

Secretaria de Educação Especial/MEC

# Inclusão

REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

V.6 Nº1 JANEIRO/JUNHO 2011

ISSN 1808-8899



Formação de  
**Professores**

ENTREVISTA  
Rosângela Machado

# Expediente

Presidência da República  
Ministério da Educação  
Secretaria Executiva  
Secretaria de Educação Especial

## Comissão Organizadora

Claudia Pereira Dutra  
Martinha Clarete Dutra dos Santos  
Misiara Cristina Oliveira  
Cleonice Machado de Pellegrini  
Marizete Almeida Muller

## Conselho Editorial

### Nacional:

Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS  
Claudio Roberto Baptista – UFRGS  
Denise de Souza Fleith – UNB  
Dulce Barros de Almeida – UFG  
Eduardo José Manzini – UNESP  
Marcos José da Silveira Mazzotta – Universidade Mackenzie  
Maria Amélia Almeida – UFSCar  
Maria Teresa Eglér Mantoan – UNICAMP  
Rita Vieira de Figueiredo – UFC  
Ronice Müller de Quadros – UFSC  
Soraia Napoleão Freitas – UFSM

### Internacional:

David Rodrigues – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal

## Jornalista Responsável

Nunzio Briguglio Filho (007010/SC-MT)

## Sistematização

Bárbara Martins de Lima Delpretto

Revista Inclusão é uma publicação semestral da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 6º andar, Sala 600  
CEP: 70047-900 Brasília / DF.  
Telefone: 0XX (61) 2022-7635  
Cadastro via e-mail: [revistainclusao@mec.gov.br](mailto:revistainclusao@mec.gov.br)  
Distribuição gratuita  
Tiragem desta edição: 100 mil exemplares

As matérias publicadas podem ser reproduzidas, desde que citada a fonte. Quando assinadas, indicar o autor. Artigos assinados expressam as opiniões de seus respectivos autores e, não necessariamente, as da SEESP, que os edita por julgá-los elementos de reflexão e debate.

## Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep  
Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

CIBEC/MEC

Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial. v. 6, n. 1 (jan/jun) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2011.

ISSN 1808-8899

1. Inclusão educacional. 2. Educação especial. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.



**A** Revista Inclusão aborda, nesta edição temática, a formação docente, por considerá-la determinante no processo de construção dos sistemas educacionais inclusivos. A formação continuada de professores é um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), que define as ações de colaboração entre a União e os demais entes federados para a efetivação do direito de todos à educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) apresenta dentre as estratégias de apoio aos sistemas de ensino, a formação continuada de professores que atuam no atendimento educacional especializado – AEE, e de demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

Para tanto, são ofertados cursos de formação continuada de professores na educação especial na modalidade a distância, por meio da rede de instituições públicas de educação superior, abrangendo professores de escolas públicas de todas as regiões do país.

Assim, a articulação entre a educação básica e superior é enfocada pelas experiências de formação docente apresentadas pelas instituições integrantes da rede de formação. Estas experiências evidenciam o fortalecimento que a política pública pode proporcionar ao desenvolvimento inclusivo das escolas, direcionando o fomento à formação continuada.

Outro aspecto relevante neste processo é demonstrado pelas oportunidades de apropriação das tecnologias digitais pelos professores das escolas públicas que passam a trabalhar com estas ferramentas na perspectiva do seu desenvolvimento profissional e da prática pedagógica.

As mudanças na formação inicial e continuada de professores, provocadas pela atual concepção de educação especial na perspectiva inclusiva, permeiam a discussão proposta ao longo desta publicação.

Nesta edição, têm a palavra os professores e gestores envolvidos no processo de formação continuada, protagonistas de importantes alterações no cotidiano escolar.

Secretaria de Educação Especial

# SUMÁRIO



1

## Editorial

Secretaria de Educação Especial/MEC



4

## Entrevista

Rosângela Machado



8

## Destaque

Diretrizes para construção da política nacional de formação e valorização dos docentes da educação básica



14

## Enfoque

Atendimento educacional especializado: trajetória, conceitos e formação

Tecnologia assistiva e formação de professores: construindo uma sociedade inclusiva

Formação continuada em educação inclusiva através da ead: as vozes das cursistas

Colaboração entre gestão educacional e universidades para a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva

Práticas educacionais em educação a distância



60

## Resenha

Quem eu seria se pudesse ser:  
A condição adulta da pessoa  
com deficiência intelectual  
Luciana dos Santos Cordeiro Mello



61

## Informe

Política Nacional de Formação  
de Profissionais do Magistério  
da Educação Básica



62

## Opinião

Educação Inclusiva e  
Formação de Professores  
Fabiane Romano de Souza Bridi  
Valquírea Monteblanco Villagran



64

## Veja Também

A Formação de Professores no  
Estado do Piauí: Uma Proposta  
em Construção  
Viviane Faria





## FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**A** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) apresenta como uma das estratégias de apoio aos sistemas de ensino, com vistas ao alcance do objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Conforme a Política, “para atuar na educação especial o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais

para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”.

**1. Revista Inclusão: Em sua opinião, como se estrutura a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado?**

**Rosângela:** O Atendimento Educacional Especializado – AEE de-

\* Pedagoga formada pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990). Especialista em Educação Especial pela Universidade de Gunma/Japão (2001). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

corre de uma nova concepção de educação especial, sustentado por decretos e resoluções. Ele está centrado na dimensão de acessibilidade que garante participação, atividade e interação no percurso de escolarização dos alunos público da educação especial. As atividades desenvolvidas no AEE se diferem das atividades desenvolvidas na sala de aula comum.

Neste sentido, é por meio do AEE que a educação especial se redefine o que requer formação de professores para o desempenho da nova função e atendimento das novas demandas de trabalho diante de um serviço de educação especial que não é mais caracterizado pelo foco clínico ou pela ação substitutiva de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A primeira estruturação que ocorre nessa formação parte da compreensão de que o professor do AEE não é um especialista em uma dada deficiência. Seu objetivo é conhecer o aluno, identificar suas possibilidades e necessidades, traçar um plano de AEE para que possa organizar os serviços, as estratégias e os recursos de acessibilidade.

A formação, então, não tem por base o estudo de uma única deficiência. Ela deve estabelecer uma interlocução entre os conhecimentos que são próprios do AEE com as situações reais do cotidiano escolar. Aliás, a formação continuada só tem sentido quando está atrelada à prática escolar que nos possibilita criar estratégias de

atuação com base no que vivenciamos e no que conhecemos. É uma formação que visa o conhecimento especializado sob o enfoque educacional.

A Tecnologia Assistiva – TA, área que engloba produtos, serviços, recursos, metodologias e práticas que visam promover acessibilidade as pessoas com deficiência, é utilizada no AEE e suas modalidades, tais como: Comunicação aumentativa e alternativa, informática acessível, recursos pedagógicos acessíveis, Sistema Braille, técnica do sorobã, produção de materiais ampliados e em alto relevo, entre outras, devem ser estudadas na formação de professores do AEE.

**2. Revista Inclusão: De que maneira a reestruturação da formação da Educação Especial, antes organizada por áreas específicas, modifica a concepção e a prática do Atendimento Educacional Especializado?**

**Rosângela:** Realmente, a formação de professores para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, não tem por base o estudo de uma área específica. Não foi fácil ter a compreensão de que para atuar na educação especial o professor não é um especialista em uma dada área.

Alunos com deficiência, por exemplo, não podem ser demarcados, naturalizados como se a deficiência dissesse tudo sobre eles.

A categoria unificada sob o rótulo de deficiência faz com que pensemos que todas as crianças com uma mesma deficiência tenham

as mesmas necessidades ou que vivem a deficiência da mesma forma. Uma criança não se define e não se constitui por um único atributo: a deficiência.

Quando tematizamos o outro, ou seja, quando destacamos a deficiência ou o transtorno global do desenvolvimento como uma categoria a ser estudada, exigimos um atendimento para todos os que se encaixam nestas categorias.

---

**“A formação continuada só tem sentido quando está atrelada a prática escolar que nos possibilita criar estratégias de atuação com base no que vivenciamos e no que conhecemos. É uma formação que visa o conhecimento especializado sob o enfoque educacional.”**

---

Faz-se necessário **conhecer a criança como ela é**: seus desejos, suas necessidades, suas habilidades e dificuldades, seus modos de traçar caminhos para aprender, entre tantos outros aspectos. Duas crianças com a

mesma deficiência podem interagir com o ambiente escolar de forma totalmente diferenciada. Desta forma, o professor não deve se preocupar em ter uma formação que o leve a conhecer todos os tipos e níveis de comprometimento da deficiência ou dos transtornos.

A convivência com os alunos é o melhor caminho para que o outro seja desvelado e reconhecido na medida em que se constrói entre nós uma relação, um vínculo responsável por nossa constituição como seres que não se repetem.

Daí vem nosso entendimento sobre as diferenças que não podem ser reduzidas ao uno, fixo, categorizável. A diferença é sempre um devir.

---

**“Quanto mais é ofertada a formação continuada de professores para o AEE, por meio de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização, com base na perspectiva inclusiva, mais as redes de ensino terão a oportunidade de aprofundar conhecimentos, romper paradigmas e atualizar as práticas.”**

---

**3. Revista Inclusão: Como pode ser avaliada a expansão da oferta da formação para o Atendimento Educacional Especializado, por meio de cursos de aperfeiçoamento e especialização, na perspectiva da promoção do pleno acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular?**

**Rosângela:** Existem muitos professores que foram formados em cursos de graduação em educação com habilitação em educação especial na perspectiva de atuar com pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento de forma substitutiva ao ensino comum. A mesma perspectiva substitutiva, ainda, se repete em cursos de formação continuada.

