5 – Atividades utilizadas como instrumentos para a coleta dos dados na 2ª etapa e na 3ª etapa, nas categorias para análise, respectivamente: Saberes prévios sobre deficiência mental e Mudanças no conhecimento sobre deficiência mental.....	63
Quadro 6 – Atividades utilizadas como instrumento para a coleta e análise dos dados na 3ª etapa nas categorias: Dificuldades na formação e Reflexões.....	64
Quadro 7 – Perfil das 25 professoras-cursistas.....	78

LISTA DE SIGLAS

AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CFN	Currículo Funcional Natural
CNE	Conselho Nacional de Educação
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DM	Deficiência Mental
DV	Deficiência Visual
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua de Sinais Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object Oriented Distance Learning
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PC	Professora-cursista
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PTA	Plano de Trabalho Anual
REDE	Rede de Educação para a Diversidade
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TD	Tutora à distância

TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TP	Tutora Presencial
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice A – Etapas da coleta e análise dos dados com as respectivas categorias para análise

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Questionário Inicial

Anexo B – Questionário Final

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 FORMAÇÃO DOCENTE: MOMENTOS DE INFORMAÇÃO OU DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO?.....	22
1.1 Um olhar através da perspectiva da inclusão escolar: pressupostos de uma educação para todos.....	22
1.2 Formação continuada docente: reflexão da e sobre a prática pedagógica.....	32
1.2.1 Considerações gerais acerca da formação continuada do professor.....	32
1.3 Formação docente através da EAD.....	39
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	45
2.1 Dos primeiros passos à concretização.....	45
2.2 Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial: uma proposta em parceria com a EAD.....	52
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	56
3.1 Abordagem metodológica.....	56
3.2 Os instrumentos para a coleta de dados.....	58
3.2.1 Os questionários.....	59
3.2.2 As atividades e suas ferramentas.....	61
3.3 A análise dos dados.....	65
4 DESVENDANDO O CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM FOCO.....	67
4.1 A estrutura do curso de formação continuada.....	67
4.2 Retratando o universo profissional das professoras-cursistas.....	77
4.3 Conhecendo as perspectivas das professoras-cursistas na formação continuada.....	84
4.4 Os saberes prévios das professoras-cursistas em relação à educação inclusiva e à deficiência mental.....	88
4.4.1 Saberes sobre a educação inclusiva.....	88
4.4.2 Saberes sobre a deficiência mental.....	92
4.5 O percurso das professoras-cursistas na (re)construção do conhecimento.....	98
4.5.1 Pensando na educação inclusiva: escola em prol de uma sociedade mais justa.....	98

4.5.2	Deficiência mental: a inclusão como oportunidade para o sucesso escolar.....	104
4.5.3	A EAD como estratégia de formação: contribuições, experiências, dificuldades e reflexões.....	111
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS.....	133
	APÊNDICE.....	142
	ANEXOS.....	145
	ÍNDICE DE AUTORES.....	150

INTRODUÇÃO

Na perspectiva da educação inclusiva, em que todos têm direito à educação de qualidade e as pessoas com deficiência devem estar em uma escola regular que respeite a diversidade, observa-se que um dos fatores determinantes para alcançar este ambiente inclusivo, está baseado na formação dos professores. Alguns estudos, como o de Melca e Ferreira (2005, p. 5), demonstram que a dificuldade em efetivar a inclusão escolar, está principalmente, no despreparo e na falta de conhecimentos dos professores que trabalham diretamente com aulas inclusivas:

Constata-se uma população com necessidades especiais que precisa ser atendida pelo sistema educacional, e perceber-se também um segmento expressivo de profissionais da área de educação, em formação ou em exercício, que precisa de uma qualificação [...]

A maioria destes profissionais recebeu apenas algumas informações na graduação ou, pelas necessidades decorrentes da própria vivência em sala de aula, foram levados a buscar, informalmente, conhecimentos na área.

Oliveira (2007, p. 217) relata que alguns professores que começam a assumir as salas de aulas regulares, tendo alunos com necessidades especiais dentro destas, não têm prévia informação nem formação do que vem a ser a educação especial e “esta ‘não preparação’ tem sido fator, inclusive, de rejeição à implantação da educação inclusiva nas escolas”.

Fato este que leva a uma prática proveniente das próprias experiências e pode ser uma das causas da estigmatização destes alunos nas escolas e da manutenção de vários estereótipos relacionadas à pessoa com deficiência. Se a comunidade escolar e a sociedade começarem a entender as possibilidades das pessoas com deficiência, além de respeitar os seus direitos e oferecer condições para que participem de forma igualitária, pode-se pensar na eliminação dos preconceitos e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Na pesquisa realizada por Martins (2007a), foi constatado que alguns professores não estavam preparados para trabalhar com crianças com necessidades especiais na perspectiva da educação inclusiva e que esta condição “dificultava até mesmo as interações entre os alunos, devido ao desconhecimento sobre como trabalhar com essas diferenças em classe, sobre como reduzir os estigmas e os preconceitos algumas vezes já tão arraigados [...]” (MARTINS, 2007a, p. 208). A falta de preparação é causada pela precária formação inicial ou continuada, ocasionando o não conhecimento da educação baseada no paradigma inclusivo.

Todavia, após algumas reflexões e intervenções, foi fundamental, segundo Martins (2007a, p. 209), o “esforço efetivo e contínuo no sentido de preparar e acompanhar a comunidade escolar – equipe técnica e administrativa, funcionários, pais, docentes e, em especial, os alunos - para melhor atuar frente à diversidade”. Foram constatadas algumas mudanças de comportamento das crianças sem deficiência em relação à aceitação e a compreensão da diversidade, e das crianças com deficiência em relação a uma maior participação destas na instituição escolar.

A formação da equipe que trabalha na escola contribui nas reflexões acerca do processo inclusivo e em discussões da própria prática pedagógica, promovendo a troca de experiências e de como transformar esta realidade em um ambiente inclusivo. Para Dovigo (2007, p. 125, tradução nossa) os professores estarão em “condições de ajudar a escola a produzir uma ampla perspectiva de desenvolvimento do currículo, o ensino e a aprendizagem, a organização na sala de aula e as possíveis respostas às necessidades individuais dos alunos”.

Este mesmo autor defende que os recursos materiais têm um peso menor quando se trata de estimular a capacidade dos alunos em participar ativamente deste processo de inclusão. Os professores têm um papel importante para a promoção destas mudanças, impulsionando uma reflexão dos seus alunos em relação à diversidade e aos alunos com deficiência, por isso é imprescindível a formação dos profissionais que estão no ambiente escolar.

Para esta formação continuada, observam-se alguns entraves para que os professores tenham plena participação nos cursos, para que possam construir ideias, conceitos e refletir sobre as possibilidades de efetivar a inclusão. Segundo Cury (2002, p. 5), um dos problemas para esta participação dos professores está relacionado com o incentivo que as Secretarias de Educação dos Estados deveriam promover para esta formação continuada e inicial, a partir de três pontos:

Não é fácil articular as Secretarias com as Universidades (os tempos são diferentes [...]) de modo que a massa crítica se envolva diretamente com a educação continuada;

Não é fácil haver liberação do professorado para a educação continuada (se sai da sala, quem substitui?, se não sai, qual a condição para se servir dos aparatos mediáticos?);

As Secretarias costumam não ter recursos para tal. Aqui deve entrar o papel da União com sua ação supletiva, técnica e redistributiva.

A situação da educação brasileira é marcada pela enorme quantidade de professores que atuam nas escolas com uma formação precária, desde a inicial, na qual as universidades disponibilizam um ensino cada vez mais precário, até a formação continuada.

De acordo com Gatti (2008), esta última é realizada, principalmente, na modalidade presencial, com profundas mudanças nos objetivos desta formação, na qual antes seria de atualizar estes profissionais em serviço, e ultimamente é responsável pela formação de base, a qual seria de responsabilidade das instituições de ensino superior. Assim, as iniciativas para formação continuada passam a denotar um suplemento ou um auxílio ao início da atuação profissional, e “nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimento. [...] Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriam, então, a feição de programas compensatórios [...]” (ibidem, p. 58).

Contudo, a promoção dos cursos de formação continuada é um investimento importante que as Secretarias de Educação estão implementando, através das políticas de formação continuada para os professores efetivos, apesar de ter muito a fazer ainda. Por outro lado, segundo Batista Neto (2007, p. 41), muitos estados e municípios começaram a perceber que este investimento em “ações de capacitação em serviço e de estímulo à realização de cursos de pós-graduação, *lato e strictu sensu*,” através de medidas de política educacional, traz mudanças nos sistemas educacionais.

Um dos principais impeditivos para a participação das formações é o fator tempo. Diante desse problema, percebemos que com o avanço tecnológico, particularmente com o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), há a disponibilização de outras oportunidades e outros meios para a realização de tais formações: os cursos na modalidade de Educação à Distância (EAD) dão possibilidades para que aqueles, que por algum motivo não participam da formação, comecem a ter acesso.

Segundo Melca e Ferreira (2005, p. 5), esta modalidade é “uma das mais importantes ferramentas de difusão do conhecimento e democratização da informação, colaborando de maneira bastante significativa na preparação de profissionais” e, quiçá, contribuir na transformação de uma escola realmente inclusiva.

Apesar da expansão territorial brasileira e a sua densidade demográfica, a EAD, a partir da LDB e do avanço tecnológico, disponibiliza a flexibilidade espaço-temporal para auxiliar na formação de professores, atendendo a estes sujeitos com suas especificidades, necessidades e dificuldades em participar do sistema de educação.

Certamente não objetivamos apenas o acesso a estes cursos de formação à distância, mas, o aprender a aprender de qualidade, ou “pelo menos igual a que se julga obter quando atuamos no presencial [...]” (VERSUTI, 2004, p. 15), nem tampouco, fazer a substituição da modalidade presencial àquela à distância.

Concordamos com Mill (2007), quando enfatiza que a EAD é uma proposta de modalidade diversa da presencial, utilizada para auxiliar estes profissionais e não uma concorrente da educação presencial. Seria, portanto, uma formação que pretende a participação efetiva e crítica dos professores, fazendo com que possam realizar uma reflexão da sua atuação no ambiente escolar e, como consequência, transformações na sua prática.

Esta modalidade de EAD torna-se um meio eficaz, quando nos deparamos com a quantidade imensa de profissionais que trabalham nas instituições escolares que não possuem uma formação adequada para trabalhar com os alunos com deficiência, e também, com o número insuficiente de cursos de preparação para estes profissionais. Portanto,

O contexto no qual a educação a distância com uso da tecnologia se insere, atualmente, direciona-se para o atendimento de uma demanda que o sistema escolar presencial parece não mais comportar, tanto no que tange à formação do aluno, quanto à formação docente, seja ela inicial ou continuada. (OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007, p. 1425)

A partir desta contextualização acerca dos problemas e das possibilidades de formação continuada dos professores, surge uma inquietação: como um curso de formação continuada, desenvolvido através da EAD, pode contribuir para a (re)construção do conhecimento na perspectiva da Educação Inclusiva, em professores-cursistas?

Neste estudo, analisamos a contribuição que o curso de Formação Continuada de Professores para o Atendimento de Alunos com Deficiência Mental, através da modalidade EAD/online, propiciou às professoras-cursistas¹ para a (re)significação de conhecimentos acerca da inclusão escolar. Para a efetivação deste objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: mapear as perspectivas das professoras-cursistas, para o curso e se estas foram alcançadas ao término; conhecer as possíveis mudanças nos conceitos sobre inclusão e deficiência mental; compreender a experiência das professoras-cursistas em relação à participação neste curso, bem como as dificuldades inerentes a esta modalidade, e por fim analisar as contribuições do curso para as professoras-cursistas.

Abordaremos o percurso deste estudo em quatro capítulos e antecedendo-os temos a introdução. O primeiro capítulo intitulado “Formação Docente: momentos de informação ou de construção do conhecimento?”, procuramos fazer o percurso de formação dos professores na educação inclusiva. Discutimos o cenário da educação especial a partir dos anos 1960 até os dias atuais com a perspectiva da Educação Inclusiva. Tratamos, também, da formação docente e das várias terminologias utilizadas para designá-la, perpassando pelas modalidades de formação e pela formação continuada baseada na ação-reflexão-ação com o intuito de

¹ As professoras-cursistas fizeram parte da mesma turma e mesmo pólo durante a formação.

mudanças e ressignificações na prática do professor. Por fim, abordamos a modalidade online como oportunidade de formação do professor.

O segundo capítulo “A formação continuada de professores da Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva”, aborda as políticas de fomento para a formação continuada dos professores, os programas de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva nas modalidades presencial e à distância (semipresencial e online), e descrevemos o programa do curso desta pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta o “Percurso metodológico”, traçando os pormenores dos caminhos percorridos durante o estudo, a abordagem metodológica, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a análise dos dados.

O quarto capítulo “Desvendando o cenário da formação continuada em foco”, contém a estrutura da equipe executora, a estrutura do curso com os módulos em seus pormenores e os resultados obtidos. Abordamos o percurso de formação inicial e continuada das professoras-cursistas, o tempo de atuação destas na educação básica e na educação especial ou inclusiva, a função das professoras-cursistas na escola, e suas experiências na modalidade EAD.

Ainda no quarto capítulo, apresentamos o que cada professora-cursista espera desta formação, os seus conhecimentos prévios antes do início do curso e as mudanças ocorridas na aprendizagem e conhecimentos das professoras-cursistas durante a formação. Mudanças estas, que estão relacionadas à educação inclusiva e à deficiência mental, assim como, os relatos das experiências na modalidade EAD, as contribuições, as dificuldades e reflexões acerca da postura do professor inclusivo.

1 FORMAÇÃO DOCENTE: MOMENTOS DE INFORMAÇÃO OU DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO?

Estudos como os de Melca e Ferreira (2005), Oliveira (2007), Martins (2007a), Silva e Fumes (2008), apontam para o despreparo de professores para atuarem no paradigma inclusivo na educação de alunos com deficiência e um dos fatores que dificultam esta atuação é a falta de formação destes profissionais. Sabemos, também, dos inúmeros professores que ainda não têm esta formação continuada e das dificuldades em efetivá-la. Desta forma, a EAD pode contribuir para a formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva, sendo esta uma das condições *sine qua non* para uma educação de qualidade com ênfase nas potencialidades e na vivência do ambiente escolar e social pelos alunos com deficiência.

Estas informações serão contextualizadas a seguir, fazendo um percurso do início das discussões sobre o processo educacional das pessoas com deficiência mental e abordando a Educação Inclusiva. Por conseguinte, debateremos a formação continuada, os termos utilizados, o local desta formação e seu papel para a atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Sendo a formação um dos requisitos importantes para as mudanças no sistema educacional, nos conhecimentos do professor, nas reflexões da sua atuação, é necessária a participação dos professores nestes cursos. De que forma? A EAD pode contribuir para esta formação, sendo uma oportunidade para a disseminação e democratização do conhecimento, disponibilizando momentos de reflexão entre os participantes para transformar a educação em um processo de qualidade.

1.1 Um olhar através da perspectiva de inclusão escolar: pressupostos de uma educação para todos

A participação das pessoas com necessidades especiais, no ambiente da escola regular, vem sofrendo mudanças consideráveis no decorrer do seu processo histórico, principalmente, em relação às atitudes e aos comportamentos da sociedade. Estas transformações, de acordo com Silva e Fumes (2008), tiveram um percurso longo com algumas contradições, desde a idéia de segregar as pessoas com deficiência, acreditando que a presença destas no ambiente

escolar poderia “contagiar” os demais alunos. Em seguida, a escolarização foi realizada em instituições educacionais especializadas, que são ambientes segregados e separados da educação regular, com o objetivo de controlar estes alunos.

A partir das últimas décadas do século XX, vemos o desenvolvimento de um sistema educacional aberto para todos os alunos e a oferta de oportunidades de acesso à escola e ao conhecimento. Este período, sobretudo pós-1990, é caracterizado pela idéia de oferecer uma educação de qualidade a todos em um ambiente democrático, com relações sociais bem sucedidas e de respeito à diversidade. Além de intensificar as atenções para as necessidades de aprendizagem e as dificuldades dos alunos com e sem deficiência.

Estas preocupações em oferecer uma escolarização de qualidade em um espaço para todos e com a eliminação e extinção dos ambientes segregadores, tiveram um avanço a partir dos anos 1990, quando o termo e a idéia de integração foram sendo substituídos por um novo significado – a inclusão. Esta mudança não foi apenas na terminologia, mas, aconteceu principalmente devido a forma como a educação regular vinha tratando os alunos com deficiência anteriormente, ainda que se tenha visto iniciativas para o acesso destes alunos nos espaços escolares.

Para Ferreira (2006, p. 218), o movimento pela inclusão surgiu como “uma alternativa voltada para a defesa e a promoção dos direitos dos grupos vulneráveis historicamente excluídos dos sistemas educacionais”, com a possibilidade de eliminar a exclusão e de oferecer respostas às especificidades educacionais a estes grupos desfavorecidos.

Para melhor entendermos o processo de inclusão dos alunos com deficiência nos ambientes escolares e suas relações sociais, fazem-se necessárias algumas linhas sobre a escolarização destes anos. Para isto, fazemos uma delimitação temporal: da década de 1960 do século XX até os dias atuais. Destacamos ainda, que é imprescindível a compreensão dos rumos que o processo educacional das pessoas com deficiência tomou através das lutas pela igualdade de oportunidades, o respeito às diferenças e pelo direito à educação de qualidade para todos.

O atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, durante o início dos anos 60, realizou-se em dois âmbitos: o privado e o público (KASSAR, 2004). O primeiro voltado às pessoas com comprometimentos mais severos em instituições especializadas assistenciais, tendo um aumento em suas atividades. No setor público, os serviços eram oferecidos nas classes especiais ou nas escolas especiais.

Mendes (2003) afirma que as pessoas com deficiência tinham o acesso impedido às salas regulares – e às vezes eram retiradas destas – com a justificativa que estes alunos não

conseguiam avançar e nem acompanhar o processo educacional, sendo mais bem atendidos nas escolas especiais.

Deste modo, a Educação Especial foi se estabelecendo como um sistema paralelo àquele educacional geral. No final da década de 1960, verificaram-se discussões acerca das potencialidades educacionais das pessoas com deficiência, além, do surgimento de críticas em relação aos espaços educacionais segregados. Foram surgindo, por várias razões de natureza moral, política, científica, econômica e legal, os fundamentos para as práticas de integração nas instituições de ensino regular (MENDES, 2003).

De acordo com Martins (2007b) durante a década de 1970, a escola impôs algumas prerrogativas para que os alunos com deficiência pudessem continuar a frequentar a escola regular. Eles não podiam apresentar comprometimentos acentuados, nem tampouco contrariar e nem causar desordens e transtornos para o professor. Afinal, teriam que se habituar à nova realidade da escola e acompanhar o ritmo de aprendizagem da classe em que estavam inseridos, para que os professores fossem “poupados” em suas atividades em sala de aula. Se isto não ocorresse, os alunos seriam encaminhados às escolas ou às classes especiais. Com esta ida à escola especial:

A intenção era que ocorresse o menor nível de intervenção possível no processo de ensino-aprendizagem, bem como absorver o menos possível dos docentes. O sistema educativo mantinha-se inalterado, nada era feito para ajustar o ensino às diferenças do alunado (Martins, 2007b, p. 15).

Além dos estigmas construídos pelo não acompanhamento do ritmo de aprendizagem, os alunos com deficiência eram rotulados como aqueles que causavam problemas e obstáculos para o processo educacional, comprometendo a tranquilidade deste espaço. Estes alunos com deficiência necessitavam de algumas habilidades para responder satisfatoriamente às exigências da escola, caso contrário, a presença destes alunos prejudicaria a aprendizagem dos demais estudantes sem deficiência. Assim, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 29), argumentam que para o movimento da integração:

A tarefa dos educadores é determinar, melhorar ou preparar os alunos que não foram bem-sucedidos, **sem esforços planejados para adaptar as escolas às necessidades, aos interesses ou as capacidades particulares desses alunos**. Os que não se adaptam aos programas existentes são relegados a ambientes segregados. [grifo nosso]

Para a escola, o aluno teria que se adaptar às suas exigências, afastando do professor a responsabilidade de ensiná-lo. Com esta “não preocupação” em compreender as diferenças do aluno e o seu ritmo individual, o discente era o único responsável pela sua aprendizagem,

tendo que seguir as normas escolares - caso pretendesse continuar na instituição de ensino regular.

Conseqüentemente o número de alunos nas classes especiais começou a aumentar e os encaminhamentos eram justificados por eles não apresentarem as capacidades e os resultados exigidos para estar na escola regular. De acordo com a escola, a causa da não aprendizagem ou das dificuldades, geralmente, estava vinculada a uma deficiência. Batista e Mantoan (2006, p. 12) afirmam que:

O número de alunos categorizados como deficientes mentais foi ampliado enormemente, abrangendo todos aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar e com dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola. O aparecimento de novas terminologias e outras contribuem para aumentar a confusão entre os casos de deficiência mental e aqueles que apenas apresentam problemas na aprendizagem, por motivos que muitas vezes são devidos às próprias práticas escolares.

Para Kassir (2004, p. 62) durante o século XX “a existência de uma grande massa de alunos ‘deficientizados’ (ou com problemas de ‘ensinagem’) levanta a questão da qualidade de ensino brasileiro”. Deste modo, parte destes alunos não tinha nenhuma deficiência ou necessidade educacional especial para serem encaminhados às salas especiais. De fato, estes alunos estariam inseridos no grupo daqueles repetentes, com fracasso e/ou evasão escolar.

As dificuldades de aprendizagem eram consideradas como responsabilidade do educando, ao invés de ponderar que os processos pedagógicos não adequados e não direcionados ao aluno poderiam aumentar cada vez mais o número das classes especiais. O problema estava, principalmente, na forma como eram avaliados, na qualidade de ensino, na adequação de materiais e estratégias metodológicas entre outros, havendo uma grande confusão em entender os alunos com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem.

Atualmente, com a perspectiva da inclusão escolar, a ideia é a de oferecer aos seus alunos todos os elementos de sua cultura, das relações socioafetivas e dos aspectos históricos de sua sociedade, através de diversos meios e estratégias adequadas às suas necessidades. Desta forma, Freitas (2006) afirma que é através da agregação entre educação geral, educação para todos e a Educação Especial, que surgem as discussões sobre os desafios, as ações e as possibilidades para implementar o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Moran (2007) ratifica que é a própria sociedade quem ganha com a escola universal e de qualidade, sendo condição fundamental para o desenvolvimento e avanço do país, com a diminuição da desigualdade e a construção da autonomia. É isso que a perspectiva inclusiva de educação defende - a ideia de que todos têm direito ao processo educacional de qualidade.

Porém, apesar das lutas pela melhoria da educação, os problemas na sua qualidade continuam e não são poucos. Segundo Barbosa et al (2007, p. 253):

Conta-se com uma escola sem flexibilidade organizativa, professores resistentes a mudanças, alunos conflituosos, e poucos esforços em desenvolver programas capazes de inovar ações para responder às necessidades de todos os alunos na sua diversidade.

Muitas destas instituições escolares não conseguem dar o suporte apropriado aos seus alunos, sem levar em consideração as suas necessidades, dificuldades e potencialidades. As ações da equipe educacional deveriam estar direcionadas a estas singularidades, beneficiando todos os alunos da escola, sejam aqueles com deficiência ou não. Como consequência, o ensino inclusivo leva todos a terem atitudes positivas diante da diversidade. A sensibilidade, a compreensão, o respeito e o saber conviver com as diferenças fazem dos alunos, atores potenciais na construção de um ambiente democrático e de respeito.

Não é de se negar que as atividades que promovem a interação entre professores e alunos e entre alunos e alunos são importantes para a convivência nos ambientes escolares e sociais. Porém, as atividades acadêmicas oportunizam aos seus alunos o acesso aos conhecimentos, não devendo, portanto, ser negligenciada. As interações (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999) oferecem vantagens para todos da comunidade escolar:

- Para os alunos (com e sem deficiência), proporcionando a construção das redes de amizades, aprendendo como atuar e como agir com os demais e sabendo conviver com a diversidade e respeitar as diferenças.
- Para os professores, proporcionando oportunidades de mudanças em sua postura e melhoria de sua atuação, maior atenção às necessidades educacionais dos alunos com o suporte necessário nos diferentes níveis de aprendizagem e, conseqüentemente, melhoria na qualidade da educação para todos.
- Para os funcionários da escola e toda a comunidade, resultando em ambientes que primam pelos valores sociais e éticos, pela busca em disponibilizar meios e recursos de acordo com as necessidades educacionais especiais e pelo respeito à diversidade.

Através da inclusão, compreendemos “[...] que as diferenças individuais, se integradas, aumentam, ao invés de diminuir, a possibilidade de sucesso de todo o grupo” (CANEVARO; IANES, 2004, p. 104, tradução nossa) e as relações sociais se fortaleçam. Ao mesmo tempo em que se procura evitar e aniquilar a marginalização e os estigmas, aumentando ainda as oportunidades de aprendizagem e de conhecimentos das pessoas com deficiência.

Diante destes pressupostos e benefícios oriundos do processo inclusivo, não podemos pensar no espaço escolar sem observar as pessoas em seu entorno, com suas particularidades, capacidades, habilidades e ritmos de aprendizagem próprios, além dos seus desejos e das suas dificuldades. Pensando na diversidade, na perspectiva da inclusão escolar, não é concebível uma escola com turmas homogêneas.

Abrir as portas das instituições escolares para todos aqueles que, por algum motivo, continuam fora deste espaço e, mesmo dentro, continuam excluídos, é, antes de tudo, respeitar a diversidade humana e dar oportunidades de acesso, permanência e qualidade de ensino. A inclusão, portanto:

Pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos os alunos, indiscriminadamente (CARVALHO, 1998, p. 170).

Pensando nas oportunidades que devem ser iguais, como ainda, observando as diferenças individuais, podemos afirmar que como seres humanos, somos diferentes biologicamente, diferentes em nossas atitudes, nos nossos comportamentos ou nos ritmos e níveis de aprendizagem. Porém, somos iguais - ou pelo menos deveríamos ser - em direitos e deveres, em oportunidades e possibilidades de acesso à educação, à informação e ao conhecimento. Segundo Cury (2002, p. 4), “o respeito às diferenças, tendo a igualdade como princípio básico, é uma forma de enriquecimento humano. Ver o outro como igual e diferente ao mesmo tempo é incluir de modo superior o conjunto da cidadania”.

Pressupõe, também, que as diferenças e as igualdades sejam características regulares de uma sociedade. No ambiente escolar, a problemática se amplia quando as diferenças não são respeitadas e nem compreendidas, pondo em risco a garantia de acesso e permanência na escola e o direito de todos a uma educação de qualidade, gerando, portanto, as desigualdades dentro e fora do processo educacional.

As diferenças entre as crianças no início da escolarização podem ser percebidas, porém, estas diferenças, que até então são naturais e reais, podem ser transformadas em desigualdades de aprendizagem, dependendo de como o sistema escolar funciona.

Assim, a reflexão sobre a responsabilidade e o compromisso do sistema escolar em oferecer as oportunidades de acesso e participação aos alunos, recai, não apenas, na efetivação dos documentos legais a respeito do mero aumento do número de matrículas dos alunos com deficiência, na presença destes nas classes comuns, ou simplesmente, na aquisição de alguns recursos materiais.

As mudanças que as escolas devem realizar para construir uma escola para todos, oferecendo os serviços necessários e adequados aos seus alunos, são muito mais amplas. Referem-se a uma transformação atitudinal e na organização da escola e dos professores. Jesus (2004) parte do pressuposto que a transformação do ambiente escolar é condição para que seja desenvolvida a perspectiva de uma educação para todos. Necessitando para tais mudanças, o conhecimento profundo da cultura escolar e da consciência do ambiente e das ações dos seus profissionais.

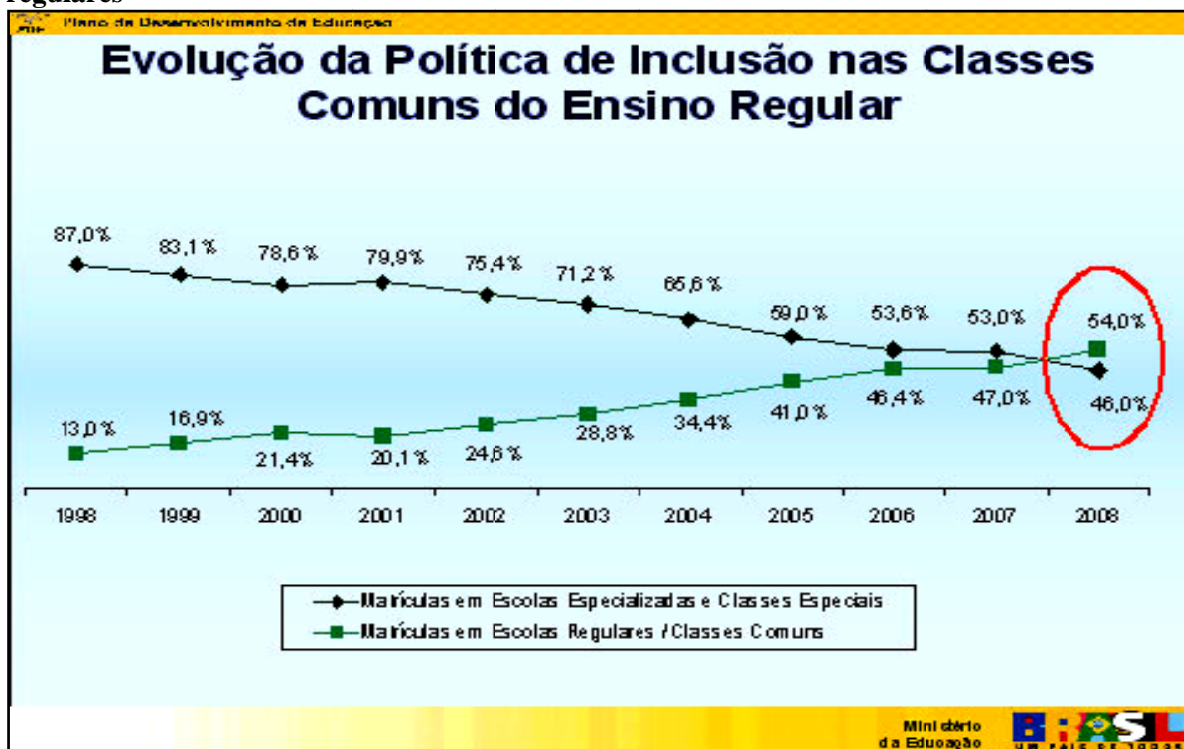
Para isto, são imprescindíveis reflexões das atitudes dos profissionais e que sejam internalizadas as novas posturas. Em seguida, a compreensão de que a inclusão escolar oferece aos profissionais a oportunidade de melhorar sua atuação, melhorar a qualidade do sistema educacional, e, finalmente, o entendimento da riqueza da diversidade, respeitando-a fora e dentro da sala e dos muros escolares.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 26) indicam que “ajudar os professores a tornarem-se melhores profissionais no contexto da inclusão torna-os conscientes de que os novos desafios finalmente vão beneficiar todos os alunos”. Estas mudanças em prol da inclusão partem da reestruturação da própria instituição educacional, através da formação adequada da equipe escolar e do corpo docente. Isto permite com que inquietações como “por que fazer?”, “o que fazer?”, “como fazer?”, possam encontrar respostas eficazes para auxiliar o caminho escolar de todos os alunos.

Tais inquietações apontam para um despreparo profissional e tornam-se mais evidentes com a crescente vinda e matrícula (Gráfico 1) de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), principalmente aqueles alunos com deficiência, na escola regular dentro das classes comuns. A precariedade de conhecimentos dos professores em relação a esta temática pode acarretar, segundo Pletsch (2009), uma atuação profissional insuficiente e não sensível às necessidades dos alunos, dificultando o processo inclusivo nas escolas.

Este crescente aumento na quantidade de alunos com deficiência nas instituições escolares e, especificamente, nas classes comuns é oriundo de uma série de lutas sociais a favor do direito à educação para todos. Todavia a ideia da inclusão escolar não se concretiza apenas pelo aumento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares e classes comuns.

Gráfico 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência em escolas especializadas e regulares



Fonte: SEESP/MEC 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

É necessário ultrapassar, de acordo com Ferreira e Ferreira (2004, p. 25), a ideia “da dimensão do acesso e da visão da chegada à classe comum como fim de um processo bem-sucedido na escolarização desses alunos [com deficiência]”. O acesso está garantido e a ampliação do número dos alunos com deficiência nas escolas e salas regulares é evidente, porém, a escola continua diante desta realidade sem saber o que fazer com estes alunos e como atender a todos.

Torna-se necessário que professores e toda equipe escolar estejam dispostos às mudanças e participem de formações, pois, parte destes declara a falta de conhecimento no tocante às especificidades dos alunos com deficiência e ao paradigma da inclusão. Estas dificuldades são devido a precariedade na formação inicial e na formação continuada, além, da “velha” perspectiva de homogeneidade nas salas regulares. Por conseguinte, é presente a necessidade de profundas transformações na educação, a fim de que todos os alunos tenham um atendimento adequado para garantir o seu desenvolvimento e sucesso escolar.

A intenção é que a equipe escolar e os professores compartilhem os princípios norteadores do paradigma da inclusão, e com isto passem a valorizar as diferenças de acordo com o que cada um tem de melhor, a reconhecer as habilidades dos alunos, a reestruturar a organização escolar e a utilizar diferentes recursos no ensino.

Porém, percebemos desencontros entre os discursos e o que realmente é efetivado, a precariedade de recursos humanos e materiais, e um despreparo dos professores (SILVA; GUEDES, 2007). Desta forma, o acesso à educação é apoiado, apenas, em documentos legais e com mudanças estabelecidas por eles. As imposições provavelmente podem gerar:

Resistências, permitindo a criação de uma cultura de tolerância da pessoa com deficiência, no interior da escola, sem contudo que esta assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento escolar destes alunos; é preciso ressaltar que temos nas mudanças legais um impacto reduzido na materialização do direito à educação para as pessoas com deficiência (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 35).

Para a efetivação da inclusão são fundamentais as mudanças que vão além da base legal. Elas devem ocorrer nas relações sociais nas escolas, na postura do professor, na equipe escolar, na organização escolar e na sua concepção de sociedade. Para isto, são imprescindíveis que as atitudes segregacionistas sejam eliminadas, através de discussões.

Corroborando com esta ideia, Martins (2007b) afirma que ainda é possível encontrar algumas escolas que continuam praticando a inserção - e não a inclusão - do aluno com deficiência nas escolas, seguindo, apenas, o que a legislação impõe. Desta forma, não se preocupam com as devidas reestruturações físicas e atitudinais, e nem com a adequação da escola às necessidades dos seus alunos. Porém, é fundamental que estes ambientes escolares lutem pela:

Remoção de barreiras atitudinais, que, geralmente, são resultantes da desinformação e dos preconceitos ainda existentes em relação a esse segmento da população, mas, também, a derrubada de outras **barreiras relativas à aprendizagem**, decorrentes – entre vários aspectos – da **insuficiência (ou ausência) de preparação adequada dos profissionais de ensino para atuação com a diversidade do aluno**. (Martins, 2007b, p. 18) (grifo nosso)

Em particular, este despreparo de professores e dos profissionais da educação para atuar com a diversidade, deve-se a vários motivos, tais como:

- a) A não aceitação da inclusão escolar faz com que o profissional adquira uma postura que dificulta as relações sociais e a qualidade do ensino e da aprendizagem, impedindo a eliminação de atitudes estigmatizadoras dentro da escola e da sala de aula. Estas atitudes são provenientes, às vezes, da falta de formação destes professores, pois, acabam recebendo alunos com deficiência sem uma formação inicial e nem uma adequada formação continuada, dificultando a efetivação da Educação Inclusiva nas escolas (OLIVEIRA, 2007).
- b) A insegurança e medo diante a presença do aluno com deficiência. Pletsch (2009) adverte que, muitas vezes, estes sentimentos diante de alunos com deficiência ou

distúrbios comportamentais em sala de aula são oriundos da falta de conhecimento e de uma preparação não adequada dos professores. Especificamente, o professor tem um sentimento de incredibilidade em relação à capacidade dos alunos com deficiência e de suas possibilidades de desenvolvimento de seus aspectos físicos, psíquicos e sociais, além da construção de sua autonomia e independência.

c) A utilização de práticas “prontas”, transmitidas em cursos de formação inicial e/ou continuada, e que não condizem com a realidade dos professores, os quais repetem sem contextualizá-las ao seu meio educacional. Damasceno e Costa (2008) afirmam que no contexto atual podemos verificar professores que reproduzem estas práticas, geralmente, estabelecidas pelo próprio sistema educacional.

d) A precária qualidade dos cursos de formação que desconsideram a experiência do professor em sala de aula e na escola, dificultando que seus conhecimentos provenientes destas vivências sejam renovados e adquiram um novo significado. Para Ferreira (2006, p. 229), “não haverá aprendizagem significativa para a professora e intenção para a modificação de sua prática em sala de aula se o processo de construção do novo conhecimento prescindir de seu *background* do aprendiz [...]”.

e) A acelerada transformação da sociedade na qual o sistema educacional deve acompanhá-la, exigindo modificações no olhar do professor, mudanças em sua postura e novas reflexões do processo ensino-aprendizagem dentro da perspectiva de inclusão. Estas alterações levam os professores e toda a equipe escolar a certas inquietações, a dificuldades para enfrentar novas situações e a trabalhar com a diversidade e lidar com as especificidades, deixando transparecer o despreparo dos profissionais que atuam com alunos com deficiência.

Tendo em conta estas dificuldades do professor em atender a diversidade em sala de aula é necessário que os:

Sistemas de ensino cuja diretriz política é garantir que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais sejam matriculados em escolas regulares, particularmente, de educação infantil e de ensino fundamental, o desafio é **capacitar os professores que já compõem o quadro de funcionários e garantir que os ingressantes** no sistema de ensino tenham conhecimentos para trabalhar com esse alunado (PRIETO, 2007, p. 281) [grifo nosso].

Os professores que iniciam o percurso educacional têm a possibilidade de conhecer as experiências exitosas na educação das pessoas com deficiência, as inquietações e as dificuldades dos professores atuantes, além de trocar idéias com estes. Assim, vão

construindo, através de momentos de reflexão, uma base de conhecimentos para seu ingresso nas turmas inclusivas, tentando evitar as perigosas improvisações em sala de aula.

Por conseguinte, aqueles professores que já fazem parte da equipe na escola, conseguem participar da formação continuada com um olhar na própria experiência, discutem coletiva e criticamente as dificuldades reais que surgem cotidianamente no ambiente de trabalho. E, portanto, refletem sobre suas ações e as dos colegas, sugerindo prováveis modificações para uma atuação em prol da aprendizagem de todos e do respeito às diferenças.

1.2 Formação continuada docente: reflexão da e sobre a prática pedagógica

Antes de adentrarmos na formação do professor, acreditamos que é relevante uma sucinta discussão sobre as várias terminologias utilizadas para fazer referência à formação do professor. Outro ponto a ser aludido, de forma breve, são os níveis da formação docente - inicial e continuada - e, por fim discutimos algumas propostas para a formação continuada docente, com ênfase na formação continuada à distância, uma vez que ela é o foco de nosso estudo.

1.2.1 Considerações gerais acerca da formação continuada do professor

Muitos termos são mencionados para se referir à formação continuada, às vezes, sem atender aos seus significados. São eles: treinamento, capacitação, atualização, aperfeiçoamento, formação permanente, formação em serviço, desenvolvimento profissional, dentre outros. Para Ricci (2007) estes termos revelam as concepções que norteiam os textos, as propostas, os processos e as políticas educacionais de formação.

De acordo com Melo (2000) o significado de treinamento está relacionado ao treino ou utilização de habilidades, com ações baseadas em modelos pré-estabelecidos sem mudanças durante o processo. Ou seja, são ações que dependem do automatismo e não da inteligência, produzindo reações padronizadas e mecânicas. São anuladas, portanto, o saber-fazer do professor, suas experiências e sua prática, além de agrupar de um lado aqueles professores que sabem e do outro aqueles que necessitam de tal treinamento (RICCI, 2007).

Ao indicar o termo capacitação, propõe-se que os professores ou profissionais, se tornem capazes de atuar conforme os objetivos do curso (MELO, 2000). Este termo pode ser

confundido com a persuasão ou convencimento de ações, por meio da “venda de propostas fechadas, acríicas, dizendo serem em prol da melhoria da qualidade de ensino” (ibidem, p. 19) tendo como finalidade a imposição de comportamentos e idéias como verdades absolutas.

Em relação ao termo aperfeiçoamento, é uma expressão que tem o sentido de tornar as ações perfeitas, sem erros, levando o professor a atuar com perfeição. Assim sendo, pode-se imaginar que este professor não admite os fracassos e falhas dos seus alunos durante o processo educacional. É impossível pensar neste termo na educação, pois, o ambiente escolar é preenchido por pessoas, as quais são sujeitas aos sucessos, às falhas e deslizes.

No que se trata da formação continuada, permanente, desenvolvimento profissional e formação em serviço, observamos muitas discussões a respeito da conceituação destes tipos de formação. Alguns, como Souza (2006), por exemplo, afirmam que estes termos são semelhantes à formação contínua. Imbernón (2009) trata a formação permanente como àquela continuada, sendo parte integrante do contexto de trabalho do professor, e sugere que essa formação seja desenvolvida com base na colaboração, no respeito à diversidade, em um ambiente escolar organizado e que apóie o professor na sua formação.

O termo desenvolvimento profissional utilizado pelo MEC – Ministério da Educação - (BRASIL, 2002) inclui a formação inicial e a continuada. Esta última, sendo um processo necessário para a atuação do professor em serviço, mediante programas oferecidos dentro e fora da escola, por meio das modalidades presencial ou à distância. Já Garcia (1999), por exemplo, trata deste termo, desenvolvimento profissional dos professores, como uma formação que vai além dos aspectos tradicionais e individualistas como é o aperfeiçoamento do professor.

Na verdade, é um processo que exige a continuidade da formação dos professores valorizando o seu contexto, a organização e oriente para mudanças. Assim, o desenvolvimento profissional é entendido “como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com suas experiências” (GARCIA, 1999, p. 144).

Certamente estas mudanças não são de responsabilidade apenas do professor, mas, sobretudo, de toda equipe escolar. Em alguns casos, os problemas na qualidade da educação são dirigidos ao professor, acreditando que a formação continuada é ““um remédio para todos os males escolares’, ao invés de definir e implantar políticas educacionais e propostas de formação continuada visando melhorar as condições gerais de trabalho nas escolas” (SOUZA, 2006, p. 485).

Porém, muitas vezes este tipo de formação, ao invés de aprofundar e atualizar os conhecimentos dos professores, tenta compensar a precariedade da formação inicial² dos professores, tornando-se programas complementares daqueles em nível de graduação:

Sendo realizados [os cursos de formação continuada] com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...], que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

Segundo Bezerra e Campelo (2007, p. 245), a formação inicial não consegue dar suporte para que a prática pedagógica seja desenvolvida com qualidade, assim, a “‘profissão professor’ tem sido dominada por modelos artesanais, contando, pois, com um contingente de profissionais desqualificados para ‘dar conta’ das novas exigências da sociedade”. Como consequência, o processo educacional é trilhado por ações súbitas e sem preparação, realizadas por professores oriundos deste tipo de formação baseado em modelos tradicionais.

A educação inclusiva, portanto, sofre com estes modelos engessados e os alunos com deficiência e com NEE têm seu caminho educacional traçado por profissionais com esta formação. Para Denari (2006, p. 59) a “proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas de formação docente, geral ou específica”.

Desta forma, para se alcançar uma formação de qualidade, que venha a cumprir com seus objetivos de preparar o professor dando-lhe suporte a fim de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, supõe-se que os centros, núcleos, universidades, instituições de ensino passem por uma transformação dos seus sistemas tradicionais.

Segundo Almeida (1999b, p. 45), existem programas para formação de professores, sejam os cursos de formação inicial ou aqueles de formação continuada, que “são estruturados de forma independente da prática desenvolvida nas instituições escolares, e caracterizam-se por uma visão centralista, burocrática e certificativa”. Estes cursos, portanto, são oferecidos aos professores em exercício e não consideram a vivência e a prática pedagógica do professor e nem o *locus* de desenvolvimento desta prática pedagógica.

Para tal, é imprescindível que comecem a (re)pensar os modelos curriculares que são oferecidos nos cursos de formação (seja inicial ou continuada), que promovam uma formação com o objetivo de construir ambientes de discussão, de troca de ideias, onde os profissionais

² Mesmo que não seja o foco do nosso estudo, consideramos importante mencionar a formação inicial por ser o primeiro ambiente de preparação acadêmica para o futuro profissional. Diante das dificuldades da prática pedagógica em relação ao paradigma inclusivo, muitos dos professores, recém-formados ou não, têm o discurso de não saber lidar com alunos com deficiência pela falta e/ou precariedade de discussões engendradas com esta temática durante a formação inicial.

tenham autonomia. E mais, que suas ações sejam revistas e ponderadas por reflexões que provoquem mudanças e, com isto, transformem os padrões tradicionais da educação.

Assim, não é responsabilidade apenas do professor quando os alunos não têm sucesso escolar ou quando a aprendizagem deles é superficial, basta considerar “que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem [os professores] não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis” dos seus alunos (BRASIL, 2002, p. 26). É fundamental uma formação inicial sólida e oportunidades da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores.

A formação inicial e continuada é importante e necessária para a melhoria da atuação do professor, porém, de que forma? Onde? Em que local? Formação geral ou específica?

A primeira tem o objetivo de reunir várias instituições, com um público grande, diversificado e com necessidades e dificuldades diferentes. Apesar da possibilidade da troca de experiências entre os participantes, a formação geral pode-se tornar descontextualizada, pois o professor participa de uma formação fora de seu ambiente de trabalho, depois retorna para sua realidade, e muitas vezes não consegue aplicar os conhecimentos aprendidos.

No caso da formação específica, parte da necessidade da escola ou do grupo de profissionais em responder às suas inquietações, procurando resolver os problemas neste contexto. É o que afirma Garcia (1999, p. 55) ao lembrar que não é possível entender uma formação continuada que não “analise a experiência cotidiana e imediata dos professores. [...] sabemos que os docentes geram conhecimento prático da sua reflexão sobre a experiência”, devendo dar continuidade ao processo reflexivo.

Não necessariamente uma formação com o caráter específico que procure responder às inquietações dos professores, deve ser realizada no mesmo contexto escolar:

[...], esse centrar-se não precisa referir-se apenas ao espaço físico. Mais importante que isso, é centrar-se nas necessidades dos professores, essas sim contextualizadas em seu local de trabalho. Dessa forma, a formação pode ocorrer em outras instâncias (físicas) e mesmo a distância, sem que a escola deixe de ser um elemento fundamental. Ela apenas passa a estar presente por intermédio de seus professores, o que é da maior relevância (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 81).

Para que sejam descobertas as soluções nas situações escolares em que o professor encontra dificuldade se não tem respostas, é importante a reflexão após a prática pedagógica auxiliada pelo trabalho coletivo com troca de ideias. Entretanto, os professores utilizam poucas vezes deste recurso e se limitam às ações e à reflexão durante estas. Não basta apenas a reflexão durante as ações, mas, refletir para a ação, refletir na ação e refletir sobre a ação.

Porém, ao refletir sobre a ação, o professor necessita de tempo para pensar, o qual nem sempre tem tempo para tal, e “mesmo que tivesse tempo suficiente para tal, provavelmente o professor não refletiria sobre as ações desenvolvidas, porque em sua formação acadêmica tradicional esta prática não é incentivada” ficando o professor sem nenhuma base para refletir sobre sua prática (ALMEIDA, 1999b, p. 50).

Damasceno e Costa (2008, s/p) ratificam que os cursos de formação devem despertar a “conscientização da necessidade de se refletir sobre a realidade para nela intervir”, caso contrário, continuaremos a sentir os discursos dos professores sobre a falta de conhecimentos para participar do processo e, no caso específico deste estudo, em saber lidar com a diversidade e com alunos com deficiência.

Portanto, qual o sentido da formação geral ou específica, se não existem momentos de reflexão e de discussão entre os profissionais da educação sobre a prática pedagógica e suas possíveis mudanças, sobre a diversidade, a ética, o respeito, a colaboração, o coletivo, e se estes não participam ativamente dos cursos?

A proposta de uma formação continuada dos professores com suporte na reflexão e sobre a prática docente torna-se fundamental para as mudanças indispensáveis na educação. Desde que esta reflexão seja crítica e conduza o professor a perceber suas ações e como elas são realizadas, para que “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem [é] que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Para Freitas (2006, p. 176), os cursos de formação devem preparar o futuro professor com uma base teórica a ser aplicada na prática e oferecendo suporte suficiente para analisar e melhorar as situações, assim, “adaptando os pressupostos teóricos à sua própria realidade e reorientando-os, em função dos dados que tal realidade lhe oferece.” Esta proposição pode e deve ser empregada, também, na formação continuada, possibilitando e oferecendo os procedimentos e os conhecimentos pertinentes à educação inclusiva e, conseqüentemente, à educação de qualidade.

De acordo com Denari (2006, p. 56), a formação profissional dos professores da educação e da educação especial, registra ao longo de sua história “marcas negativas” e para modificar tal situação, é imprescindível a garantia de:

Valores que incluam desde os incentivos aos professores para levar seus alunos – sejam estes mais ou menos especiais – a altos níveis de aprendizagem, até mecanismos e apoios que garantam a consolidação e o aprofundamento da capacidade profissional, da transcendência dentro do sistema educativo de aportes de

seus melhores mestres, e o reconhecimento profissional e méritos, por parte da sociedade.

E não apenas, são fundamentais que sejam contempladas reflexões sobre a diversidade, sobre as formas colaborativas de se trabalhar com um grupo heterogêneo, o respeito às diferenças, a equidade de oportunidades e a formação para a cidadania.

O professor necessita de uma formação que esteja contextualizada ao ambiente em que atua e que ajude a fundamentar teoricamente suas ações. Para tal, a formação poderá percorrer um caminho que responda as dificuldades do professor na prática, devendo ser entendida como um processo contínuo e que “não busca um produto completamente pronto, mas um movimento que se concretize através da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação” (ALMEIDA, 1999b, p. 45).

Este percurso reflexivo leva o professor a atuar com mais consciência, justiça, com mais preparação para as situações novas e complexas, promovendo uma educação de qualidade e o sucesso escolar de todos os alunos.

Bezerra e Campelo (2007, p. 246) compartilham essas ideias quando afirmam:

A formação de professores em serviço é um dos caminhos apontados por pesquisadores para a construção de uma prática pedagógica que atenda às especificidades de cada comunidade escolar. Nesse sentido, é imperativo que a formação em serviço contribua para a ressignificação da prática pedagógica da escola numa perspectiva de ação-reflexão-ação.

Estes novos significados possibilitam uma nova prática, com novos olhares para a diversidade e para o contexto escolar e social que o aluno está inserido. Porém, é indispensável, segundo Imbernón (2009), que o professorado comece a refletir sobre as suas práticas anteriores e as tradicionais, pondo em “quarentena” seus (pré)conceitos sobre a formação e obtendo novos olhares sobre ela, sobre o ensino e os alunos, fazendo com que seu exercício educacional e formativo sofra mudanças.

As práticas decorrentes destas mudanças, as quais se tornaram experiências exitosas, devem ser divulgadas para que os professores que atuam nas classes comuns com alunos com deficiência, sejam encorajados a ter credibilidade na efetivação das ações inclusivas.

Provavelmente, encontraremos alguns espaços educacionais com necessidades e inquietações semelhantes, daí surge a importância das trocas de experiências, da comunicação e das discussões coletivas. Para isso, é preciso que a formação destes profissionais esteja voltada para seus interesses e que, segundo Prieto (2007, p. 283), “parta das necessidades elencadas pelo público alvo, reunidas, preferencialmente, em consultas diretas aos profissionais, e atenda aos propósitos estabelecidos pelo sistema de ensino”. Além disso, que

sejam fomentados diálogos entre as comunidades escolares, procurando encontrar caminhos para as dificuldades de cada realidade e provocando transformações no ambiente escolar e social.

Portanto, a formação deve partir das situações problemáticas vividas pelas escolas e pelo professor, buscando auxiliar na descoberta e na construção de alternativas para a resolução destas circunstâncias, provocando mudanças no contexto educacional. Imbernón (2009, p. 53) afirma que:

[...], para mudar a educação, é evidente que o professorado deve mudar, mas também os contextos nos quais este interage. Se o contexto não muda, podemos ter um professorado mais culto com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovador, visto que o contexto pode impossibilitar a aplicação da inovação ou mesmo recluir-se em seu microcontexto, não repercutindo na inovação mais institucional.

O professor não atua individualmente na escola, se o objetivo for a melhoria da qualidade da educação, sendo possível, a formação de todos que atuam e participam neste espaço coletivo (professores, gestores, técnicos, alunos, famílias, comunidade). Assim sendo, “centrar a formação continuada na escola poderia, assim, reverter em benefícios para a escola e para os processos de ensino e de aprendizagem nela realizados” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 81). As mudanças devem ser provocadas por toda comunidade escolar e repercutidas nela, evitando ações e posturas individualizadas.

Diante das reflexões acerca da formação continuada dos professores e profissionais da educação, estes cursos podem ser propostos de forma presencial e/ou à distância. A modalidade presencial não consegue abarcar a grande quantidade de professores que necessita de uma formação, seja para complementar a formação daqueles professores com nível médio e em exercício ou aqueles que procuram a formação inicial ou continuada.

A modalidade à distância tornou-se, por conseguinte, uma proposta importante para atender a estas exigências e aos vários tipos de formação por ser uma via mais rápida e que possibilita momentos de reflexões e construção dos conhecimentos, pois:

Pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitira compatibilizações com diversos tipos de jornadas de trabalho (GATTI, 2008, p. 65).

Com esta modalidade, pode-se atingir um número bem maior de profissionais da educação do que com a modalidade presencial em um espaço de tempo bem menor. Gatti (2008) ratifica, ainda, que com os cursos superiores que dispomos na modalidade presencial e

com a quantidade de professores que urge esta formação, levaríamos várias décadas para complementar a formação dos professores em exercício, em nível médio ou superior.

1.3 Formação docente através da EAD

Com o advento da EAD observam-se grandes transformações no processo educacional e/ou nos vários atores da escola (professor, gestor, alunos, funcionários). Em se tratando do professor, este passa de detentor do saber para aquele que orienta a aprendizagem do aluno, aponta os saberes necessários para sua vida profissional e pessoal, indica as informações significativas e importantes para sua formação. Para o aluno, entretanto, solicita-se “atitudes de investigação por conhecimentos necessários e válidos, participação crítica e co-responsabilidade pela própria formação”, passando de ator passivo para agente atuante em seu próprio processo de aprendizagem (MILL, 2010, p. 296).

São percebidos ainda benefícios e vantagens consideráveis “sob o ponto de vista da eficiência e da qualidade, mesmo quando há um grande volume de alunos ou se observa, em prazos curtos, o crescimento vertiginoso da demanda por matrículas” (NUNES, 2009, p. 2). Desta forma, podemos induzir a importantes mudanças na educação e a forma de concebê-la.

Estas mudanças, não apenas quantitativas (números de matrículas em cursos nesta modalidade), são observadas no que se refere às oportunidades de educação para todos, da possibilidade de acesso ao conhecimento e às informações, da qualidade do que é oferecido, da flexibilidade³ e da oportunidade de debates e reflexões neste ambiente virtual.

Reali, Tancredi e Mizukami (2008) e Menezes (2000) ratificam o aparecimento da EAD como modalidade de educação no final do século XIX, nos EUA e na Europa, com o intuito de atender a população que tinha problemas e dificuldades de frequentar e de participar da educação de forma regular e presencial. Mesmo atendendo a um grande número de alunos no processo educacional, a modalidade EAD foi considerada como uma educação para a classe popular, “tendo a reputação de educação de baixo custo e de segunda classe” (ALMEIDA, 2003, p. 329).

³ A flexibilidade da EAD diz respeito à condição temporal e, de acordo com os Referenciais de qualidade para cursos à distância (BRASIL, 2003, s/p), “ao ritmo e condições do aluno para aprender tudo o que se vai exigir dele por ter completado aquele curso, disciplina ou nível de ensino”.

Porém, com a expansão das TIC, além do aumento de acesso da população a estas ferramentas e à internet, a EAD tomou novos rumos partindo para a modalidade online e contribuindo para:

[...] o desenvolvimento do pensamento, a autonomia, o compartilhamento de saberes, a aprendizagem pela vida afora. Em particular, a internet tem se configurado como um amplo campo de busca: informações, documentos, textos, artigos, imagens, músicas. Permite a comunicação rápida entre as pessoas, em tempo real ou não. Possibilita, por suas características, a formação de comunidades de aprendizagens formadas por pessoas das mais diversas culturas e procedências (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 87).

A EAD além de possibilitar a participação daqueles que tinham de enfrentar as “barreiras para frequentar a escola, pela dificuldade de acesso, e não disponibilidade de horário compatível com o da escola” (MENEZES, 2000, s/p), assumiu em torno do século XX o papel de modalidade para a formação docente.

No final da década de 1990 houve um grande incentivo em relação à formação de professores no Brasil, e a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo n° 87, § 3, inciso III, incentivou a realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”. Foram ofertados cursos de extensão, especializações e graduação online com o apoio do MEC, aumentando a oferta e a procura nesta modalidade, com a iniciativa de promover e financiar instituições com características pertinentes a EAD (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Em 2005, após discussões, plenárias e reuniões, foi aprovada a nova regulamentação da EAD no Brasil. Esta conquista foi confirmada “nove anos após a Lei de Diretrizes e Bases e depois de três anos e meio de negociação da proposta de regulamentação divulgada em agosto de 2002”, como afirma Segenreich (2006, p. 169). Concomitante a esta regulamentação, surgiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil⁴ (UAB), com o objetivo de possibilitar o acesso ao ensino superior por meio da EAD, principalmente, com o intuito de formação dos professores da educação básica.

Assim, o art. 80 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que trata do incentivo ao desenvolvimento e possibilidade de educação a distância nos diversos níveis e modalidades de ensino, foi regulamentado pelo Decreto n.º 5.622/05 (BRASIL, 2005). No qual destacamos, dentre as possibilidades de expansão e acesso aos vários níveis de ensino nesta modalidade, os cursos em nível superior sequenciais, de graduação e pós-graduação sendo oferecidos

⁴ Em 2005, saiu o primeiro edital, Edital n°1, de 16 dez 2005, (BRASIL, 2005) divulgando a implantação da primeira etapa da rede de pólos de apoio presencial e cursos ofertados por universidades federais.

exclusivamente por instituições credenciadas, obedecendo às exigências de autorização, reconhecimento e renovação deste reconhecimento.

São exigidos, também, momentos presenciais, nos cursos de graduação e pós-graduação lato sensu, que devem incluir necessariamente, as atividades e provas, estágios obrigatórios (dependendo do curso e da legislação pertinente), além da apresentação presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso. De acordo com a Resolução nº 1 de 3 de abril de 2001 (BRASIL, 2001) da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), quanto aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, também devem incluir atividades e provas presenciais, com as qualificações e defesas realizadas também de forma presencial.

Quando o curso é totalmente online, como é o caso da formação continuada e cursos de extensão, não são necessários os momentos presenciais, salvo os momentos com a tutoria presencial no pólo.

Dependendo da situação e do público, a EAD torna-se mais apropriada do que a educação presencial, principalmente, “para cidadãos que não podem, por motivos diversos, frequentar o espaço-tempo da educação presencial” (MILL, 2007, p. 268). Sendo assim, a EAD não deve ser vista como um concorrente do modelo presencial, pois são modalidades distintas com características próprias.

Para Palloff e Pratt (2002), a aprendizagem à distância tornou-se cada vez mais significativa para determinado grupo considerado não-tradicional, pois, considera que a estrutura e limites da sala de aula tradicional não funcionam mais, e não está interessado apenas nas ferramentas tecnológicas, mas, na construção da comunidade de aprendizagem.

Discussões acerca da credibilidade desta modalidade, que ainda repercute nos dias atuais, podem ter como causa a aprendizagem por meio dos sistemas tecnológicos, sem a presença física do professor em sala de aula. Porém, podemos perceber que a EAD se tornou uma possibilidade importante a todos aqueles que necessitam de novos conhecimentos em diferentes níveis de educação.

Para Machado (2009, p. 117) as críticas sobre esta modalidade são expressas por vários grupos, mesmo aqueles que “aceitam-na com restrições, defendem-na com ressalvas e, até mesmo, de grupos que lhe desconhecem o funcionamento”. Portanto, é necessário o conhecimento sobre esta modalidade através de pesquisas com argumentações e respostas convincentes, lançando mão de discursos ingênuos e pesquisas empíricas.

A EAD caracteriza-se também, de acordo com os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância (BRASIL, 2003) por ser uma educação voltada para as peculiaridades dos

sujeitos participantes, tornando “mais fácil e eficaz a superação das distâncias, mais intensa e efetiva a interação professor-aluno, mais educativo o processo de ensino-aprendizagem, mais verdadeira e veloz a conquista de autonomia pelo aluno” (BRASIL, 2003, s/p).

Por conseguinte, o contato físico com todos os sujeitos envolvidos ou a presença do professor e do aluno no mesmo tempo e espaço, nem sempre são diretamente proporcionais à qualidade de ensino, a certeza da aprendizagem ou à motivação em participar das aulas. É o que se verifica na educação brasileira, que foi até o momento predominantemente presencial, não demonstrando bons frutos e resultados, além, de utilizar:

Paliativos para resolver os problemas de falta de motivação de alunos e professores no ensino presencial. As tecnologias não são a solução mágica, mas permitem pensar em alternativas que otimizem o melhor do presencial e o melhor do virtual. As tecnologias não são a solução mágica, mas permitem pensar em alternativas que otimizem o melhor do presencial e o melhor do virtual. (MORAN, 2004, s/p)

Um dos motivos para estes resultados pouco positivos é que a escola, como afirma Moran (2007), revela-se pouco atraente, fragmentada, sem um contínuo de informações e conhecimentos importantes que dêem sentido para a vida, necessitando de uma renovação e mudanças profundas no seu interior. Assim, não basta incluir os alunos na escola, é necessário propor-lhes “uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino. Milhões de alunos estão submetidos a modelos engessados, padronizados, repetitivos, monótonos, previsíveis, asfixiantes” (ibidem, p. 8).

E mais, com as grandes transformações nos meios de comunicação de massas mediante a tecnologia, com consequência na vida pessoal e dentro das instituições, segundo Imbernón (2009), iniciou a entrar em crise a transmissão do conhecimento no modelo tradicional (com textos e leituras) e, também, as instituições que eram responsáveis por esta forma de educação.

Com a EAD, o número de pessoas que são abarcados por esta modalidade tem aumentado, cuja quantidade de alunos e de professores que necessitam de uma formação inicial ou continuada não pode ser mais satisfeita com a educação na modalidade presencial (OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007).

Por ser um dos grandes pontos positivos da EAD, a forma de comunicação e interação entre os participantes, exige do professor uma sensibilidade maior para com seus alunos virtuais, já que estão separados fisicamente. Evita-se, portanto, a sensação de isolamento que pode acarretar a redução da qualidade do processo educacional e a evasão dos alunos.

No sistema à distância, o professor deverá haver uma atenção pormenorizada das dificuldades dos seus alunos e procurar estratégias que auxiliem este percurso, assim como,

entender quais suas necessidades e o que realmente deveriam aprender, estimulando as relações dentro do grupo, as discussões e as trocas de ideias e de experiências. São estas interações que permitem que cada componente deste processo aprenda.

A interação torna-se fundamental no processo de aprendizagem do sujeito por meio de suas relações com os demais e com o meio social. Portanto,

Esse processo de grande movimento de idéias [ideias], no qual há um grande número de interações entre aluno/aluno, aluno/professor e aluno/mídias, o participante torna-se agente de construção do seu próprio conhecimento e, dessa forma, não é o conhecimento que devemos avaliar, mas a qualidade de suas manifestações (ROSA; MALTEMPI, 2006, p. 63).

A possibilidade de construção da aprendizagem acontece, principalmente, pelos momentos de interação e interatividade que acontecem no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), caracterizando-se como um *locus* de relações sociais, de comunicação, reflexão mútua e reciprocidade de ideias. A transmissão do conhecimento é substituída pela construção do conhecimento mediante a reflexão das informações, discussões e troca de ideias, de acordo com as experiências de cada aluno, por meio da aprendizagem significativa e colaborativa.

Para Palloff e Pratt (2002), o componente fundamental que separa a aprendizagem pela EAD da aprendizagem na sala de aula tradicional, é a interação entre os estudantes, entre estes e os professores e a colaboração na aprendizagem provocada destas interações.

Nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância (BRASIL, 2007, p. 11) fica explícito que os cursos na modalidade EAD devem prever caminhos para privilegiar e facilitar a comunicação e o diálogo entre os seus participantes, contribuindo para evitar o “isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo”.

Partindo do pressuposto que no AVA as relações sociais entre seus membros são imprescindíveis para a construção de comunidades de aprendizagem, a comunicação entre estes deve estar baseada no respeito às ideias do outro, ao ritmo individual, às habilidades e capacidades de cada um, assim como às dificuldades e necessidades pessoais. É por meio da oportunidade de interação e da sua importância que a EAD deve ser baseada.

A interação passa a ser um caminho facilitador na troca de ideias e nas discussões, bem sabendo que o ambiente virtual é formado de um grupo heterogêneo, com suas

particularidades e subjetividades. Esta diversidade de pensamentos e os debates realizados fazem com que os conhecimentos sejam transformados em novos conhecimentos, as idéias sejam substituídas por outras ideias e concepções.

Assim, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância (BRASIL, 2007, p. 9) afirmam que “o conhecimento é o que cada sujeito constrói – individual e coletivamente – como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É, portanto, o significado que atribuímos à realidade e como o contextualizamos”. Estes referenciais ratificam ainda, que a educação superior, presencial ou à distância, deve focar o desenvolvimento humano baseado na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa.

As tecnologias aplicadas à EAD para a formação dos professores fazem com que estes alunos virtuais possam expressar suas experiências profissionais, discutir suas necessidades e dificuldades e contribuir nas mudanças pessoais e coletivas, além, de possibilitar uma aprendizagem significativa dentro do escopo de cada aluno virtual e da procura por informações necessárias para cada um.

O AVA possibilita interações significativas e de qualidade para todos os seus componentes, principalmente porque estas relações acontecem em lugares distantes, sendo o único contato entre os participantes. Contribui também e principalmente, para a formação e construção de conhecimentos dos professores, que muitas vezes estão impossibilitados de frequentar cursos de forma presencial.

É importante destacar que a tecnologia não é a solução dos problemas educacionais, é necessária uma transformação nos modelos que os (alguns) professores e as (algumas) escolas ainda assumem. Para Almeida (1999b), o professor ainda é preparado com uma pedagogia que atua pelo acúmulo de informações pelos alunos, ao invés de estimular a promoção da aprendizagem com uma pedagogia dinâmica e inovadora, mesmo utilizando o computador e a tecnologia para sua formação ou para a aprendizagem dos alunos.

Portanto, “não se pode mais questionar o uso do computador em Educação, também não se deve adotá-lo como a panacéia para os problemas educacionais” (ALMEIDA, 1999b, p. 10), mas, ter a certeza das mudanças decorrentes das reflexões que surgem neste processo, da sua contribuição na expansão do conhecimento, informação e formação, do qual todos, sem exceção, têm direito a este acesso.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O cenário educacional de hoje aponta para considerações relevantes acerca da universalização e democratização da educação, pretendendo construir ambientes favoráveis ao acesso e à permanência de todos os alunos. Para tanto, toda a equipe escolar (professores, gestores e demais funcionários presentes no ambiente educacional) deve, ou pelo menos deveria, estar em constante formação para atuar em um *locus* com tanta diversidade.

Desta forma, o MEC ofereceu e realizou ações e programas para promover a inclusão nos sistemas educacionais, fornecendo apoio e auxílio para que se tornem ambientes inclusivos. E dentro destes programas apontamos aqueles que tratam da formação do professor, dos gestores e dos funcionários da escola para que compreendam o paradigma da inclusão e possam efetivá-lo na própria escola e comunidade. Estes cursos foram propostos nas modalidades: presencial e à distância.

2.1 Dos primeiros passos à concretização

A escola como um ambiente diversificado e heterogêneo engloba alunos com necessidades educacionais, com deficiência, com diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo-afetivo-social-motor, de diversas etnias e culturas. Para atender a estas diferentes características, às necessidades e dificuldades individuais, encontramos desafios a serem superados pela equipe escolar, com o intuito de sugerir e disponibilizar meios para que o processo de aprendizagem de cada aluno tenha sucesso.

Especificamente, os alunos com deficiência para que participem do processo educacional, socializem com seus pares, construam sua autonomia, façam suas próprias escolhas e tenham acesso a uma educação de qualidade demandam um trabalho em conjunto da escola regular com a Educação Especial. Tendo ambas, papéis fundamentais no processo escolar do aluno com deficiência.

A Educação Especial por meio do atendimento educacional especializado⁵ (AEE) deve estar integrada à proposta pedagógica da escola regular, sendo este atendimento oferecido nas escolas especializadas e nas escolas regulares. É importante salientar que este serviço é caracterizado como um trabalho diferenciado ao da sala comum do ensino regular, sem substituí-lo.

Este serviço é organizado em salas de recursos multifuncionais⁶. Nestas salas são disponibilizados meios e recursos de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento individual. É importante, também, a participação familiar neste processo.

Para isto, os professores, do AEE e da sala comum da escola regular, recebem formação para realizar ações conjuntas em prol do processo de aprendizagem dos seus alunos com deficiência, de acordo com as necessidades e dificuldades, exaltando as potencialidades e as capacidades individuais. Esta formação é imprescindível para a escola, os profissionais e seus alunos, porém, não é suficiente para o sucesso escolar e para a construção de uma escola de qualidade e inclusiva.

A responsabilidade da atual situação da escola não é dada apenas aos professores e às suas formações. Observa-se uma fragilidade do processo educacional brasileiro que é evidenciada: na superlotação das salas de aulas, nas “instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar” (LAPLANE, 2004, p. 18), na falta de recursos materiais, humanos e de apoio necessário aos professores, e nos meios inadequados para efetivar a inclusão escolar.

Partindo do princípio que há necessidade de formação dos professores para trabalharem na educação regular com alunos com deficiência, envolvendo no processo educacional o paradigma da inclusão, podemos afirmar que:

1º) São os profissionais que atuam nas instituições escolares - nas salas comuns ou nas salas de recursos multifuncionais - que irão oferecer as oportunidades de acesso ao conhecimento, aos aspectos sócio-culturais do aluno, disponibilizando meios para auxiliar o processo de aprendizagem voltada para o sucesso escolar dos alunos com deficiência. Torna-

⁵ Segundo o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), em seu art 1º, inciso 1º, o atendimento educacional especializado é considerado como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. É um serviço prestado pela educação especial, o qual não substitui a escolarização realizada na classe comum, ampliando o currículo escolar.

⁶ No período de 2005 a 2008, 5.551 salas multifuncionais foram distribuídas em escolas regulares do sistema público de ensino, através do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais desenvolvido pelo MEC/SEESP. Estes dados estão presentes no Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Atendimento Educacional Especializado, disponível em: www.mec.gov.br/seesp

se imprescindível que participem de cursos de formação continuada dentro da área de educação especial e educação inclusiva. Principalmente, porque estamos considerando o que afirma Gatti (2008, p. 58), a respeito do aumento do número de cursos de formação continuada devido a:

Precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional.

Esta declaração afirma que os cursos de graduação dentro das instituições de ensino superior, não conseguem proporcionar os conhecimentos básicos que o futuro professor necessita para iniciar sua atuação profissional de qualidade. Portanto, para este professor, é inevitável a participação em cursos de formação continuada.