Por isso, quanto mais é ofertada a formação continuada de professores para o AEE, por meio de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização, com base na perspectiva inclusiva, mais as redes de ensino terão a oportunidade de aprofundar conhecimentos, romper paradigmas e atualizar as práticas.

O Ministério da Educação – MEC está investindo em políticas de formação, por meio da oferta de cursos de formação de professores na modalidade a distância, tanto em nível de extensão quanto de especialização, que estão associadas às mudanças da educação especial. Não se trata de formação esporádica, que visa apenas à transmissão dos novos conhecimentos sem ligação com

as necessidades das redes de ensino. A formação envolve os professores do AEE das redes públicas de ensino que atuam ou vão atuar nas salas de recursos multifuncionais (espaços escolares destinados ao AEE).

Desta forma, a expansão da oferta da formação para o AEE pode ser avaliada como de fundamental importância para que os gestores e professores das redes públicas de ensino possam ter a compreensão da nova perspectiva da educação especial ao mesmo tempo em que vão tendo subsídios para se adequar ao novo trabalho.

É bom lembrar que a formação continuada de professores para o AEE não pode se encerrar nos cursos que o MEC oferta. As secretarias de educação devem, também, investir na formação continuada de professores, aprofundando os estudos em AEE.

**4. Revista Inclusão: A organização da educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização aponta a necessidade de articulação entre a educação especial e o ensino regular. Como esse processo vem se desenvolvendo no contexto escolar?**

**Rosângela:** A articulação entre a educação especial e o ensino regular não é mais aquela em que a escola comum espera da educação especial orientações sobre a escolarização de um aluno com deficiência, dificuldades de aprendizagem, transtornos do comportamento, entre outros ou espera que a educação especial



escolarize os alunos considerados seu público alvo em ambientes segregados.

A educação especial começa a ocupar um novo lugar e a estabelecer novas relações com a escola regular. Com base nessas novas relações, o professor do AEE estabelece articulação com o professor da sala de aula comum a fim de reconhecer as novas demandas e desafios que o aluno enfrenta na escola para a definição e a disponibilização de recursos que favoreçam o acesso do aluno ao currículo comum, sua interação no grupo, participação em todos os projetos e atividades pedagógicas e acesso físico aos espaços da escola.

A escola regular quando compreende a educação especial, em sua nova perspectiva, contempla em seu projeto político pedagógico e reconhece a sala de recursos multifuncionais como um espaço que faz parte do contexto escolar.

**5. Revista Inclusão:** Em que aspectos a formação dos professores do ensino regular deve ser alterada para contemplar a perspectiva de mudanças que se apresentam a partir da eliminação de um sistema paralelo de educação especial?

**Rosângela:** Se as práticas de ensino especial se transformaram a partir de uma nova perspectiva, o mesmo deve ocorrer com as de ensino regular, o que exigirá novos olhares, novas idéias, novas discussões e novas ações com base em um novo referencial.

Não cabe mais, na formação dos professores do ensino regular, a busca por receitas universalizadas para resolver os ditos problemas de aprendizagem ou os estudos sobre soluções paliativas, adaptações curriculares como a redução de conteúdo para alguns alunos, avaliações diferenciadas, simplificação de tarefas, entre tantos outros assuntos que sempre apontam o aluno como fonte de todo fracasso escolar.

---

**“A escola regular quando compreende a educação especial, em sua nova perspectiva, contempla em seu projeto político pedagógico e reconhece a sala de recursos multifuncionais como um espaço que faz parte do contexto escolar.”**

---

Em tempos de inclusão escolar, a formação de professores do ensino regular deve promover o delineamento de novas práticas pedagógicas, revisando a organização curricular, o modo de ensinar, a concepção de apren-

dizagem, os instrumentos de avaliação, entre outros componentes do cotidiano escolar que precisam se adequar à educação inclusiva.

A educação especial em sua nova perspectiva se contrapõe a força homogeneizadora que faz com que pessoas que têm a mesma deficiência sejam consideradas com as mesmas necessidades. Esta área percebeu que pessoas com a mesma deficiência têm suas particularidades e subjetividades próprias e que vão se diferenciando o tempo todo. Da mesma forma, é chegada a vez das escolas regulares romperem com a força homogeneizadora que valoriza somente os alunos que atendem as expectativas do ensino tradicional.

Celebrar as diferenças não é um princípio exclusivo da educação especial. Tal qual a educação especial, o ensino comum deve celebrar as diferenças, entendendo que ela não é restrita a um determinado grupo de alunos, mas a todos os alunos. O ponto de partida dos alunos é a igualdade na capacidade de aprender e o ponto de chegada é as diferenças no aprendizado. Esses são os fundamentos e princípios inclusivos que devem orientar a formação de professores do ensino regular.

Outra mudança urgente na formação de professores do ensino regular: há que se ter o compromisso de mudanças na prática pedagógica de quem participa da formação. Não é mais possível investir em formação continuada sem esse compromisso.



## DIRETRIZES PARA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Helena Costa Lopes de Freitas**

Coordenação-geral de Formação de Professores  
Secretaria de Educação Básica – Ministério da Educação

Falar da política de formação de professores e dos desafios que se colocam no momento atual para a construção de um sistema nacional de formação de professores é falar de uma dívida histórica do estado brasileiro para com a educação pública gratuita e laica, de caráter unitária e articulada ao projeto histórico de transformação social que almejamos.

Falar do lugar que falamos – o espaço público de gestão de programas de formação continuada de uma Secretaria de Educação

Básica – neste tempo de encerramento de uma etapa e de transição para outra, significa enfrentar o desafio da crítica e da autocrítica em relação às mudanças que puderam e às que não puderam ser realizadas.

A articulação intrínseca entre concepções de educação, escola e sociedade coloca os educadores, em cada época histórica, frente a dilemas e contradições que devem ser enfrentados de maneira positiva. São os conflitos que movem os sujeitos para novos pa-

tamares de produção de sua vida social e de desenvolvimento de sua humanidade.

Os processos de definição de políticas educacionais e de formação de professores têm se constituído historicamente como momentos polêmicos, conflituosos, nos quais se defrontam diferentes concepções de formação fundadas em parâmetros teórico-epistemológicos distintos e, não raro, em projetos históricos antagônicos.

A discussão das bases para a constituição de políticas de forma-

ção que têm se materializado nas diferentes diretrizes construídas pelo Conselho Nacional de Educação é uma das questões polêmicas sobre a qual deverá ser construído algum consenso, nos próximos anos, sob pena de não logarmos superar os entraves atuais que impedem a formação de professores, especialmente a formação continuada. É urgente colocá-la mais sintonizada com as necessidades e expectativas de formação humana integral de nossos professores.

Este trabalho pretende contribuir com algumas reflexões que vêm sendo feitas no âmbito do Conselho Técnico Científico da CAPES, com colegas de entidades e com instâncias internas do Ministério da Educação, no processo de construção da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

## **Sentido de diretrizes para a formação contínua de professores**

O Ministério da Educação, através de seus Programas de Formação, tem espaço privilegiado para poder induzir estados e municípios e as Universidades públicas, a construir suas políticas de formação inicial e continuada com vistas a superação das condições atuais do exercício do trabalho docente e o estabelecimento de planos de carreira com percursos claramente definidos para atingir estes objetivos.

Nesse sentido, as ações e proposições a serem implementadas na construção da política de formação continuada em nível nacional, no âmbito dos programas de formação, deveriam assumir a concepção norteadora, princi-

pios e objetivos construídos pelos educadores e seus movimentos sociais nos últimos 40 anos, muitos dos quais encontram-se materializados nos artigos do Decreto 6.755/09, e aqui sintetizadas.

O desenvolvimento da política de formação supõe, sobretudo, que na construção do sistema nacional de formação de professores, a formação continuada seja informada pelas seguintes concepções orientadoras:

- a) Articulada à formação inicial e responsabilidade dos educadores, do estado e da sociedade, assegurando com recursos públicos as estruturas necessárias para sua viabilidade e vinculando a formação ao plano de carreira de cada estado e município.
- b) Desenvolvida de forma articulada aos Centros de Formação de estados e municípios e em estreita vinculação com as Universidades e seus programas de formação continuada, a partir da demanda de grupos de estudo e investigação sobre as práticas docentes e os processos de formação humana e de aprendizagens.
- c) Articulada à produção de conhecimento nas áreas de formação dos quadros do magistério, assegurando a diversidade de “modelos” formativos e resguardando o direito ao aperfeiçoamento permanente, inclusive nos níveis de pós-graduação;
- d) Associada ao exercício profissional e em estreita vinculação com as necessidades educativas, de desenvolvimento e formação integral de nossas crianças, jovens e adultos.

- e) Garantida a progressividade das ações de formação, a níveis elevados, vinculada às necessidades formativas dos professores e ao envolvimento com o PPP da Escola e às exigências formativas da infância, da juventude e dos adultos.
- f) Responsabilidade dos vários níveis institucionais: das escolas, dos níveis centrais em cada secretaria municipal e estadual de educação e das Universidades.
- g) Sintonizada com a concepção de escola como espaço de formação e valorização do coletivo de professores e de incentivo à dimensão solidária e associativa do trabalho docente, nas suas dimensões pedagógica, científica, política e profissional;
- h) Mobilizadora da escola e estreitamente vinculada à construção coletiva do projeto político pedagógico da escola com o envolvimento de professores, técnicos administrativos, estudantes, pais e movimentos sociais da comunidade;
- i) Contínua atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos profissionais de caráter científico, técnico e artístico, que permitam acesso na carreira e a ocupação de funções mais elevadas no coletivo educacional, sem afastamento do trabalho docente e progressivo aumento das horas de trabalho coletivo.