2º) Estes profissionais, geralmente estão em serviço e têm dificuldades em deslocar-se da própria instituição de ensino para participar destes cursos de formação, além, do empecilho em disponibilizar tempo para tal.

3º) Há um grande número de professores que atuam nas escolas regulares com alunos com deficiência, e que necessitam de uma formação que aborde a Educação Especial e o paradigma da Educação Inclusiva. Apesar das iniciativas do MEC e da Secretaria de Educação Especial (SEESP), em criar várias oportunidades para a formação continuada, os atuais cursos neste nível – atualização, aperfeiçoamento, especialização – na modalidade presencial, não conseguem atender a demanda destes profissionais.

Oliveira, Rego e Villardi (2007, p. 1425) ratificam esta posição quando afirmam que as mudanças no sistema educacional exigem que os professores tenham uma formação que seja “compatível com as necessidades e desafios do nosso tempo. No entanto, o que vemos é uma imensa demanda de professores a formar, que não tem condições de ser absorvida pelo sistema presencial”.

O MEC realizou algumas ações para promover a inclusão e auxiliar os sistemas educacionais a tornarem-se inclusivos, dentre elas podemos destacar:

- Implantação em 2005, dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, NAAH/S, em todos os estados e no Distrito Federal, para o atendimento educacional especializado, orientação às famílias e para a formação continuada de professores;

- O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 teve como metas a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso às instituições escolares daqueles que têm o Benefício de Prestação Continuada (BPC)⁷.

Por conseguinte, foram ofertados pelo MEC vários programas encarregados da formação do professor, gestores e funcionários da escola dentro da perspectiva da inclusão, sendo propostos cursos na modalidade presencial e à distância:

- Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade - formação na modalidade presencial desde 2003 (inicialmente com 147 municípios do território brasileiro) até 2007 (com 162 municípios-pólo). Somando os quatro anos do programa houve a formação de 94.695 profissionais. É um programa voltado para a formação de gestores e educadores, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, procurando desenvolver um ambiente democrático e que garanta o direito de todos à educação, à oferta de atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2006, o MEC e a SEESP disponibilizaram o documento “Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação Inclusiva - direito à diversidade”⁸, com 20 artigos relacionados ao processo de mudanças dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos. Foram relatadas as vivências e as boas práticas inclusivas dos municípios-pólo que participaram deste programa de formação, constituindo um total de 4.646 municípios (em 2007 este número saltou para 5.564 municípios) participantes em todo território brasileiro.

De acordo com Roth (2006), estas experiências são concernentes às práticas educacionais inclusivas em sala de aula, à gestão escolar, à organização dos recursos e serviços para o atendimento educacional especializado. Assim como, as experiências em relação à formação do professor baseada no paradigma da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares e reflexões a respeito das mudanças de paradigma na educação especial.

⁷ O BPC da Assistência Social é um direito que garante renda às pessoas idosas com mais de 65 anos e às pessoas com deficiência impossibilitadas de trabalhar e ter uma vida independente. O programa “BPC na Escola” envolve os ministérios da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, juntamente com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos. É identificado, anualmente, dados das matrículas do censo escolar (faixa etária entre 0 e 8 anos de idade) e dos beneficiários do BPC, identificando os índices de acesso e de exclusão escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12291&Itemid=826, “BPC na Escola: documento orientador” de 2009.

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>

- Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, criado através das ações do MEC, juntamente com a SEESP, mediante a Portaria n° 12, de 24/abril/2007 (BRASIL, 2007), propõe a criação da Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, constituída por um conjunto de instituições públicas de educação superior que são responsáveis pela oferta de cursos de formação continuada para professores das redes públicas de educação básica. Estes cursos na área da Educação Especial são ofertados na modalidade à distância, no âmbito da UAB.

- O programa supracitado em 2007, publica no Edital n° 06 de 27/junho/2007 (BRASIL, 2007), as propostas de cursos de formação continuada para serem desenvolvidas em dois níveis: extensão (120h)⁹ e aperfeiçoamento (180h), ambos na modalidade à distância¹⁰. As propostas enviadas por cada instituição - que também pretendiam fazer parte desta rede - estavam relacionadas ao atendimento educacional especializado dentro de uma área de Educação Especial, abordando um dos temas citados no edital: Deficiência Mental, Deficiência Sensorial, Deficiência Física e Altas Habilidades/Superdotação.

- Seguindo a proposta de formação continuada anterior voltada para professores da rede pública de ensino da educação básica, o MEC juntamente com a SEESP publicou outro edital de n° 7 em 28/junho/2007 (BRASIL, 2007). Este edital foi baseado na proposta de cursos em nível de extensão (120h), na modalidade à distância, especificando as áreas em Tecnologias de Informação na Educação Especial (Curso I) e no Atendimento Educacional Especializado (Curso II).

- O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, por meio do Edital n° 1 de 02/março/09 (BRASIL, 2009), oferece no período de 2009-2010, cursos para a formação continuada de professores em nível de extensão ou aperfeiçoamento com a oferta de 8.000 vagas e Especialização (*lato sensu*) com 5.000 vagas para o AEE, na modalidade à distância. São duas propostas de curso: a primeira, AEE, de no mínimo 360h e a segunda proposta, como Curso Básico de AEE, no mínimo 180h, e um curso específico

⁹ Este curso de extensão de formação continuada de professores é o nosso objeto de pesquisa e será mais bem explanado no Capítulo IV.

¹⁰ De acordo com o edital n° 06 de 27/junho/2007 (BRASIL, 2007), esta modalidade é compreendida como: Modalidade educacional prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), 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.

(180h) nas áreas da educação especial. Os pormenores desta proposta são apresentados no Projeto Político Pedagógico (PPP)¹¹.

- *Rede de Educação para a Diversidade* (REDE)¹², criada em 2008, com o objetivo de promover cursos, na modalidade semipresencial, de formação continuada para professores da rede pública de ensino, com a pretensão de disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aulas. São trabalhados os seguintes temas: direitos humanos, pessoas com necessidades especiais, diversidade étnico-racial discutindo as especificidades das comunidades indígenas e afro-brasileiras, questões de gênero e orientação afetivo-sexual, dentre outros.

A REDE em 2009 propôs o *Curso de Educação para a Diversidade*¹³, mediante o edital nº 6 de 1º/abril/2009 (BRASIL, 2009), contemplando os professores da educação básica das escolas públicas com os cursos de formação continuada, no âmbito da UAB. O objetivo foi formar os professores e os profissionais da educação para a compreensão da diversidade e trabalhem este tema em sua prática pedagógica, tentando promover ações e reflexões a cerca da valorização da diversidade e da eliminação do preconceito.

O MEC continua incentivando a participação dos professores nas formações continuadas, com as várias propostas de cursos nas modalidades presencial e à distância. É importante que as formações contribuam para que o professor reflita sobre a sua atuação voltada para a qualidade da educação, acarretando a aprendizagem e o sucesso escolar de todos os alunos com NEE, e, principalmente, a disseminação dos princípios da inclusão, do respeito e da cultura da diversidade.

É imprescindível que as formações tenham, em suas propostas, objetivos direcionados para uma formação sólida com suportes teóricos suficientes para a construção de conhecimentos que subsidiem os professores em suas práticas pedagógicas, enfatizando reflexões e discussões sobre estas práticas.

Estes saberes teóricos, segundo Pimenta e Ghedin (2002, p. 26), oferecem aos professores “perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade

¹¹ Disponível em: www.mec.gov.br/seesp

¹² O MEC, através do edital nº 1 de 16 de abril de 2008, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (criada em 2004), juntamente com a Secretaria de Educação à Distância - SEED, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES, criam a Rede de Educação para a Diversidade, REDE, composta por instituições públicas de ensino superior integradas ao sistema da Universidade Aberta do Brasil.

¹³ Maiores detalhes ver: Manual da Rede de Educação para a Diversidade, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12322&Itemid=561. Acesso em 10 mai 2009.

docente, para neles intervir, transformando-os”. Assim, os suportes teóricos quando articulados com a experiência prática, auxiliam os docentes a conhecerem o ambiente educacional em que atuam e a refletirem sobre sua prática pedagógica, transformando sua postura.

Por conseguinte, não basta participar de uma formação, nem tampouco que esta trate apenas dos problemas genéricos educacionais. Quando de fato, a formação deveria estar direcionada, segundo Imbernón (2009, p. 52), às necessidades decorrentes do “contexto no qual se dão as práticas educativas, ou seja, a própria instituição educativa e a comunidade que esta envolve”, proporcionando reflexões sobre o ambiente escolar e sobre as situações-problemas deste contexto educacional e social.

Diante destes aspectos, é imprescindível que surjam outras iniciativas para uma formação continuada dos professores, as quais possam atender qualitativamente a um grande número de profissionais, sem interrupções nos horários de serviço e sem necessidade do deslocamento destes para outros centros ou cidades, além de dar respostas às suas dúvidas, inquietações e necessidades.

Desta forma, e reportando-se à Educação Especial e à Educação Inclusiva, procura-se evitar os discursos dos professores sobre a insegurança em trabalhar com o “novo” e o “diferente” devido à falta de formação, assim como, impedir inúmeras justificativas acerca da precária atuação devido a uma insuficiente formação na área da educação especial.

Esta formação deve estar pautada em uma formação reflexiva que valorize a experiência do professor, tornando este momento prático um importante aliado para futuras mudanças significativas. Estas mudanças surgem mediante a construção dos conhecimentos, da análise crítica da própria atuação e da dos demais profissionais, como também, das reflexões e discussões coletivas para solucionar determinadas situações-problemas.

A respeito destas discussões juntamente com os professores, cada um exprime suas necessidades e dificuldades no cotidiano escolar, procurando por meio do coletivo encontrar respostas para suas inquietações. De acordo com Imbernón (2009, p. 40) para as novas propostas de formação do professorado, deve existir como alternativa (dentre vários pontos citados pelo autor) uma criação de:

Estruturas (redes) organizativas que permitam um processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e os erros... que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática.

Desta forma, para os professores são disponibilizadas experiências que foram realizadas com sucesso e, por meio destas, eles podem refletir sobre a própria prática, ajustando as experiências positivas para sua realidade.

2.2 Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial: uma proposta em parceria com a EAD

A proposta de criação de um programa para formar os professores que atuam com alunos com NEE é justificada a partir da necessidade de qualificar os professores para atuarem na perspectiva da educação inclusiva, melhorando a qualidade da educação.

Mediante a Portaria nº 12, de 24/abril/ 2007 (BRASIL, 2007) foi instituído o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial pelo MEC/SEESP em parceria com a UAB. Dentre as várias considerações deste documento, como:

- a) A matrícula de todos os alunos nas escolas e a organização destas em atender os alunos com NEE e garantir as condições favoráveis ao sucesso escolar de todos.
- b) Sobre a inclusão de conteúdos e disciplinas específicas nas formações iniciais e pós-graduação, pautados ao atendimento destes alunos e a habilitação específica.
- c) O uso e difusão da Libras e a garantia do ensino desta nas formações de professores.

Damos ênfase à consideração sobre a “carência de formação [dos professores] para o atendimento educacional especializado que possibilite eliminar as barreiras pedagógicas para a participação e aprendizagem” dos alunos com NEE (BRASIL, Portaria nº12, 2007). Com a formação continuada, os professores podem contribuir na eliminação das atitudes preconceituosas e possibilitar a participação dos alunos com NEE, auxiliando sua aprendizagem e seu sucesso escolar.

O art.2º da Resolução nº2 que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) determina que as instituições escolares devam matricular todos os alunos, e para isto, elas devem organizar-se de acordo com as NEE dos alunos, prestando atendimento e assegurando condições para uma educação de qualidade. Desta forma, surgiu o programa com o intuito de uma ampliação nos cursos de formação de

professores na área da Educação Especial e do AEE. Para tal aumento no número de cursos propostos e de professores participantes, o programa propôs a modalidade à distância no âmbito da UAB.

Este apoio à formação, parte da necessidade de transformação das escolas em espaços educacionais inclusivos e de atuação efetiva com os alunos com necessidades educacionais especiais, além dos dados (BRASIL, Edital nº 06 de 27 de junho de 2007):

- O crescente ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino e o aumento do número de escolas com alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular, os professores manifestam a necessidade de formação acerca das necessidades educacionais especiais.
- A organização tradicional da educação especial de forma paralela ao ensino regular, que evidencia a necessidade de aprofundar os conceitos e conhecimentos visando transformar as práticas pedagógicas para a educação inclusiva, efetivando as mudanças necessárias na escola.
- A carência de formação de professores na área da educação especial que constitui uma barreira para o acesso, a permanência, aprendizagem e participação na escola.

Este programa oferece cursos de extensão ou aperfeiçoamento e especialização (*lato sensu*) nas áreas de atendimento educacional especializado, na modalidade à distância. São ofertados para os professores da rede pública de ensino da educação básica que estão em exercício, sejam aqueles que atuam no atendimento educacional especializado, sejam aqueles que atuam na sala regular.

A criação deste programa de formação continuada auxilia os sistemas de ensino na implementação de uma política de formação docente para o atendimento educacional especializado e, conseqüentemente, promover a cultura inclusiva dentro das instituições públicas de ensino.

Nesta formação foram propostos cursos que irão abordar as seguintes áreas: Sistema Braille; Língua de Sinais Brasileira - Libras; Ajudas Técnicas/Tecnologia Assistiva; Atividades de Vida Diária; Orientação e Mobilidade; Soroban; Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação; Desenvolvimento Cognitivo; Estimulação Precoce; e outras áreas, contemplando a educação inclusiva.

Estes cursos de formação continuada contemplam: o AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação; o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas de acordo com as necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação que estão nas salas comuns do ensino regular; e a produção de

conhecimentos, desenvolvimento e disseminação de metodologias educacionais voltadas para a educação especial com um olhar na educação inclusiva.

Os cursos de formação continuada propostos por esse programa são ofertados por instituições públicas de ensino superior que fazem parte da Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Estas instituições públicas de ensino superior irão auxiliar os sistemas de ensino estaduais e municipais, mediante a formação continuada de professores de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a planejar as ações inclusivas dentro do ambiente escolar. Assim, contribuir na construção de projetos pedagógicos de acordo com as necessidades de cada organização escolar e de desenvolvimento da prática pedagógica, pautados no respeito à diversidade humana e na qualidade da educação para todos.

O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial teve como objetivo geral formar professores das redes públicas (estadual e municipal) da educação básica para o atendimento educacional especializado através das instituições públicas de ensino superior e da UAB, a partir da oferta de cursos nos níveis de extensão (120h) e aperfeiçoamento (180h), ambos na modalidade à distância, e nas áreas de: Deficiência Mental¹⁴, Deficiência Sensorial, Deficiência Física e Altas Habilidades/Superlotação. A oferta é através da modalidade de educação à distância. Mais especificamente o programa objetivou (BRASIL, edital n° 06 de 27/junho/2007):

- Criar uma rede de instituições públicas de ensino superior, que se dedicam à pesquisa, ensino e extensão na área da educação especial, para a oferta de cursos de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB.
- Integrar à Rede de instituições públicas de ensino superior, a adesão das secretarias de educação municipais e estaduais ao Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.
- Ofertar aos sistemas públicos de ensino da educação básica, cursos de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado de alunos com necessidades educacionais especiais, complementar ao ensino regular.

Para efetivar a formação dos professores da educação básica, foram necessárias três etapas para o percurso: a primeira, foi o cadastramento das instituições públicas de ensino superior mediante a seleção de suas propostas de cursos na área de Educação Especial, em nível de extensão ou aperfeiçoamento, para a formação continuada de professores em exercício da rede pública estadual e municipal.

¹⁴ O curso de extensão de formação continuada de professores que foi o nosso objeto de pesquisa foi realizado na área de Deficiência Mental.

As instituições públicas de ensino superior que se propuseram participar do desenvolvimento dos cursos deste edital encaminharam suas propostas relativas ao atendimento educacional especializado dentro de uma área de educação especial, abordando um dos temas citados no edital: Deficiência Mental, Deficiência Sensorial, Deficiência Física e Altas Habilidades/Superlotação.

A segunda etapa foi o recebimento das propostas das Secretarias de Educação Municipal, Estadual e do Distrito Federal para concorrerem aos cursos propostos pelo Programa de Formação Continuada de Professores na área de Educação Especial. A terceira e última fase se destinou à articulação das instituições de ensino superior (que foram cadastradas com suas propostas aprovadas) com as necessidades de formação e demandas das Secretarias de Educação.

Os cursos de formação continuada a serem ofertados e as instituições de ensino superior responsáveis por esta formação foram selecionados e classificados. Os recursos para financiamento deste curso foram provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE).

Para tal auxílio às instituições públicas de ensino superior responsáveis pela efetivação do curso, seria necessário o consentimento pela Secretaria de Educação Especial do Plano de Trabalho Anual (PTA), elaborado pelas instituições públicas de ensino superior e baseado no Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.

A partir da grande dificuldade destes profissionais em atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais, este programa de formação continuada de professores contribui para minimizar esta lacuna problemática e melhorar a qualidade da educação para todos os alunos presentes nas escolas. Assim, a escola contribui para a aprendizagem e autonomia do aluno com deficiência, e quando ele “se sente acolhido em sua classe e sente que suas mensagens são compreendidas e aceitas, conquista confiança em si mesmo e nas suas capacidades de interagir com os demais” (CANEVARO; IANES, 2004, p. 86, tradução nossa).

A escola, portanto, lhes dá a oportunidade de participação, de acordo com suas capacidades e potencialidades, e assegura a construção de ambientes solidários, democráticos e de respeito à diversidade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo iremos descrever o percurso metodológico utilizado para realizar a pesquisa com abordagem qualitativa baseada no estudo de caso. Desta forma, alguns instrumentos, como dois questionários e as atividades da plataforma realizadas pelas professoras-cursistas foram necessários para coletar os dados e nos dar subsídios nas três etapas deste estudo: o perfil e as perspectivas das professoras-cursistas, os saberes prévios acerca da deficiência mental e inclusão escolar e o percurso das professoras-curistas na (re)construção dos conhecimentos, almejando as contribuições, a experiência e as dificuldades desta formação.

3.1 Abordagem Metodológica

Para este estudo, baseamo-nos na pesquisa qualitativa, por “estar (o pesquisador) altamente envolvido nas experiências reais dos participantes” (CRESWELL, 2007, p. 186), obtendo informações pormenorizadas sobre estes indivíduos e o local, além de poder analisar os fenômenos sociais que ocorrem neste grupo de forma holística. Para Martins (2004, p. 292), a pesquisa qualitativa é caracterizada pelo estudo da totalidade de microprocessos por meio da análise das ações sociais, seja individual, seja em grupo, além da flexibilidade “quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita”, resultando em uma quantidade considerável de dados.

Desta forma, o pesquisador encontra-se com uma variedade de material obtido qualitativamente que, na etapa de análise, deve atribuir significados a estes dados por meio de temas ou de categorias, fazendo uma leitura pessoal, pois, é impossível “evitar as interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos” (CRESWELL, 2007, p. 187).

No que se refere à abordagem, utilizamos o estudo de caso. Para Yin (2001), o estudo de caso tem a intenção de investigar um fenômeno em um determinado contexto da vida real, explicando as causas das intervenções neste contexto e descrevendo-as. Neste estudo de caso buscamos analisar e identificar dados importantes de um determinado processo educacional, partindo de um contexto contemporâneo para analisar uma situação peculiar.

Para Chizzotti (2006, p. 138), um caso “pode revelar realidades universais, porque, guardadas as peculiaridades, nenhum caso é um fato isolado, independente das relações sociais onde ocorre”. Os resultados específicos dos casos não podem ser generalizados ou serem tomados como um conjunto representativo, porém, como afirma Yin (2001, p. 59), “é muito provável que nenhum conjunto de casos, por maior que seja, consiga dar conta, satisfatoriamente, dessa reclamação [generalizar os resultados de um caso para outros]”.

Nesta pesquisa, o caso estudado em particular, envolveu uma turma de professores que participaram de um curso de formação continuada para o atendimento ao aluno com deficiência mental, sendo realizado na modalidade de EAD.

Este caso se justifica porque foi a primeira experiência do MEC e da SEESP, em parceria com a UAB, em propor cursos direcionados à formação continuada dos professores na educação especial com a perspectiva inclusiva, e na modalidade à distância (os cursos anteriores eram propostos na modalidade presencial).

Da mesma forma, a UFAL participou pela primeira vez deste edital vindo a integrar a Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e selecionada pelo Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, com a responsabilidade de efetivar o curso de extensão.

O curso oferecido pela UFAL para o atendimento ao Edital nº 06/2007 pretendeu formar professores das redes públicas de ensino para o atendimento educacional especializado, no nosso caso, ao aluno com deficiência mental. O qual foi: “Formação Continuada de Professores da Educação Básica para o Atendimento do Aluno com Deficiência Mental”, com uma carga horária de 120h. Assim, a oferta desta formação foi realizada por intermédio do curso à distância, melhorando a qualidade da atuação dos professores e dos demais profissionais das escolas regulares, dentro da perspectiva da inclusão.

A formação realizada pela UFAL envolveu 20 pólos situados no território brasileiro, contendo em cada pólo 25 professores-cursistas¹⁵, o tutor à distância de Alagoas e o tutor presencial do pólo. Para o estudo em questão, foi selecionado um pólo situado na região oeste do Estado de São Paulo, com 25 professoras-cursistas¹⁶. A escolha desse pólo se justifica porque a pesquisadora atuou como tutora à distância deste mesmo pólo, e com esse papel

¹⁵ Nesta pesquisa denominamos os alunos de professores-cursistas, porque são professores em serviço que participam do curso. A denominação de aluno ficaria muito restrita e aquela de professor poderia ser confundida com os professores formadores do curso.

¹⁶ Utilizamos o termo professora-cursista para identificar os sujeitos da pesquisa, porque todas eram do gênero feminino.

possibilitou uma relação virtual e direta com as professoras-cursistas, auxiliando durante o processo de formação e compreendendo melhor o objeto de estudo.

3.2 Os instrumentos para a coleta de dados

Nesta pesquisa utilizamos os instrumentos que serão descritos em seguida, e o material didático do curso de Formação Continuada de Professores da Educação Básica para o Atendimento do Aluno com Deficiência Mental, os quais foram produzidos pela equipe de coordenação e pelos professores-conteudistas do curso.

Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados dois questionários abertos e as atividades realizadas nos módulos por cada professora-cursista, sendo descritos e detalhados posteriormente a utilização destes instrumentos nas três etapas da pesquisa (Quadro 1). Os dados trabalhados na análise foram aqueles produzidos pelas próprias professoras-cursistas no decorrer da formação, postados na plataforma Moodle. Estas informações foram acessadas a partir da perspectiva da tutora-pesquisadora no próprio AVA.

Quadro 1 - Etapas da pesquisa com seus respectivos instrumentos de coleta de dados

ETAPA	DENOMINAÇÃO	INSTRUMENTO
1	Perfil das professoras-cursistas e suas expectativas	Questionário Inicial
2	Saberes prévios	Questionário Inicial Atividade - Diário
3	Percurso das professoras-cursistas na construção dos conhecimentos	Questionário Final Atividade - Fórum Atividade - Tarefa Atividade - Chat Email enviado pela tutora presencial à tutora a distância

Fonte: Construção da autora

Os dados foram coletados com o escopo de colher informações sobre o perfil das professoras-cursistas e sobre seus conhecimentos prévios (inclusão e deficiência mental). Assim como, se estes conhecimentos sofreram mudanças durante o processo de formação, e se as perspectivas das professoras-cursistas foram supridas total ou parcialmente com o curso identificando suas dificuldades durante a formação online. Estas informações obtidas foram descritas e analisadas nos seus pormenores, e a compreensão dos dados desta realidade e das ações neste contexto poderá dar suporte para outras situações educacionais.

3.2.1 Os questionários

Os dois questionários abertos (inicial e final) foram enviados por *e-mail* a todos os professores-cursistas.

No que concerne ao questionário inicial (Anexo A), o intuito foi de conhecer o perfil das professoras-cursistas, a formação (inicial, pós-graduação e cursos de curta duração), o tempo de atuação na educação básica e na educação com alunos com deficiência, as expectativas, os seus conhecimentos prévios relacionados à inclusão, a opinião sobre a presença de alunos com deficiência em sala de aula, as experiências em cursos à distância, o local de acesso à internet e a frequência deste acesso, os conhecimentos e habilidades no computador e internet, dentre outras questões. Deste questionário utilizamos alguns dados para análise, de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2 - Instrumento de coleta de dados utilizado nas etapas 1 e 2 e suas categorias para análise

INSTRUMENTO	PROFESSORAS -CURSISTAS	ETAPA	CATEGORIA PARA ANÁLISE
		1 - Perfil das professoras-cursistas e suas expectativas	Percurso na formação: inicial, continuada (Especialização), cursos de curta duração
			Tempo de atuação na educação básica e na educação especial ou inclusiva
Questionário Inicial	25		Função na escola

(Continua)

			Experiência em EAD: cursos anteriores, locais de acesso a internet
			Perspectivas das professoras-cursistas
		2 - Saberes prévios	Conhecimentos prévios sobre inclusão

Fonte: Questionário inicial (Construção da autora)

No questionário final (Anexo B), enviado ao término da formação pela equipe de coordenação, o objetivo foi o de obter informações sobre: o ponto de vista dos professores-cursistas sobre a formação; os materiais disponibilizados para o estudo; as atividades; os tutores (presencial e à distância); o acesso da professora-cursista ao computador durante o curso; as ações dos gestores e da escola na qual trabalhava; os pontos positivos e negativos deste percurso; pretensão de participar de outro curso na modalidade à distância; as principais contribuições da formação na própria prática pedagógica. Diante destas informações, utilizamos para nossa análise, os dados do Quadro 3 com suas respectivas categorias.

Quadro 3 – Instrumento de coleta de dados utilizado na 3ª etapa e suas categorias para análise

INSTRUMENTO	PROFESSORAS -CURSISTAS	ETAPA	CATEGORIA PARA ANÁLISE
Questionário Final	14	3 - Percurso das professoras-cursistas na construção dos conhecimentos	Contribuições da formação
			A experiência: pontos positivos e participação nos próximos cursos pela EAD
			Dificuldades na formação e os pontos negativos
			Reflexões

Fonte: Questionário final (Construção da autora)

3.2.2 As atividades e suas ferramentas

Em relação às atividades realizadas por cada professora-cursista, utilizamos os módulos com suas respectivas unidades e ferramentas assíncronas¹⁷ (fórum, diário, tarefa) e síncronas¹⁸ (chat) para coletar os dados, sendo discriminados a seguir. Na segunda etapa da pesquisa (Saberes prévios) foi utilizada a ferramenta diário, as demais ferramentas e seus materiais foram utilizados na terceira etapa (Percurso das professoras-cursistas na construção dos conhecimentos).

Os dados foram coletados a partir da análise do material produzido e arquivado pelas professoras-cursistas, compreendendo todas as atividades disponibilizadas dentro do próprio curso no AVA - Moodle. Por conseguinte, para percebermos as mudanças e reflexões, não tomamos como base apenas uma atividade do curso, mas, todo um processo de discussões durante a formação.

Os dados obtidos nas atividades informaram: as possíveis ressignificações nos conhecimentos de inclusão e deficiência mental; os dados referentes à experiência, às dificuldades e às contribuições do curso na modalidade EAD; e as reflexões das professoras-cursistas. Dispomos abaixo, das atividades que foram utilizadas para a análise:

- No caso das atividades pertinentes à perspectiva inclusiva, foram colhidas as informações para este estudo (Quadro 4) em dois módulos com as respectivas unidades e o tipo de instrumento utilizado:

- ✓ Módulo II “Desenvolvimento humano, teorias da aprendizagem e pessoas com deficiência mental”: Unidade III “Deficiência mental” - Fórum “A Deficiência Mental”; Unidade IV “Implicações para o processo ensino/aprendizagem” - Tarefa “Revendo sua ação, transformando seu olhar”;

- ✓ Módulo III “Métodos, técnicas e avaliação na educação do/a aluno/a com deficiência mental”: Unidade II “Deficiência mental e a inclusão escolar” - Fórum “Todas as crianças são bem-vindas à escola”; Unidade III “Estratégias pedagógicas para inclusão do/a aluno/a com deficiência mental” - Fórum “Estratégias inclusivas”.

¹⁷ As ferramentas assíncronas são: fórum, diário, tarefa. A tarefa e o diário são ferramentas para postagem das atividades. O fórum, de acordo com Machado (2009), é uma ferramenta virtual importantíssima que possibilita os debates e discussões dentro do AVA, estimulando a interação e a construção dos conhecimentos.

¹⁸ O chat é uma ferramenta síncrona que permite discussões em tempo real.

Quadro 4 – Atividades utilizadas como instrumentos para coleta dos dados na 3ª etapa, na categoria para análise: Mudanças nos conhecimentos sobre inclusão

ETAPA	MÓDULO	UNIDADE	ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO PARA ANÁLISE	CATEGORIA PARA ANÁLISE
3 - Percurso das professoras-cursistas na construção dos conhecimentos	II	III	Fórum	A deficiência mental	Mudanças nos conhecimentos sobre inclusão
		IV	Tarefa	Revedo sua ação, transformando seu olhar	
	III	II	Fórum	Todas as crianças são bem-vindas à escola	
		III	Fórum	Estratégias inclusivas	

Fonte: Atividades dos Módulos II e III na plataforma Moodle (Construção da autora)

Nesta etapa, procuramos identificar as possíveis reconstruções no pensamento sobre inclusão escolar, observando o que foi exposto no questionário inicial sobre esta temática. Assim, após os textos, leituras e vídeos, as professoras-cursistas participaram das atividades e discussões nos fóruns e a partir destas informações procuramos colher os dados que nos interessavam.

- Em relação às discussões sobre a Deficiência Mental, utilizamos apenas o Módulo II “Desenvolvimento humano, teorias da aprendizagem e pessoas com deficiência mental”. As atividades selecionadas para a análise estavam situadas mais especificamente, na Unidade III “Deficiência Mental”.

Os dados do material didático foram coletados em dois momentos, como ilustra o Quadro 5.

Quadro 5 – Atividades utilizadas como instrumentos para a coleta dos dados da 2ª e 3ª etapa nas categorias para análise, respectivamente: Saberes prévios sobre deficiência mental e Mudanças nos conhecimentos sobre deficiência mental

ETAPA	MÓDULO	UNIDADE	ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO PARA ANÁLISE	CATEGORIA PARA ANÁLISE
2 - Saberes prévios	II	III	Diário	Pensando sobre a deficiência mental	Saberes prévios sobre deficiência mental
3 - Percurso das professoras-cursistas na construção dos conhecimentos	II	III	Fórum	A deficiência mental	Mudanças nos conhecimentos sobre deficiência mental

Fonte: Atividades dos Módulos II na plataforma Moodle (Construção da autora)

O primeiro momento, em uma atividade assíncrona, foi questionado o que seria deficiência mental e as professoras-cursistas expressaram a sua opinião, individualmente, - Diário “Pensando sobre a deficiência mental” - antes mesmo que os textos e as discussões sobre esta temática fossem iniciados.

Em um segundo momento, foram disponibilizados dois vídeos e arquivos para leitura sobre a terminologia e as várias definições de deficiência mental. Posteriormente, foi proposta a participação no Fórum “A deficiência mental”, analisando suas próprias respostas anteriores acerca da definição da deficiência mental postadas no Diário, expondo seus devidos comentários sobre novas concepções e as possíveis mudanças dentro desta temática.

▪ Reportando à vivência na modalidade EAD, obtivemos os dados em relação à experiência neste curso, às dificuldades durante a formação e às reflexões sobre a modalidade online, através da análise do questionário final (Quadro 3), email da tutora presencial (TP) e dos seguintes módulos (Quadro 6):

✓ Módulo I “Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva”: Unidade II “Da Exclusão à Inclusão: caminhos e descaminhos da educação da pessoa com deficiência” - Chat “Inclusão em sua escola”, do dia 19 agosto de 2008; Unidade III “Os Paradigmas da Educação da Pessoa com Deficiência” - Chat “Construindo uma escola para todos”, do dia 31 out 2008.

✓ Módulo II “Desenvolvimento humano, teorias da aprendizagem e pessoas com deficiência mental”: Unidade II “Teorias do desenvolvimento” - Fórum “Aprendizagem:

pontos de definição”; Unidade III “Deficiência Mental” - Fórum “A deficiência mental”; Unidade IV “Implicações para o processo ensino/aprendizagem” - Tarefa “Revendo sua ação, transformando seu olhar”.

Quadro 6 - Atividades utilizadas como instrumentos para a coleta e análise dos dados da 3ª etapa nas categorias: Dificuldades na formação e Reflexões

ETAPA	MÓDULO	UNIDADE	ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO PARA ANÁLISE	CATEGORIA PARA ANÁLISE
3 - Percurso das professoras-cursistas na construção dos conhecimentos	I	II	Chat	Inclusão em sua escola	Dificuldades na formação
		III	Chat	Construindo uma escola para todos	Dificuldades na formação Reflexões
	II	II	Fórum	Aprendizagem : pontos de definição	Reflexões
		III	Fórum	A deficiência mental	Reflexões
		IV	Tarefa	Revendo sua ação, transformando seu olhar	Reflexões
	-	-	Email enviado pela tutora presencial à tutora a distância	-	Reflexões

Fonte: Atividades dos Módulos I e II na plataforma Moodle (Construção da autora)

Os dados sobre as dificuldades e reflexões na EAD informados pelas professoras-cursistas, foram obtidos de forma espontânea, sem perguntas diretas, por intermédio das atividades (fórum, chat, tarefa) inseridas nas temáticas da formação, salvo os pontos do questionário final que complementaram estes dados.

3.3 A análise dos dados

Utilizamos a análise de conteúdos por ser uma das várias formas de interpretar os conteúdos de um texto podendo conter mensagens explícitas ou ocultas. Estas mensagens são obtidas mediante a interpretação do conteúdo do texto, “decompondo-se [...] em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem” (CHIZZOTTI, 2006, p. 115). Ulteriormente, estes elementos são verificados com que frequência, aparecem no texto e reunidos em categorias classificando, quantificando, ordenando ou qualificando o conteúdo.

A formação destas categorias depende da natureza do estudo, assim como, das especificidades dos dados obtidos, pois, elas devem responder aos objetivos da pesquisa. No nosso caso, construímos as categorias a partir de “um conjunto significativo de palavras que corresponde a uma idéia [ideia]; [...] uma sentença com sujeito e predicado que exprime um significado a partir do qual são compreendidas as palavras significativas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 117).

Nossa análise foi dividida em três etapas e sintetizada em um quadro (Apêndice A). A primeira traz informações qualiquantitativas sobre o perfil das professoras-cursistas e suas expectativas nesta formação. A segunda etapa da análise é constituída pelos saberes prévios das professoras-cursistas em relação à educação inclusiva e à deficiência mental e os dados são de natureza qualitativa. A terceira etapa fornece dados qualitativos em relação ao percurso das professoras-cursistas na construção e mudanças do conhecimento. Estas três fases serão pormenorizadas a seguir. Tomamos os devidos cuidados para que os sujeitos participantes não fossem identificados.

A primeira etapa foi importante para conhecermos o perfil dos sujeitos, com as informações quantificáveis oriundas do primeiro questionário e inseridas em categorias. Segundo Gatti (2004, p. 15), os dados categoriais são classificados e postos em classes de acordo com sua frequência, portanto, estas “categorizações permitem agrupamento segundo alguma característica, discriminando um agrupamento do outro”. Conhecemos também, nesta etapa, as perspectivas das professoras-cursistas para este curso e ilustramos em categorias com dados qualitativos.

Identificamos, portanto, dados categoriais quanto à formação das professoras-cursistas, à faixa etária, ao tempo de atuação na educação básica e na educação com alunos com deficiência. Além da função exercida por cada professora-cursista na educação básica, o

tipo de necessidades educacionais especiais com que atuavam e os dados relacionados à experiência de participação em cursos na modalidade EAD e ao local de acesso à internet. Esses diferentes elementos foram analisados em termos percentuais e foram inseridos em gráficos e tabelas para uma melhor compreensão do leitor.