A política de formação contínua constitui-se, assim concebida, instrumento privilegiado de interface das instituições formadoras e

sistemas de ensino com o profissional da educação, permitindo o tratamento dos aspectos teóricos epistemológicos da formação em articulação com os problemas concretos da escola e da sala de aula, valorizando os processos de produção de conhecimentos construídos no trabalho docente. Este processo não se desenvolve de maneira emancipadora na construção da identidade dos professores como intelectuais, sem o envolvimento com a investigação e a pesquisa no campo da educação e de sua área específica de atuação.

Nesse sentido, a formação é sempre um valioso elemento de avaliação, reformulação e criação dos cursos de formação de profissionais da educação, abrindo imensas possibilidades de inserção dos estudantes licenciandos, futuros professores, nos processos de trabalho pedagógico e ainda de motivação da juventude, particularmente no ensino médio magistério, para o ingresso na profissão docente.

Estas condições de formação, no entanto, pouco significarão se não vierem acompanhadas de uma **política de valorização profissional** que indique a permanência e dedicação integral do professor na instituição em que atua, de implementação de jornada em uma única escola, de efetiva implementação do piso salarial profissional nacional que lhe permita tempo para o estudo, para o trabalho coletivo e para a criação de novos projetos pedagógicos que envolvam os sujeitos da ação educativa na escola e a comunidade em que está inserida.

Os diversos desenhos possíveis da formação assim concebida devem garantir:

- a) a unidade entre a atividade científica da formação, o trabalho de reflexão e o trabalho de direção do processo pedagógico e educativo, tomando como centro dessa formação a escola
- b) articulação das exigências institucionais das escolas e necessidades subjetivas e particularidades individuais dos professores na busca de sua superação profissional.

Tal como explicitada no Decreto 6.755/09, a construção da política de formação com este caráter passa a ser de responsabilidade do poder público nas esferas municipais, estaduais e federal e em regime de colaboração e cooperação, se articulam nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, assegurando os objetivos e princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Há hoje um consenso de que é preciso superar a concepção instrumental de formação continuada como compensatória das lacunas da formação inicial. Nessa direção, uma política de formação de caráter emancipador deve superar a concepção ainda vigente nas políticas atuais, de oferta massiva de cursos de formação continuada. Necessitamos entendê-la, em contraposição, como um conjunto de princípios orientadores que perpassam ações, projetos e programas de formação, valorização e desenvolvimento profissional dos profissionais da educação.

Esta concepção vem sendo construída por inúmeras produções e proposições no âmbito das diversas Secretarias do MEC nos últimos anos, mas é necessário consolidá-la nos próximos.

Destacamos em especial, as proposições da Rede Nacional de Formação Continuada, criada em 2004, as Redes da Diversidade da SECAD e da Educação Inclusiva da SEESP.

Neste período de 4 anos, a necessidade de um sistema nacional de formação e de ações cada vez mais articuladas e sintonizadas entre si, tomou conta de grande parte de nosso tempo e nossas energias para construirmos a necessária sintonia entre nossas ações e garantir o compromisso com a educação pública, as escolas, os professores e os estudantes.

Assim, **duas ações** essenciais foram desenvolvidas no âmbito do Ministério, buscando o aprimoramento da política de formação continuada:

- a) a articulação entre SEB, SECAD e SEESP para construção de projetos institucionais de formação continuada de professores da educação básica, cuja Chamada Pública, de fevereiro de 2010, teve resposta de 72 IES públicas, federais e estaduais. Este é, sem dúvida, passo importante para a construção de projetos de formação de professores que contemplem as diferentes dimensões de que se reveste o trabalho docente, não apenas nas áreas de conhecimento relativas aos conteúdos disciplinares tradicionais, mas no campo da diversidade e da inclusão.
- b) a proposição de constituição, no âmbito dessas IES, de instância institucional articuladora e coordenadora das ações de formação continuada propostas nos

projetos. Esta exigência é caminho para a instituição de Programas Institucionais de Formação Continuada de Professores, com o objetivo de articular orgânica e institucionalmente, os projetos e ações de formação continuada e as relações institucionais com as escolas da rede pública e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente de cada estado.

Uma terceira perspectiva que vem sendo aprimorada para implementação a partir da nova Rede Nacional de Formação Continuada é o **apoio e fomento aos Centros de Formação Continuada de Professores dos estados e municípios**.

Atendendo deliberação da CO-NEB 2008, que indicou a criação dos Centros de Formação como espaços de produção e socialização de experiências docentes e auto-organização dos professores da educação básica, precisamos avançar na proposição de apoio e fomento aos Centros de Formação de Professores de estados e municípios existentes, quando articulados a projetos das IES que terão seus projetos apoiados pelo Ministério da Educação.

A Chamada Pública referida anteriormente indica como diretrizes para os projetos a *proposição de formas inovadoras e eficazes de parceria entre instituições de ensino superior públicas bem como destas com os sistemas de ensino, com o objetivo de desenvolver projetos de formação continuada, potencializando e articulando a experiência acumulada nesta área* (4.8.3. Chamada Pública, MEC 2010), induzindo que *deve ser feita, preferencialmente, por intermédio dos respectivos Centros de Formação de*

*Professores de sistemas municipais e estaduais, onde houver*”. (4.9, *idem*).

Indica também como diretriz na elaboração dos projetos, a *“participação de professores das redes públicas de ensino em articulação com profissionais das instituições de ensino superior, no planejamento, desenvolvimento e avaliação do projeto de formação continuada* (4.8.6. Chamada Pública, MEC 2010), participação esta a ser apoiada pela secretaria de educação a que o professor está vinculado.

Os Centros de Formação, espaços de formação dos profissionais da educação, permitem a socialização das experiências docentes e sua auto-organização em grupos de estudos para construção de alternativas aos problemas enfrentados nos processos de aprendizagem dos estudantes e de sua própria formação. Este processo pode construir-se como caminho promissor para o desenvolvimento e profissionalização do magistério, gerando, a partir do trabalho a ser desenvolvido, condições especiais para superar o individualismo e produzir novas relações sociais e culturais na atividade docente. É espaço privilegiado para o trabalho coletivo e solidário, em sintonia com a realidade social onde está inserido, contribuindo para transformar as condições atuais da escola pública e da educação na perspectiva das transformações sociais almejadas. (Cf. Deliberação CONEB 2008 e CONAE 2010).

É nosso entendimento que podemos avançar na construção de articulações institucionais mais orgânicas entre IES e escolas públicas, apoiando e fomentando diretamente os Centros de Formação de Professores que estejam articulados aos Programas Institu-

cionais de Formação Continuada de Professores a serem instituídos nas IES formadoras.

Assim, cabe indicar outra ação a ser fortalecida no âmbito da política nacional de formação continuada do Ministério e fomentada pela CAPES, qual seja, o fomento aos Centros de Formação de Professores de estados e municípios, criando novas relações entre professores da educação básica e Universidades.

Esta articulação entre as Secretarias para construir, a partir de suas ações, uma ação articulada e orgânica inovadora, ainda não se encontra totalmente desenvolvida. Os entraves administrativos e técnicos ainda são grandes. Mas também são imensas as amarras que impedem grande parte das universidades, em seus espaços acadêmicos eivados pela lógica produtivista imposta pelos processos de avaliação, de construir novas relações para além das possibilidades atuais.

## **Desafios permanentes para o apoio e fomento a ações de valorização profissional dos professores da educação básica**

Para enfrentar a dispersão e fragmentação atual, no âmbito de nossos cursos ofertados às redes públicas de ensino a partir do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR – será necessário grande esforço nos próximos anos.

A indicação de diretrizes para a atuação da CAPES no apoio e fomento à valorização profissional dos professores da educação básica, pela formulação das ações,



programas e políticas que compõem o sistema nacional de formação dos profissionais da educação básica é, no nosso entendimento, o principal deles.

Necessitamos travar um amplo debate acerca de novas proposições para a formação continuada, seus fins e objetivos, suas configurações e as áreas de formação do magistério definidas pelos planos de carreira, pelas necessidades da escola pública e pelo desenvolvimento da educação básica.

Decidir sobre os processos de definição pelas escolas e seus professores das necessidades formativas, tendo como referência não apenas as metas indicadas no PAR, que é um instrumento datado historicamente, sem prejuízo de seu aprimoramento e da elevação das metas qualitativas e quantitativas.

Identificar as necessidades formativas dos professores em conjunto com o coletivo da escola, sistemas de ensino e pelos dirigentes, é condição para a gestão democrática dos processos de formação criados pela união, estados e municípios.

Este Plano Estratégico da formação, elaborado pelos Fóruns Estaduais com a participação de cada escola, município e estado, deverá estabelecer os meios de atendimento da formação indicados nesse processo, principalmente os instrumentos de apoio dos dirigentes municipais ao descolamento, estado e suporte dos seus professores às ações de formação.

Ao Ministério e à CAPES caberá decidir a destinação orçamentária necessária bem como as condições a serem criadas para o pleno desenvolvimento da formação.

No âmbito de cada universidade, criada a instância institucional

responsável pela articulação orgânica entre as ações e cursos, será de importância fundamental desenvolver de forma articulada aos Fóruns e aos Centros de Formação de Professores – buscando uma sintonia cada vez maior com os saberes e conhecimentos produzidos pelas escolas e seus profissionais para o enfrentamento dos problemas das práticas educativas e processos de aprendizagem.