A segunda etapa apresenta dados qualitativos pertinentes aos conhecimentos prévios sobre a educação inclusiva e sobre a deficiência mental, se debruçando, posteriormente, na terceira etapa. Esta última é relacionada ao processo de uma possível (re)construção dos saberes das professoras-cursistas sobre a inclusão escolar e a deficiência mental, assim como, pontos acerca da EAD, suas contribuições, reflexões, dificuldades e experiência nesta modalidade.

Selecionamos algumas falas e/ou fragmentos das falas das professoras-cursistas que ilustram melhor a categoria construída, sendo postas na íntegra sem nenhuma modificação pela pesquisadora.

4 DESVENDANDO O CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM FOCO

Diante dos vários programas de formação continuada que o MEC ofereceu, iremos detalhar, neste capítulo, o curso tomado como objeto do nosso estudo, desde a equipe executora até os módulos, os materiais didáticos e as atividades disponibilizadas para tal formação: passo a passo seguido pelas professoras-cursistas no processo de formação. Posteriormente, trazemos os resultados coletados durante a pesquisa, os quais estão disponibilizados em três etapas: as perspectivas das professoras-cursistas, seus saberes prévios quanto à deficiência mental e à educação inclusiva, e por fim, dados sobre a (re)construção destes conhecimentos das professoras-cursistas.

4.1 A estrutura do curso de formação continuada

O curso destinava-se a professores da rede pública de educação básica em todo território brasileiro e foi realizado na modalidade à distância. A seleção dos professores das redes públicas de ensino aconteceu mediante as propostas enviadas pelas Secretarias de Educação – Municipal, Estadual e Distrito Federal - para concorrer ao edital referente ao Programa de Formação Continuada de Professores dentro da área de Educação Especial.

A equipe executora da UFAL foi composta por:

- uma coordenadora do curso, professora doutora da UFAL, com a função de coordenação acadêmica do curso e responsável pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação do curso;
- cinco professoras/formadores indicadas pela instituição superior de ensino, com a função de planejar e elaborar os materiais e conteúdos didáticos e pedagógicos, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, avaliação e produção dos relatórios;
- um professor-coordenador da tutoria e uma coordenadora institucional de EAD;
- um responsável pela estruturação da plataforma AVA Moodle;
- vinte tutores à distância, selecionados pela UFAL, exercendo a função de orientar os alunos virtuais de forma acadêmica, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e a realização das atividades; e

- vinte tutores presenciais, os quais exerciam o papel de auxiliar os professores-cursistas e acompanhá-los, seja de forma acadêmica, seja nas possíveis dificuldades em trabalhar com as TIC.

Os pólos que participaram deste curso foram no total de 20, distribuídos por todo território brasileiro. Cada pólo foi constituído por 25 professores-cursistas, que faziam parte do mesmo município.

O curso utilizou o AVA Moodle e em termos organizacional foi realizado em três módulos, sendo os dois primeiros com carga horária de 30h e o último de 60h.

O **Módulo 1**, Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva, foi composto por quatro unidades:

Unidade 1 – Conhecendo a Plataforma Moodle

Unidade 2 – Da Exclusão à Inclusão: caminhos e descaminhos da educação da pessoa com deficiência

Unidade 3 – Os paradigmas da educação da pessoa com deficiência

Unidade 4 – Base legal para a inclusão do/a aluno/a com deficiência

O primeiro módulo iniciou com informações básicas sobre a navegação no AVA e sobre as ferramentas a serem utilizadas. Esta iniciação foi de extrema relevância, pois, de acordo com dados obtidos pelas professoras-cursistas da cidade desta pesquisa, uma grande parcela nunca havia participado de cursos à distância e/ou tinham dificuldades ou não sabiam utilizar o computador. Para auxiliar nesta primeira unidade, foi fundamental a contribuição de uma tutora presencial em cada cidade participante.

Esta primeira unidade teve duração de 5h para que os professores-cursistas fizessem o reconhecimento do ambiente de estudo (Fig. 1) e se familiarizassem com as ferramentas tecnológicas. Foram disponibilizados percursos para o acesso ao AVA, principalmente para aqueles que participam pela primeira vez de um curso à distância.

Assim, os professores-cursistas puderam ter acesso ao *Tutorial Moodle*, disponibilizado na forma de vídeo, com uma breve apresentação das ações passo-a-passo para que os professores-cursistas pudessem explorar da melhor maneira possível o AVA.










Neste vídeo constaram observações em relação à construção do perfil de cada professora-cursista, além de links para observar o histórico das atividades já realizadas e aquelas que ainda faltam, das mensagens enviadas e recebidas, dos professores-cursistas participantes, daqueles que estão on-line e das atividades que serão postadas e recebidas através do e-mail pessoal. Outras orientações foram disponibilizadas em apresentações com Power Point.

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007, p.10) propõem módulos introdutórios para que os alunos virtuais tenham o “domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, prevendo atividades de acolhimento do aluno, assegurando a todos um ponto de partida comum”.

Figura 1- Conhecendo a Plataforma Moodle

Nosso Curso será integralmente desenvolvido no formato a distância e para isto faremos uso da Plataforma Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning). Como para muitos/as dos/as cursistas esta formação constitui-se na primeira experiência na Educação a Distância, decidimos por incluir algumas informações sobre a Plataforma e as suas principais ferramentas. Além disto, você terá várias atividades, as quais visam a utilização das diferentes ferramentas que serão empregues ao longo do nosso Curso. Procure realizar todas, para que você consiga participar efetivamente dos módulos mais específicos. Caso tenha dúvidas e dificuldades, entre em contato com o/a tutor/a a distância de sua turma e peça-lhe ajuda. Estamos aqui para isto.

Esta primeira unidade terá a duração de 5 horas.

-  Tutorial moodle
-  Conhecendo o Moodle
-  Conhecendo o Moodle - parte 1
-  Ferramentas do Moodle
-  Fórum de Apresentação
-  Características do Aluno Virtual
-  Conhecendo a sua cidade
 -  Educação à Distância
 -  Avaliação da Unidade

Fonte: AVA do curso de Formação Continuada de Professores da Educação Básica para o Atendimento do Aluno com Deficiência Mental - Módulo I / Unidade I (UFAL, 2008)

A segunda unidade procurou fazer uma trajetória do processo educacional das pessoas com deficiência ao longo da história, abordando todos os modelos de escolarização anteriores até os dias atuais com a inclusão. Foram apresentados os princípios, os paradigmas e as características deste último modelo educacional, perpassando pelos documentos legais para a inclusão da pessoa com deficiência. Os documentos abordados foram de ordem internacional e nacional.

Os materiais para leituras foram disponibilizados em forma de textos (arquivos) e vídeos.

Os professores-cursistas tiveram a oportunidade de iniciar o curso à distância fazendo a sua própria apresentação através da ferramenta fórum. Posteriormente, construíram um texto







sobre as características do aluno virtual com o intuito de situá-los sobre as responsabilidades e os direitos deste aluno, além de participar de um fórum a respeito da EAD com a postagem de figuras que correspondam à esta modalidade.

Houve a participação de um *chat* sobre a avaliação do curso neste primeiro momento e a utilização da ferramenta *wiki* com a pretensão de conhecer a cidade dos alunos virtuais, já que a cidade pólo dos tutores a distância era diferente daquelas dos professores-cursistas.

Posteriormente, as ferramentas utilizadas para realizar as atividades voltadas para os conteúdos do curso foram: tarefa, diário, chat. Estas atividades foram relevantes para que cada professora-cursista situasse, em um primeiro momento, como estão (atualmente) as pessoas com deficiência em relação ao seu passado; como os documentos legais puderam transformar a realidade das pessoas com deficiência, e como é realizada a inclusão destas pessoas no seu ambiente de trabalho e na comunidade em que vive.

Este último ponto foi discutido no chat e procurou-se fazer com que cada professora-cursista pudesse expressar suas inquietações, necessidades e retratar a atuação da instituição escolar em termos da inclusão dos alunos com deficiência (Fig. 2).

Figura 2 – Os Paradigmas da educação da pessoa com deficiência

 <p>Fonte: Revista Nova Escola</p>	<p>Esta unidade visa discutir os paradigmas que orientaram/orientam a educação da pessoa com deficiência ao longo da História, com ênfase no paradigma inclusivo. A sua duração é de 7 horas.</p>
<ul style="list-style-type: none">  Princípios da Educação Inclusiva  Educação inclusiva Arquivo •  Paradigmas da educação da pessoa com deficiência  Educação inclusiva  Construindo uma escola para todos 	

Fonte: AVA do curso de Formação Continuada de Professores da Educação Básica para o Atendimento do Aluno com Deficiência Mental– Módulo I/ Unidade III (UFAL, 2008)

Em um segundo momento, as professoras-cursistas tiveram a oportunidade de expor as possibilidades e as dificuldades existentes na sua escola e propor ações para o desenvolvimento de uma escola inclusiva. Realizaram também, uma pesquisa dos

dispositivos legais da própria cidade em relação à educação dos alunos com deficiência mental e se estes são efetivados.

Em seguida, cada professora-cursista realizou uma entrevista com uma pessoa com deficiência mental, com o objetivo de fazer com que o professor tivesse a possibilidade de conhecer aspectos do processo de escolarização formal da pessoa entrevistada.

O **Módulo 2** - Desenvolvimento humano, teorias da aprendizagem e pessoas com deficiência mental, a carga horária foi de 30h com as seguintes unidades:

Unidade 1 – Desenvolvimento Humano

Unidade 2 – Teorias do desenvolvimento

Unidade 3 – Deficiência mental

Unidade 4 – Implicações para o processo ensino/aprendizagem

Este módulo, distribuído em quatro unidades, teve o intuito de explanar as teorias do desenvolvimento e aprendizagem, seus conceitos, características e relações entre desenvolvimento e aprendizagem, com base nas teorias de Vygotsky, Wallon e Piaget. Foram abordados, também, questões sobre a deficiência mental: conceitos, causas e consequências, terminologia, modelos de diagnóstico, possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. Neste último tópico, foram discutidas as implicações para este processo, no que diz respeito à formação docente e a formação social da pessoa com deficiência mental.

Os conteúdos foram disponibilizados em textos escritos/arquivos, vídeos, links complementares para consulta e pesquisa.

Foram utilizadas as ferramentas: fórum, chat, glossário, diário e tarefa. As atividades iniciaram com a publicação de cada professora-cursista a respeito das concepções sobre o desenvolvimento humano e, posteriormente, com discussões no chat, sobre as possibilidades de contribuição do desenvolvimento humano na própria prática pedagógica.

Estas discussões iniciais tornaram-se importantes, pois as professoras-cursistas puderam construir atividades lúdicas para estimular o desenvolvimento motor-cognitivo-afetivo-social dos seus alunos, com participação de todos nestas atividades, mas, levando em consideração a individualidade de cada um. A noção de desenvolvimento foi contemplada com as discussões posteriores a respeito da aprendizagem e seu conceito, além de uma reflexão sobre as possíveis mudanças na aprendizagem da própria professora-cursista no decorrer do curso.

Complementando a temática da aprendizagem e desenvolvimento, foi proposta uma atividade com a participação coletiva das professoras-cursistas na construção de um glossário sobre a teoria da aprendizagem. Cada professora-cursista poderia postar uma palavra


relacionada ao tema e conceituá-la, ampliando o vocabulário e, porventura, esclarecendo alguns conceitos prévios.

A terceira unidade foi direcionada aos diversos conceitos sobre deficiência mental, as causas e as consequências da deficiência mental, assim como alguns termos designados à pessoa com deficiência mental, modelos de diagnóstico, as possibilidades e o processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, foram estimuladas discussões para verificar as possíveis mudanças conceituais após as leituras e debates com os participantes (Fig. 3).








Figura 3 - Deficiência Mental

Olá! Chegamos ao tema para o qual nossas discussões estão direcionadas: a condição de Deficiência Mental (DM). O objetivo final é a articulação de todas as discussões propostas no curso em função do aperfeiçoamento no processo de ensino/aprendizagem das pessoas com deficiência mental. Para tanto, nesta unidade vamos abranger questões conceituais, modelos de diagnóstico, causas e características das pessoas com deficiência mental, incluindo ainda um importante tema que nos aguarda no final da unidade.

Ao abordarmos a deficiência mental é preciso entender que este é um estado presente em várias situações em que as pessoas apresentam necessidades educacionais especiais, e isto que dizer que estamos falando de um grupo muito heterogêneo. Há divergências na forma de compreender esse processo e conseqüentemente há diferentes formas de lidar com ele. Vamos ver no decorrer desta unidade as idéias [ideia] que apóiam a compreensão sobre a deficiência mental.



Para darmos início a nossa discussão, pense um pouco: *para você o que seria deficiência mental? (Registre no Diário)*

-  [Pensando sobre a deficiência mental](#)
-  [Ser diferente... Arquivo](#)
-  [Material de estudo - Deficiência Mental](#)
- *Links do material*
-  [Atualizações semânticas...](#)
-  [Apresentação e análise das definições de deficiência mental](#)
-  [A deficiência mental](#)
-  [O abuso sexual infantil](#)

Fonte: AVA do curso de Formação Continuada de Professores da Educação Básica para o Atendimento do Aluno com Deficiência Mental - Módulo II / Unidade III (UFAL, 2008)

Posteriormente, foram solicitadas algumas reflexões a respeito da imagem que cada professora-cursista tem de seus alunos, descrevendo a própria postura e a sua atuação diante destes (Fig. 4).


Figura 4 - Implicações para o processo ensino/ aprendizagem


Olá!!! Nosso objetivo agora é relacionar os conteúdos anteriormente tratados com o processo ensino/aprendizagem da pessoa com deficiência mental, demarcando as implicações tanto do ponto de vista da formação docente, como do ponto de vista da formação do outro social. Acompanhe a leitura e construa o texto referente à atividade.



"Ainda que chegues a viver cem anos, nunca deixes de aprender."


(Provérbio Persa)

 Implicações para o processo ensino/ aprendizagem

 Revedo a sua ação, transformando o seu olhar...

 TERMINOLOGIA SOBRE DEFICIÊNCIA NA ERA DA INCLUSÃO

Finalizando os Módulos I e II..

 Socializando o conhecimento

Fonte: AVA do curso de Formação Continuada de Professores da Educação Básica para o Atendimento do Aluno com Deficiência Mental - Módulo II / Unidade IV (UFAL, 2008)

As professoras-cursistas indicaram os textos lidos que julgaram importantes para a reflexão da temática, para a aprendizagem pessoal e que permitiram lançar um novo olhar sobre o aluno com deficiência mental. Foi solicitada também, a elaboração de um roteiro de palestra sobre a inclusão e a deficiência mental, seguindo os tópicos: introdução; temas a serem abordados; considerações finais.

O **Módulo 3** - Métodos, técnicas e avaliação na educação do/a aluno/a com deficiência mental - 60h, foi dividido em cinco unidades distribuídas em duas partes:

Parte 1 – O/A aluno/a com deficiência mental na escola - 30h

Unidade 1 - Atuando com alunos (as) que possuem deficiência mental

Unidade 2 - Deficiência mental e a inclusão escolar

Unidade 3 - Estratégias pedagógicas para inclusão do/a aluno/a com deficiência mental

Parte 2 – Estratégias para o atendimento do/a aluno/a com deficiência mental na classe regular - 30h

Unidade 1 - Adaptações curriculares e o processo de inclusão

Unidade 2 - A avaliação do/a aluno/a com deficiência mental no contexto escolar inclusivo.

Este módulo apresentou alguns esclarecimentos dos pontos relevantes da prática docente, tais como: o desenvolvimento de estratégias que venham contribuir para a inclusão do aluno com deficiência mental no ambiente escolar e que auxiliem no processo de aprendizagem destes alunos, assim como as avaliações.


A primeira parte abordou a inclusão do aluno com deficiência mental na escola, com o intuito de fazer uma reflexão acerca da atuação do professor e dos fatores que contribuem na sua relação com os alunos com deficiência mental. Foram desencadeadas reflexões e discussões sobre as atitudes, os preconceitos e a prática docente em relação à aprendizagem do aluno com deficiência mental (Fig. 5).

Também foram abordados aspectos do planejamento das atividades escolares, de uma forma a dar oportunidades para que os alunos com deficiência mental tenham uma aprendizagem significativa e desenvolvam as suas potencialidades.

Os conteúdos foram disponibilizados em textos escritos/arquivos, links para pesquisas e vídeos.

As ferramentas utilizadas foram: fórum, tarefa e diário. As professoras-cursistas iniciaram a primeira etapa com um fórum de discussão que possibilitou que cada uma apontasse os principais desafios para se trabalhar com a inclusão, a partir de sua própria experiência.

Figura 5 – Deficiência Mental e a Inclusão Escolar








fonte: <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=8852>

Caro/a Cursista!

Nesta unidade o objetivo é refletir acerca das atitudes, preconceitos e prática docente em relação ao/à aluno/a com Deficiência Mental na escola regular, desmistificando os tabus existentes em relação a sua aprendizagem, sempre procurando valorizar e respeitar a diversidade existente neste espaço.

Boa Leitura!

-  [Inclusão...](#)
-  [Material de Discussão II](#)
- *Atividades avaliativas*
-  [Como trabalhar o preconceito na sala de aula](#)
-  [Reportagem Educação Especial](#)
-  [Todas as crianças são bem-vindas à escola](#)

Fonte: AVA do curso de Formação Continuada de Professores da Educação Básica para o Atendimento do Aluno com Deficiência Mental- Módulo III / Unidade II (UFAL, 2008)

Em seguida, por meio da ferramenta tarefa foi construído um texto individualmente, a partir da reflexão da própria atuação como professora. Nesta tarefa a professora-cursista destacou se adota uma postura de professor inclusivo e de que forma é desenvolvida esta postura inclusiva, relatando seus anseios e inquietações em relação ao aluno com deficiência mental. Além de identificar alguma ação dentro do ambiente escolar a favor da efetivação da inclusão.

Posteriormente, mediante a atividade diário as professoras-cursistas puderam expor as questões do preconceito e como estas atitudes podem ser eliminadas do convívio escolar. Cada professora-cursista foi incentivada a propor ações, a partir de uma postura de professor inclusivo, para trabalhar dentro de sua sala regular a questão da diversidade e abolir as atitudes preconceituosas.

Continuando na temática, foi aberto um fórum de discussão acerca da diversidade dentro do contexto escolar. Neste espaço, foi dada a oportunidade que todas as professoras-cursistas pudessem debater questões a respeito do preconceito, da diversidade, do respeito às diferenças e que todos têm direito a frequentar o ambiente escolar.

As discussões iniciais foram importantes e tomadas como base, para que as professoras-cursistas pudessem refletir sobre um estudo de caso, e apontassem ações para garantir a aprendizagem do aluno com deficiência mental em uma situação de inclusão. Em um segundo momento, estas ações e estratégias sugeridas por cada professora-cursista, foram lidas, refletidas e discutidas por todos os participantes em um fórum, abrindo um espaço para comentários e outras sugestões.

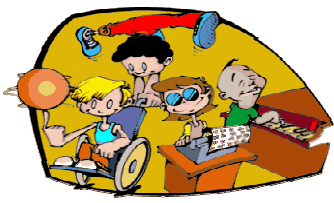
Na segunda parte do terceiro módulo, foram abordadas as questões pertinentes às estratégias para atender o aluno com deficiência mental dentro da sala comum. Foram trabalhados textos sobre as adaptações curriculares (Fig. 6) a serem feitas por parte do professor, para que seu aluno com deficiência mental desenvolva autonomia e independência nas atividades diárias, além de reflexões sobre o currículo funcional e as avaliações.

Posterior à leitura dos textos, um fórum foi aberto para socializar as ideias a respeito das adaptações de pequeno e grande porte e, também, para debater os comentários dos colegas. A partir destas discussões foi elaborado um texto por cada professora-cursista voltado para a própria atuação na escola e sua experiência com estas adaptações, sugerindo ações que foram (ou que podem ser) adaptadas para serem trabalhadas em sala de aula.

Adentrando a temática do currículo funcional natural, foi proposta uma reflexão sobre este, no qual cada professora-cursista relatou na atividade tarefa, se este tipo de currículo foi

aplicado em alguma situação vivida. Estas possíveis experiências foram levadas para ulteriores discussões no fórum.

Figura 6 - Estratégias para o atendimento do/a aluno/a com deficiência mental na classe regular



Caro/a cursista!

Chegamos à segunda parte do Módulo 3, para esta etapa teremos mais duas unidades. Na **Unidade IV** trataremos das **Adaptações Curriculares de Pequeno e Grande Porte**, e ainda, falaremos sobre o **Currículo Funcional Natural (CFN)**. Assim, teremos uma unidade mais longa, com duas semanas de duração.


Nosso objetivo agora é conhecer as diversas formas de flexibilizar o conteúdo curricular de maneira que contemple todos/as os/as alunos/as, e mais especificamente, o/a aluno/a com Deficiência Mental.

Objetivamos também que com esses novos conhecimentos você possa desenvolver uma prática pedagógica que permita ao/à aluno/a com deficiência mental autonomia e independência em suas atividades cotidianas. E que busque entender e reconhecer o contexto social em que este aluno/a está inserido, considerando às necessidades a serem atendidas.


Estamos chegando ao final do curso,


Ânimo e Bom Estudo!

Texto I Unidade IV


 [Adaptações Curriculares de Pequeno e Grande Porte](#)

- *Atividades avaliativas I*


 [Adaptações Curriculares](#)


 [Produção Textual](#)

Texto II Unidade IV

 [Currículo Funcional Natural](#)

Atividades Avaliativas II

 [O Currículo Funcional Natural em contexto](#)

 [Discutindo o Currículo Funcional Natural](#)

Fonte: AVA do curso de Formação Continuada de Professores da Educação Básica para o Atendimento do Aluno com Deficiência Mental - Módulo III / Unidade IV (UFAL, 2008)

Na última etapa do módulo foram trabalhadas as questões da avaliação. Foi aberto um fórum para reflexões e discussões a cerca das modificações ocorridas no processo avaliativo do aluno com deficiência mental e de que forma avaliá-lo no contexto educacional a partir do paradigma da inclusão. Foram discutidas, também, as possíveis dúvidas sobre este importante elemento do processo educacional.

Para finalizar, a construção individual de um texto no diário, pelas professoras-cursistas, a respeito das possibilidades de avaliação, as quais podem ser utilizadas por elas em

sua sala de aula, assim como, sugestões de outros instrumentos que podem auxiliar no processo de avaliação educacional do aluno com deficiência mental.

O curso foi estruturado para possibilitar uma gama de conhecimentos a respeito do paradigma da inclusão e seus componentes relevantes dentro do processo educacional do aluno com deficiência mental. Estes conhecimentos partiram desde a trajetória histórica de escolarização, passando pelos documentos legais em prol de uma escola para todos, pelas estratégias educacionais, discussões sobre o preconceito e a diversidade no ambiente escolar. Não obstante, foram trabalhadas, também, as teorias da aprendizagem e desenvolvimento, possibilidades para auxiliar na aprendizagem dos alunos com deficiência mental, enfatizando suas capacidades e habilidades, assim como, discussões dos processos avaliativos e adaptações curriculares.

Enfim, discussões importantes para construir um ambiente inclusivo com o escopo de uma reflexão pelas professoras-cursistas sobre a própria atuação pedagógica e transformações qualitativas da sua prática docente, voltadas à escola democrática e inclusiva. Como afirma Damasceno e Costa (2008, s/p) quando exprimem que a postura do professor é elemento fundamental e peça-chave “na mudança que se faz necessária, visto que uma sociedade democrática demanda escolas verdadeiramente democráticas, portanto construídas por indivíduos/professores livres pensantes e emancipados”.

4.2 Retratando o universo profissional das professoras-cursistas

As 25 professoras-cursistas participantes da formação (Quadro 7) e sujeitos deste estudo faziam parte de uma mesma cidade localizada ao oeste do estado de São Paulo e integravam o quadro docente da secretaria municipal de educação daquela cidade. As informações são pertinentes ao perfil deste grupo: formação profissional, tempo de serviço, alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, função na escola, nível de ensino, acesso à internet e participação em cursos na modalidade online.

Estes elementos que caracterizam as professoras-cursistas foram minuciosamente registrados em tópicos a seguir.

Quadro 7 - Perfil das 25 professoras-cursistas

	Formação Inicial	Formação Continuada	Tempo de Serviço em anos		Alunos com Deficiência	Função na Escola	Nível de Ensino	**Exp na EAD	Acesso a Internet
			**EB	**EE/EI					
*PcAdt	Pedagogia	-	21	21	**DA, DM	Coordenador	-	Não	Casa, Escola
Pc Ang	Pedagogia	EE	9	5	DM	Professor	Ed. Infantil	Não	***Outros
Pc Cbl	Pedagogia	Aperf. - APAE	17	17	DA, DM, **DV	Professor	3ª série - Ens. Fund.	Não	Casa
Pc Cdn	Letras	-	25	-	Não	Professor	3ª série	Não	Escola
Pc Cdt	Pedagogia	Aperf. - APAE	16	-	Def. múltiplas	Vice-diretor	-	Não	Escola
Pc Crt	Pedagogia, Ed. Física	Aperf. - APAE	18	18	DA, DM	Professor, Coordenador	Ed. Infantil, Ens. Fund.	Não	Casa, Escola
Pc Drm	Pedagogia, Ciências, Biologia	Psicopedagogia	23	23	DA, DM, **DF	Professor, Gestor	Ens. Fund. - II Ciclo	Não	Casa, Escola
Pc Ea	Pedagogia	Psicopedagogia	6	-	DA	Professor, Coordenador	Ed. Infantil	Não	Casa
Pc Gle	Pedagogia	-	22	7	DA, DV, DM	Professor	1ª série - multidisc	Não	Não
Pc Gsl	Pedagogia	-	8	6 meses	DA	Professor	1ª série - Ens. Fund.	Não	Sim
Pc Ild	Magistério, Pedagogia	Psicopedagogia	13	-	Não	Professor	Ed. Infantil, 1ª série - multidisc	Não	Outros
Pc Ie	Pedagogia	Psicopedagogia	1984/2000	-	DA, DM	Coordenador	-	Não	Casa
Pc Jsl	Pedagogia	Psicopedagogia	19	2	DA	Professor, Vice-diretor	Ed. Infantil	Não	Casa
Pc Lin	Magistério, Pedagogia	Psicopedagogia, EE	12	11	DA, Autista	Professora	4ª série - Ens. Fund., APAE	Sim	Casa, Escola, Outros
Pc Mel	Magistério, Pedagogia	Psicopedagogia	13	-	Não	Professor	1ª série - Ens. Fund., 3ª série - multidisc	Não	Casa
Pc Mlu	Pedagogia, Estudos Sociais	Não	13	-	Dificuldades de aprendizagem	Professor	2ª série - Ens. Fund.	Não	Casa
Pc Mre	Pedagogia	-	-	-	Sim	Professor	3ª série - Ens. Fund.	Não	Sim
Pc Mt	Pedagogia	Psicopedagogia	12	-	Não	Professor	2ª e 4ª série - Ens. Fund.	Não	Casa
Pc Og	Ciências Física e Biológicas	Gestão Educacional	24	10	Dificuldades de aprendizagem	Professor	4ª série - Ens. Fund.	Não	Casa, Escola
Pc Rsl	Pedagogia, Matemática	-	16	-	Não	Professor, Coordenador	Ed. Infantil	Não	Não
Pc Rsv	Pedagogia	-	21	5	DM	Professor	Ed. Inf., 3ª série - Ens. Fund.	Não	Casa, Escola
Pc Sbt	Pedagogia, Ed. Física	Gestão Educacional	21	-	-	Professor	EJA - 3ª e 4ª série	Sim	Casa, Escola
Pc Sdr	Pedagogia, Magistério	-	-	1	DM	Professor	2ª série - Ens. Fund.	Sim	Casa
Pc Sln	Pedagogia	EE	6	2	DA, DM, dificuldades	Professor	2ª série - Ens.	Não	Casa

(Continua)

					de aprend.		Fund.		
Pc Pt	Pedagogia	-	11	-	Não	Coordenador	-	Não	Sim

Fonte: Questionário inicial (Construção da autora)

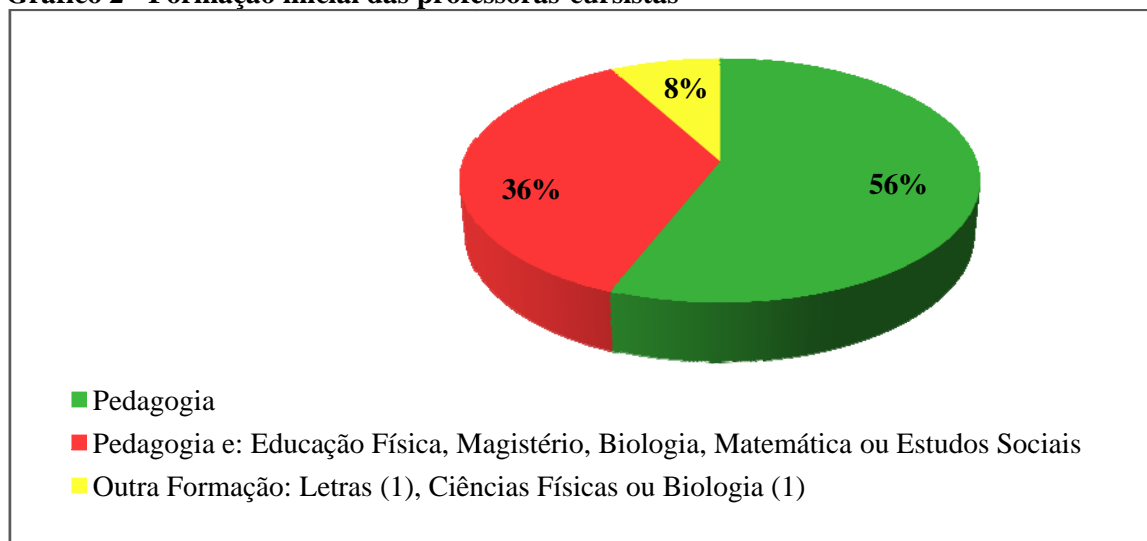
(*)Pc – professora-cursista

(**)Aperf. – Aperfeiçoamento; Aprend. – aprendizagem; EB – Educação básica; EE – Educação especial; EI – Educação inclusiva; Exp. – experiência; DA – Deficiência auditiva; DM – Deficiência mental; DV – Deficiência visual; DF – Deficiência física; Multidisc. – Multidisciplinar

(***) Outros – lan-house, casa de amigos, familiares, etc.

a) Percurso na formação docente - do total das 25 professoras-cursistas, 56% tinham a formação apenas em Pedagogia (Gráfico 2); 36% possuíam a formação em Pedagogia juntamente com outras formações, como Magistério (4), Educação Física (2), Biologia (1), Estudos Sociais (1) e Matemática (1). 8% das professoras-cursistas possuíam outros tipos de formação, divididas em Letras (1 professora-cursista) e Ciências Físicas/Biologia (1 professora-cursista).

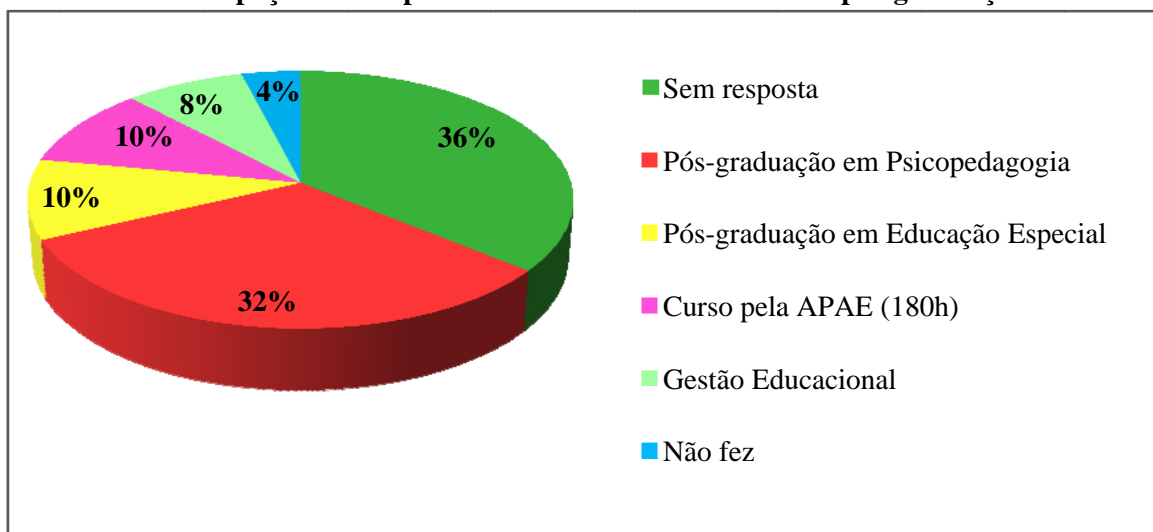
Gráfico 2 - Formação inicial das professoras-cursistas



Fonte: Questionário inicial (Construção da autora)

Quanto aos cursos de pós-graduação (Gráfico 3), 36% não responderam e 4% não participaram de cursos neste nível de ensino. Dentre aquelas que fizeram cursos de especialização, 32% participaram da especialização em Psicopedagogia, 10% em Educação Especial e 8% em Gestão Educacional. Apenas 1 professora participou de 2 cursos de especialização (Educação Especial e Psicopedagogia). No caso dos cursos de aperfeiçoamento, 10% em um curso pela APAE (180h).

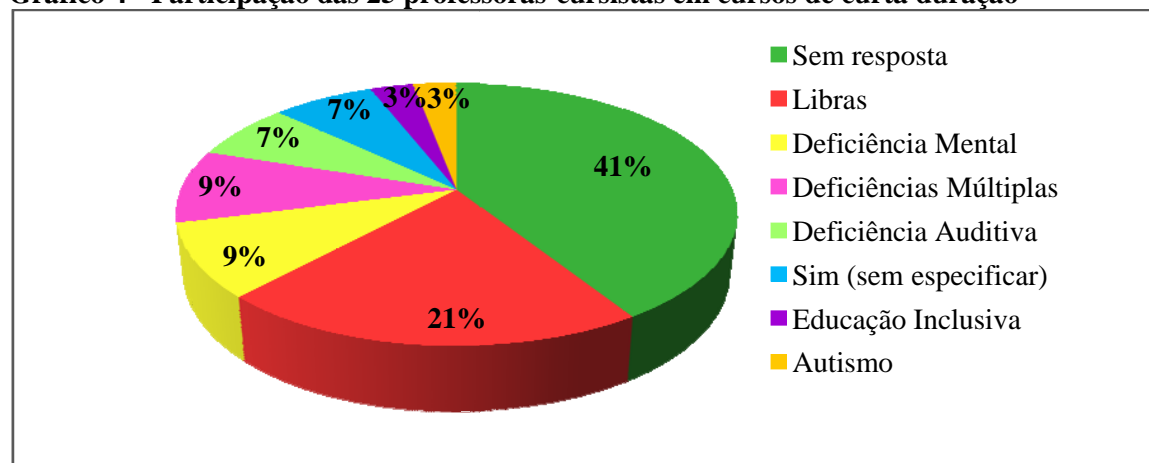
Gráfico 3 - Participação das 25 professoras-cursistas em cursos de pós-graduação



Fonte: Questionário inicial (Construção da autora)

Em relação aos cursos de curta duração (Gráfico 4), 41% não responderam, 21% participaram de curso de Libras, 9% sobre Deficiência Mental, 9% sobre Deficiências Múltiplas, 7% sobre Deficiência Auditiva, 7% responderam positivamente, porém não especificaram o curso, 3% sobre Educação Inclusiva e 3% sobre Autismo.

Gráfico 4 - Participação das 25 professoras-cursistas em cursos de curta duração



Fonte: Questionário inicial (Construção da autora)

A maioria participou de cursos de curta duração, 59%, assim como, a maioria de 60%, participou de cursos de pós-graduação e todas com a formação inicial no nível superior. Encontramos algumas, 41%, que não responderam em relação aos cursos de curta duração e naqueles de pós-graduação, 36%, impossibilitando compreender qual(is) curso(s) elas participaram. Em se tratando do curso de curta duração sobre deficiência mental,

especificamente, do total das 25 professoras-cursistas apenas 9% participou, e sobre Educação Inclusiva, apenas 3%.

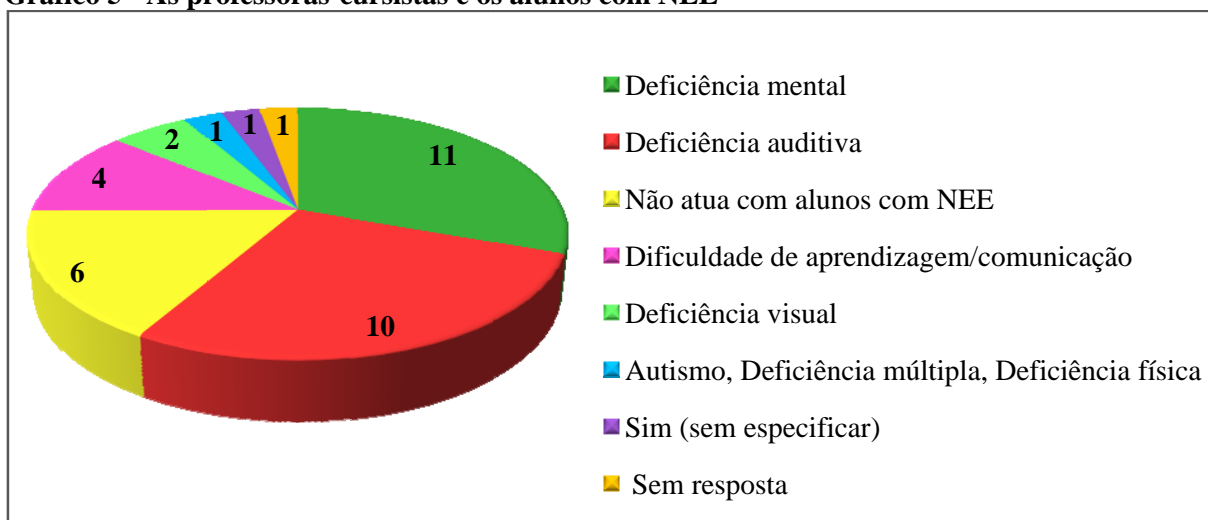
b) Tempo de atuação na educação básica e na educação especial ou inclusiva - de acordo o tempo de atuação em anos das professoras-cursistas na educação básica, 12 professoras-cursistas têm um tempo entre 11 e 20 anos, 7 professoras atuavam há mais de 21 anos, 4 atuavam há menos de 10 anos e apenas 2 não informaram o tempo de serviço.

No que concerne ao tempo de atuação na Educação Especial ou Inclusiva, 12 professoras-cursistas não responderam, 8 com um tempo de serviço inferior a 10 anos, 3 professoras atuavam entre 11 e 20 anos e apenas 2 com um tempo de serviço superior a 21 anos.

Especificamente o grupo de professoras-cursistas que lecionava/trabalhava com alunos com NEE, era constituído por 19 professoras-cursistas (Gráfico 5). Elas informaram que atuavam, geralmente, com mais de 2 deficiências ou necessidades educacionais especiais em sala de aula.

11 professoras-cursistas informaram que atuavam, especificamente, com alunos com deficiência mental. O predomínio das professoras-cursistas, com experiência na educação de alunos com deficiência mental, pode ser justificado pelo fato dos objetivos do curso serem direcionados ao atendimento do aluno com deficiência mental dentro do paradigma inclusivo e, pelo fato das professoras-cursistas necessitarem da formação continuada.

Gráfico 5 - As professoras-cursistas e os alunos com NEE



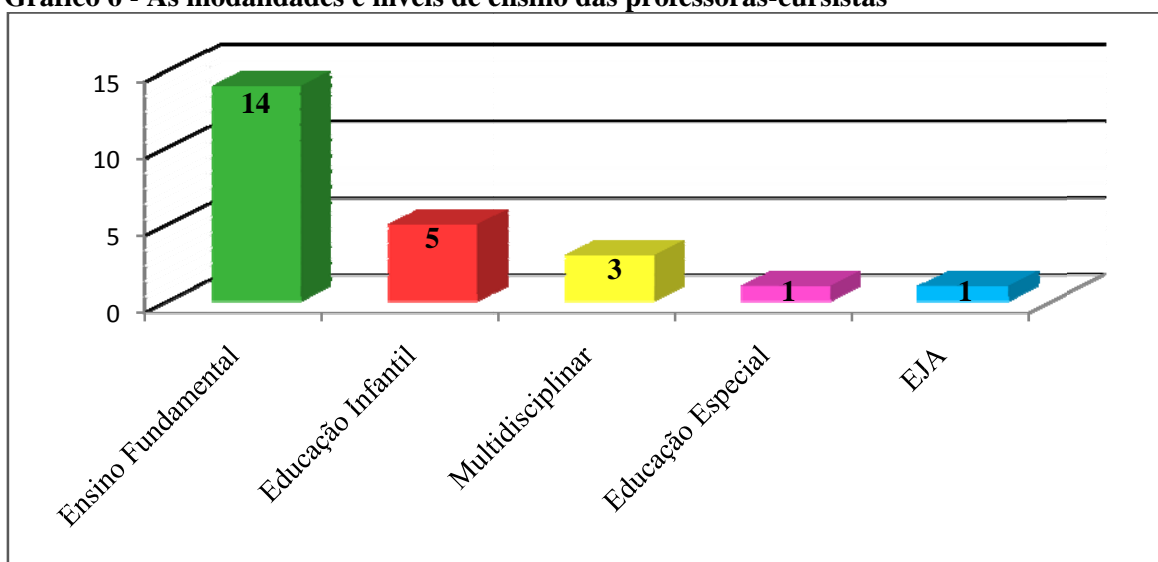
Fonte: Questionário inicial (Construção da autora)

6 professoras-cursistas não atuavam com alunos com deficiência, e mesmo sem atuar diretamente com este alunado, elas participaram da formação, iniciando (ou dando continuidade) a um processo de formação acerca da perspectiva inclusiva e de como atuar com a diversidade em sala de aula.

c) Função na escola - a maioria das professoras-cursistas (21) desempenhavam a função de professor na escola (16 professoras-cursistas atuavam exclusivamente nesta função). Além disso, 6 desenvolviam a função de coordenação na escola (3 atuavam exclusivamente nesta função e 3 atuavam concomitante com a docência), 1 como gestora (que também assumia a função de professor), e 2 professoras-cursistas desenvolviam a vice-direção das escolas (1 atuava excepcionalmente nesta função e 1 atuava também como professor).

No que diz respeito às professoras-cursistas que desempenhavam a função de professor (21), o Gráfico 6 nos revela as seguintes informações quanto a modalidade e níveis de ensino:

Gráfico 6 - As modalidades e níveis de ensino das professoras-cursistas



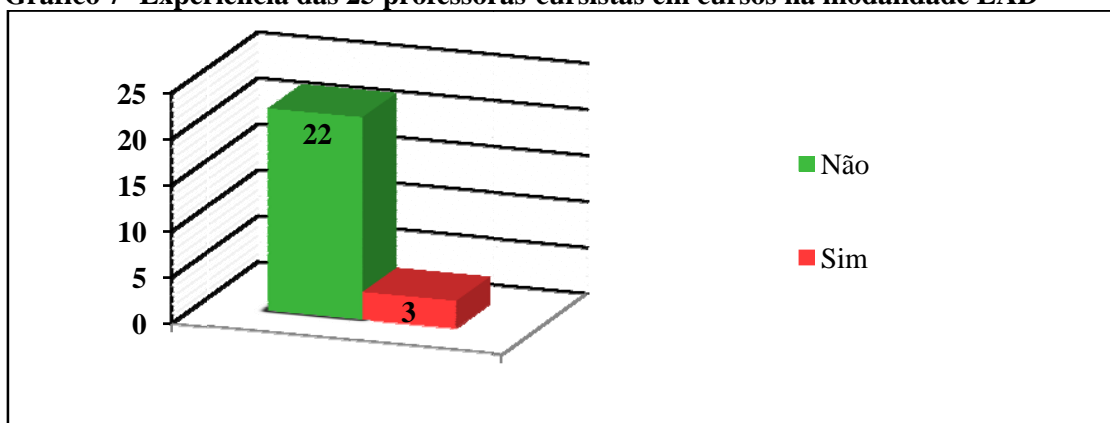
Fonte: Questionário inicial (Construção da autora)

A maioria das professoras-cursistas (14) atuava no I ciclo do ensino fundamental, sendo que 10 delas atuavam exclusivamente neste nível, as demais atuavam também: 1 na Educação Infantil, 1 na coordenação, 1 na gestão e 1 na Educação Especial. Além disso, 5 professoras-cursistas atuavam na educação infantil: 3 como coordenadoras, 1 também no

ensino fundamental e 1 também na sala multidisciplinar. Na EJA atuava 1 professora-cursista e nas salas multidisciplinares eram 3 professoras (1 atuava, também, na Educação Infantil).

d) Experiência em EAD - Em relação à experiência das 25 professoras-cursistas (Gráfico 7) em cursos na modalidade EAD, verificamos que apenas 3 participaram de cursos online, 22 afirmaram não terem participado de cursos nesta modalidade, portanto esta formação era a primeira. Este número alto de não participação em cursos nesta modalidade dificulta a utilização do computador pelas professoras-cursistas, pois, a maioria não tinha esta habilidade, exigindo uma atenção maior das tutoras.

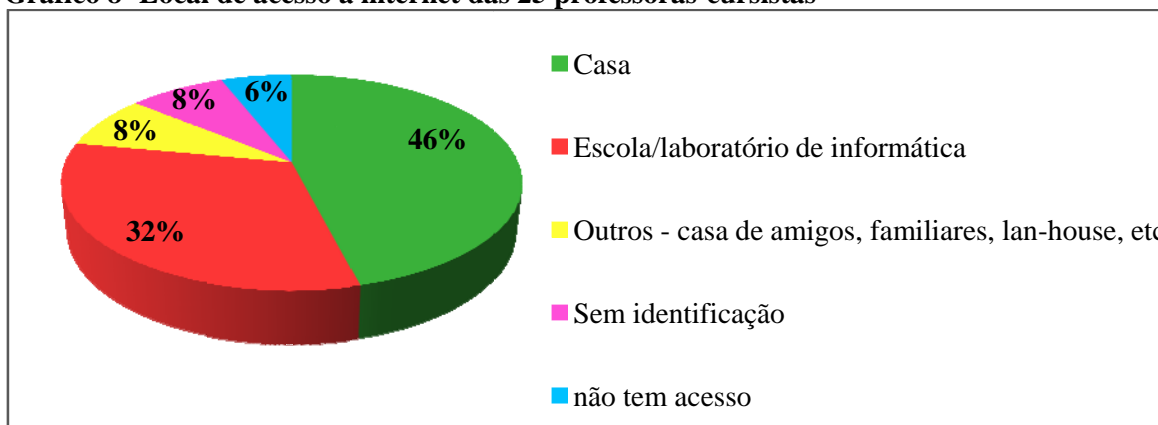
Gráfico 7- Experiência das 25 professoras-cursistas em cursos na modalidade EAD



Fonte: Questionário inicial (Construção da autora)

Quanto aos locais utilizados para o acesso a internet (Gráfico 8) para a realização da formação em foco, verificamos que 46% acessavam a internet na própria casa, 32% utilizou o laboratório de informática da escola onde trabalhavam, 8% na casa de amigos, familiares e/ou lan-house e 6% informaram não ter acesso.

Gráfico 8- Local de acesso a internet das 25 professoras-cursistas



Fonte: Questionário inicial (Construção da autora)

Foi disponibilizado para as professoras-cursistas um laboratório de informática no pólo, o qual foi importante, principalmente, para aquelas que não possuíam um computador com acesso a internet. As atividades no laboratório de informática foram acompanhadas pela tutora presencial.

O grupo foi caracterizado pela sua heterogeneidade, por ser constituído de professoras que atuavam com alunos com deficiência mental e aquelas que não atuavam com nenhum aluno com deficiência (seja mental, auditiva, física, visual, múltipla, dentre outras).

Encontramos, também, professoras que exerciam a função desde a coordenação da escola ou gestora até a função de docente nos níveis da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, no ensino regular e na modalidade da Educação Especial e sala multidisciplinar. Professoras que conciliaram a formação em Pedagogia com outra graduação, e aquelas que participaram de outros cursos de graduação.

4.3 Conhecendo as perspectivas das professoras-cursistas na formação continuada

As perspectivas das professoras-cursistas em relação à formação eram muito próximas e relacionavam-se fortemente com as mudanças na escola decorrentes da inclusão educacional. De modo mais específico, as professoras-cursistas pretendiam ampliar e atualizar seus conhecimentos, saber lidar com as necessidades educacionais especiais e com os alunos com deficiência, aprender a trabalhar com a inclusão e poder auxiliar e mudar a prática pedagógica.

a) Ampliação e atualização dos conhecimentos - 8 professoras-cursistas almejavam adquirir novos conhecimentos e/ou ressignificar os seus conhecimentos acerca da inclusão escolar. É o que demonstra os relatos a seguir:

Ampliar meus conhecimentos sobre o tema abordado. (Pc Adt)

Adquirir maiores conhecimentos e atingir as expectativas do curso. (Pc Sbt)

Espero conhecer melhor sobre o assunto e aprender cada vez mais. (Pc Mlu)

Novas experiências e ampliar meus conhecimentos para ter um bom desempenho e crescer como pessoa e profissionalmente. (Pc Glc)

Algumas professoras-cursistas expõem a necessidade de dar um novo significado aos conhecimentos:

Espero aprimorar meus conhecimentos tanto na teoria // prática através dos recursos tecnológicos. (Pc Ie)

Ter conhecimento e crescer quanto como profissional me atualizando dentro das normas pedagógicas (inclusão). (Pc Og)

Outras, ainda, declaram que além da intenção de renovar os conhecimentos, existe um desejo de ampliá-los:

Ampliar meus conhecimentos, me atualizar e ter contato com o novo. (Pc Crt)

Espero que este curso venha somar novos conhecimentos com os que já tenho, sobre educação especial. Que venha trazer novas teorias [...]. (Pc Ang)

Percebe-se a busca de referências atuais que possam responder às necessidades educacionais diárias, perante a inclusão que estas professoras se deparam em sua atuação. Pimenta e Ghedin (2002) sustenta que as mudanças na qualidade da prática profissional, quando os professores participam em cursos que fornecem uma adequada base teórica articulada à vivência educacional e ao contexto histórico-sócio-cultural em que o educador está inserido, além, das propostas vinculadas às reflexões do conhecimento teórico e da própria atuação pedagógica.

b) Formação para lidar com as necessidades educacionais especiais e alunos com deficiência - percebe-se a preocupação de 7 professoras-cursistas em “saber lidar” com as diferenças em sala de aula, sem que as potencialidades dos alunos sejam prejudicadas ou ocultadas. Para isto, sua prática pedagógica deve ser revista pelos professores de alunos com deficiência em contextos educacionais inclusivos. As professoras-cursistas esperavam:

Aprender, compreender e conviver com criança especial. (Pc Rsl)

Espero aprender a lidar com as deficiências e suas diversidades no contexto da sala de aula. (Pc Drm)

Informações necessárias para estar preparada ao recebimento de alunos portadores de necessidades especiais sem minimizar a capacidade dos mesmos. (Pc Jsl)

Algumas professoras-cursistas aspiravam que a formação fosse uma oportunidade de aprendizagem e de aquisição de subsídios para trabalhar, de forma adequada, com os alunos com deficiências e com as diferenças em sala de aula. Assim, por meio dessa formação:

Espero adquirir novos conhecimentos para trabalhar com as dificuldades dos alunos. (Pc Sln)

Que seja uma oportunidade de aprender novas maneiras de trabalhar com os alunos inclusos e que necessitam de uma atenção diferenciada. (Pc Mt)

Que seja uma ótima oportunidade para trabalhar com alunos inclusos. (Pc Cdn)

Outro recorte revela que a expectativa da professora-cursista era de adquirir conhecimentos para haver uma comunicação adequada e saber utilizar recursos de acordo com as necessidades do aluno, possibilitando o progresso e o sucesso escolar. Portanto:

Espero adquirir mais preparo para atuar com alunos portadores de necessidades especiais, sabendo como auxiliá-los e ajudá-los a evoluir em suas aprendizagens, me comunicando de forma mais adequada com os mesmos e intervindo de forma eficiente para proporcionar progressos. (Pc Ea)

Diante dos fragmentos das professoras-cursistas, compreendemos que elas tinham uma necessidade de conhecimentos sobre como receber, lidar e atuar com os alunos com deficiência em sala de aula e de subsídios para esta atuação, promovendo a aprendizagem e as habilidades dos alunos. Em certos casos, esta necessidade se expande para a obtenção de conhecimentos para trabalhar com as diferenças em sala de aula, para relações saudáveis de respeito às diferenças, e, conseqüentemente, que possam oferecer possibilidades para exaltar as capacidades dos alunos com deficiência.

c) Aprender a trabalhar com a inclusão - 5 professoras-cursistas desejavam adquirir maiores esclarecimentos sobre a inclusão, com o intuito de desenvolver uma prática pedagógica inclusiva.

Subsídios que me possibilitem trabalhar com a inclusão. (Pc Mre)

Espero me capacitar para trabalhar de acordo com a realidade que estamos vivenciando hoje. (Inclusão). (Pc Rsv)

Eu espero conseguir entender ou ver o q. [que]¹⁹ se faz realmente numa inclusão, e ã [não] apenas integrá-lo à socialização, o q. [que] se tem acontecido [...]. (Pc Lin)

Espero obter mais informações sobre a inclusão e lidar com as diferenças em sala de aula. (Pc Mel)

Mais informações sobre a inclusão e como lidar com as diferenças em sala. (Pc Ild)

Constatamos que existe uma necessidade de maiores esclarecimentos sobre como trabalhar com a inclusão escolar e com as diferenças em sala de aula. Desta forma, as

¹⁹ As palavras entre parênteses dão o significado à palavra abreviada e escrita pela professora-cursista.

professoras-cursistas buscam uma melhoria de sua atuação em sala de aula aspirando uma melhor efetivação do sentido real da inclusão e evitando as práticas hodiernas de integração.

d) Auxílio e mudanças na prática pedagógica - 4 professoras-cursistas esperavam melhorar a sua prática pedagógica, porém, não especificaram se esta melhoria estava voltada para a inclusão educacional. É o que nos mostram os recortes:

Mais conhecimentos para melhoria da prática pedagógica. (Pc Cdt)

Espero aprender bastante para poder colocar em prática em sala de aula. (Pc Gsl)

Espero aperfeiçoar ainda mais para melhor atender a minha clientela. (Pc Cbl)

Nesta categoria, é evidenciada também, a preocupação em proporcionar vivências que auxiliem a aprendizagem do aluno com deficiência mental. Constatamos esta situação a partir do fragmento da professora-cursista:

Propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, **tornando a gente capaz de produzir significado através de meu conhecimento.** (Pc Sdr) (grifo nosso)

Se a autonomia está relacionada com a aprendizagem pessoal, com vivências e com as próprias experiências, com as tomadas de decisões, com os erros e acertos, como podemos propiciar ao aluno a construção do seu pensamento e da sua liberdade de escolha, se ele deve seguir os caminhos ditados pelo professor?

Nos fragmentos das professoras-cursistas quanto às perspectivas de aprendizagem, percebemos que existia a necessidade de ampliar, atualizar e obter novos conhecimentos para trabalhar com as diferenças em sala de aula, para promover o respeito às diferenças e que as capacidades dos alunos com deficiência fossem consideradas com a oferta de atividades adequadas às suas possibilidades.

Constatamos, também, que algumas professoras-cursistas tinham a necessidade de maiores esclarecimentos sobre como trabalhar com alunos com deficiência e sobre a inclusão propriamente dita, além da busca por subsídios para melhorar a prática pedagógica.

Entendemos que as professoras-cursistas procuravam contribuições que auxiliassem a prática pedagógica, ampliassem e renovassem os seus conhecimentos, provocando mudanças na prática pedagógica. Pimenta e Ghedin (2002) sustenta que os professores quando participam de cursos que fornecem uma adequada base teórica articulada à vivência

educacional e ao contexto histórico-sócio-cultural em que está inserido, e que as propostas estejam vinculadas às reflexões do conhecimento teórico e da própria atuação pedagógica, podem provocar as mudanças na qualidade da educação.

Porém, consideramos necessário destacar o pensamento de uma professora-cursista afirmando que a ideia do aluno dar significado a algo que ele aprende, está vinculada e centrada ao conhecimento do professor: ou seja, segundo ela, o aluno só aprende porque o professor tem o conhecimento e pode ensinar. Percebe-se um discurso contraditório quando a professora-cursista relaciona o alcance da aprendizagem e da autonomia do aluno com deficiência mental, apenas, através dos caminhos seguidos pelo professor.

Para Freitas (2006, p. 177), são necessárias mudanças nas atitudes do professor, em que “de dono absoluto do saber, o educador passa a ser intermediário entre o conhecimento acumulado e o interesse e a necessidade do aluno”. Portanto, o professor torna-se um mediador importante para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, não excluindo as ocasiões de aprendizagem nas relações sociais com seus pares.

4.4 Os saberes prévios das professoras-cursistas em relação à educação inclusiva e à deficiência mental

Analisaremos aqui os conhecimentos sobre inclusão e deficiência mental que as professoras-cursistas já possuíam antes da formação. Salientamos que algumas respostas podem ter sido baseadas em consultas por intermédio da internet ou outras fontes escritas, pois, alguns conceitos utilizaram termos acadêmicos e continham fragmentos facilmente encontrados em páginas da internet, mesmo considerando que algumas professoras-cursistas tenham participado de cursos de especialização em psicopedagogia.

4.4.1 Saberes sobre a Educação Inclusiva

As informações sobre a conceituação inicial de inclusão nos forneceram dados de como as professoras-cursistas percebiam a Educação Inclusiva. Verificamos as categorias que sinalizam a compreensão sobre a inclusão escolar: Inclusão como direito garantido por lei;

Inclusão: trabalhar com a diversidade; e Educação inclusiva é a inclusão de alunos com deficiência.

a) Inclusão como direito garantido por lei - identificamos 11 professoras-cursistas que se detiveram em conceituar o processo inclusivo como um direito que é garantido nos documentos legais. Alguns relatos apontam a relação direta da inclusão com estes suportes da legislação, sem explicitar o aspecto social, a convivência, o respeito à diversidade, às capacidades individuais, suas necessidades, dentre outros aspectos pertinentes ao processo inclusivo. Esta leitura é evidenciada nos recortes:

Assegura-se uma lei onde todo cidadão tem o mesmo direito, independente de sua deficiência, devemos lembrar que não é algo novo, a lei é assegurada desde 1988, e no Brasil foi aprovada pelo Congresso Nacional por meio de decreto legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001 e promulgado pelo decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República. (Pc Sdr)

Que é um direito de acesso garantido por lei sendo hoje uma realidade em todos os níveis educacionais. (Pc Rsv)

É o direito que o aluno tem perante a Lei. (Pc Pt)

Na Educação Inclusiva o aluno tem o direito à igualdade e à diferença estes são os desafios. (Pc Ie)

A Educação Inclusiva oportuniza o sujeito a interagir no contexto social e educativo fazendo jus a igualdade de direitos. (Pc Drm)

A professora-cursista Pc Jsl complementa sua percepção de inclusão com a necessidade de mudanças na estrutura da escola, de uma equipe de profissionais e de formação dos professores. Estes são elementos importantes, porém, as mudanças nas atitudes dos profissionais da escola são fundamentais para a efetivação da inclusão.

Sei que é garantida pela LDB, a unidade escolar necessita de adaptações para recebê-los [os alunos com deficiência], professores com formação específica e uma equipe de profissionais especialistas (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta etc.). (Pc Jsl)

Os discursos a seguir sobre a conceituação da inclusão estão baseados no direito de todos à educação, porém, é mencionada de forma sutil que, na inclusão, a diversidade é propulsora da aprendizagem e que todos são capazes de aprender. As professoras-cursistas citadas confirmam esta posição nos seguintes fragmentos:

Sei que é direito de todo cidadão ter acesso à educação, não importa sua cor, raça, crença ou limitações. Toda criança tem direito e é capaz de aprender mesmo que seja de forma diferente. (Pc Mlu)

A educação inclusiva é um direito garantido em lei, que estará pautada na idéia [ideia] de que todo ser humano aprende, e através da convivência na comunidade com várias pessoas, a aprendizagem flui ainda mais. (Pc Ang)

Sei que o acesso aos alunos com necessidades especiais é garantido por lei e que precisamos estar preparados em todos os aspectos para recebê-los. Essa diversidade em sala de aula é muito rica e propicia a valorização e os avanços dos alunos. (Pc Ea)

Ainda que entendam inclusão enquanto direito, 2 professoras-cursistas tiveram a preocupação em defini-la como o direito à educação de qualidade:

Que todos os alunos tenham direito a uma aprendizagem de qualidade independente de suas limitações. (Pc Mt)

É um direito garantido em que todos os alunos têm o acesso à educação com qualidade. (Pc Sln)

Apesar de direcionar o discurso à qualidade da educação, as professoras supracitadas não refletiram sobre a permanência dos alunos na escola, nem nas estratégias que possam promover tal permanência e participação nas aulas.

b) Inclusão: trabalhar com a diversidade - 5 professoras-cursistas compreendiam a ideia de inclusão como educação para todos e trabalhar com a diversidade. Algumas falas destacam o respeito à individualidade e o desenvolvimento das habilidades dos alunos e são ilustradas a seguir:

Que devo trabalhar com a diversidade respeitando o nível e o rendimento de cada aluno avançando sempre que possível. (Pc Og)

É oferecer condições de desenvolver habilidades e competências a todos indistintamente, permitindo o desenvolvimento de suas potencialidades. (Pc Crt)

É a garantia dos alunos portadores²⁰ de necessidades especiais terem acesso ao Ensino de qualidade de acordo com seu potencial e nível de aprendizagem. (Pc Sbt)

É trabalhar com o diferente. (Pc Cdn)

Observamos no fragmento da professora-cursista Cbl a preocupação em incluir todos na escola sem distinção e sem discriminação:

Todos os alunos hoje em dia devem ser incluídos na escola sem discriminação. (Pc Cbl)

²⁰ De acordo com Sassaki (2002) o uso do termo portador de deficiência foi substituído pelo pessoa com deficiência, pois, elas não portam a deficiência e nem é algo que às vezes portamos e às vezes não portamos, como um objeto, por exemplo.

Embora as professoras-cursistas relacionem a inclusão com a educação para todos, sem discriminação e o trabalho com a diversidade, observamos que não fazem uma alusão sobre as estratégias e métodos que podem ser utilizados para a aprendizagem dos alunos com deficiência, assim como, a socialização e o estímulo à participação nas atividades.

c) Educação inclusiva é a inclusão de alunos com deficiência - 4 professoras-cursistas compreendem a inclusão exclusivamente para alunos com deficiência. Algumas direcionam o processo inclusivo à matrícula e à recepção dos alunos com deficiência na sala regular. Esta afirmativa é apresentada nos relatos das professoras-cursistas:

[...] matricular o aluno com deficiência na sala de aula regular, onde irão interagir e avançar na sua aprendizagem. (Pc Mel)

[...] que toda escola deve estar de portas abertas para receber o aluno incluído, o professor deve estar preparado p/ [para] recebê-los, q. [que] a escola tem q. [que] se adaptar ao aluno e ã [não] o aluno a escola [...]. E q. [que] agora todos os alunos devem ser incluídos, ã [não] importa sua deficiência, chegou o momento tem q. [que] ir... !!! (Pc Lin)

Verificamos, também, que a Pc professora-cursista Adt, entendia a inclusão como a aprendizagem dos alunos com deficiência, mais especificamente, a alfabetização deste aluno:

Que a Inclusão é de fundamental importância no processo de alfabetização do aluno com deficiência. (Pc Adt)

5 professoras-cursistas compreendiam a inclusão de modo totalmente diverso, dificultando a categorização, sendo confirmado nos seguintes fragmentos:

Sobre Educação Inclusiva sei o que aprendemos no dia a dia, ou seja, na prática e através de conhecimentos adquiridos em cursos. (Pc Cdt)

Alguns conhecimentos adquiridos em cursos e na prática. (Pc Gsl)

Conhecimentos adquiridos em cursos e com a prática escolar. (Pc Mre)

A Inclusão já é uma realidade em nossa escola, e acredito que é um processo que ainda deve ter aperfeiçoamento porque os professores sentem dificuldades em desenvolver seu trabalho. (Pc Glc)

Já li bastante. Mas nunca trabalhei com criança especial. (Pc Rsl)

De forma geral, em se tratando dos conhecimentos relacionados à inclusão, constatamos que a maioria sabia que a inclusão estava relacionada a um direito garantido por lei. Além disso, a inclusão foi associada à efetivação do acesso de alunos com deficiência às

instituições educacionais regulares, sendo este acesso baseado no cumprimento dos princípios legais: a educação é um direito de todos, sem distinção.

A inclusão foi associada ao trabalho com a diversidade e à matrícula de alunos com deficiência na escola regular. Não basta apenas a matrícula do aluno com deficiência, é imprescindível promover estratégias de permanência deste no ambiente escolar e sua participação no processo educacional.

Devemos lembrar que os aspectos ligados à socialização, à convivência e à oferta de oportunidades de aprendizagem são fundamentais, sendo o caminho para a construção de um ambiente em que as diferenças sejam respeitadas, valorizando as habilidades e auxiliando nas dificuldades.

Para Ferreira e Ferreira (2004), as mudanças no contexto educacional não são efetivadas apenas pelas imposições das leis - não tolhendo seu importante papel de assegurar o acesso à educação a todos - é necessário considerar também, as relações sociais neste ambiente, a organização, o funcionamento, a forma como é feita a educação. Torna-se importante a reflexão sobre a diversidade como fundamento de uma educação de qualidade e que garante a permanência dos alunos na escola e seu sucesso educacional.

4.4.2 Saberes sobre a deficiência mental

Conhecemos de que forma as professoras-cursistas percebiam a deficiência mental e encontramos duas categorias que espelham o pensamento sobre a deficiência mental: limitações no funcionamento intelectual e na aprendizagem; deficiência mental está relacionada com doença e transtornos mentais; e, deficiência mental: graus e níveis de acordo com o teste de Quociente de Inteligência (QI). Uma professora-cursista não respondeu a esta atividade.

a) Limitações no funcionamento intelectual e na aprendizagem - 16 professoras-cursistas relacionavam a deficiência mental com as limitações ou mau funcionamento de natureza intelectual e como consequência, na dificuldade de aprender ou de se relacionar com os demais. Para estas professoras-cursistas, a deficiência mental era:

Limitações significativas tanto no funcionamento intelectual, como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais. (Pc Mre)

[...] Para mim deficiência mental é uma condição de vida ocasionada por fatores de origens genéticas pré-natal, peri-natais e pós-natais; condição esta que impossibilita a pessoa um pleno desenvolvimento do funcionamento mental. (Pc Ang)

Na minha visão Deficiência Mental é o mau funcionamento de uma área do cérebro que limita o indivíduo na realização de algumas tarefas simples ou complexas. (Pc Mt)

Averiguamos que as professoras-cursistas levavam em consideração a deficiência mental como uma limitação no funcionamento intelectual e na realização de alguma atividade.

Algumas professoras-cursistas, porém, relacionavam a deficiência mental aos níveis e graus, e quando o funcionamento intelectual estava em um nível abaixo da média, era responsável pelas dificuldades do aluno nos aspectos cognitivo, social e motor. As professoras-cursistas Pc Sln e Pc Gsl confirmam esta posição:

O que seria deficiência mental? Uma pessoa é considerada deficiente mental quando ela apresenta um funcionamento intelectual abaixo da média, originado durante o período de desenvolvimento de 0 a 18 anos, que acarreta limitações na capacidade de aprender e nas suas habilidades relativas à vida prática e social; devido ao déficit que apresenta em relação às inteligências conceitual, prática e social. (Pc Sln)

[...] Pode-se definir deficiência mental como o estado de redução notável do funcionamento intelectual inferior a média, associado a limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho. [...] Este distúrbio só é percebido em muitas crianças quando elas começam a frequentar a escola. O tratamento deve incluir o acompanhamento simultâneo do médico, do fisioterapeuta, da terapia ocupacional, do fonoaudiólogo, do psicólogo, do pedagogo entre outros. (Pc Gsl)

Este último discurso salienta a preocupação do tratamento dos sujeitos com deficiência mental com um médico, fisioterapeuta, psicólogo, pedagogo.

O recorte a seguir é apoiado ao QI, o qual irá definir o nível do funcionamento intelectual do indivíduo.

...deficiência: falta/ e ou falha/insuficiência – imperfeição... mental: intelectual; relativo a mente/ [...] funcionamento intelectual, que seria inferior à média estatística das pessoas e, principalmente, em relação à dificuldade de adaptação ao entorno. [...] Por fim, Deficiência Mental é um estado onde existe uma limitação funcional em qualquer área do funcionamento humano, considerada abaixo da média geral das pessoas pelo sistema social onde se insere a pessoa. [...] Embora o assunto comporte uma discussão mais ampla, de modo acadêmico o funcionamento intelectual geral é definido pelo Quociente de Inteligência (QI ou equivalente). (Pc Lin)

Algumas professoras-cursistas consideravam que a pessoa com deficiência mental, apesar da dificuldade intelectual, pode aprender desde que lhe seja dada as oportunidades.

Portanto:

Deficiente Mental é o sujeito que apresenta desenvolvimento cognitivo lento, de acordo com suas especificidades, sendo capaz de interagir na sociedade e se desenvolver cognitivamente com estímulos a ele oferecido. (Pc Sbt)

[...] é um déficit intelectual, na qual a pessoa não consegue assimilar informações, impressões, ideias, sociais e até mesmo familiares, contudo penso que não é uma situação permanente e podem evoluir, mesmo porque as limitações advindas nas deficiências não estão presentes em todas as habilidades e estas podem fluir quando houver estímulo, afeto, paciência e muito amor, e ainda mais: o apoio das pessoas que a cercam. (Pc Cdn)

[...] dificuldade intelectual do indivíduo em abstrair na mente idéias [ideias], impressões e informações. Contudo acredito que todos são capazes de aprender e reter conhecimentos já que as limitações advindas da deficiência mental não estão presentes em todas as habilidades inerentes ao ser humano e, portanto estas habilidades podem ser individuais, basta então estímulos desafiadores e que apoio de todos os envolvidos neste processo estejam presentes na vida do Deficiente Mental. (Pc Rsv)

As professoras-cursistas afirmaram, também, que em tal condição, são necessárias estratégias, apoios e estímulos que favoreçam a aprendizagem e o relacionamento social.

De forma geral, elas compreenderam a deficiência mental como limitações e desenvolvimento intelectual abaixo da média, sendo originada de problemas genéticos e a fatores pré-natais. Porém, é escusado enfatizar apenas este aspecto, para Aranha (2005, p. 15), é verdade que alguns alunos com deficiência mental encontram mais dificuldades em conceitos abstratos ou em reter alguns conceitos e informações, outros ainda poderão necessitar de um trabalho individualizado, “mas também é verdade que muitos têm uma memória fabulosa! Que outros têm uma habilidade marcante para determinadas atividades ou tarefas”, e mais, será realmente que estes pontos de dificuldades na aprendizagem são características específicas apenas dos alunos com deficiência mental?