Este processo pretende oferecer organicidade à demanda PAR e às necessidades de formação de estados e municípios, colocando-as sob responsabilidade partilhada das Instituições formadoras e dos sistemas de ensino que participam do Plano Nacional de Formação em cada estado. Esta decisão permitirá aproximar gradativamente as Universidades e seus Fóruns de Licenciaturas, dos Centros de Formação de Professores de estados e municípios, para o apoio a ações de formação contínua, em um contínuo movimento de elevação da condição docente dos nossos professores.

No entanto, dada a dispersão e amplitude das ações de formação continuada hoje presentes em nossas escolas, nos confrontamos com um debate que parece ser necessário, mas sobre o qual tampouco há consensos entre as instâncias do Ministério:

- a) definição das áreas de formação dos educadores a serem apoiadas e fomentadas pelo MEC e CAPES e que serão demandadas pelos Centros de Formação dos estados e municípios e pelas IES.
- b) a implementação, pelos sistemas de ensino, de ações e programas de formação contínua que ofereçam possibilidades de aprimoramento

e superação profissional aos professores, em diferentes estágios de formação, de forma permanente, gradativa e progressiva mas não linear. Tais ações, que caracterizam a formação contínua no exercício do trabalho, poderão ser apoiadas pelo MEC em articulação com as instituições formadoras e fomentadas pela CAPES, mediante a criação de programas de apoio:

- i) a grupos de estudo e trabalho de professores na escola pública;
- ii) a estágios de professores em unidades escolares, em Instituições de Ensino Superior e outros espaços de formação;
- iii) a projetos individuais e/ou coletivos de investigação e intervenção na escola, junto a grupos de pesquisa e ensino vinculados às grandes áreas de formação;
- iv) programas de acompanhamento de novos professores, iniciantes na carreira docente.

As alternativas que se vislumbram são bastante promissoras, principalmente aquelas que hoje se desenvolvem em muitas escolas públicas pelo coletivo de seus professores.

O compromisso do MEC e da CAPES será o de estabelecer, juntamente com as escolas, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica e os professores, as bases para uma política de formação continuada que ainda não logramos construir.

Indicar apoio aos inúmeros cursos de especialização hoje existentes, que envolvem mais de 40 mil

professores, como curso de pós-graduação lato sensu; indicar áreas de formação para as diferentes modalidades de extensão – **atualização, aperfeiçoamento e extensão** – a serem apoiados pelo MEC e suas secretarias e fomentados pela CAPES e propor alternativas inovadoras de organização de ações de formação que superem a lógica dos cursos para certificação e acumulação de pontos para ascensão salarial exclusivamente.

A formação em nível de **pós-graduação stricto sensu** dos professores da educação básica deveria ser apoiada e fomentada pela CAPES, nos projetos de pesquisa que evidenciem áreas em que esta etapa de progressão na carreira docente seja imprescindível para o desenvolvimento da escola pública de educação básica de modo a elevar as possibilidades, capacidades e condições de enfrentamento pelos professores e pelas redes, dos problemas e dilemas com a formação da infância e da juventude.

Uma ampla área de alternativas de formação tem emergido nos últimos anos, na tentativa de superar a lógica produtivista e cartorial que se impôs à educação básica nos últimos anos.

Destacamos apenas algumas delas, que deverão fazer parte da pauta para definição da política de formação continuada.

- projetos de investigação e pesquisa de grupos de professores e/ou grupos de escolas que se proponham a desenvolver estudos sobre processos didático-pedagógicos inovadores e novas metodologias de ensino, avaliação institucional e desempenho de seus estudantes.
- projetos de formação continuada dos Centros de Formação

de Professores dos estados e municípios, mediante apresentação de projetos de formação em parceria com as IES e redes de escolas, estreitando os vínculos com os programas e cursos de formação continuada das IES, criando novas relações entre professores da educação básica e Universidades.

Recentemente, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica da CAPES desenvolveu esforço coletivo significativo ao construir uma proposta de fomento a projetos escolares, com o objetivo primordial de fortalecer as escolas como espaço de produção de saberes, conhecimentos e práticas.

Trago a este texto os princípios que norteiam referida proposta.

1. *“estimular a auto-formação dos profissionais da educação, a prática da investigação e da inovação educacional, através da permanente atualização, aprofundamento e socialização de conhecimentos entre os componentes do coletivo da escola e entre diferentes escolas, nas dimensões teórica e prática;*
2. *estimular, promover, disseminar e fomentar o intercâmbio de docentes atuantes nas escolas das redes públicas de ensino, visando à socialização de experiências e de práticas pedagógicas reconhecidamente exitosas pela comunidade escolar;*
3. *estimular o aperfeiçoamento docente para a produção de material didático e pedagógico em distintos formatos e apresentações (do texto impresso à hipermídia) que tenham como objetivo o desenvolvimento permanente*

*das práticas escolares e do trabalho docente, conduzindo a uma aproximação cada vez mais concreta entre o conhecimento teórico e as ações educativas cotidianas na escola;*

4. *incentivar a cooperação entre escolas de educação básica e a aproximação de escolas e Instituições de Ensino Superior (IES) em torno de objetivos comuns voltados à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, através do aprimoramento da competência profissional e pedagógica dos professores em exercício, nos vários domínios de sua atividade como educadores;*
5. *socializar junto aos sistemas públicos (com pleno acesso das escolas, dos professores e de comunidades escolares), as produções realizadas que favorecem a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino.*
6. *criar e estabelecer parâmetros para que os sistemas de ensino possam tornar o intercâmbio de experiências entre escolas política permanente de formação continuada, articulada à carreira” (Documento Apoio a Projetos Escolares – a escola protagonista)*

As possibilidades estão potencialmente criadas. As condições para seu desenvolvimento são dadas primordialmente pelo exercício da ação transformadora das idéias inovadoras e ousadas que circulam em determinada época. Cabe a nós a decisão se pretendemos, como nos diz Brecht, permanecer insatisfeito com o que pode ser mudado ou com o que não pode ser mudado, nas condições atuais.



## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: TRAJETÓRIA, CONCEITOS E FORMAÇÃO

Lorena Resende Carvalho<sup>1</sup>

Anna Augusta Sampaio de Oliveira<sup>2</sup>

Nerli Nonato Ribeiro Mori<sup>3</sup>

### Resumo

Este artigo aborda os trabalhos desenvolvidos pela Universidade Estadual de Goiás (UEG/SEDUC), Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de Marília e Universidade Estadual de Maringá (UEM), enquanto integrantes da rede de instituições públicas de ensino superior que realizam formação continuada de professores em Educação Especial, no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil. São apresentados os cursos de aperfeiçoamento e especialização, voltados para a capacitação de professores que atendem ou atenderão alunos com deficiências, transtornos glo-

bais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva. Além dos pressupostos teóricos, estrutura curricular e resultados alcançados, são destacados os desafios da formação continuada a distância. Apesar das dificuldades, as três instituições reiteram a importância de participar de um processo norteado pelos princípios da inclusão.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado; Inclusão Escolar; Formação de Professores; Ensino a Distância.

1 Mestre em Educação. Coordenadora do Núcleo Técnico-Pedagógico da Coordenação de Ensino Especial da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) de Goiânia.

2 Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília (SP). hanamel@marilia.unesp.br

3 Doutora em Educação. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá. nrmori@uem.br

## Abstract

Current research focuses on investigations undertaken at the State University of Goiás (UEG/SEDUC), Paulista State University (UNESP) in Marília, and the State University of Maringá (UEM), Brazil. All three institutions integrated public higher institutions that deal with continuous teachers' formation in Special Education within the context of the Brazilian Open University program. Concluded and Running Specialization Courses are presented which deal with the formation of teachers that (will) attend to students with deficiencies, with deviancies in development

and high capacities (gifted children and young people) within the context of inclusive education. Besides the theoretical presuppositions, curriculum and results already achieved, challenges in distance continuous formation are enhanced. In spite of several difficulties, the three institutions are aware of the importance in participating in inclusion processes.

**Keywords:** Specialized Education Attendance; Schooling Inclusion; Teachers' formation; Distance Education.

---

## Introdução

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), em cumprimento à tarefa de anunciar a paz num mundo que, na ocasião, se reerguia em meio aos fragmentos da guerra, reconheceu a dignidade humana como fundamento da liberdade, da justiça e da paz, e, inspirada nesse valor, concebeu que todas as pessoas, sem nenhum tipo de distinção, tenham direito à vida.

Isso, à primeira vista, nos parece óbvio. Mas a evidência se retira no instante em que mergulhamos na ideia de "vida". Com certeza, esse não é um conceito que pode ser captado exclusivamente pelos receptores da ciência biológica. Se nos apropriamos de um conceito mais abrangente de vida, entendemos que estar

vivo é mais do que ter um coração pulsante.

O conceito de vida envolve, no mínimo, as ideias de interação, movimento, atividade e trabalho, sendo estas duas últimas, inclusive, categorias importantes da Teoria Histórico-Cultural (THC)<sup>4</sup>. Marx enfatiza que o homem "[...] põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços pernas, cabeça e mão, a fim de sua própria vida" (1988, p. 148). E, em complemento ao conceito, é dele mesmo a ideia de que a atuação do homem sobre a natureza externa, por meio do movimento, lhe permite modificá-la e, em consequência, modifica a si próprio.

A THC possibilita compreender o desenvolvimento humano como socialmente constituído e não biologicamente determina-

do. Sob essa perspectiva, os déficits e as limitações estão relacionados à forma como a sociedade se organiza. As barreiras, tanto no que tange às atitudes, como em relação ao meio físico, inviabilizam o acesso e a participação das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida nos vários setores sociais.