Algumas professoras-cursistas mencionaram, mesmo que de forma tímida, a necessidade de mudanças na escola para que os alunos com deficiência mental tenham estímulos e possibilidades de aprendizagem.

b) Deficiência mental relaciona-se à doença e transtornos mentais – 6 professoras-cursistas consideram que a deficiência mental é um transtorno e/ou doença mental. De maneira mais específica, as professoras-cursistas relacionam o transtorno mental, as manifestações patológicas e a doença mental com as funções cognitivas e a (im)possibilidade

de aprendizagem, podendo apresentar manifestações patológicas e problemas comportamentais. Averiguamos estas afirmações nos fragmentos das professoras-cursistas:

Na DM [deficiência mental] percebo que a falta, a carência, representa alguma deficiência psíquica, onde inclui processos ora consciente, ora inconsciente, contendo incoerência em seus atos e ações. (Pc Og)

[...] A deficiência mental é um quadro psicopatológico que diz respeito, especificamente, às funções cognitivas. O que caracteriza a deficiência mental são as defasagens e alterações nas estruturas mentais para o conhecimento. O diagnóstico precoce é de fundamental importância, desta forma terá condições satisfatórias de oferecer uma vida de melhor qualidade a essa criança e os acompanhamentos de múltiplos funcionários da área como, por exemplo: fisioterapeuta, psicólogo, pedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, médico, e outros. (Pc Cdt)

Os fragmentos a seguir demonstram que a deficiência mental é uma necessidade especial caracterizada por níveis inferiores à média, sendo decorrente de várias etiologias e apresentando distúrbios de aprendizagem.

A Deficiência Mental é uma situação na qual as pessoas apresentam necessidades educacionais especiais onde existem diferentes formas de lidar [...]. Então, a DM é um transtorno mental aonde as pessoas apresentam dificuldades de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e motor apresentando distúrbios de aprendizagem pesando por níveis onde antes chamávamos de retardo mental (QI). [...] A nossa postura como educador é incentivar, apoiar, orientar, oferecendo atenção, mostrando as pessoas com necessidades especiais que elas são capazes ajudando-as a encarar a realidade sem medo para aumentar sua auto-estima e serem dignos de uma vida normal e serena. (Pc Glc)

Deficiência Mental pode ser definida como um transtorno que afeta o desenvolvimento global da pessoa, fazendo com que a mesma tenha o funcionamento intelectual inferior à média estabelecida dentro da normalidade, [...]. A deficiência mental é uma condição permanente, porém mutável, pode ser modificada se a pessoa deficiente receber educação adequada, considerando-se suas limitações e seus ritmos. Isso não quer dizer que a pessoa com deficiência mental não tenha capacidade de aprender, só é necessário que ela receba uma atenção mais especial, com estratégias diversificadas, atividades adequadas para que alcance sucesso em sua aprendizagem. Devemos considerar que a diversidade é algo que deve contribuir para o progresso da aprendizagem de todos. A diversidade é enriquecedora da aprendizagem, se for bem aproveitada no contexto escolar. (Pc Ea)

É um transtorno mental, onde a criança apresenta dificuldades de desenvolvimento cognitivo e motor. Para constatar se a criança apresenta ou demonstra algum distúrbio de aprendizagem, ela passa por níveis o que se chama de Retardo Mental (QI), para se chegar a uma avaliação mais concreta (diagnóstico). [...] Nós educadores temos que nos focar mais nas pessoas com DM incentivando dando mais atenção, possibilidades e capacidade, mostrando a eles mais segurança encarando a realidade de frente, sem medo, e, sobretudo aumentando a sua auto - estima. (Pc Cbl)

As professoras-cursistas Pc Glc, Pc Ea, Pc Cbl e Pc Crt (abaixo) se preocuparam em abordar a importância do apoio, dos estímulos e das oportunidades para as pessoas com

deficiência mental, assim, evidenciando as suas capacidades. Estas observações também são proferidas nas conceituações abaixo:

[...] Podemos considerar a Deficiência Mental como um transtorno global ou parcial do desenvolvimento, agregado a uma combinação de fatores biológicos e psicossociais que causam limitações nas diversas habilidades (de acordo com o grau de deficiência) [...]. Independente da terminologia, origem ou características apresentadas, todo deficiente mental pode e deve ter condições de se desenvolver nas diversas áreas do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com suas potencialidades e demais capacidades. (Pc Crt)

Os recortes, citados anteriormente, trazem algumas contradições. De uma parte afirma que a deficiência mental está relacionada aos transtornos psíquico-mentais, causando “limitações” no desenvolvimento do indivíduo pelo funcionamento intelectual abaixo da média, sendo condição permanente. Em contrapartida, as professoras-cursistas relatam que se pode solucionar este “problema” mediante estímulos e condições adequadas oferecidas aos alunos com deficiência mental.

Ao contrário do que foi exposto nas categorias “Limitações no funcionamento intelectual e na aprendizagem” e “Deficiência mental relaciona-se à doença e transtornos mentais”, uma professora-cursista apresentou um discurso em que a aprendizagem do aluno com deficiência mental depende das condições oferecidas pela escola. Esta declaração é observada na seguinte fala:

Deficiência mental para mim é só mais uma das diferenças encontradas no contexto escolar, então as escolas devem atender as diferenças, sendo capazes de ensinar a todos garantindo um bom desempenho escolar do aluno com deficiência mental. Todos são capazes de aprender, respeitando sempre suas individualidades. (Pc Rsl)

Outra professora-cursista afirmou que a deficiência mental é uma deficiência como as outras, porém com suas especificidades, e as suas barreiras estão mais relacionadas com as atitudes e com a aquisição do conhecimento do que com as estruturas físicas. O recorte abaixo ilustra esta afirmativa:

Apesar da deficiência mental ser muito complexa, ela nada mais é como uma outra def. [deficiência] e não deve ser vista por outro ângulo, fugindo assim de ser respeitada dentro de sua especificidade. As barreiras da deficiência mental diferem das barreiras encontradas nas demais deficiências, porque ela trata-se de barreiras referentes a maneira de lidar com o saber em geral, fato que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar. (Pc Sdr)

A professora-cursista Pc Sdr demonstrou ainda a preocupação com a confusão para compreender a diferença entre deficiência mental e dificuldades de aprendizagem. Esta confusão acarreta, segundo ela, o aumento do número de alunos que têm deficiência mental, pois:

O aparecimento de novas terminologias, como as necessidades educacionais especiais, aumentou a confusão entre casos de deficiência mental e outros que apenas apresentam problemas na aprendizagem, por esse motivo que muitas vezes são devidos as próprias práticas escolares. [...] O número de alunos categorizados como def. [*deficientes*] mentais foi ampliado enormemente, abrangendo todos aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar e com dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola, caso que deve ser revisto urgentemente, respeitando a dificuldade de cada aluno. (Pc Sdr)

Constatamos que a deficiência mental era compreendida por uma parte das professoras-cursistas como um transtorno mental, problemas psíquicos, doença mental e relacionada a níveis inferiores de inteligência. As professoras-cursistas entendem como uma “imperfeição”, “falha”, defasagens na estrutura mental, impedindo um desenvolvimento regular do intelecto que está abaixo da média da sociedade. Sendo uma condição permanente, mas que pode ser alterada dependendo dos estímulos recebidos na escola.

Outros pontos abordados dizem respeito ao “tratamento” com equipe multidisciplinar para amenizar o dano causado pela deficiência mental, confundindo mais uma vez com as doenças. Desta forma, segundo as professoras-cursistas, torna-se importante o diagnóstico precoce, para oferecer condições satisfatórias a estas crianças.

Foram poucas as menções sobre a escola, salientando que a deficiência mental só é percebida neste ambiente. Mesmo assim, poucas professoras-cursistas consideraram que a escola é um ambiente que deve acolher a diversidade e possibilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência, atendendo de forma adequada a todos. Com este olhar, verificamos algumas idéias em torno da complexidade e das barreiras da deficiência mental relacionadas à forma de lidar com o conhecimento.

Algumas professoras-cursistas se referiram aos conhecimentos e à postura do professor como subsídios para estimular, apoiar, oferecer condições de aprendizagem de acordo com as possibilidades e habilidades de cada aluno. Para isto, é necessário reconhecer as necessidades educacionais especiais dos alunos através de formação continuada.

Muitas das concepções citadas pelas professoras-cursistas em relação à deficiência mental, estão nos materiais escritos disponibilizados durante a formação. Elas se detiveram mais nos fatores de risco, tratamentos, origem, níveis, teste de QI etc., não mencionando a importância de enfatizar o processo educativo.

Observamos, também, que as definições escritas por elas estavam baseadas nos textos disponibilizados durante a formação, tomando como base o conceito da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR). A AAMR considera a deficiência mental como “uma incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento mental e

comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. A incapacidade se origina antes da idade de 18 anos” (LIMA; SILVA, 2008, s/p)²¹.

Porém, apesar do objetivo da unidade tratar das terminologias, causas, diferentes modelos avaliativos e classificações, a ideia era conhecer os conceitos sobre deficiência mental e poder diferenciá-los um do outro, até a compreensão de que é necessário que o professor conheça as condições de seus alunos para poder contribuir na aprendizagem e no desenvolvimento do seu aluno com deficiência mental.

4.5 O percurso das professoras-cursistas na (re)construção do conhecimento

Trataremos dos conhecimentos sobre educação inclusiva e deficiência mental que sofreram mudanças durante a formação das professoras-cursistas. São conhecimentos que foram atualizados, expandidos e receberam novos significados após as discussões e suportes teóricos. Abordaremos, também, sobre esta experiência das professoras-cursistas com a EAD, trazendo as contribuições desta modalidade, os pontos positivos e as dificuldades durante a formação e as reflexões acerca da EAD e da educação inclusiva.

4.5.1 Pensando na Educação Inclusiva: escola em prol de uma sociedade mais justa

Durante o processo de formação, as professoras-cursistas foram modificando suas respostas sobre a inclusão escolar após as leituras, reflexões, discussões no fórum e alguns momentos de debates nos *chats*. Percebemos nas linhas escritas pelas professoras-cursistas, o aparecimento de alguns novos elementos relacionados à inclusão, sinalizando, portanto, as transformações nos conhecimentos prévios. Encontramos três categorias: inclusão: oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades; conviver com a diversidade, eliminar o preconceito e promover a autonomia; e, inclusão e escola: promoção de relações sociais saudáveis e de uma sociedade mais justa.

²¹ Texto extraído do material postado na plataforma Moodle do curso de formação que é o objeto da pesquisa, com o título “Material de estudo – Deficiência Mental”, do Módulo II “Desenvolvimento humano, teorias da aprendizagem e pessoas com deficiência mental”, na Unidade III “Deficiência Mental”. As autoras construíram este material e foram as formadoras desta unidade.

a) Inclusão: oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades - 8 professoras-cursistas afirmaram que a escola, por meio da inclusão, é responsável pela aprendizagem dos alunos com deficiência, e a convivência promove benefícios a todas as crianças, professores e funcionários que se encontram neste ambiente. Os discursos a seguir espelham esta categoria:

Para termos uma escola verdadeiramente inclusiva, não basta apenas abrir as portas a todos os alunos (com suas diferentes características) e assegurar seus direitos através da legislação. [...] Uma escola de qualidade é aquela que proporciona aprendizagem e, para que isso ocorra, há necessidade de uma profunda reflexão por todos da equipe escolar. [...] tendo um currículo adequado à realidade dos alunos, com a participação de toda a equipe escolar na sua elaboração [...]. Há também, que se repensar a avaliação em seu caráter classificatório, pois de certa forma, isso contribui para a exclusão - Módulo III, Unidade II, Fórum *Todas As Crianças São Bem-Vindas À Escola* (Pc Ea).

Verificamos que a professora-cursista compreendia que a inclusão escolar vai além do acesso garantido por lei, sendo necessário que todos os alunos participem e tenham o sucesso escolar de acordo com seu ritmo. Para tal, os professores e toda equipe escolar têm um papel importante neste processo que é o de investir nas possibilidades dos alunos com deficiência e de construir uma educação de qualidade.

Outras professoras-cursistas afirmaram a educação enquanto dever da escola e direito de todos, independente de suas dificuldades e potencialidades. São indispensáveis que sejam utilizados instrumentos e metodologias específicas para promover a aprendizagem, assim como, atividades flexíveis e pautadas na individualidade e necessidades do aluno. Esta compreensão é assegurada com as declarações a seguir:

Enquanto gestora, devo garantir o direito ao acesso e a permanência do aluno independente de alguma deficiência ou não. Promover um ambiente agradável enfatizando uma educação inclusiva pautada na qualidade, priorizando um ensino diversificado, organizado, com atividades flexíveis de acordo com as necessidades de cada um - Módulo III, Unidade III, Fórum *Estratégias Inclusivas* (Pc Dm).

[...] inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação - e assim diz a Constituição! [...] é importante também ressaltar que não existem receitas prontas para atender a cada necessidade educacional de alunos com deficiência [...]. Assim, espera-se que a escola, ao abrir as portas para tais alunos, informe-se e oriente-se com profissionais da Educação e da Saúde sobre as especificidades e instrumentos adequados para que aquele aluno encontre ali um ambiente adequado, sem discriminações e que lhe proporcione o maior e melhor aprendizado possível... - Módulo III, Unidade II, Fórum *Todas As Crianças São Bem-Vindas À Escola* (Pc Lin)

Este discurso ressalta que não existem métodos *standards* e “receitas prontas” para serem utilizados nos ambientes heterogêneos e ricos da diversidade. O professor deve conhecer os seus alunos, suas particularidades e suas dificuldades, para, então, planejar e construir as atividades adequadas, além, de estabelecer e abrigar um ambiente aberto às diferenças e sem discriminação. Da mesma forma, a professora-cursista Ild mencionou a responsabilidade dos professores em oferecer possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência, sendo uma oportunidade para a eliminação do preconceito e dos estereótipos.

Sabemos que a inclusão é direito garantido por lei aos portadores de deficiência mental em salas de aula do ensino regular. A nós educadores cabe o grande desafio de oferecer a cada aluno de forma particular uma resposta as suas necessidades educacionais. Nesse sentido se faz necessário desfazer de preconceitos e mitos existentes em relação a aprendizagem do aluno com deficiência mental e acreditar que todos são capazes de desenvolver integralmente suas capacidades, independente de suas limitações - Módulo III.I, Unidade III, Fórum *Estratégias Inclusivas* (Pc Ild).

O recorte a seguir enfatiza que, se pretendemos que nossos alunos aprendam e tenham sucesso escolar, é necessário saber conduzir propostas de formação continuada para o corpo docente, mudanças no projeto político pedagógico e adaptações na estrutura física da escola, os quais devem estar de acordo com o paradigma inclusivo. Eis o relato:

Assim, a escola será inclusiva quando transformar, não apenas a rede física, mas a postura, as atitudes e a mentalidade dos educadores, e da comunidade escolar em geral, para aprender a lidar com o heterogêneo e conviver naturalmente com as diferenças. O momento é refazer a educação escolar, seguindo novos paradigmas, preceitos, ferramentas e tecnologias educacionais - Módulo III, Unidade III, Fórum *Estratégias Inclusivas* (Pc Ie).

Portanto, para que a escola contemple a inclusão escolar, são necessárias mudanças na estrutura física e, principalmente, nas atitudes e organização da equipe escolar e da comunidade.

A inclusão contribui para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de aprender de acordo com o ritmo próprio. O ambiente escolar baseado no paradigma da inclusão contribui para que todos aprendam a lidar com a diversidade, respeitando-a e exaltando as potencialidades e as capacidades dos seus alunos.

Para Barbosa et al (2007, p. 254), deve-se construir “uma escola que inclua todas as pessoas, celebre as diferenças, apóie a aprendizagem e responda adequadamente a todas as necessidades”. Ou seja, a escola deve ser aberta a todos, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e o reconhecimento da prática da inclusão.

b) Conviver com a diversidade, eliminar o preconceito e promover a autonomia - as 7 professoras-cursistas apresentaram a inclusão como a melhor forma de conviver com a diversidade, respeitando as diferenças e, conseqüentemente, a eliminação das barreiras arquitetônicas e a extinção de posturas excludentes e discriminatórias.

Os fragmentos afirmam a necessidade da inclusão para aprendermos a lidar com as diferenças pessoais no ambiente escolar, auxiliando na construção de sua autonomia, independência e pensamento crítico. Portanto:

[...] inclusão é a melhor maneira de lidarmos com a diversidade e atender com clareza de objetivos as necessidades sócio-educativas e político-culturais, as quais as pessoas com necessidades educacionais especiais precisam para se tornarem cidadãos independentes, críticos e capazes – Módulo II, Unidade III, Fórum *Deficiência Mental* (Pc Mrt).

No processo de inclusão é fundamental que as estratégias utilizadas pelo professor sejam antes de qualquer coisa motivadoras e estimulantes para que o aluno tenha sucesso em sua aprendizagem tornando-o independente no convívio familiar, escolar e comunitário. Todas as estratégias apresentadas para atuação numa sala inclusiva são importantes para o desenvolvimento do aluno com deficiência mental, mas as mesmas só serão efetivamente realizadas com sucesso se o professor estiver comprometido, estimulado, acreditar e aceitar sem preconceito seus alunos respeitando seu ritmo e valorizando suas habilidades e conquistas. Módulo III, Unidade III, Fórum *Estratégias Inclusivas* (Pc Rsv)

Para a professora-cursista Pc Rsl, a diversidade é entendida como um privilégio para saber conviver com todos e com suas diferenças. Como decorrência, as atividades entre os pares, alunos com deficiência e sem deficiência, irão auxiliar a aprendizagem de todos.

[...] atualmente há uma tendência mundial de reconhecer os benefícios que uma escola inclusiva traz para todos os alunos, onde as crianças aprendem umas com as outras. Essa convivência de criança com e sem deficiência trará muitos benefícios para seu futuro, uma escola inclusiva construída sob o princípio da educação como direito de todos os cidadãos é um objetivo a ser alcançado pela luta por uma escola pública gratuita - Módulo II, Unidade IV, Tarefa *Revendo Sua Ação, Transformando Seu Olhar* (Pc Rsl).

Algumas professoras-cursistas acrescentaram que a inclusão propicia as atitudes inclusivas e a eliminação das ações preconceituosas, e as posturas excludentes. Esta leitura é evidenciada a partir dos fragmentos:

A inclusão é extremamente favorável à eliminação de posturas excludentes, pois a partir da convivência com a diversidade e a diferença, as crianças aprendem desde cedo a não discriminar, a respeitar a diferença e com isso o aluno com necessidades educacionais especiais são respeitados e valorizados pelo professores e alunos, podendo assim desenvolver o seu potencial - Módulo III, Unidade II, Fórum *Todas As Crianças São Bem-Vindas À Escola* (Pc Cdt).

[...] democratizar a educação, incluindo verdadeiramente todos os alunos, pois o preconceito e a discriminação continuam acontecendo não só em relação às pessoas com deficiência, mas também em relação às diferentes classes sociais, raças e culturas. Temos que trabalhar muito para acabar com esses preconceitos, ensinando a nossos alunos que a diversidade deve ser respeitada e valorizada. Somos diferentes e cada um possui o seu devido valor. - Módulo III, Unidade II, Fórum *Todas As Crianças São Bem-Vindas À Escola* (Pc Ea).

Todos nós professores vivenciamos a grande diversidade existente no ambiente escolar, sabemos que encontramos muitos preconceitos em relação à inclusão das crianças com deficiência mental, além de outros preconceitos existentes, como em relação à diversidade cultural, ao racismo, e entre outros. Mas temos que procurar solucionar esse problema, ou pelo menos ir amenizando-o aos poucos, [...], aceitando a inclusão, a diversidade como ela deve ser vista, a tendência é a do preconceito ir se extinguindo, e a inclusão ir sendo encarada de forma natural, pois os alunos e pais tem a tendência de se espelhar em atitudes vistas na escola e que julgam corretas. Como por exemplo se o professor trata todos alunos com respeito, exigindo o respeito entre eles e passando isso aos familiares, eles passam à respeitar mais as diversidades existentes naquele local e conseqüentemente em sua comunidade em geral - Módulo III, Unidade II, Fórum *Todas As Crianças São Bem-Vindas À Escola* (Pc Sln).

Para Canevaro e Ianes (2004, p. 180, tradução nossa), a inclusão não deve ser vista apenas como momentos de socialização entre os alunos com e sem deficiência, mas, “como uma experiência enriquecedora para todos, pois, cada um de nós pode crescer e ser um indivíduo diverso e melhor, somente se aceita a própria diversidade e a dos demais”. É mediante esta compreensão da diversidade, que as posturas e as ações preconceituosas e discriminatórias podem ser substituídas por atitudes de solidariedade e de respeito.

c) Inclusão e escola: promoção de relações sociais saudáveis e de uma sociedade mais justa - 5 professoras-cursistas consideraram a inclusão como a peça-chave para a construção de uma sociedade mais justa, destacando que a escola é o caminho para esta construção. Vejamos nos recortes:

[...] acredito que a inclusão é a peça fundamental para dar passagem para uma sociedade justa. E o caminho para isso é a escola. Devemos lutar para que todos tenham acesso à educação. As pessoas com deficiência mental são e podem aprender, e nós também com eles. – Módulo II, Unidade III, Fórum *Deficiência Mental* (Pc Mlu).

Cabe a nós criar um ambiente democrático em nossa escola, favorecendo o ambiente educacional à todos os alunos, desenvolvendo neles a cidadania, envolvendo de forma relativa a família e a comunidade promovendo efetivamente a inclusão. - Módulo III, Unidade II, Fórum *Todas As Crianças São Bem-Vindas À Escola* (Pc Crt).

Outras professoras-cursistas perceberam a inclusão como forma de desenvolver a convivência, estimular a inter-relação e preparar para a vida em sociedade, desta forma:

[...] todos necessitam de uma educação que os ajude a desenvolver relações sociais e os prepare para viver em sociedade, para isso, é preciso promover um ambiente de cooperação e harmonia, onde a inclusão contribuirá para que isso ocorra. – Módulo II, Unidade III, Fórum *Deficiência Mental* (Pc Mel).

[...] esta educação citada por você²², ou seja, o preparo que o deficiente deve ter depende muito de nós educadores, pois temos a oportunidade de estimular a inter-relação numa sociedade através da inclusão – Módulo II, Unidade III, Fórum *Deficiência Mental* (Pc Mre).

Verificamos uma mudança nos conhecimentos das professoras-cursistas, já que inicialmente (conhecimentos prévios), 11 professoras se detiveram em conceituar a inclusão baseadas em documentos legais. Neste momento do curso, as professoras-cursistas compreenderam a inclusão para além desta base legal e a compreenderam como a oferta de oportunidades aos alunos com deficiência para a aprendizagem, para o desenvolvimento das suas potencialidades, sua autonomia, a compreensão da riqueza da diversidade em um mesmo ambiente e os benefícios que esta diversidade traz para todos os alunos com e sem deficiência.

Foi enfatizado que um ambiente diversificado favorece que os alunos aprendam a conviver e a respeitar o outro com suas diferenças, portando uma minimização e posterior eliminação das posturas excludentes. O convívio com a diversidade induz os professores a perceberem as necessidades dos alunos, disponibilizando estratégias para que os alunos detentores de alguma dificuldade possam participar das aulas, promovendo um processo educacional positivo e com sucesso.

As professoras-cursistas também destacaram que inclusão requer mudanças nas atitudes do professor, na eliminação das barreiras arquitetônicas com a necessidade de adaptações estruturais dentro da escola e no projeto político pedagógico, assim como, a oportunidade de formação do professorado.

Neste último caso, Bezerra e Campelo (2007) ratificam que a formação dos professores converge em resultados positivos na prática pedagógica com consequências positivas no sucesso escolar de todos os alunos. Certamente, esta formação deve ser direcionada para toda a equipe escolar, não estacionando a responsabilidade da educação e do sucesso escolar apenas aos professores.

²²A professora-cursista Mre se referia ao comentário da professora-cursista Mel, postado neste mesmo Fórum, em relação à deficiência mental. A ferramenta Fórum oferece a possibilidade de todos os cursistas participarem e discutirem a temática e, também, o que os colegas responderam nesta atividade.

4.5.2 Deficiência Mental: a inclusão como oportunidade para o sucesso escolar

Sobre a forma como a deficiência mental era entendida no decorrer do curso, utilizamos as leituras dos materiais construídos pelas professoras-cursistas após as discussões sobre esta temática. Estes materiais foram postados no fórum “*A deficiência mental*”, na Unidade III, do Módulo II.

Neste fórum o objetivo foi verificar se as professoras-cursistas alteraram ou não o seu conceito original em relação à deficiência mental. Dividimos as categorias em duas: conceitos reformulados sobre a deficiência mental e conceitos sem alterações do pensamento original sobre a deficiência mental. Nesta última categoria, algumas professoras-cursistas afirmaram que, apesar da não mudança nos seus conceitos, elas compreenderam melhor a deficiência mental.

Verificamos que 11 professoras-cursistas declararam mudanças quanto ao pensamento sobre deficiência mental; 7 alegaram não haver tido mudanças, porém, afirmaram uma maior compreensão e aprendizagem sobre esta temática; e 6 declararam nenhuma alteração quanto ao conceito.

a) Conceitos reformulados sobre a deficiência mental - 11 professoras-cursistas confirmaram as mudanças de opinião e conceitos sobre a deficiência mental. Afirmaram que a deficiência mental é uma dificuldade no funcionamento intelectual, porém, encontramos as seguintes categorias: Todos aprendem em um ambiente propício e com oportunidades; Todos aprendem desde que o professor possibilite esta aprendizagem.

a.1) Todos aprendem em um ambiente propício e com oportunidades – diante da leitura dos fragmentos, percebemos que algumas professoras-cursistas consultaram os textos, o que acabou por limitar a expressão de sua própria opinião. 6 professoras-cursistas notificaram a necessidade de oferecer oportunidades que estimulem a aprendizagem e as relações sociais dos alunos com deficiência mental. As expressões a seguir confirmam:

[...] posso definir que a deficiência é uma dificuldade no desenvolvimento cognitivo, psíquico e motor, relacionados com os fatores biológicos, psicossociais que leva a dificuldade em reter, abstrair e apreender as informações e conceitos. Creio que a pessoa com deficiência mental, recebendo

apoio integral e incondicional da família, suporte educacional, estrutural, social e de saúde que levem ao aprendizado, respeitando o ritmo e a labilidade dando ao deficiente oportunidade de aprender [...] (Pc Cdn)

Considera-se deficiência mental o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Ampliou o meu conceito de que as pessoas com necessidades especiais são capazes de aprender e ser incluídas em ambiente escolar e social de forma prazerosa e harmoniosa. (Pc Cdt)

As professoras-cursistas Pc Ie e Pc Ang enfatizaram a importância de não tratar os alunos com deficiência mental de forma diferente, mas, de oferecer oportunidades de aprendizagem. Constatamos esta situação a partir das falas abaixo:

O deficiente mental tem os mesmos sentimentos que qualquer indivíduo possui. E como qualquer um de nós, ele percebe tudo o que se passa a seu redor. A aparência ou aspectos diferentes que o deficiente mental pode apresentar, não significa que necessitamos tratá-lo de modo diferente, muito menos com medo ou desrespeito. O deficiente mental tem condições de relacionar-se, brincar, conversar, etc. Isso ajuda a melhorar a sua integração em nosso meio, devemos sim dar oportunidades pra que ele demonstre o que é capaz de realizar... (Pc Ie)

Após ler os textos que apresentavam e discorriam sobre o significado de deficiência mental, [...], pude perceber que o meu conceito apresentado anteriormente, precisou ser reformulado, acrescentado por alguns novos termos que o completou [...]. O texto de SASSAKI trouxe grandes considerações acerca das terminologias empregadas corretamente e o conceito de deficiência e faz uma feliz colocação ao dizer que a medida que o movimento inclusivo vai se espalhando pelo mundo, se faz necessário rever e repensar palavras e conceituações apropriadas que venham valorizar e promover o ser humano. Concordo quando o texto de LIMA e SILVA, [...], diz que bem mais útil que classificar a pessoa com deficiência mental simplesmente em função do seu QI, é intensificar os apoios que esta precisará em cada área de seu funcionamento. (Pc Ang)

A professora-cursista Ang expõe que mudou o seu entendimento de deficiência mental e suas terminologias, acrescentando ainda, a importância dos apoios e das oportunidades para as pessoas com deficiência mental.

Segundo Batista e Mantoan (2006, p. 13):

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversidade de atividades. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não é aquele que ministra um “ensino diversificado”, para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular.

O professor e a escola devem disponibilizar o conhecimento para todos os alunos, sem exceção, devem mudar suas concepções e sua prática pedagógica, refletir sobre seu papel e valorizar as diferenças. Desta forma, os alunos com deficiência mental terão as oportunidades de aprender os conhecimentos que os demais estão aprendendo, porém, com recursos e meios adequados às suas capacidades.

a.2) Todos aprendem desde que o professor possibilite esta aprendizagem – as 5 professoras-cursistas defendem que a aprendizagem do aluno com deficiência mental depende do próprio professor, com a construção de atividades que estimulem o processo de aprendizagem e que sejam adequadas à individualidade do aluno.

[...] Eu já tive alunos com déficits na aprendizagem, lentos, apáticos, eu como professora sempre procurei respeitar o seu desenvolvimento, mas também desafiando para que progredisse, elogiando, [...]. Eu entendo que o aluno com deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, algumas crianças exigem mais da competência, da habilidade do professor que deve estar disposto em atendê-los e não deixá-los de lado. O professor deve preparar atividades diversas para seus alunos com ou sem deficiência mental, trabalhando o mesmo conteúdo. A avaliação dos alunos visa ao conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos durante o ano letivo. (Pc Rsl)

A professora-cursista Pc Rsl expressa que a deficiência mental tem uma “maneira própria de lidar com o saber”, e esta forma individual exige mais competência do professor. Ou seja, para que o aluno com deficiência mental tenha sucesso escolar vai depender do professor, dos seus conhecimentos, da sua disposição e criatividade para preparar atividades variadas.

É uma responsabilidade transferida continuamente ao professor, devendo estar sempre atualizado e participando de cursos de formação continuada para obter estes conhecimentos. Porém, para que a aprendizagem seja positiva é necessária a participação de todos aqueles envolvidos no processo educacional, o investimento dos órgãos competentes, políticas de formação e de valorização do professor.

A seguir os relatos das professoras-cursistas afirmam mudanças em seus conhecimentos e ratificam a responsabilidade ao professor da aprendizagem dos alunos:

As mudanças foram significativas, pois o professor deve procurar ações que visem suas mudanças, transformações e alterações que ajudem na sua maneira de ensinar, de maneira mais segura e ter domínio do conhecimento para garantir o atendimento das necessidades que seu aluno precisa. Devemos focar mais nas pessoas com deficiência mental, incentivando, motivando, dando mais atenção, possibilidades, capacidade e segurança sobre tudo aumentando a sua autoestima. (Pc Glc)

Na lição anterior, aponte sobre D.M que nada mais é do que outra doença, mas confesso que após as leituras eu acabei de mudar em alguns conceitos, [...] a D.M é mais uma provocação para a transformação e melhoria do ensino escolar como um todo. Hoje acredito que a busca de novos conhecimentos é eterna, [...], devemos estar nos capacitando a cada dia, estarmos nos preparando desde as situações simples até as mais complexas. (Pc Sdr)

Concordamos com a importante função do professor no processo escolar do aluno com deficiência mental, porém, não devemos depositar esta incumbência apenas a ele. A equipe escolar também tem um papel fundamental para o sucesso escolar dos alunos com deficiência mental.

Para alcançarmos uma melhoria na qualidade da educação, as ações não dependem apenas do professor e das mudanças em sua prática pedagógica. Toda a escola deve sofrer mudanças neste sentido, pois, “a baixa qualidade da educação escolar não é um problema técnico nem se trata de encontrar novas teorias ou novas técnicas de ensino e de as *transmitirmos* aos professores” (SOUZA, 2006, p. 489, grifo da autora).

A atenção das políticas educacionais deve abranger ações para a instituição escolar como um todo, e não exclusivamente ao professor, considerando este contexto, as condições de trabalho neste espaço, a cultura escolar e a cultura docente, a gestão escolar local, a formação inicial deste professor, a carreira docente e as questões salariais.

A professora-cursista Og não explicitou as alterações em seus conhecimentos, mas mencionou a troca de experiências com o grupo, e esta é uma forma de aprendizagem. Ela expõe sua necessidade de estratégias e de saber lidar com os alunos com deficiência mental através do fragmento:

Eu gostaria de aprender mais sobre o conceito de D. M. como lidar, como trabalhar, o que e como fazer, para atender a diversidade ir além da pesquisa, pois a situação dentro da sala de aula não é fácil, a diversidade se faz presente a todo instante e às vezes é complicado encontrar alternativas, todavia trocamos experiências entre o grupo, mais percebo que ainda há muito mais a aprender = teoria aliada a prática. (Pc Og)

Às vezes, os professores participam da formação continuada almejando encontrar atividades, metodologias e alternativas já formuladas e construídas. Porém, não existem as “receitas” prontas, mas, cada contexto deve utilizar as estratégias e seguir caminhos de acordo com sua realidade, mesmo que tenham consultado técnicas e procedimentos de outras experiências.

As experiências positivas de outras realidades escolares devem ser divulgadas e disseminadas, pois, as dificuldades que elas encontraram podem ser semelhantes a tantas outras escolas. Compreendendo que uma experiência exitosa é:

Algo que foi feito por outros e que – no contexto deles – tem funcionado, provavelmente porque tinha boas características. E é sobre estas características que o leitor [professores e profissionais da educação] é chamado a observar, indagar e criticar, relacionando com a própria situação e com o próprio contexto. (CANEVARO; IANES, 2004, p. 8, tradução nossa)

Certamente estas experiências não devem ser tidas como modelos ideais e perfeitos e não devem ser aplicados em todas as situações e contextos, mesmo que tenham obtido bons resultados, porém, cada situação traz suas particularidades e suas problemáticas. É importante que o professor reflita sobre elas e as necessidades de seu contexto, percebendo os pontos que podem ser transferidos e aplicados.

b) Manutenção dos conceitos quanto ao pensamento sobre deficiência mental - identificamos 13 professoras-cursistas que afirmaram não ter tido nenhuma mudança no entendimento da deficiência mental. Dividimos em dois grupos: 7 confirmaram que, apesar de não sofrer nenhuma mudança em seus conceitos, houve aprendizagem e uma maior compreensão acerca da deficiência mental; e 6 afirmaram que os seus conceitos não passaram por nenhuma alteração. Mesmo continuando com o entendimento anterior de deficiência mental, não significa que estas professoras-cursistas pensavam e entendiam de forma errada.

b.1) Manutenção do pensamento com melhoria na compreensão e na aprendizagem da deficiência mental – 7 professoras-cursistas indicaram que não mudaram a sua forma de pensar a deficiência mental, porém declaram que houve ampliação e melhor compreensão sobre o assunto. Em particular, as professoras-cursistas ressaltaram a aquisição de algumas atitudes em relação à inclusão.

As professoras-cursistas ratificam a importância da inclusão no ambiente escolar, a importância do respeito às possibilidades e dificuldades dos alunos com deficiência mental, o papel fundamental da escola de oferecer os estímulos, os apoios e as oportunidades para a aprendizagem de todos e dos alunos com deficiência mental.

Lendo os textos e assistindo os vídeos, vejo que não mudei o meu pensamento ou conceito a respeito da deficiência mental, mas sim, notei que hoje sou capaz de entender ainda mais a necessidade de lutar pela inclusão, pois devemos respeitar o potencial de cada ser humano e seu nível de desenvolvimento: intelectual ou cognitivo e suas relações de afetividade, pois as pessoas com necessidades especiais têm que participar da vida em sociedade, independente de sua limitação ou deficiência, onde as possibilidades devem ser lançadas de forma igualitária para todo e qualquer cidadão, sendo que na minha visão a

discriminação o preconceito são as maiores "deficiências que o indivíduo" carrega dentro de si. (Pc Drm)

A professora-cursista Pc Drm percebe, após as leituras e materiais de estudo, o preconceito como sendo uma das maiores barreiras para efetivar a inclusão, para promover um ambiente igualitário de oportunidades, para a participação das pessoas com deficiência mental na sociedade. Mesmo sem alterar o pensamento sobre a deficiência mental, a aprendizagem desta professora-cursista gira em torno das questões de igualdade de oportunidades e eliminação dos preconceitos.