Os princípios teórico-metodológicos para o delineamento do programa são perpassados pela argumentação vygostskiana segundo a qual as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças; há, entretanto, peculiaridades na organização sócio-psicológica da criança com deficiência e seu desenvolvimento implica caminhos alternativos e recursos especiais. Nesse sentido, a ideia de compensação é um processo fundamental do

---

4 A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky enfatiza de modo mais específico as qualidades únicas de nossa espécie, nossas transformações e nossa realização ativa nos diferentes contextos culturais e históricos. Ressalta que, ao longo do desenvolvimento das funções superiores, os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na sua cognição. Os estudos desse teórico foram profundamente influenciados por Friedrich Engels, especialmente no que diz respeito ao papel dos instrumentos sobre o desenvolvimento humano (JONH-STEINER; SOUBERMAN, 2008, p. 165-166). Vygotsky apresenta novas perspectivas, quanto à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, à influência do meio social sobre o desenvolvimento psíquico das pessoas, aos níveis de desenvolvimento, discorrendo sobre um princípio por ele intitulado de "defeito-compensação".

desenvolvimento do indivíduo com necessidades educacionais específicas. Ainda que esse processo se faça presente em todos os seres humanos e existam as compensações orgânicas – em que um órgão substitui o outro – Vygostsky (1995) enfatiza as compensações sócio-psicológicas; as possibilidades compensatórias concretizam-se nas relações com outros e nas experiências em diferentes espaços da cultura, ou seja, nas que dependem das condições concretas oferecidas pelo grupo social. Como afirma Góes (2002), não é o déficit em si que marca o destino da criança, mas o modo como a sua deficiência é significada, a educação e as experiências que lhe são propiciadas.

Se retomarmos, portanto, o conceito de vida mencionado no início do texto, já podemos dizer que, por força da inclusão educacional, as pessoas público alvo da educação especial atualmente conquistam um novo espaço social, haja vista as interações que começam a estabelecer, interações estas cada vez mais sofisticadas e, por isso mesmo, responsáveis pelo desenvolvimento desses grupos, em todas as dimensões do seu ser.

Apresentamos, a seguir, a experiência de formação continuada de três instituições públicas de ensino superior.

## 1. A experiência da Universidade Estadual de Goiás (UEG/SEDUC)

A Universidade Estadual de Goiás (UEG), através de uma ini-

ciativa do MEC/SEESP e em parceria com a Secretaria de Estado da Educação/Coordenação de Ensino Especial (SEDUC), desde março de 2010, dá sequência ao programa de formação continuada na modalidade a distância, ofertando o curso “Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva”. O objetivo do curso não é outro senão formar professores que atuam ou atuarão nas salas de recursos multifuncionais, atendendo a alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, possibilitando, de fato, seu acesso, permanência e sucesso no contexto da escola inclusiva.

Assim, o curso se constitui de cinco módulos, com duração total de 220 horas e 1000 cursistas inscritos. No entanto, embora este seja um dado significativo, uma vez que levará, em última análise, à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos com deficiência, convém considerarmos também um outro elemento que tem merecido atenção especial. Referimo-nos aos pensamentos e às atitudes que o processo de formação a distância está levando a concretude, em todos os contextos alcançados.

Ainda é recorrente a ideia de que cursos na modalidade a distância não conseguem promover eficientemente diálogos entre educador e educando de forma a gerar aprendizagens significativas. Mas não é exatamente isso o que se observa. Aliás, nossa experiência tem revelado um aspecto importante, que emerge das práticas no “cotidiano virtual”. O pro-

cesso de ensino-aprendizagem a distância caracteristicamente confere aos integrantes do diálogo a oportunidade de pensar, repensar, retomar e refazer suas respostas, considerações e questionamentos. A palavra escrita tem essa virtude que, para nós, que “lemos” o outro, favorece as trocas, a interiorização dos conhecimentos mediados e, em consequência, conduz ao desenvolvimento dos potenciais.

Segundo Larrosa (1998, p. 51),

[...] ler e escrever é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre alerta a interrogação acerca do que se é. Na leitura e na escrita o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer.

Nesse contexto, um salto no plano dos conhecimentos científicos e dos valores é constatado no caso da maioria dos cursistas. Em vários Estados brasileiros, já circula a concepção de que não temos mais dois tipos de educação, uma geral e outra especial, em que esta última é comumente concebida como inferior. Felizmente, a formação a distância tem favorecido a compreensão de que, na verdade, a educação especial está presente em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

Skliar (1997, p. 6) faz o seguinte questionamento:

[...] em que sentido seria possível afirmar que, por exemplo, os surdos, os deficientes mentais, os cegos, etc., são sujeitos educativos especiais, diferentes de outros grupos também especiais, mas que não foram submetidos a essa particular cosmovisão e organização da educação?



As ideias mediadas no curso condizem com a reflexão do autor, que complementa seu comentário, afirmando que o “direito à educação [...] deve ser analisado, avaliado e planejado conjuntamente a partir do conceito de uma educação plena, significativa, justa, participativa” (ibid., p. 10).

No presente, mesmo considerando que os cursistas interagem com conceitos referentes ao terceiro módulo do curso em andamento, no Estado de Goiás, já constatamos alguns avanços quanto às propostas e algumas ações desenvolvidas pelas escolas em processo de inclusão e pelos atuais Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>5</sup>.

No geral, os professores responsáveis pelo AEE planejam seus trabalhos teoricamente sustentados por princípios da Teoria Sócio-Histórica. Na prática, orientam-se por uma proposta básica no qual o AEE apresenta foco em cinco áreas. São elas:

- **Comunicação e Códigos** – envolve temas referentes à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ao português na modalidade escrita para alunos surdos, ao Sistema Braille, ao Soroban e à linguagem oral e leitura/escrita;
- **Desenvolvimento cognitivo** – inclui as funções: atenção, concentração, abstração, generalização, percepção, lingua-

gem, criatividade, memória, raciocínio-lógico, entre outras;

- **Enriquecimento curricular** – área especificamente voltada para os casos de Superdotação/Altas Habilidades;
- **Tecnologias assistivas** – composta pelos seguintes atendimentos: comunicação aumentativa e alternativa; acessibilidade ao computador (ou informática acessível); orientação e mobilidade; adequação postural; órteses e próteses, atividades de vida diária, entre outros.
- E, ainda a área de **arte**, destinada a quaisquer alunos atendidos no AEE que necessitem de uma complementação ou suplementação, em termos de criatividade, imaginação, interação, linguagem, planejamento, senso estético, ético, entre outras funções e aspectos do desenvolvimento, os quais podem ser potencializados por meio de atividades artísticas.

As temáticas propostas pelo curso, de fato, funcionam como um solo por onde os passos se dão, isto é, por onde as reflexões e os debates se processam, na forma de fóruns, atividades, *chats* e bate-papos, culminando nas mudanças atitudinais e nas ações cada vez mais planejadas e intencionais.

O ementário adotado encontra-se subdividido nos seguintes módulos:

- **Módulo 1** – Introdução aos estudos de EaD.
- **Módulo 2** – Fundamentos e princípios da Educação Especial.
- **Módulo 3** – Organização do Atendimento Educacional Especializado.
- **Módulo 4** – Práticas Educacionais Inclusivas I: Atendimento Educacional Especializado para áreas específicas – Deficiência Visual. Deficiência Auditiva. Surdocegueira. Deficiência Múltipla. Deficiência Física. Deficiência Mental.
- **Módulo 5** – Práticas Educacionais Inclusivas II: Enriquecimento Curricular para Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Estudos de Casos.

Acreditamos que os pensamentos que se esboçam, por meio dessa experiência de curso a distância, começam a resultar em práticas pedagógicas essencialmente inclusivas, conduzindo os educadores ao entendimento de que a ação educativa, na perspectiva da inclusão, não implica didáticas, métodos, currículos e avaliação diferenciada, personalizada. Em sala de aula, tudo o que é realizado deve ser feito pensando-se na heterogeneidade e na diversidade de níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem. A partir da oferta do AEE, possíveis dificuldades podem ser minimizadas e os potenciais identificados e desenvol-

5 A partir de 2009, as Escolas Especiais da Rede Pública de Ensino do Estado de Goiás, sob orientação da Secretaria de Estado da Educação, por meio da Coordenação de Ensino Especial, em cumprimento ao que estabelece o Decreto nº 6.571/2008, iniciou um processo de redimensionamento de suas estruturas e ações, buscando efetivar agora um trabalho fundamentalmente voltado para o Atendimento Educacional Especializado.

vidos, favorecendo o acesso do aluno ao currículo.

## 2. A experiência da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília

A proposta de oferta do Curso de Especialização: *Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva* tem como base a parceria da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília, através do Departamento de Educação Especial, com a Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, no oferecimento de cursos na área de Educação Especial, na modalidade a distância, que favoreçam a melhoria da qualidade de ensino e as condições necessárias para a constituição de sistemas educacionais inclusivos.

Tal experiência possibilita à Universidade Estadual Paulista – UNESP estender seus conhecimentos e ampliar sua abrangência, veiculando um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos para a formação continuada de professores, assim como a produção de material *on-line* para disseminação da Educação Especial como área de conhecimento, e o Atendimento Educacional Especializado como suporte à educação inclusiva. Também proporciona o desenvolvimento de conhecimentos metodológicos, científicos e administrativos, os quais poderão subsidiar a SEESP, na expansão de novos cursos para atender à demanda da rede pública de ensino inscrita no Plano de Ações Articuladas (PAR).

Por intermédio da EaD, pretende-se ultrapassar as dimensões geográficas da Universidade, aproximando a comunidade acadêmica na revisão das necessidades dos sistemas públicas de ensino no que concerne ao processo de formação continuada de professores sob os princípios da educação inclusiva.