Os fragmentos a seguir, descrevem uma melhor compreensão sobre as pessoas com deficiência mental e com necessidades educacionais especiais e a capacidade delas aprenderem, desde que sejam respeitadas as suas dificuldades e sejam propostas atividades de acordo com suas possibilidades.

Não diria mudança em meu pensamento, e sim aprendizado e melhor entendimento que gira em torno da definição de deficiência. De acordo com pesquisadores, a deficiência é a condição que resulta impedimento ou limitação em determinadas pessoas. Não se deve confundir deficiência com incapacidade (termo arbitrário). Incapacidade é a situação de desvantagem impostas as pessoas com deficiência, através de fatores ambientais, que não apresentam barreiras para pessoas sem deficiência. (Pc Sbt)

Diante dos textos e vídeos assistidos, não mudei o meu conceito sobre deficiência mental, pelo contrário vieram para acrescentar que as pessoas com necessidades especiais não são incapazes, que devemos respeitar o seu nível de desenvolvimento cognitivo. Todos necessitam de uma educação que os ajude a desenvolver relações sociais e os prepare para viver em sociedade. Para isso, é preciso promover um ambiente de cooperação e harmonia, onde a inclusão contribuirá para que isso ocorra. (Pc Mel)

Após assistir vários vídeos e lido os textos, não mudei em nada meu conceito sobre deficiência mental, e sim aumentei meu conhecimento sobre o assunto, reforcei minha idéia [ideia] de que as pessoas com deficiência mental são capazes de aprender e devem ser incluídas no ambiente escolar e também social. Através da INCLUSÃO iremos promover um ambiente de cooperação e harmonia. (Pc Gsl)

As professoras-cursistas afirmaram ter tido um melhor esclarecimento da definição de deficiência mental e a ampliação dos conhecimentos nesta temática. Relataram também o fortalecimento de suas ideias sobre a inclusão escolar e social, e de que as pessoas com deficiência mental e com necessidades especiais são capazes de aprender, desde que seu desenvolvimento cognitivo seja respeitado.

Portanto, a escola inclusiva é baseada no princípio de que todos têm a possibilidade de aprender e:

Aceitar este princípio é iniciar a construção de um novo discurso educativo ao considerar a diferença no ser humano como um valor e não como um defeito e, a partir daí renascerá uma cultura escolar que ao respeitar as peculiaridades e idiosincrasia de cada menina e de cada menino evitará as desigualdades. (MELERO, 2008, p. 6, tradução nossa)

É através destes discursos que podemos compreender que a escola é um espaço aberto a todos, acolhendo cada um independente de suas dificuldades e capacidades, principalmente, ultrapassando os modelos tradicionais de educação que separam as pessoas.

b.2) Manutenção da concepção de Deficiência Mental - 6 professoras-cursistas declararam não terem tido nenhuma alteração em seu pensamento sobre a deficiência mental, ainda que se contradigam.

Os recortes demonstram nenhuma mudança nos conhecimentos sobre deficiência mental, confirmando que é um transtorno mental e um déficit no funcionamento intelectual:

Portanto, na minha opinião não houve mudança no pensamento na questão da definição de Deficiência Mental. Deficiência Mental é um transtorno mental que a criança apresenta e demonstra vários distúrbios de aprendizagem. As pessoas com Deficiência Mental na maioria das vezes são rotuladas, isto é, como incapazes de aprender. As pessoas com D. M. precisam de oportunidades para mostrar que são capazes. (Pc Cbl)

O que seria deficiência mental? posso dizer que não houve mudanças em meu pensamento, [...] [o] texto veio a confirmar o que já tinha respondido, pois é uma das definições que hoje em dia é mais usada, na qual focaliza um déficit no funcionamento adaptativo, onde considera que as limitações conseqüentes da deficiência mental não estão presentes da mesma forma em todas as habilidades, assim a pessoa com deficiência mental poderá ter uma intensidade de apoios em cada área de seu funcionamento, seja em relação a inteligência conceitual, prática ou social. (Pc Sln)

Estas professoras-cursistas expressam, também, que são necessárias oportunidades de aprendizagem, pois as pessoas com deficiência mental têm capacidades e potencialidades. Mesmo confirmando a não mudança em seus conceitos sobre a deficiência mental, os recortes expõem a necessidade de apoios para que sejam estimuladas as áreas de desenvolvimento, seja social, prático ou conceitual do aluno com necessidades especiais.

No caso da professora-cursista Pc Ea seu relato é semelhante ao conhecimento prévio: “Não houve mudanças em meu pensamento sobre deficiência mental” (Pc Ea).

Da mesma forma a opinião da professora-cursista Pc Jsl é igual ao conceito original: “Continuo pensando que a deficiência mental só é mais uma das diferenças existentes no contexto escolar [...]” (Pc Jsl).

A professora-cursista Pc Lin questiona as mudanças que vêm ocorrendo no processo educacional, sem alcançar bons resultados. Podemos averiguar no fragmento a seguir:

[...] em relação ao processo educativo, vive-se um momento, uma oportunidade, de mudanças significativas e valiosas para a área. [...] Correto ainda dizer que não obstante as experiências feitas e os avanços conseguidos, a educação, nos dias de hoje, vem sofrendo sucessivas derrotas para a sociedade [...]. Assim, embora cheia de oportunidades de desenvolvimento, o panorama da área educacional não é animador, também pela falta de investimentos, o que só se agrava com a tendência isolacionista que os indivíduos vêm apresentando, contrariando a essência do ser humano, um ser social e comunicativo por excelência. Nesse quadro de falta de investimento e de isolamento do indivíduo, o que esperar da educação especial [...] e da educação destinada aos alunos especiais? [...]. O que dizer então da educação para aqueles que têm dificuldades em específico, com é o caso dos deficientes mentais, auditivos, cegos...? Embora haja sérias divergências quanto ao melhor método para a aquisição da inclusão desses alunos, a maioria dos educadores busca constantemente soluções, apoios, recursos, capacitações... mas, a maior parte, ainda continuam atados... (Pc Lin)

Isto é fruto da insuficiência de investimento na educação, agravando o quadro educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais, as quais necessitam de apoios, oportunidades, incentivos e recursos para o sucesso escolar. Apesar da busca de alguns professores, por recursos, estratégias e formação continuada.

As professoras-cursistas, no geral, (re)construíram e acrescentaram novos significados aos seus conhecimentos em relação à deficiência mental e passaram a compreender que o aluno com esta deficiência aprende. É como ratifica Aranha (2005, p. 14, grifo da autora) “**não é verdade que ele não aprende! Enquanto for oferecida a oportunidade, ele aprenderá. Há que se elaborar um plano de ensino que atenda a diversidade de todos os alunos, inclusive os que apresentam dificuldades cognitivas**”. Estas dificuldades podem estar ligadas à deficiência mental ou não. É importante a compreensão destes pontos para que o professor e a escola possam oferecer as oportunidades adequadas à individualidade do aluno.

4.5.3 A EAD como estratégia de formação: contribuições, experiências, dificuldades e reflexões

Durante este curso, as professoras-cursistas afirmaram a importância desta formação na modalidade EAD, expondo as contribuições na atualização e ampliação dos seus conhecimentos acerca da educação inclusiva e de como lidar com alunos com deficiência, reflexão da própria prática pedagógica e das atitudes. Apontaram, também, a experiência neste curso a distância destacando os pontos positivos, as dificuldades encontradas durante a formação, além de alguns elementos de reflexão sobre a quebra de barreiras com a tecnologia, a inclusão digital, a interação on-line com os colegas e a ajuda mútua em momentos de dificuldades.

a) Contribuições da formação continuada - para 43% das professoras-cursistas, a formação contribuiu para a reflexão da prática pedagógica por meio da aprendizagem dos conhecimentos propostos no curso. Este novo olhar para a própria atuação resultou em algumas mudanças e melhoramento da prática. É o que as professoras-cursistas relatam abaixo:

Proporcionou conhecimentos necessários para melhorar e dinamizar o trabalho de educação inclusiva na unidade que estou inserida. (Pc Cdt)

Adquiri conhecimentos e novas metodologias para trabalhar com alunos que apresentam uma diversidade e singularidade (especiais) (Pc Sbt)

Planejar momentos de aprendizagem considerando o que o aluno consegue fazer sozinho e o que ele precisa de ajuda para avançar. (Pc Jsl)

28% das professoras-cursistas afirmaram que a formação ampliou e atualizou o conhecimento sobre inclusão e sua importância do papel de todos.

Maiores esclarecimentos, pois tenho vários alunos que são frutos da inclusão. (Pc Glc)

Atualização/ Reflexão. (Pc Lin)

Melhorou a minha compreensão sobre a importância que todos têm para que tenhamos uma inclusão de fato e que não fique simplesmente no papel. (Pc Gsl)

O último recorte expressa a importância de todos para a inclusão e que esta, para ser efetivada, não “fique no papel”, mas, é necessário o trabalho coletivo e o direcionamento das ações.

22% afirmaram que os conhecimentos foram ampliados e contribuíram para a valorização do ser humano e das relações sociais, em particular do aluno com deficiência e aquele sem deficiência. Desta forma, auxiliou para melhorar e adequar as atividades que ressaltem as potencialidades individuais em favor da construção da autonomia do aluno. Constatamos isso nos trechos a seguir:

[...] ampliou os meus conhecimentos em relação à inclusão, que o aluno com deficiência precisa ter contato com todas as crianças para que troquem experiências e atinjam suas potencialidades [...]. Adequar atividades a cada aluno, sempre pensando no que essa criança pode me oferecer, aceitando que a diversidade faz parte do ambiente de escolarização. (Pc Mel)
Muitas contribuições, pois me fez valorizar muito mais ser humano e da importância que ele nos trás. (Pc Ie)

Esse curso veio confirmar e ampliar muitas coisas [...] principalmente em relação ao respeito aos limites e possibilidades de cada um, ao espaço que deve ser dado às interações sociais, à utilização de materiais diversificados para que todos os alunos tenham oportunidade de aprender [...], pois, todos possuem capacidade, basta que tenham oportunidades, incentivo e que tenham professores dedicados na busca constante de novos meios de ensinar. (Pc Ea)

7% alegaram que todas as contribuições da formação foram positivas, no que se refere à temática do curso: “Todas as contribuições positivas relacionadas ao assunto do curso” (Pc Mre).

As professoras-cursistas afirmaram que o curso contribuiu para que tivessem novas atitudes diante da inclusão e ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência mental e, por conseguinte, consideravam que a formação foi positiva. Foram oportunizados momentos de discussões e de reflexão sobre a própria atuação e os conhecimentos formados, proporcionando a atualização e ampliação destes conhecimentos, mudanças na prática pedagógica, valorização do ser humano e das suas relações sociais baseadas no respeito à diversidade.

São estas reflexões e debates que levam o cursista a repensar os seus conceitos, renovando-os ou modificando-os, assim, “os novos conhecimentos geram novas descrições e, portanto, novas execuções, novas reflexões” (VALENTE, 2009, p. 40), evitando o acúmulo das informações, mas, fazendo com que elas sejam assimiladas e internalizadas pelos cursistas, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus conhecimentos.

As mudanças na postura das professoras-cursistas levam-nas a enfrentar com mais segurança as novas situações e melhorar a qualidade do ensino, proporcionando a aprendizagem aos seus alunos. Trazem, também, novas oportunidades de mudanças para a educação, assim, Freitas (2006, p.176) afirma que “este desafio pressupõe uma mudança na

tradição pedagógica e um papel diferente do professor, que terá de ser capaz de analisar situações, identificar problemas e procurar soluções” sendo capaz de adequar às atividades de acordo com a capacidade e individualidade do seu aluno.

b) Experiência no curso à distância - neste tópico são relatadas as experiências das professoras-cursistas no curso com destaque dos pontos positivos da formação e da possibilidade de participação em outro curso na modalidade à distância.

b.1 Pontos positivos - ao término da formação, 57% das professoras-cursistas afirmaram que o curso foi muito bom, 36% que foi bom, e 7% que a formação foi regular.

Em relação aos pontos positivos, 39% das professoras-cursistas apontaram como aspecto favorável o esclarecimento e a aquisição de conhecimentos de como lidar com os alunos com deficiência. É o que verificamos nos extratos:

Aquisição de conhecimentos e metodologia adequada para tratar com educandos portadores de necessidades educacionais especiais, incluso nas salas regulares. (Pc Sbt)

Esclarecer pontos que até então eram divergentes sobre a inclusão. (Pc Sln)

Através do curso ampliei alguns conceitos que tinha sobre a inclusão, me interei de assuntos que não tinha muito conhecimento. (Pc Mel)

Verificamos que 29% das professoras-cursistas informaram que a comunicação com as colegas e com as tutoras foi um aspecto positivo nesta formação, já que o curso foi realizado na modalidade à distância, auxiliando a interação entre os participantes e as trocas de experiências. Conforme as afirmações:

[...] a comunicação com Tutores e colegas. (Pc Jsl)

As leituras e análises feitas com os colegas de curso e com a tutora presencial. (Pc Mt)

Apreciei também o contato constante com outros participantes. (Pc Ea)

A liberdade de expressão de nossas opiniões em relação aos questionamentos e os textos trabalhados. (Pc Rsl)

17% declararam satisfação com o material didático, textos e conteúdos. As professoras-cursistas Pc Gsl e Pc Ea confirmam com os fragmentos:

Material didático bem elaborado e suporte durante a realização do curso. (Pc Gsl)

Os conteúdos desenvolvidos durante o curso foram ótimos. (Pc Ea)

Em relação à flexibilidade de tempo e espaço para o estudo, 5% afirmaram que: “Os aspectos positivos foram: horário flexível, possibilidade de realização do curso em casa” (Pc Gsl).

Outros 5% afirmaram que a formação foi positiva para a prática pedagógica baseada na educação inclusiva:

É que veio complementar minha prática na área de educação inclusiva, evidenciando a importância da interação entre família, escola sociedade, a fim de formarmos cidadãos úteis e felizes, dignos de seus direitos e deveres. (Pc Cdt)

Outra professora-cursista alegou que a “formação é uma prioridade; as qualidades profissionais dos educadores afetam a aprendizagem das crianças. Formação continuada é o segredo” (Pc Jsl).

E, 5% afirmaram que todos os aspectos do curso foram positivos.

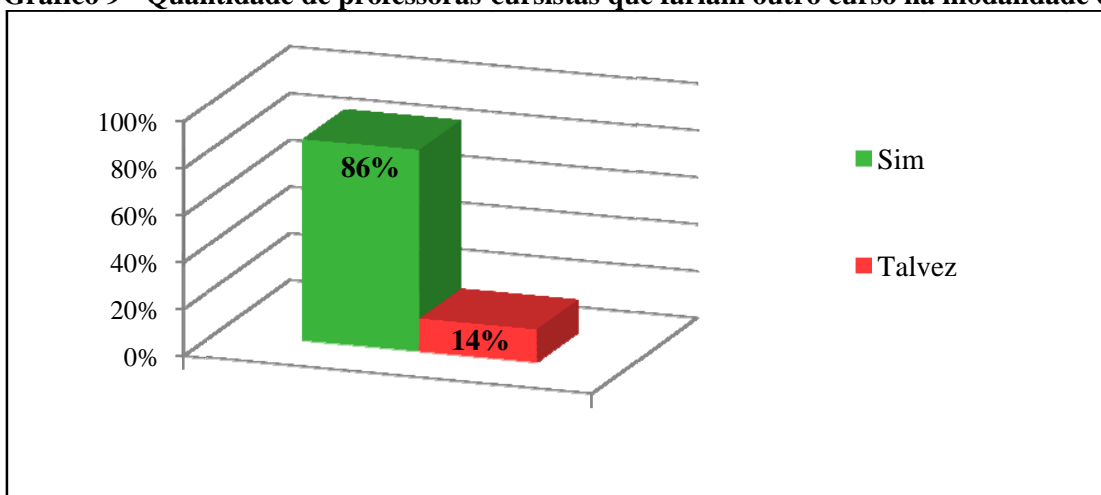
A aprendizagem, (re)construção dos conhecimentos e a melhoria da prática pedagógica foram evidenciados pelas professoras-cursistas como pontos positivos da formação. Foram citados, também como elementos positivos, o material didático, a comodidade de estudar através da EAD, a interação e comunicação entre as participantes.

Todos estes elementos jogam a favor da aprendizagem significativa, e, segundo Valente (2010), ela é efetivada mediante o acesso à informação e da construção dos conhecimentos pelo aluno. Para Almeida (2003, p. 335) “à medida que [todos do grupo] interagem, transformam a forma de representar o próprio pensamento e se transformam mutuamente na dinâmica das inter-relações que estabelecem entre si, ao mesmo tempo em que alteram o próprio ambiente” ultrapassando a compreensão individual e estabelecendo relações sólidas entre os participantes.

Um dos grandes desafios da educação e da EAD é a formação de ambientes que permitam aos alunos a construção dos próprios conhecimentos e que possam “representar as próprias idéias e participar de um processo construtivo” através das interações (ALMEIDA, 2003, p. 337). E isto permite que, segundo os fragmentos das professoras-cursistas, os momentos de discussão e reflexão disponibilizados no AVA contribuem para reformular os conhecimentos convergindo na reconstrução da prática pedagógica.

b.2 Participação em outros cursos à distância - investigamos se as professoras-cursistas fariam outro curso online (Gráfico 9) e a maioria (86%) respondeu afirmativamente, justificando esta opção por dois motivos.

Gráfico 9 - Quantidade de professoras-cursistas que fariam outro curso na modalidade online



Fonte: Questionário final (Construção da autora)

Para o primeiro motivo, 67% das professoras-cursistas afirmaram que é necessário participar de cursos de formação pelo fato do profissional estar se atualizando devido às mudanças que ocorrem no contexto educacional e para que ele tenha uma atuação adequada e de qualidade. Constatamos esta afirmativa nos trechos a seguir:

Por que o ser humano esta em constante aprendizado, e a cada dia há uma mudança no ensino e nós educadores temos que qualificarmos para melhor desenvolver a nossa atuação pedagógica. (Pc Cdt).

Pois, busco melhorar minha prática (Pc Gsl).

Porque nós professores devemos sempre estar aprendendo para que possamos ensinar da melhor maneira possível aos nossos alunos (Pc Mt).

Porque nos faz refletir e oferece subsídios para o trabalho em sala de aula. (Pc Jsl)

Para o segundo motivo, 33% das professoras-cursistas consideraram importante continuar participando de outros cursos na modalidade online, por ser mais cômodo e ter uma flexibilidade espaço-temporal e afirmaram com os relatos:

Porque gostei da forma de trabalho e da comodidade em estudar em minha própria casa nos horários em que eu podia. (Pc Rsl).

Por ser mais adequado, dando-nos oportunidade de realizá-los em período diverso ao do trabalho e em finais de semana. (Pc Sbt).

É cômodo (Pc Lin).

A professora-cursista Pc Mel relata a importância da oportunidade de aprender a usar o computador e da forma de interação: “Porque foi uma forma mais para eu se interar mais com o computador, um recurso novo de estarmos se aperfeiçoando na educação” (Pc Mel).

Apenas 14% justificaram a participação em outros cursos nesta modalidade com algumas condições:

Talvez. Se eu tivesse oportunidade de entregar meus trabalhos com mais tranquilidade, sem muita correria para realizar as atividades, obtendo maior êxito. (Pc Ea).

Talvez. Porque eu preciso comprar meu computador, para ter mais disponibilidade de tempo na realização das atividades. (Pc Sln)

A variável tempo foi apontada como condição para a participação nos próximos cursos à distância. Os motivos giram em torno de prazo maior para a entrega das atividades e a necessidade de haver um computador pessoal para uma maior disponibilidade de tempo.

A respeito da flexibilidade espaço-temporal, Mill (2007, p. 275) afirma que ao participar destes cursos, os professores “recebem formação sem deixar suas atividades docentes cotidianas, sem deixar seu trabalho. [...] A EAD [portanto] possibilita espaços e tempos de ensino-aprendizagem adequáveis a formadores e estudantes distintos e em diferentes lugares e momentos”. Esta flexibilidade espaço-temporal é uma grande oportunidade para os professores que continuam desenvolvendo suas funções na escola ao mesmo tempo em que participam das formações.

De uma forma geral, as professoras-cursistas necessitam da flexibilidade de tempo para uma melhor participação nos cursos, como alunas, e para desenvolver da melhor forma as atividades no trabalho, como professoras.

c) Dificuldades encontradas no decorrer da formação - considerando os pontos negativos, 46% das professoras-cursistas declararam sentir dificuldades nos momentos dos chats e os motivos eram variados. Apontaram problemas com os horários, a conexão e o laboratório que era disponibilizado para esta formação. É o que relata os recortes:

Os aspectos negativos foi o horário que era marcado os chats. (Pc Cdt)

Houve chat agendado e não conseguimos realizá-lo (Pc Jsl)

Alguns chats foram marcados em horário em que eu estava trabalhando, isso dificultou um pouco a minha participação. (Pc Ea)

Esta última professora-cursista comentou a dificuldade em participar dos chats devido ao horário para conciliar o trabalho e o estudo ao mesmo tempo.

O chat “Construindo uma escola para todos” (31 out 2008, das 18h01min às 19h21min) confirma o relatado anteriormente, quando a tutora presencial informa à tutora à distância o ocorrido no dia anterior:

[...] 18h22min: desculpa mais ontem não pude entrar a net [internet] estava com problema (TP²³ Mrs)

18h22min: e ontem à tarde o pc [personal computer/computador] do servidor da minha escola queimou (TP Mrs)

18h23min: estamos sem net [internet] (TP Mrs) [...]

Mesmo havendo um laboratório de informática à disposição, muitas vezes, aconteciam problemas técnicos com os computadores deste laboratório ou problemas de acesso a internet. Surgiu uma reivindicação quanto ao laboratório de informática: “Que montassem um laboratório específico para desenvolvermos melhor capacitações deste porte” (Pc Cdt).

Algumas professoras-cursistas tinham dificuldades em manusear o computador e algumas delas, também, não tinham acesso. Portanto, nos momentos dos chats, geralmente, elas formavam grupo de 2, 3 ou 4 pessoas por computador, em algumas ocasiões juntamente com a tutora presencial. Esta afirmação foi verificada no chat “Construindo uma escola para todos” (31 outubro 2008, das 18h01min às 19h21min):

[...] 18h14min: Oi tudo bem? (Pc Mre)

18h15min: sim (TP Mrs)

18h15min: A Pc Cdt está comigo (Pc Mre)

18h16min: está aki [aqui] comigo a Pc Cbl, a Pc Mlu, a Pc Rsl, a Pc Sdr (Tp Mrs)
[...]

Depois de algum tempo, outras professoras-cursistas se somaram ao grupo da Pc Mre no mesmo chat:

[...] 18h41min: eu, Pc Gsl, Pc Cdt, Pc Adt e Pc Lin (Pc Mre) [...]

Às vezes, os momentos de interação, de discussões e de reflexões eram interrompidos porque as professoras-cursistas tinham que retornar às atividades escolares, já que o

²³ TP - Tutora Presencial

laboratório era dentro da própria instituição de ensino. É o que demonstra a fala de uma professora-cursista quando se dirige à tutora à distância durante uma sessão do chat “Inclusão em sua escola”, (19 agosto 2008, das 09h11min até 11h01min):

[...] 9h45min: peço licença, pois infelizmente tenho um problema a ser resolvido aqui (Pc Drm)

9h45min: e somente eu posso solucionar (Pc Drm)

9h45min: Podemos marcar um outro horário? (Pc Drm)

9h47min: qual dia? (Pc Drm)

9h47min: ok (Pc Drm)

9h48min: Agradeço pela sua atenção, bjs [beijos]!!!! (Pc Drm)

9h48min: então na quinta-feira nos falaremos novamente (Pc Drm) [...]

Paralelamente, outra professora-cursista se ausentou da discussão no chat, retornou e em seguida solicitou à tutora à distância para marcar outro momento, pois necessitava resolver alguns problemas dentro da escola em que trabalhava:

[...] 09h48min: desculpe minha ausência TD²⁴ (PC Ie)

09h48min: fui atender uns alunos. (PC Ie)

09h49min: qdo [quando] puder agenda pra conversarmos mais sossegadas. (PC Ie)

09h52min: tá [está] ok. (PC Ie)

09h52min: a tarde estarei por aki [aqui] (PC Ie)

09h54min: TD tenho que sair agora tdo [tudo] bem? (PC Ie) [...]

34% das professoras-cursistas apontaram como pontos negativos o tempo reduzido disponível para ler e para realizar as atividades, além da quantidade de textos. Em relação à variável *tempo*, Silva, Barros e Viana (2009) realizaram estudo pormenorizado nesta mesma formação e apontaram que a maioria das professoras-cursistas não postavam as atividades dentro do prazo, e, segundo as próprias cursistas, este atraso era devido à falta de tempo, pois as atividades eram extensas e elas tinham outras responsabilidades (familiar e profissional), além, do prazo curto para entrega.

Os fragmentos podem ratificar o que foi mencionado anteriormente:

Achei alguns prazos para entrega de trabalhos muito curtos. (Pc Ea)

²⁴ TD – Tutora à Distância

O curso para mim foi de bom aproveitamento, apenas o tempo para responder e ler as apostilas eram poucos. (Pc Mel)

O que eu tenho a dizer, que foi muitas tarefas uma atrás da outras, isso dificultou um pouco. (Pc Ild)

A minha dificuldade em realizar as atividades em tempo hábil, onde não concluí as últimas atividades. (Pc Sbt)

De acordo com o relato da professora-cursista Pc Sbt, era necessária uma organização do tempo para ambas as atividades, principalmente, por ser um curso à distância que possibilita ao cursista o planejamento de seu horário de estudo:

Mais uma vez me desculpo por não realizar as atividades, porém nos próximos cursos dividirei melhor o meu tempo, visto que é o primeiro curso à distância. Deixo claro que minha tutora fez o melhor para eu concluir, porém por motivo de sobrecarga profissional não dei conta das últimas atividades, espero poder terminar nesse período de menor correria. (Pc Sbt)

14% das professoras-cursistas declararam que não encontraram nenhum ponto negativo, 6% não responderam.

Os pontos negativos apontados pelas professoras-cursistas tratam-se de dificuldades ligadas à tecnologia e ao tempo de ler, refletir, responder e postar as atividades na plataforma. Para Silva, Barros e Viana (2009, p. 13), este é um dos pontos mais mencionados pelos cursistas, e “não saber administrar essa temporalidade pode acarretar uma série de desapontamentos e desejos de mudanças” na estruturação interna do curso quanto ao tempo de leitura dos conteúdos, da execução e entrega das atividades e da quantidade de textos e atividades.

d) Reflexões - nesta sessão consideramos necessário refletir sobre a modalidade à distância propriamente dita. Algumas professoras-cursistas comentaram espontaneamente, pois não havia nenhum questionamento a respeito, sobre esta formação online. Algumas reflexões apontaram a contribuição do curso para a quebra das barreiras tecnológicas, a aprendizagem facilitada pela modalidade online e as interações online.

Em relação à quebra das barreiras com a tecnologia, percebemos que algumas professoras-cursistas evidenciaram que não possuíam habilidades com o computador e tinham dificuldades em manuseá-lo, porém, alguns obstáculos foram superados com a ajuda das amigas de curso. Averiguamos esta afirmativa nos segmentos a seguir:

[...] Outro exemplo de aprendizagem vivenciada foi com relação ao curso on-line, sabia que teria que quebrar algumas barreiras, pois não sabia lidar com o computador, mas com ajuda de minhas amigas de curso e observando-as, hoje já consigo manusear corretamente. [Módulo II, Unidade II, Fórum *Aprendizagem: pontos de definição*] (Pc Gsl)

Quanto à aprendizagem vivenciada por mim ao longo desse curso está sendo um desafio, pois estou aprendendo trabalhar com o computador, pois, não tenho muito domínio e agora a cada lição estou conseguindo superar algumas barreiras [...] estou encontrando muito apoio das amigas de curso, estou aprendendo muito, pois é o primeiro curso on-line, que faço. Acredito que até ao final do curso vou aprender muito mais. Obrigada por essa oportunidade. [Módulo II, Unidade II, Fórum *Aprendizagem: pontos de definição*] (Pc Adt)

Olá TD [tutora a distância]

[...] todas gostaram muito deste curso, pois ele acrescentou muito conhecimento sem contar a riqueza do material e a superação da maioria das cursistas em participar e realizar um curso on-line, você [referindo-se à tutora a distância] nos deu bastante apoio, suporte e compreendeu nossas dificuldades, [...]. (TP Mrs, e-mail enviado em 17 dez 2008, 00h09min11seg)

Os últimos recortes mencionam a importância do curso online na inclusão digital das professoras-cursistas, pois, algumas delas não tinham este conhecimento.

É fundamental que, no início da formação, os professores-cursistas façam uma visita ao laboratório com a orientação de um professor, “porque há alunos pouco familiarizados com essas novas tecnologias e para que todos tenham uma informação comum sobre as ferramentas, sobre como pesquisar e sobre os materiais virtuais do curso” (MORAN, 2004, s/p). Eles conhecem a plataforma e as ferramentas, aprendem a pesquisar, a postar e salvar as atividades, a participar nos fóruns, chats e tiram as dúvidas técnicas.

Observamos que no chat “Construindo uma escola para todos” (31 out 2008, das 18h01min às 19h21min), as professoras-cursistas mencionaram a oportunidade de aprendizagem das e com as tecnologias. Eis a passagem do chat:

[...] 18h36min: [...] e estar on-line mesmo foi uma forma muito produtiva de inclusão digital. (Pc ?²⁵ - Tp Mrs)

18h37min: e está sendo muito interessante. (Pc ? - Tp Mrs)

18h38min: é demoramos um pouco para sermos inseridas na inclusão digital, mas já estamos, nos adaptamos com esse tipo de informatização, e estamos contentes com mais esse passo. (Pc Sln)

18h39min: basta gostar de desafios. (Pc ? - Tp Mrs)

18h39min: o curso no momento está mais bem aceito. Pq [porque] no começo... (Pc ? - Tp Mrs)

²⁵ A professora-cursista não tinha identificação, pois, neste chat eram 4 professoras-cursistas (Pc Cbl, Pc Mlu, Pc Rsl e Pc Sdr) que participaram através do acesso da tutora presencial (Tp Mrs).

18h40min: ã [nã] foi fácil esta idéia [ideia] a tutora está dizendo aki [aqui]. Mas hj [hoje] estamos gostando muito. (Pc ? - Tp Mrs)

18h41min: muitas de nós não desistimos devido a Tp Mrs falar da própria inclusão digital. (Pc ? - Tp Mrs)

18h41min: interessante é que as atividades nos fazem refletir muito. (Pc Sln) [...]

Apesar das dificuldades iniciais e a pouca aceitação da nova forma de estudar e aprender, as professoras-cursistas foram estimuladas a continuar participando da formação, por motivos de conhecimentos pertinentes ao processo educacional inclusivo e pela inclusão digital. Elas refletiram sobre os novos conhecimentos adquiridos através da EAD.

Outras professoras-cursistas apontaram que as leituras e discussões online facilitaram a aprendizagem. Constatamos nos recortes a seguir:

Durante o curso percebo que estou aprendendo muito sobre a inclusão, através das leituras e discussões dos chats. [Módulo II, Unidade II, Fórum *Aprendizagem: pontos de definição*] (Pc Mel)

Através deste curso, abrimos novos horizontes, conhecemos novos termos, leis e diretrizes que nos ajudam a melhorar nossa prática educativa. Percebo que tenho crescido muito em relação aos novos posicionamentos educacionais e isto faz melhorar a qualidade de ensino na comunidade em que estou inserida, ajudando no ato pedagógico o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo de forma educativa todos os segmentos deste ambiente. [Módulo II, Unidade III, Fórum *A Deficiência Mental*] (Pc Crt)

Em contrapartida, algumas professoras-cursistas afirmaram que a formação contribuiu para ressignificar alguns conceitos anteriores, como podemos confirmar nos fragmentos abaixo:

As interações a distância através do chat onde discutimos os temas abordados têm permitido redefinir alguns conceitos. [Módulo II, Unidade II, Fórum *Aprendizagem: pontos de definição*] (Pc Ild)

Este curso está contribuindo muito para renovação do meu aprendizado através dos vídeos e das leituras e um aprendizado ainda maior por ser on-line, temos assim uma nova perspectiva de conhecimento rica e centrada, pois as lições são respondidas através de muita reflexão. [Módulo II, Unidade IV, Tarefa *Reverendo sua ação, transformando seu olhar*] (Pc Drm)

Ao longo deste curso minha aprendizagem vivenciada é com relação a inclusão, pois através das atividades passadas e discussões nos chats mudei em alguns pontos a minha maneira de pensar e hoje procuro ter mais participação sobre o tema, através de pesquisas e textos que falam sobre o assunto. [Módulo II, Unidade II, Fórum *Aprendizagem: pontos de definição*] (Pc Gsl)

Alguns trechos assinalaram a importância dos momentos de interações online para a troca de experiências com as colegas, para as discussões e reflexões. Foi evidenciada também, a forte ligação com o grupo e o espírito de colaboração:

Vivenciei ao longo desse curso, em contato com os vídeos e troca de experiência; que nos locais em que houve de fato uma mudança no modo de se organizar pedagogicamente o processo escolar para todos os alunos, a inclusão foi, é e será bem sucedida. A transformação da escola deve ser encarada como um compromisso inadiável. [Módulo II, Unidade II, Fórum *Aprendizagem: pontos de definição*] (Pc Jsl)

A ampliação de conhecimentos teóricos e uma nova forma de compreensão dos temas abordados, adquiridos através de estudos e troca de conhecimentos e experiências pela abordagem de textos, vídeos, chats dos quais participo, tendo contato com o pensamento e conhecimento de outros cursistas e das tutoras. [Módulo II, Unidade II, Fórum *Aprendizagem: pontos de definição*] (Pc Crt)

Como vem se desenvolvendo a aprendizagem em relação ao curso, posso dizer que um dos maiores fatores para que ela aconteça, é o de termos uma forte ligação entre algumas integrantes do grupo, tendo-se assim a interação e a cooperação nos momentos de dificuldade, pois quando uma não entende muito bem o que se quer com determinado trabalho [...], as outras já explicam [...]. Até mesmo quando uma não consegue enviar um trabalho, ou acaba perdendo-o por falta de experiência; assim estamos em constante aprendizagem [...]. Um estilo de curso que nunca havíamos feito, à distância. Dessa forma estamos em constante aprendizagem, reforçando o que já sabíamos e interagindo em um grupo que está sempre preocupado em melhorar. [Módulo II, Unidade II, Fórum *Aprendizagem: pontos de definição*] (Pc Sln)

Neste último fragmento, observa-se que, de acordo com as dificuldades que cada professora-cursista apresenta com as tecnologias, existe a ajuda mútua entre elas, “à medida que seu conhecimento técnico aumenta. Além disso, [...] os alunos mais adiantados são pacientes com os colegas que têm menor conhecimento, estando prontos para ajudar em sua formação e dando apoio adequado e de fácil compreensão” (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 168). Muitas vezes, os estímulos, as sugestões e as respostas dos colegas, são melhores do que aquelas do professor, evidenciando a importância da colaboração do grupo nos momentos de dificuldades.

Estas comunicações nos momentos difíceis e de dúvidas, nos momentos de discussão, reflexão e troca de opiniões são imprescindíveis para a aprendizagem. Para Perosa e Santos (2006, p. 153), é mediante as interações que acontece a “auto-aprendizagem, em que o aluno é incentivado a estudar e pesquisar de modo independente, extraclasse, com o intuito de fortalecer o aprendizado e dinamizar a comunicação e a troca de informações entre os colegas”. Desta forma, os cursistas refletem sobre seus conhecimentos e os dos demais, aprendem mais com a troca de ideias, de forma rápida e prazerosa, além de respeitar o pensamento do outro.

Nos cursos na EAD, a interação é um dos pontos fundamentais para auxiliar na aprendizagem dos cursistas, na relação destes com os tutores, no bom andamento do curso, na qualidade das discussões e na troca de experiências. Para Moore e Kearsley (2007), a qualidade e eficiência da EAD dependem da compreensão pormenorizada e profunda da natureza da interação.

É válido destacar a atuação da tutora presencial com as afirmações nos fragmentos abaixo:

Gostaria de agradecer a oportunidade de estudar à distância nesta universidade, de agradecer as tutoras presencial e à distância pelos incentivos e motivações dados por elas e dizer que me sinto mais preparada para exercer meu papel de educadora. (Pc Rsl)

Apenas gostaria de agradecer pela oportunidade e parabenizar nossa tutora presencial Mrs, pela dedicação e carinho com que direcionou o curso [...]. (Pc Mt)

A atuação da tutora presencial teve um papel fundamental para as professoras-cursistas em seu pólo, por estar em contato direto com elas e poder ajudá-las nas dificuldades que surgiram durante a formação. Muitas das professoras-cursistas não sabiam lidar com a tecnologia e nem sabiam manusear o computador. A tutora presencial, portanto, auxiliou o trabalho da tutora a distância, promovendo a fluidez da formação.

A função primordial dos tutores, seja a distância seja presencial, é de manter a motivação nos alunos virtuais, para que estes sejam sempre provocados e desafiados a participar dos diálogos com seus pares, evitando, muitas vezes, a evasão destes cursistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a contribuição que o curso de Formação Continuada de Professores para o Atendimento de Alunos com Deficiência Mental, na modalidade EAD/online, propiciou aos professores-cursistas para a (re)significação de conhecimentos acerca da inclusão escolar. Já que o curso foi realizado na modalidade EAD, analisamos, também, as experiências, os aspectos positivos e as dificuldades que as professoras-cursistas obtiveram durante a trajetória.

Percebemos novos significados nos conhecimentos das professoras-cursistas sobre a educação inclusiva e a deficiência mental. Outro ponto importante refere-se à nova relação das professoras-cursistas com a tecnologia e com o computador, antes ignorada por algumas delas.

Mesmo se tratando de um grupo diversificado em suas funções e atuações no âmbito escolar, observamos que no início da formação, as professoras-cursistas revelaram a necessidade de ampliação, renovação e obtenção de conhecimentos em relação à inclusão escolar, sobretudo no que dizia respeito ao aprender a lidar com as NEE e com os alunos com deficiência em sala de aula. Além disso, as professoras-cursistas pretendiam aprender a desenvolver as potencialidades dos alunos promovendo o sucesso escolar e o respeito a esta diversidade, como ainda a busca por suportes e auxílios que melhorem a prática pedagógica.

Ao final deste percurso formativo, as professoras-cursistas afirmaram ter adquirido suportes, principalmente, porque foi tratado da atuação com os alunos com deficiência mental no paradigma inclusivo, destacaram, também, que a formação é uma das peças-chave para o bom desenvolvimento da prática pedagógica.

Corroborando essa ideia, Reali, Tancredi e Mizukami (2008) afirmam que os conhecimentos adquiridos durante a formação irão oferecer a base indispensável para os professores durante os momentos instáveis na sala de aula, auxiliando nas tomadas de decisões. A formação, portanto, é um dos elementos fundamentais para que o processo ensino-aprendizagem ofereça o suporte necessário para o sucesso escolar dos alunos, com e sem deficiência, além de permitir que os professores possam agir com mais segurança nos momentos turbulentos e de dificuldades na sala de aula.

Um ambiente de formação que prima pelo trabalho em grupo fomenta as interações, a troca de experiências, a reflexão e a construção coletiva, auxiliando os professores a escutarem o outro e a refletirem sobre suas ações. Os professores expõem suas dúvidas, suas

inquietações e, também, suas práticas exitosas, compartilhando seus desejos e necessidades e o grupo em colaboração encontra as possíveis respostas e tomadas de decisões.

A formação, principalmente aquela voltada para os professores em exercício deve apreciar as experiências destes profissionais e tomá-las como elemento de discussões. Desta forma, iremos considerar os seus saberes e suas práticas, refletindo sobre elas com o apoio dos conhecimentos teóricos. Para Almeida (1999b), muitas vezes estas teorias não são do conhecimento dos professores, necessitando, portanto, desta ligação entre a prática pedagógica e o saber científico.

É possível, portanto, que a (re)construção dos saberes teóricos dos professores, acarretem mudanças em sua prática pedagógica. Neste estudo, estas mudanças nos conhecimentos das professoras-cursistas foram claramente observadas nos conceitos de inclusão e de deficiência mental.

As professoras-cursistas transpuseram a ideia primária de que a inclusão escolar é um direito garantido por lei, sendo associada, exclusivamente, às pessoas com deficiência, e que o acesso delas na escolar regular só pode ser efetivado em decorrência dos documentos legais. As mudanças ocorridas nos conhecimentos das professoras-cursistas no tocante à inclusão são perceptíveis na sinalização dos aspectos associados à oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento, enfatizando as capacidades e as potencialidades das pessoas com deficiência, e não apenas suas dificuldades e limitações.

As professoras-cursistas indicaram, também, que a inclusão favorece a convivência com a diversidade e o respeito a ela, gerando autonomia e estimulando as relações sociais e, como consequência, a eliminação do preconceito e das posturas excludentes.

Devemos recordar que não basta apenas o acesso, mas, é imprescindível estratégias para a permanência e garantia de participação dos alunos com e sem deficiência, promovendo, desse modo, o sucesso escolar de todos e a oportunidade de aprendizagem, sem distinção. A educação torna-se de qualidade quando o professor e a escola têm a sua atenção voltada para as diferenças e para as necessidades de cada um, eliminando as barreiras arquitetônicas e atitudinais existentes naquele contexto educativo.

O professor tem um papel importante para a quebra das crenças de que os alunos com deficiência mental têm dificuldades de aprender. O sucesso escolar vai depender da sua postura em sala de aula e na escola, das oportunidades utilizadas para mediar a aprendizagem destes alunos, os recursos adequados às NEE, o estímulo à construção da autonomia e tomada de decisão dos alunos com deficiência. As dificuldades não estão na deficiência, mas, na

(falta) oferta de oportunidades para superar estes obstáculos que impedem/limitam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ratificamos que a postura e a atuação do professor são imprescindíveis para estimular a aprendizagem dos alunos e para a qualidade da educação. Além disso, o professor é um referencial para os seus alunos, pois, como afirma Freire (1996), não se pode imaginar como um simples gesto ou as palavras do professor têm um significado importante na formação dos seus alunos. Estes se espelham no professor e aprendem a ter mais confiança em si mesmos e a respeitar os colegas.

Outra contribuição da formação é concernente à conceituação que as professoras-cursistas tinham sobre a deficiência mental. O surgimento de novos elementos e a (re)significação dos conhecimentos demonstram a importância da formação continuada ao disponibilizar discussões sobre a deficiência mental.

Antes, os saberes das professoras-cursistas estavam determinados por um modelo eminentemente médico em que a deficiência mental era considerada como transtornos e doenças mentais, restrições na aprendizagem dos sujeitos, limitações no funcionamento intelectual sendo expresso em níveis e graus advindos de testes de QI, os quais eram considerados necessários para o diagnóstico e o tratamento. Com o processo de formação as professoras-cursistas modificaram alguns conceitos e acrescentaram alguns elementos a estes.

Estas mudanças apontaram que a aprendizagem dos alunos com deficiência mental depende das oportunidades e dos apoios que a escola disponibiliza, sendo um ambiente propício para estimular a aprendizagem. Não obstante, o sucesso escolar dos alunos com deficiência mental, segundo as professoras-cursistas, depende da oferta de possibilidades e utilização de estratégias adequadas à individualidade do aluno, estimulando sua aprendizagem e enfatizando suas capacidades e potencialidades, além do incitamento das relações sociais e do respeito à diversidade.

Mesmo encontrando algumas afirmações de nenhuma mudança nos conceitos sobre deficiência mental, as professoras-cursistas revelaram uma maior compreensão sobre esta deficiência, confirmando, portanto, a ampliação, renovação e/ou aquisição de conhecimentos pertinentes a esta temática.

O ato de refletir sobre um determinado saber nas diversas atividades (chat, fórum, diário) durante a formação poderá vir a auxiliar o hábito de reflexão da própria prática pedagógica. Reflexão que permitirá avaliar e perceber o antes, o durante e o após da prática docente em sala de aula.

Já que estão em serviço, a própria prática pedagógica é um importante instrumento de reflexão e análise durante a formação dos professores. Para Almeida (1999a), são imprescindíveis que, durante a formação, sejam propiciados momentos em que os professores tenham a oportunidade de tomada de consciência de suas ações, a partir de leituras e dos conhecimentos teóricos. Desta forma, eles conseguem compreender sua prática pedagógica, desenvolver-se profissional e pessoalmente e atuar de maneira a favorecer o processo de aprendizagem de todos os seus alunos.

Considerando os desafios atuais da escola, a formação continuada deve envolver a equipe escolar como um todo e deve atuar no sentido de prepará-los para atuar da melhor forma com a diversidade. Quando temos a compreensão de que a aprendizagem acontece no coletivo e que é imprescindível o respeito à diversidade e à individualidade, na qual o aluno age à sua maneira e cada um ajuda o colega, percebemos mudanças nas relações e na escola. Esta instituição, portanto, se transforma em uma comunidade de convivência positiva e de aprendizagem.

Não muito distante do sentido de comunidade de aprendizagem, na qual os pares interagem de forma harmoniosa, com ajuda mútua, participação de todos, respeito à idéia do colega, com trabalho colaborativo, sendo esta uma formação realizada na modalidade online, tornam-se essenciais relações sólidas e confiáveis, garantindo interação e comunicação respeitável entre os participantes.

A interação entre as professoras-cursistas e as tutoras foi fundamental para o bom andamento do curso, auxiliando na comunicação e na troca de experiências, nas discussões e nas respostas para as possíveis dúvidas e inquietações. Com um ambiente propício à aprendizagem, as professoras-cursistas adquiriram conhecimentos e informações a respeito da inclusão e de como lidar com alunos com deficiência, além da experiência positiva e aprendizagem na utilização do computador.

A satisfação das professoras-cursistas com a flexibilidade espaço-temporal propiciada pela modalidade à distância e da possibilidade de reflexões da própria prática pedagógica, é claramente exposta no percurso desta formação. Obviamente, não basta a oferta de cursos pela EAD, abraçando um número considerável de profissionais da educação e nem, tampouco, os elementos favoráveis desta modalidade, se durante a formação não são permitidos os diálogos, as reflexões, o respeito à ideia do colega, a interação entre todos.

É importante o número considerável de profissionais que participam da formação, porém, é mais importante ainda, quando estes percebem, que podem trabalhar entre pares,

trocar suas experiências em grupo e expor suas inquietações, com a certeza que encontrarão respostas no coletivo às suas dificuldades no contexto escolar.

É fundamental considerar as dificuldades que podem surgir durante a formação. Neste estudo, constatamos dificuldades relacionadas à modalidade online e à inexperiência com o computador, principalmente, durante os chats. Nestes momentos online, as professoras-cursistas esbarraram em obstáculos com os horários marcados para as atividades síncronas, a conexão da internet e o laboratório que era disponibilizado para elas. Também foram percebidas dificuldades relativas à falta de um horário específico para a realização das atividades síncronas, pois as professoras-cursistas, geralmente no laboratório da escola, suspendiam a sua participação para resolver problemas no local de trabalho.

Destacamos também as dificuldades que surgiram em relação ao tempo disponibilizado para as professoras-cursistas responderem e postarem suas atividades assíncronas, já que o material didático e as atividades, segundo elas, eram extensos, impedindo a entrega em tempo hábil. É importante enfatizar que os professores que participam de cursos à distância, são responsáveis pela sua formação, já que nesta modalidade o aluno tem autonomia e liberdade para organizar seu tempo de estudo.

Conciliar o horário de trabalho com o horário de formação, disponibilizar um laboratório de informática que minimize os problemas técnicos com os computadores e com as conexões e acesso a internet são pontos importantes para melhorar o percurso da formação e participação das professoras-cursistas.

Mesmo com algumas dificuldades encontrados durante a formação para participar do curso online e para manusear o computador, as reflexões das professoras-cursistas denotam as contribuições deste curso por meio da EAD para a própria atuação pedagógica. Concluímos que esta modalidade favorece a aprendizagem e participação dos alunos, estimula a interação e a comunicação, pontos que nem sempre encontramos nos cursos presenciais.

No nosso estudo, as contribuições da formação continuada perpassam pela:

- 1) (Re)significação, construção e ampliação dos conhecimentos que darão o suporte à prática pedagógica das professoras-cursistas. Os saberes sofreram mudanças em relação às atitudes dos professores para a educação inclusiva e sua importância no ambiente escolar; a compreensão da diversidade, individualidade, dificuldades e possibilidades dos alunos com deficiência mental; a função da escola como auxiliadora no processo de aprendizagem dos alunos, disponibilizando apoio, estrutura e oportunidades para estimular o desenvolvimento social, emocional, prático e conceitual do aluno com deficiência mental; e, a quebra de barreiras e do preconceito como cunho imprescindível para que a inclusão escolar seja

efetivada, promovendo um ambiente que oportunize a participação igualitária de todos de acordo com suas capacidades e dificuldades, eliminando a exclusão escolar e social.

2) Aprendizagem facilitada por intermédio das interações na modalidade EAD. As leituras e as discussões online oportunizaram momentos de reflexões dos conhecimentos teóricos e das experiências e práticas pedagógicas das professoras-cursistas, contribuindo para a ressignificação de alguns conceitos pertinentes à educação inclusiva e à deficiência mental, além de reorientar a prática pedagógica futura. Os momentos de interação online reforçam o trabalho em equipe, as discussões das temáticas, a troca de experiências, as possibilidades de resoluções das dificuldades que as professoras-cursistas encontraram em seu cotidiano escolar, evidenciando a relação amigável e colaboração entre as participantes.

3) Experiência da utilização do computador e quebra de barreiras com a tecnologia. Algumas das professoras-cursistas percebiam a tecnologia como um obstáculo, porém, este quadro foi modificado a partir da importância, vista por elas, destes conhecimentos para a vida profissional e pessoal, além, da ajuda das colegas mais experientes neste campo, tornando-se uma prática prazerosa e fundamental. É mediante um curso de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar pela EAD que, além de disponibilizar os momentos para cogitar e debater os temas pertinentes, também podemos realizar a inclusão digital dos professores.

Considerando que uma grande quantidade de professores necessita da formação continuada por várias razões, a EAD pode ser uma estratégia de qualidade para isso, contudo é necessário repensar alguns elementos fundamentais para a formação de professores em serviço:

- A formação continuada na modalidade EAD pode minimizar a quantidade de profissionais da educação que necessita de conhecimentos para melhorar sua atuação, além de oferecer aos professores a oportunidade de trabalhar com o computador e com a tecnologia, auxiliando em seu crescimento profissional (melhorando sua prática pedagógica) e pessoal (auxiliando àqueles que não sabem manuseá-lo a adentrar na era digital).
- Oportunidade de trabalho em grupo, conhecimento das experiências exitosas, troca de experiências entre os pares e procura de respostas às dificuldades de um contexto escolar;
- Formação continuada apoiada na reflexão, visando mudanças na prática pedagógica e na postura dos profissionais da educação, transformando-os em profissionais reflexivos.
- Reconhecimento da necessidade de articulação entre as universidades, sistemas educacionais e governo para mudanças nas propostas de formação inicial e continuada.

- Reconhecimento da importância das práticas pedagógicas do professor e dos seus conhecimentos prévios.

Destacamos algumas condições relatadas pelas professoras-cursistas para a participação nos próximos cursos à distância, é em relação à variável tempo e a um computador pessoal. Elas sugerem um prazo maior para responder e postar as atividades e, também, a não dependência do computador do laboratório de informática disponibilizado para os cursistas (principalmente para aqueles que não possuem o seu), necessitando de um computador pessoal.

Estas condições estão ligadas aos múltiplos papéis que os professores e as professoras exercem, perpassando o profissional, o acadêmico e o familiar. Sendo assim, a EAD reafirma a sua importância em possibilitar a participação na formação continuada a todos àqueles que estão em serviço, conciliando o desenvolvimento profissional com as atividades docentes através da flexibilidade de tempo e de espaço que esta modalidade permite.

Certamente, a formação continuada não deverá ser vista como única solução dos problemas educacionais, direcionando a responsabilidade da qualidade da educação e do sucesso escolar dos alunos apenas ao professor, principalmente quando abordamos a Educação Inclusiva. Além disso, o professor não age sozinho, é necessário o apoio da escola e dos sistemas educacionais, fluindo desta forma a responsabilidade a todos e não a um único indivíduo, melhorando o percurso escolar dos alunos com deficiência.

É fundamental verificar a trajetória e a proposta da formação inicial no âmbito da Educação Especial baseando-se no paradigma da Educação Inclusiva, que muitas vezes é inadequada, carente e escusada, levando o professor a suprir esta superficialidade de conhecimentos com a formação continuada. Em contrapartida, a sociedade, a escola e os alunos esperam que o professor já tenha os conhecimentos prévios adequados e suficientes para atuar com a diversidade em sala de aula.

Mesmo verificando a quantidade de professores que ainda necessitam desta formação e que discursam sobre a sua falta de conhecimento a respeito da inclusão escolar, podemos verificar, no momento hodierno, nas nossas instituições escolares professores comprometidos com esta perspectiva de educação para todos e acolhimento da diversidade. Então, o que falta para a educação se tornar de qualidade e que receba todos sem distinção? O que falta para a sensibilização das escolas e dos seus profissionais? Não falo de uma sensibilização com a denotação de pena, mas, de tornar-se

um ser humano mais humano e sensível à diversidade, à dificuldade do próximo, que respeito seu ritmo e suas capacidades, que aprecie a ética e seus valores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

_____. **O aprender e a informática: a arte do possível na formação do professor**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999a. Disponível em: <http://escola2000.net/eduardo/textos/proinfo/livro08-Elizabeth%20Almeida.pdf>. Acesso em 25 maio 2010.

_____. **Informática e formação do professor**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999b. Disponível em: <http://escola2000.net/eduardo/textos/proinfo/livro09-Elizabeth%20Almeida.pdf>. Acesso em 25 maio 2010.

ARANHA, Maria S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, 2005. 5 v. em 4.

BARBOSA, Vera L. B. et al. Projeto Inovando a Escola. In: MARTINS, Lúcia A. R. et al. (orgs). **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 253-258.

BATISTA, Cristina. A. M.; MANTOAN, Maria T. E. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP. 2. ed. 2006.

BATISTA NETO, José. Formação de professores, profissionalização e cultura docente: concepções alternativas ao professor profissional. In: MERCADO, Luis P. L.; CAVALCANTE, Maria A. S. (orgs). **Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. Maceió: Edufal, 2007, p. 37-56.

BEZERRA, Edneide C.; CAMPELO, Maria E. C. H. Práticas de interformação: uma alternativa para o sucesso escolar. In: MARTINS, Lúcia A. R. et al. (orgs). **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 245-252.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n° 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20 fev. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de Setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 25 out. 2009

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em 20 fev. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2001. Seção 1, p. 12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em 15 maio 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em 15 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 12**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pde_especial.pdf. Acesso em 20 fev. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em 22 jan. 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital nº 6**, de 27 de junho de 2007. Dispõe da publicação e da convocação das Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e do Distrito Federal de acordo como o que se estabelece neste edital sobre o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Brasília, 27 jun. 2007. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em 25 maio 2009.

_____. Edital nº 7, de 28 de junho de 2007. Dispõe da publicação e convocação das instituições públicas de Ensino Superior de acordo com o que se estabelece no presente edital sobre o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 jun. 2007. Seção 3, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/edital7.pdf>. Acesso em 15 maio 2010.

_____. Edital nº 1, de 02 de março de 2009. Chamada pública para cadastramento e seleção de cursos de instituições públicas de Educação Superior para a Rede de Formação Continuada

de Professores na Educação Especial no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 março 2009. Seção 3, p. 20.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a distância**. Brasília, ago. 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/ead/arquivos/28.pdf>. Acesso em 15 maio 2010.

_____. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília, jun. 2003. Disponível em: <http://www2.ufscar.br/ead/documentos/referenciaisdeEAD.pdf>. Acesso em 15 maio 2010.

_____. Edital n.º1, de 16 de dezembro de 2005. Chamada Pública para Seleção de Pólos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade à Distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez de 2005. Seção 3, p. 39. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>. Acesso em 20 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Edital n.º 6**, de 1.º de abril de 2009. Seleção de Instituições de Ensino Superior para fomento da Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12322&Itemid=558. Acesso em: 25 maio 2010.

CANEVARO, Andrea; IANES, Dario. **Buone prassi di integrazione scolastica: 20 realizzazioni efficaci**. Trento: Erickson, 2004.

CARVALHO, Rosita E. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

CURY, Carlos R. J. Entrevista. **Revista Integração**, Brasília: Ano 14, n.º 24, p. 4-5, 2002.

DAMASCENO, Allan R.; COSTA, Valdelúcia A. A formação de professores e a inclusão escolar: concepções e proposições. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

ESPECIAL, 3º, 2008, SÃO CARLOS. **Anais eletrônicos...** São Carlos: UFSCar, 2008. Disponível em: http://cbee3.nit.ufscar.br/trabalho/buscar_achados.php. Acesso em 20 ago. 2009.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de Educação Especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

DOVIGO, Fabio. **Fare differenze: indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali**. Gardolo: Erickson, 2007.

FERREIRA, Windy B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente – dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FERREIRA, Maria C.; FERREIRA, Júlio R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria C. R.; LAPLANE, Adriana L. F. (org.). **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p.21-48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Soraia N. A formação de professores na Educação Inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Ed. Porto, 1999

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

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

JESUS, Denise M. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia e Sociedade**. Porto Alegre: vol.16, nº 1, p. 37-49, 2004.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Willian; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 21-34.

KASSAR, Mônica de C. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria C. R.; LAPLANE, Adriana L. F.; (org.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 49-68.

LAPLANE, Adriana L. Notas pra uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria C. R.; LAPLANE, Adriana L. F. (org.). **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p.5-20.

LIMA, Janaina L.; SILVA, Janaila S. Texto extraído do material postado na plataforma Moodle do curso: **Formação de professores da Educação Básica para o atendimento ao aluno com deficiência mental**. Módulo II: Desenvolvimento humano, teorias da aprendizagem e pessoas com deficiência mental. Unidade III: Deficiência mental. Material de estudo: Deficiência Mental. Disponível em: <http://www.ead.ufal.br/login/index.php>. Acesso em 10 dez. 2008

MACHADO, Erica. Formação de professores e Educação a Distância: um debate sobre a prática reflexiva no contexto de emancipação. In: VALENTE, José A.; BUSTAMANTE, Silvia B. V. (org.). **Educação a Distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009, p. 109-127.

MARTINS, Heloisa H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, maio/ago 2004.

MARTINS, Lúcia A. R. Identidade, diversidade e inclusão. In: PIZZI, Laura C. V.; FUMES, Neiza L. F. (orgs). **Formação do pesquisador em educação**: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: Edufal, 2007a, p. 199-211.

_____. Falando de inclusão, para início de conversa. In: MARTINS, Lúcia A. R. et al. (orgs). **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais**: Desafios e Perspectivas. João Pessoa: Editora Universitária, 2007b, p. 15-21.

MELCA, Fátima M. A.; FERREIRA, Gerson F. Um laboratório de educação à distância para pessoas com necessidades especiais (IBC-LED). **Revista Benjamin Constant/Instituto Benjamin Constant/MEC**. Rio de Janeiro: IBCENTRO, ano 11, nº32, p. 3-12, dezembro/2005.

MELERO, Miguel L. Es posible construir una escuela sin exclusiones? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.1, p. 3-20, jan/abr, 2008.

MELO, I. L. **A formação continuada do professor de Ciências**. Maceió: Catavento, 2000.

MENDES, Enicéia G. Concepções atuais sobre Educação Inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, Maria C.; ALMEIDA, Maria A.; TANAKA, Eliza D. O. (orgs). **Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência**. Londrina: Eduel, 2003, p. 25-41.

MENEZES, Josinalva E. Avanços e dificuldades no cotidiano do ensino virtual: relato de uma experiência em conceitos científicos/matemáticos. CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 20º, Curitiba, 2000. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SBC/2000/wie.htm>. Acesso em 20 fev. 2009.

MILL, Daniel. Sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo: pensando a LDB e a EaD como pontos de partida. In: SOUZA, João V. A. (org.). **Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 265-282.

_____. Reflexões sobre a formação de professores pela/para Educação a Distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: DALBEN, Ângela, et al (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 870 p., p. 295 - 314. (Coleção didática e prática de ensino).

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Propostas de mudanças nos cursos presenciais com a educação on-line. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 11º. 2004, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/gradetc.htm#08>. Acesso em 13 dez. 2009

NUNES, Ivônio B. A História da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 2-8.

OLIVEIRA, Eloiza S. G.; REGO, Marta C. L. C.; VILLARDI, Raquel M. Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1413-1434, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 fev. 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde A. Educação Inclusiva e formação de professores: a importância do corporal sensível. In: PIZZI, Laura C. V.; FUMES, Neiza L. F. (orgs). **Formação do pesquisador em educação**: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: Edufal, 2007, p. 213-227.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEROSA, Gilse T. L.; SANTOS, Marcelo. Interatividade e aprendizagem colaborativa em um grupo de estudo online. In: SILVA, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 147 - 154.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002

PLETSCH, Márcia D. A formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/forma_prof.pdf. Acesso em 10 jul. 2009.

PRIETO, Rosangela G. Professores especializados de um Centro de Apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, Denise M., et al (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória, CDV/FACITEC, 2007, p. 281-294.

REALI, Aline M. M. R.; TANCREDI, Regina M. S. P.; MIZUKAMI, Maria da G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n. 1, p. 77-95, jan/abr, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em 10 fev. 2009.

RICCI, Cláudia S. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores. In: SOUZA, João V. A. (org.). **Formação de professores para a Educação Básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 159 - 174.

ROSA, Maurício; MALTEMPI, Marcus V. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. **Revista Ensaio**: avaliação, política pública. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 57-76, jan/mar, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em 10 abr. 2009.

ROTH, Berenice W. (Org.) **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SASSAKI, Romeu K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. 2002. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=7483>. Acesso em 8 dez. 2008.

SEGENREICH, Stella C. D. Desafios da educação à distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 161-177, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em 10 fev. 2009.

SILVA, Tarciana A. L.; FUMES, Neiza L. F. The teachers of physical education performance inside os the inclusive perspective. In: EUROPEAN CONGRESS OF ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY, 2008, Turim/Itália. **Abstract...** Turim, 2008, p. 131.

_____; GUEDES, Vânia M. C. Escola inclusiva: concepções e questões atuais: um estudo de caso. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE-NORDESTE, 18., 2007, Maceió. **Anais...** Maceió: Edefal, 2007. cd-rom.

_____; BARROS, Jaqueline L. V.; VIANA, Márcia R. G. S. A questão do tempo na educação on-line: o que pensam os alunos virtuais. **Revista Prometeu**, Natal, ano 1, n° 1, dez/jan/fev 2009/2010. Disponível em: <http://www.prometeu.educ.ufrn.br>. Acesso 15 dez. 2009.

SOUZA, Denise T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.32, n° 3, p. 477-492, set/dez, 2006.

VALENTE, José A. A interação entre aprendizes nas comunidades virtuais de aprendizagem: oportunidade de aprender e identificar talentos. In: DALBEN, Ângela, et al (orgs.).

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 870 p., p. 230 - 250. (Coleção didática e prática de ensino).

_____. O “estar junto virtual” como uma abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE, José A.; BUSTAMANTE, Silvia B. V. (org.). **Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo.** São Paulo: Avercamp, 2009, p. 37 – 64.

VERSUTI, Andrea C. Educação à distância: problematizando critérios de avaliação e qualidade em cursos on-line. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27^a., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em 10 fev. 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE

Apêndice A: Etapas da coleta e análise dos dados com as respectivas categorias para análise

ETAPA	INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS	CATEGORIAS PARA ANÁLISE
1 - Perfil das professoras-cursistas e suas expectativas	Questionário inicial	Formação inicial e continuada
		Tempo de atuação na educação básica e na educação especial ou inclusiva
		Função na escola
		Experiência em EAD e local de acesso a internet
		Perspectivas das professoras-cursistas
2 - Saberes prévios	Questionário inicial	Conhecimentos prévios sobre inclusão
	Módulo II/ Unidade III Diário	Conhecimentos prévios sobre deficiência mental
3 - Percurso das professoras-cursistas na construção dos conhecimentos	Módulo II/Unidade III Fórum	Mudanças nos conhecimentos sobre inclusão
	Módulo II/Unidade IV Tarefa	
	Módulo III /Unidade II Fórum	
	Módulo III/Unidade III Fórum	
	Módulo II/Unidade III Fórum	Mudanças nos conhecimentos sobre deficiência mental
	Questionário Final	Contribuições da formação
	Questionário Final	A experiência no curso: pontos positivos e participação nos próximos cursos pela EAD
	Questionário Final	Dificuldades na formação e os pontos negativos
Módulo I/Unidade II Chat		

(Continua)

	Módulo I/Unidade III Chat	Reflexões
	Questionário Final	
	Módulo I/Unidade III Chat	
	Módulo II/Unidade II Fórum	
	Módulo II/Unidade III Fórum	
	Módulo II/Unidade IV Tarefa	
	Email da tutora presencial à tutora a distância	

ANEXOS

Anexo A: Questionário Inicial



QUESTIONÁRIO
CURSO de EXTENSÃO: Formação de Professores da Educação Básica para o
Atendimento do/a Aluno/a com Deficiência Mental

Nome				
Idade	Email:			
	Fone para contato:		Celular:	
Endereço			Profissão:	
Formação Inicial				
Cursos de Especialização, Mestrado e outros				
Outros cursos de curta duração (na área da educação especial)				
Tempo de atuação na Educação Básica				
Turmas e disciplina que leciona				
Atua com alunos com deficiência? Se sim, quais?				
Se atua com alunos com deficiência, há quanto tempo?				
Você tem acesso à Internet? Se sim, onde?				
Com que frequência utiliza a internet?	<input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> 3 vezes por semana <input type="checkbox"/> 1 vez por semana <input type="checkbox"/> A cada 15 dias <input type="checkbox"/> Mês a mês <input type="checkbox"/> Quase nunca			
Conhecimento sobre Internet	<input type="checkbox"/> Já conheço como navegar na Internet <input type="checkbox"/> Conheço um pouco e às vezes tenho dificuldade <input type="checkbox"/> Nunca naveguei na Internet			
Habilidades relacionadas ao uso da Internet	<input type="checkbox"/> Nível avançado <input type="checkbox"/> Nível intermediário <input type="checkbox"/> Nível básico <input type="checkbox"/> Sempre conto com ajuda para utilizar <input type="checkbox"/> Ainda preciso aprender a utilizar			
Quais recursos tecnológicos você tem acesso na sua escola?	<input type="checkbox"/> vídeo-cassete <input type="checkbox"/> DVD <input type="checkbox"/> computadores <input type="checkbox"/> computadores com internet <input type="checkbox"/> televisão <input type="checkbox"/> antena parabólica <input type="checkbox"/> outros. Quais?			

(Continua)

O que você espera deste Curso	
Já participou de outros cursos à distância	<input type="checkbox"/> Sim Quais? _____ <input type="checkbox"/> Não
O que você sabe sobre Educação Inclusiva?	
O que você acha de ter alunos com deficiência em sala de aulas regulares?	

Anexo B – Questionário Final

Car@ Cursista,

Chegamos ao final do nosso Curso e gostaríamos de poder ouvir a sua opinião sobre este processo de formação e o curso propriamente dito. Assim, solicitamos que você responda as questões a seguir e encaminhe-as ao/a tutor/a à distância. A sua opinião só irá fazer com que melhoremos este processo de formação.

Se preferir, envie o questionário para o email: educacaoinclusiva@hotmail.com

Agradecemos desde já a sua colaboração.

A Coordenação

a. De uma forma geral, o que você achou do Curso de Formação de Professores da Educação Básica para o atendimento do aluno com deficiência mental:

() muito bom () bom () regular () ruim () muito ruim

b. Quais foram as suas razões para esta avaliação?

c. Quais foram os aspectos positivos do curso?

d. Quais foram os aspectos negativos do curso?

e. Que sugestões você daria para as próximas edições do curso?

f. O que você achou dos materiais do estudo do curso?

() muito bom () bom () regular () ruim () muito ruim

g. O que você achou das atividades do curso:

() muito bom () bom () regular () ruim () muito ruim

h. O que você achou do/a tutor/a presencial:

() muito bom () bom () regular () ruim () muito ruim

i. O que você achou do/a tutor/a à distância:

() muito bom () bom () regular () ruim () muito ruim

(Continua)

Por quê? _____

j. Durante o curso, você teve acesso a um micro-computador e a internet:

sempre muitas vezes às vezes poucas vezes

nunca

k. Como os gestores de sua escola ou de sua coordenadoria de ensino agiram durante este processo de formação?

l. Você faria outro curso a distância (extensão, aperfeiçoamento, graduação etc.):

sim não talvez

Por quê? _____

m. Quais as principais contribuições que este curso trouxe para a sua prática profissional?

n. Se houver outros comentários ou sugestões que gostaria de fazer, por favor, escreva aqui:

ÍNDICE DE AUTORES

Almeida, M., 34, 36, 37, 39, 44, 115, 125, 127

Aranha, M., 94, 111

Barbosa, V., et al, 26, 100

Barros, J., 119, 120

Batista, C., 25, 105

Batista Neto, J. 19

Bezerra, E., 34, 37, 103

BRASIL, 33, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 50, 52, 53, 54, 69

Campelo, M., 34, 37, 103

Canevaro, A., 26, 55, 102, 108

Carvalho, R., 27

Chizzotti, A., 57, 65

Costa, V., 31, 36, 77

Creswell, J., 56

Cury, C., 18, 27

Damasceno, A., 31, 36, 77

Denari, F., 34, 36

Dovigo, F., 18

Ferreira, G., 17, 19, 22

Ferreira, J., 29, 30, 92

Ferreira, M., 29, 30, 92

Ferreira, W., 23, 31

Freire, P., 36, 126

Freitas, S., 25, 36, 88, 113

Fumes, N., 22

Garcia, C., 33, 35

Gatti, B., 19, 34, 38, 47, 65

Ghedin, E., 50, 85, 87

Guedes, V., 30

Ianes, D., 26, 55, 102, 108

Imbernón, F., 33, 37, 38, 42, 51

Jesus, D., 28

Karagiannis, A., 24, 26, 28

Kassar, M., 23, 25

Kearsley, G., 123

Laplane, A., 46

Lima, J., 98

Machado, E., 41, 61
Maltempi, M., 43
Mantoan, M., 25, 105
Martins, H., 56
Martins, L., 17, 18, 22, 24, 30
Melca, F., 17, 19, 22
Melero, M., 109
Melo, I., 32
Mendes, E., 23, 24
Menezes, J., 39, 40
Mill, D., 20, 39, 41, 116
Mizukami, M., 35, 38, 39, 40, 124
Moore, M., 123
Moran, J., 25, 42, 121

Nunes, I., 39

Oliveira, E., 20, 42, 47
Oliveira, I., 17, 22, 30

Palloff, R., 41, 43, 123
Perosa, G., 123
Pimenta, S., 50, 85, 87
Pletsch, M., 28, 30
Pratt, K., 41, 43, 123
Prieto, R., 31, 37

Reali, A., 35, 38, 39, 40, 124
Rego, M., 20, 42, 47
Ricci, C., 32
Rosa, M., 43
Roth, B., 48

Santos, M., 123
Sasaki, R., 90
Segenreich, S., 40
Silva, J., 98
Silva, T., 22, 30, 119, 120
Souza, D., 33, 107
Stainback, S., 24, 26, 28
Stainback, W., 24, 26, 28

Tancredi, R., 35, 38, 39, 40, 124

Valente, J., 113, 115
Versuti, A., 19
Viana, M., 119, 120
Villard, R., 20, 42, 47

Yin, R., 56, 57