A proposta de uma Educação Inclusiva evidencia a necessidade de as escolas agirem no sentido de garantir a matrícula e *permanência* de toda criança na escola, ou seja, *impedir* todo e qualquer processo de exclusão (OLIVEIRA, 2003). A construção de uma escola inclusiva refere-se à atuação nas classes comuns onde esses alunos estão presentes e em que o processo de exclusão poderia vir a acontecer. Nesse sentido, remetemos a uma mudança importante de paradigma, da maneira como concebemos o papel da escola e do próprio conceito que temos da deficiência e das diferenças. Além da incorporação da diversidade, aprender a *lidar* com essas diferenças e, entre elas, com as necessidades educacionais especiais. Para tanto, julga-se fundamental oferecer ao professor e ao aluno suporte pedagógico especializado, através do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Nem todas as IES possuem, em seus quadros, pessoal docente capacitado para ministrar o conhecimento mais específico da Educação Especial e formar professores para a atuação no AEE. Além disso, há de se pensar nos professores em exercício, em todo território nacional que passam a lidar com uma nova realidade educacional.

Com os cursos de especialização, espera-se disponibilizar condições institucionais para o aperfeiçoamento e qualificação de professores, com vistas a fornecer as ferramentas conceituais, metodológicas e técnicas para a atuação junto aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

A garantia de uma formação profissional, que possibilite aos professores transpor os limites impostos por uma perversa política socioeconômica e cultural de exclusão, exige aprofundamento reflexivo. E é com esse pensamento que UNESP, unidade de Marília, através do Departamento de Educação Especial, almeja oferecer aos professores brasileiros a possibilidade de aprimoramento e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas junto aos alunos com deficiência, ou transtornos globais do desenvolvimento, numa perspectiva inclusiva.

O curso é desenvolvido na modalidade a distância, no ambiente virtual a ser disponibilizado pelo *Servidor – Reitoria da UNESP/ Plataforma TelEduc*, que contempla uma série de ferramentas necessárias à execução do Curso tais como: fóruns, correio eletrônico, *chats*, entre outras.

O Curso de Especialização *Atendimento Educacional Especializado* conta com 360 horas/aula, divididas em 10 módulos, cada qual tratando de aspectos específicos do AEE. Sinteticamente, os módulos estão apresentados a seguir:

- **Módulo 1:** Ensino a Distância – (30 horas).

- **Módulo 2:** Atendimento Educacional Especializado – (45 horas)
- **Módulo 3:** Metodologia do Trabalho Científico – (45 horas).
- **Módulo 4:** Deficiência Intelectual – (45 horas).
- **Módulo 5:** Deficiência Física – (45 horas).
- **Módulo 6:** Deficiência Sensorial: Visual – (45 horas).
- **Módulo 7:** Deficiência Sensorial: Surdez – (45 horas).
- **Módulo 8:** Deficiência Sensorial: surdocegueira – (15 horas).
- **Módulo 9:** Transtornos Globais do Desenvolvimento – (15 horas).
- **Módulo 10:** Seminários Presenciais – (30 horas) – Elaboração, orientação e defesa da monografia.

As disciplinas foram preparadas pelos pesquisadores responsáveis por acompanhar sua execução, com titulação mínima de Doutor, pertencentes aos quadros docentes da UNESP e com experiência em Educação Especial. Eles elaboram o material di-

dático-pedagógico que alimenta o ambiente de aprendizagem de cada módulo, além de acompanhar seu respectivo desenvolvimento.

O curso dispôs de 1000 vagas, num total de 50 turmas, e distribuídos em território nacional conforme Figuras abaixo.

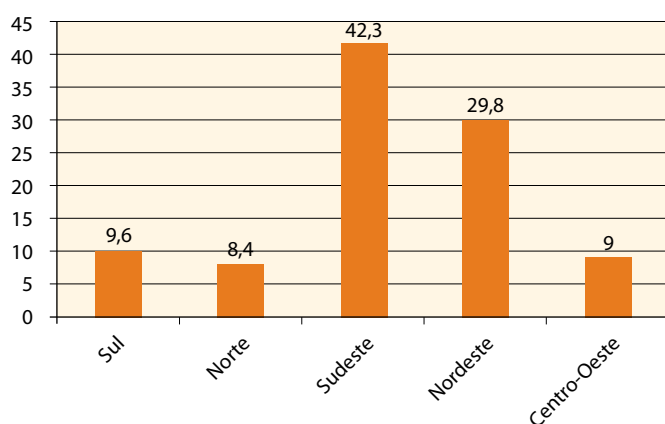
Como um novo desafio para Universidade, o curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado possibilita a produção de conhecimentos acadêmicos e científicos, através do delineamento de pesquisas realizadas a partir da Plataforma e do contato com cursistas, em âmbito nacional. Tal ação permite a Instituição analisar seu potencial de formação com a utilização dos recursos do Ensino a Distância, apontando suas fragilidades e possibilidades.

### 3. A experiência da Universidade Estadual de Maringá – UEM

Entre 2008 e 2009, foram realizados dois cursos de aperfeiçoamento (180 horas) e, em 2010, foi iniciado um curso de especialização. O projeto pedagógico dos dois primeiros cursos, intitulados Deficiência Sensorial Auditiva e Educação Escolar Indígena, foi elaborado com a participação de três instâncias ligadas ao Centro de Ciências Humanas da UEM: Grupo de Pesquisa Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação, voltado para a compreensão de questões relacionadas à diversidade e educação, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história, especializado em projetos de pesquisa, etnodesenvolvimento, extensão e ensino junto às comunidades indígenas do Paraná, Núcleo de Educação a Distância, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Ensino, responsável pelo desenvolvimento ensino, pesquisa e extensão na modalidade a distância.

Com base na área de atuação e experiência dessas instâncias, definiu-se como objetivo dos cursos formar professores e

**Alunos por região do país**



**Figuras 1 e 2** – Distribuição dos alunos matriculados por Estado.



Para esta nova ação foram matriculados 1200 cursistas de 26 Estados brasileiros. A equipe vinculada à especialização acredita que, com mais essa iniciativa de oferta de formação continuada a professores da rede regular, norteada pelos princípios da inclusão, os professores poderão fortalecer a educação especial em lugares cada vez mais longínquos.

## Considerações Finais

Uma tarefa complexa enfrentada pelos projetos apresentados nesse artigo é a educação a distância, num contexto em que as condições de acessibilidade às tecnologias de comunicação são tão diferenciadas, tanto em termos técnicos como de experiência individual dos professores. Apesar disso e de certa resistência frente às próprias rupturas de ocupação de espaço (presença física) e tempo, constatamos que assistimos a uma nova configuração atenta às possibilidades dos sujeitos quanto à organização pessoal para acesso às estruturas de formação.

Outra face da questão que se põe em pauta é a formação de professores para atuação na Educação Especial. A ação do educador, nesse contexto, deve ser mais ampla que apenas a de influenciar no aspecto cognitivo, mas deve ter, de forma tão mais enfática, uma repercussão social devido à influência que a educação exerce sobre as possíveis mudanças no meio social e em seus modos de produção.

Certas desses princípios e reflexões, a UEG/SEDUC, a UNESP de Marília e a UEM envolvem-se nesse processo, com o intuito de convergir esforços em torno da educação a distância, a fim de dar novos rumos à trajetória de superação da realidade apresentada: uma realidade de equívocos conceituais e atitudinais em relação às pessoas que apresentam algum tipo de déficit. Mais especificamente, em resposta às proposições da SEESP/MEC, essas três universidades desenvolvem propostas de cursos na área do Atendimento Educacional Especializado; aparentemente distintas, elas são muito semelhantes na sua essência, visto que favorecem a mediação de conceitos imprescindíveis para a prática do AEE.

Em linhas gerais, as propostas vislumbram uma ação educativa que considera as dificuldades, mas também ressalta as possibilidades de ampliação de aprendizagem e desenvolvimento àqueles educandos limitados pela ausência de apoio social, de modo a conferir-lhes chances reais de aprender, relacionar, ser e viver.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico social. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p.95-114.

JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E. Posfácio – As obras de Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desen-*

*volvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LARROSA, J. *Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contra Bando, 1998.

MARX, K. *O Capital: crítica de economia política*. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MORAES, M. C. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação Inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M.; SOUZA, S. R.; MELETTI, S. M. F.; FUJISAWA, D. S. (orgs.). *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003, p. 33-43.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos do Homem. Adotada e aprovada em Assembléia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.html>. Acesso em 16 abr. 2010.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação & exclusão – abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 2000.





## TECNOLOGIA ASSISTIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUINDO UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

Debora Conforto<sup>1</sup>  
conforto@terra.com.br

Lucila Maria Costi Santarosa<sup>2</sup>  
lucila.santarosa@ufrgs.br

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen<sup>3</sup>  
elisa@fct.unesp.br

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos<sup>4</sup>  
danielle17@gmail.com

### Resumo

No âmbito de dois cursos desenvolvidos no contexto da Rede de Formação Continuada de Professores, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), na modalidade a distância, apresentamos, neste artigo, os principais aspectos

sobre a acessibilidade com Tecnologia Assistiva (TA), seus impactos e perspectivas na formação de professores para o atendimento aos alunos com deficiência, visando sua inclusão aos espaços escolares. Nessa perspectiva, os cursos têm por objetivo fornecer sub-

1 Dra. em Educação, Pesquisadora do Núcleo de Informática na Educação Especial (NIEE/UFRGS) Pesquisadora e Formadora da UAB/UFRGS/NIEE

2 Dra. em Educação, Professora do curso de Pós Graduação em Educação e de Informática na Educação da UFRGS, Coordenadora do NIEE/UFRGS, Pesquisadora IA do CNPq.

3 Dra. em Educação e Currículo, Professora do curso de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – DMEC/FCT/Unesp, Coordenadora do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social.

4 Mestre em Educação, Pesquisadora Científica do curso de Tecnologias Assistivas, Projetos e Acessibilidade: promovendo a inclusão da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – EMEC/FCT/Unesp.

sídios teóricos e práticos sobre: Acessibilidade com o uso de TA, Plano de Ação Pedagógica e Inclusão de Pessoas com deficiência. Um panorama geral da dinâmica desses cursos é descrita por meio dos módulos de conteúdos e estratégias metodológicas que objetivam formar profissionais para atuarem nos espaços escolares que compõem especialmente as salas de recursos multifuncionais e salas de aula, ambientes de aprendizagem, por excelência, para o uso de recursos de acessibilidade com TA, visando a construção de uma prática inclusiva. A formação de professores em todo o Brasil, nessa área, possibilita afirmar que transformações, com o uso desses recursos no processo educacional, já estão sendo desencadeadas

e podem ser observadas. Uma cultura relacionada à acessibilidade com a TA associadas, principalmente, às tecnologias digitais, já se faz presente em âmbito escolar, cujos resultados aparecem em fóruns de discussão sobre o tema, mas principalmente concretizam a construção de uma sociedade inclusiva. Assim, estamos abrindo um espaço de crescimento conjunto de TODOS no cenário educativo contemporâneo, no que se refere à construção do conhecimento que circunscreve à acessibilidade e à inclusão sociodigital.

**Palavras-chave:** Tecnologia Assistiva; Inclusão Sociodigital; Formação Continuada de Professores; Acessibilidade.

---

## Introdução

As tecnologias digitais têm disponibilizado importantes cenários para a interação e comunicação entre atores sociais, produzindo movimentos que começam a concretizar práticas de respeito e de valorização da diversidade humana. No rastro desses movimentos, processos de inclusão na sociedade e na escola têm sido edificados, novos tempos e espaços projetados, que sob a lógica de novas relações socioculturais, vem afetando substancialmente a dimensão da vida humana. Potencializa-se a construção de espaços socioculturais alicerçados por princípios de equidade e de justiça social, que ao distanciar-se da infoexclusão, ou exclusão digital, aproxima-se da inclusão digital e social de TODOS os seus participantes, considerando principalmente as pessoas com deficiência.

A projeção de tecnologias digitais como interfaces de cidadania promove e concretiza o inédito-viável de uma sociedade igualitária.

Permeiam essa projeção conceitos fundamentais como o de **inclusão** que, conforme Oliveira (2004) configura-se como um movimento para aproximar aqueles que estiveram historicamente excluídos ou deixados na exterioridade dos espaços socioculturais, como consequência da forma dualista de concepção do mundo – incluídos *versus* excluídos. Uma abordagem mais coerente, para a questão *inclusão x exclusão*, é apresentada por Ladeira e Amaral (1999) a qual ao abandonar a perspectiva reducionista de um fenômeno determinístico, passa a situá-lo como um processo longo e vinculado à qualidade de vida.

Nesse contexto, o postulado de **inclusão social e educacional** consiste em tornar toda a sociedade em um lugar para a convivência com a diversidade humana na efetivação de seus direitos, necessidades e potencialidades. Pontos de fragilidade humana passam a ser reconhecidos e valorizados, exigindo da sociedade uma adequação de seus espaços socioculturais e econômicos para atender

uma diversidade de habilidades, potencialidades e aptidões postas em interação.

Agrega-se também a esse conceito o que emerge de forma paralela às tecnologias digitais, o da inclusão digital, termo empregado em contextos diferenciados, porém, raramente definido em toda a sua positividade. Assumindo a real dimensão que esse movimento projeta, o nomeamos como **inclusão sociodigital** e o caracterizamos como pó processo de apropriação de artefatos e técnicas digitais para promover e possibilitar a participação de todos os atores sociais em diferentes tempos e espaços culturais.

Assim, a promoção da inclusão sociodigital passa, indiscutivelmente, pela busca da acessibilidade, a qual deve trazer em seu escopo a flexibilização de acesso de usuários que possuam deficiência, que revelem algum tipo de fragilidade que levem a restrições aos mecanismos de navegação, à operação com software e com hardware e às adaptações aos am-

bientes e situações (GUIA, 2007). Nessa perspectiva, a acessibilidade deve ser vista como um meio de disponibilizar a cada usuário interfaces que respeitem suas especificidades pela remoção de barreiras que impedem as pessoas com deficiência de participarem de atividades do contexto da sociedade, incluindo serviços, produtos e informação (DIAS, 2003).

Dos movimentos iniciais de enfrentamento das barreiras arquitetônicas, característicos das décadas de 40 a 70, passamos, a partir dos anos 80, a problematizar também a modelagem de espaços digitais, projetando uma ampliação para o conceito de **aces-sibilidade**. Com a emergência de uma nova perspectiva conceitual para a acessibilidade, projeta-se e promove-se a construção de contemporâneos acessos que passam a operar como pontes e rampas tecnológicas, que efetivamente podem melhorar as condições e a qualidade de vida para a diversidade humana, no acesso à informação e formação, na interação e comunicação, na participação efetiva dos espaços sócio-culturais (SANTAROSA e CONFORTO 2009).

## Tecnologias digitais acessíveis no tempo e no espaço escolar

No ambiente escolar surge a perspectiva de acessibilidade no

sentido de transpor as barreiras impressas junto à dificuldade física e/ou intelectual, que abrange tipos e graus de comprometimento para acesso aos conteúdos e conhecimentos, além da comunicação e interação com seus pares e com a comunidade escolar. Assim, a necessidade de implementar condições adequadas às pessoas com deficiência está intimamente ligada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que abrange um conjunto de condições de acessibilidade para a melhora na sua comunicação e mobilidade.

Tais condições de acessibilidade são viabilizadas pela Tecnologia Assistiva (TA), que como área de conhecimento abrangente engloba recursos como: comunicação alternativa, acessibilidade ao computador<sup>5</sup>, acessibilidade de páginas da *web*<sup>6</sup>, atividades de vida diária, orientação e mobilidade, adequação postural, adaptação de veículos, órteses e próteses, entre outros (BRASIL, 2006).

Além disso, a TA favorece a resolução de problemas funcionais para o desenvolvimento de potencialidades humanas, valorizando os desejos, as habilidades, e as expectativas positivas e de qualidade de vida. O ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo (CCS) definido por SCHLÜNZEN (2000), trabalha dentro desta perspectiva, criando ambientes inclusivos, onde existe um problema que nasce de um movimento na sala de aula e onde os alunos em

conjunto com os professores decidem o que desenvolver, com o uso do computador, elaborando um projeto que faz parte de sua vivência e contexto. Nesse ambiente, o importante é desenvolver atividades que utilizem as habilidades e potencialidades de cada um, onde as tecnologias digitais passam a ser ferramentas potencializadoras, as quais possibilitam ao aluno produzir e comunicar-se.

Neste sentido, destacamos que a TA compreende duas fases ou composições: o recurso e a ação (BRASIL, 2008). O **recurso** é o equipamento utilizado pelo aluno, que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa, rompendo a barreira de acesso. Já a **ação** compreende a busca de solução de problemas e, principalmente, a mudança de postura frente ao uso dessa tecnologia e ao papel do professor e do aluno diante desse processo.

No entanto, ambas as composições modificam significativamente o que TYACK e CUBAN (1995) denominam como “gramática da escola”, que consiste em um conjunto persistente de características organizacionais e de estruturas que, para além de todas as reformas e mudanças, mantém e persiste em um padrão de modelo escolar, no qual perderam elementos de uniformização e repressão da diversidade para a construção de uma única identidade. Portanto, para a escola, bem como para toda a sociedade, configura-se um momento de

5 **A acessibilidade ao computador** envolve programas (software) incluindo diferenciados tipos de recursos e ajudas técnicas para acesso aos computadores e periféricos (HOGETOP e SANTAROSA, 2002) (SANTAROSA e BASSO, 2009). Nesta área englobamos a Tecnologia Assistiva, concentrando no aporte das tecnologias digitais.

6 **A acessibilidade de páginas WEB** envolve desde navegadores a todos os tipos de sites, sistemas web, ambientes digitais/virtuais, abrangendo várias dimensões como conteúdo, estrutura e formato (CONFORTO e SANTAROSA, 2003); (SONZA, CONFORTO e SANTAROSA, 2008). O elemento fundamental, neste caso, é a construção de páginas com a preocupação de atender aos princípios que possam oferecer maiores possibilidades de acessibilidade.

instabilidade e desafio (SANTOS E SCHLÜNZEN, 2007), uma vez que existe a necessidade de implementar as mudanças necessárias para que a prática de inclusão sociodigital de fato ocorra.

Assim, usar TA e fazer um ambiente CCS na escola significa buscar alternativas para que o aluno realize o que deseja ou precisa e, mais do que isto, encontrar estratégias para que o aluno **faça** e encontre seus caminhos isotrópicos (VYGOTSKY, 1993) considerando o **seu** modo de fazer e evidenciando **suas** habilidades e capacidades de comunicação.

É uma mudança de postura que perpassa por todos os agentes escolares, principalmente o professor, que passa a conhecer e criar novas alternativas para: comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do uso do computador (BRASIL, 2008). Neste movimento, a “gramática da escola” passa a considerar não somente as habilidades lingüísticas e lógico-matemáticas das crianças, mas desafia seus alunos a construir o conhecimento individual, dentro de um coletivo.

Embora o discurso apresente toda essa gama de alternativas e necessidades, muitas são as dúvidas dos professores quando se depara com uma pessoa com deficiência em sua sala de aula. Desse modo, existe a necessidade de viabilizar não somente os recursos, mas as ações, possíveis por meio da efetiva atuação de professores, que necessitam de adequada formação para responder às novas demandas da sociedade de informação e do conhecimento.

Torna-se fundamental a formação de professores em uma perspectiva multidimensional e de forma contínua. Embora nas últimas décadas muitos cursos de formação de professores tenham sido promovidos, tanto pelos organismos governamentais quanto pela iniciativa privada, a grande maioria coloca em prática uma “reciclagem” ou “capacitação”, que se distancia do contexto escolar onde os professores estão inseridos e da necessidade e urgente meta de inclusão das pessoas com deficiência.

Assim, a formação de professores deve ser realizada como um processo a ser inserido na prática contextualizada com o cotidiano escolar e adequadas ao próprio espaço de uma escola inclusiva, efetivando a valorização das diferenças humanas.

Nesta perspectiva insere-se o AEE, cujos professores especializados dão suporte ao professor da sala regular, proporcionando às pessoas com deficiência maior qualidade na vida escolar, independência na realização de suas tarefas, ampliação de sua mobilidade, comunicação e habilidades de seu aprendizado (BRASIL, 2008). Desta forma, o trabalho de ambos, professores especializados e da sala regular, poderá proporcionar uma sólida formação humana que subsidie a formação das pessoas para a construção de uma sociedade humanizada. Mas para que esse cenário seja colocado em prática é muito importante que a formação de professores seja compreendida sob o olhar da experiência, que só se transforma em conhecimento a partir de uma sistematização da prática, que é constituída a partir da construção de saberes, estabelecendo relações (SANTOS E SCHLÜNZEN, 2007).

## Tecnologias digitais acessíveis na perspectiva da formação de professores

Embora, nos últimos anos, o crescimento na área da inclusão sociodigital e escolar sejam inegáveis, ainda vivencia-se uma realidade brasileira não favorável para a diversidade humana, fato comprovado pela quantidade de sujeitos ainda colocados na exterioridade de processos educativos na rede escolar por fragilidade na área sensorial ou cognitiva. Somam-se a esse fato a dura realidade das condições de trabalho docente e a frágil formação dos professores, aspectos que têm impulsionado posições reducionistas centradas nas limitações e nas dificuldades do sistema de ensino regular em atender a diferença e a deficiência. Frente a isso, a mudança valorativa e a ação por parte de órgãos governamentais, educadores, pesquisadores e agentes sociais levaram a conquista de um espaço para a construção de respostas ao desafio de garantir o direito de todas as crianças com deficiência a inclusão no ensino regular.

A configuração da educação inclusiva traz benefícios para a sociedade e para todos os envolvidos no processo educativo, pois propicia a criação de um ambiente escolar e social onde os indivíduos aprendem a respeitar, a compreender e a admirar as qualidades de TODOS, independentes de suas diferenças físicas e cognitivas, aspectos que possibilitam que a sociedade com justiça e equidade social se efetive.

O Brasil vem desenvolvendo um processo de inclusão desde

1992, quando uma nova política de fortalecimento da Educação Especial foi estabelecida por meio da recriação da Secretaria de Educação Especial (SEESP), na estrutura do MEC (Ministério da Educação) – Lei 8.490/92. A garantia da educabilidade para todos passou a exigir dos professores do ensino regular conhecimentos específicos sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, não mais sob a luz do seu possível déficit, mas, fundamentalmente, na valorização de suas potencialidades e habilidades. Por meio das Políticas Públicas em apoio à Educação Inclusiva e dos projetos de Formação Continuada de Professores, o MEC assumiu como premissa a indissociabilidade da teoria-prática e a concepção de um processo educativo que necessita ser transformado e reinventado.

A estruturação das salas de recursos multifuncionais e a garantia de operacionalização do AEE exigem que políticas públicas respondam ao desafio de promover estratégias de formação dos profissionais que passam a concretizar os princípios da educação inclusiva.

Visando implementar os ideais supracitados, a Rede de Formação Continuada de Professores, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), proporciona o financiamento de cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização para o AEE na modalidade a distância, visando a formação continuada de professores que atuam nas classes comuns de ensino regular em uma perspectiva inclusiva, e nas salas de recursos multifuncionais.

A Educação a Distância (EaD) aparece nesse cenário no sentido de ultrapassar as dimensões

geográficas e principalmente, visando aproximar a comunidade acadêmica às iniciativas de formação de educadores para a revisão das necessidades do sistema público de ensino básico, no que se refere à produção de materiais que visem a melhoria da qualidade (SCHLÜNZEN et al, 2009), e atendendo a Política de Formação Continuada da Secretaria de Educação Especial. Presente no Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial desde 2007, o curso de Extensão “TECNOLOGIA ASSISTIVA, PROJETOS E ACESSIBILIDADE: PROMOVENDO A INCLUSÃO” da Universidade Estadual Paulista (UNESP) aborda a TA e seu uso no atendimento educacional especializado na área da deficiência física e sensorial, formando profissionais que atuam nas classes comuns de ensino regular e nas salas de recursos multifuncionais. O objetivo é fornecer subsídios teóricos e práticos aos professores em exercício na rede pública de ensino, por meio dos recursos de EaD, para o uso de TA que possibilitem ao professor trabalhar com as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Das inúmeras possibilidades de recursos e de formas de apoio que se apresentam no cenário educativo contemporâneo, as tecnologias digitais têm revelado, em âmbito nacional e internacional, o grande potencial do campo de saber da Informática na Educação Especial na concretização de planos de ação para o AEE. Entrelaçando tecnologias digitais de informação e comunicação com um qualificado plano de atendimento especializado, um ajuste às especificidades e à variedade de histórias de vida

de sujeitos em processo educativo tem sido desencadeado, permitindo que heterogeneidade e a diferença sejam lidas com vantagem e não como prejuízo.

O saber e a materialidade das tecnologias digitais de informação e comunicação têm possibilitado a construção de interfaces para promover e impulsionar o desenvolvimento sociocognitivo da diversidade humana. No entanto, recursos computacionais, por si só, não desempenham as funções esperadas se não forem mediados por professores formados adequadamente. Para responder ao desafio de formação docente no âmbito das tecnologias digitais, e compondo a rede de formação continuada projetada pela SEESP/MEC, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em especial o Núcleo de Informática na Educação Especial (NIEE) e CINTED, vem desenvolvendo, ao longo dos últimos oito anos, o curso de “FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ACESSÍVEIS”, com os objetivos de:

- Aperfeiçoar e formar em serviço, na modalidade a distância, via Internet, professores de escolas públicas inclusivas, com efetiva docência na Educação Básica, na apropriação e aplicação pedagógica das Tecnologias da Informação e da Comunicação com vistas à inclusão de alunos com deficiência;
- Utilizar, no contexto educativo, tecnologias de informação, recursos computacionais de acessibilidade e objetos de aprendizagem, com criticidade e autonomia, para projetar a escola como tempo-espaço integrador de instrumentos de inserção sociodigital;

- Experienciar, projetar e desenvolver ações pedagógicas significativas mediadas pelas tecnologias digitais de informação e de comunicação e de recursos de acessibilidade alicerçados na premissa da inclusão sociodigital de sujeitos com deficiência no cenário sócio-cultural contemporâneo;
- Forjar uma ação integrada – docente e equipe de AEE – visando à construção de estratégias educativas para responder as diferentes demandas geradas pela inclusão das pessoas com deficiência nas instituições educativas que compõem o Ensino Regular.

Conhecidos os desafios que esses dois cursos componentes da Rede de formação continuada de professores da SEESP/MEC buscam responder, apresentamos a estrutura e a metodologia dos mesmos, dando visibilidade aos movimentos que a formação de professores para o uso das tecnologias digitais acessíveis pode propiciar, de forma direta, na proficiência docente e, ainda mais importante, de forma indireta, na educabilidade da diversidade humana.

## Métodos: impulsionando a Educação Inclusiva

O curso de “TECNOLOGIA ASSISTIVA, PROJETOS E ACESSIBILIDADE: PROMOVENDO A IN-

CLUSÃO” já foi ofertado em duas edições, sendo que a primeira realizada no ano de 2008 e a segunda em 2009, com previsão para mais duas edições em 2010 e 2011. Na primeira e na segunda edição, o curso foi oferecido para professores da rede pública de ensino de 19 e 23 municípios respectivamente, que estavam distribuídos nas cinco regiões do país com contextos tecnológicos e pedagógicos diferenciados. Vale destacar que, após cada edição, realizaram-se modificações de melhoria e atualmente ele é desenvolvido sob a forma de um curso de extensão universitária, sendo 180 horas para as próximas edições, distribuído em quatro módulos.

No módulo I – Introdução a Educação a Distância (EaD) – são oferecidos subsídios de preparação do cursista para a utilização e navegação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – TeleEduc<sup>7</sup>. Para tanto, o professor-cursista é orientado a ler e analisar textos do Manual do Cursista e do TelEduc, vencendo os desafios das múltiplas possibilidades de interação que o ambiente lhe proporciona. Ao final desse módulo o cursista fica familiarizado com o TelEduc e compreende as metodologias, meios e materiais que serão usados ao longo do curso.

O módulo II – Tecnologia Assistiva: Perspectivas para Potencializar a Inclusão Digital, Social e Escolar – é o cerne do curso, onde são realizadas discussões sobre TA para os contextos e cenários

educacionais dos professores participantes, principalmente como tais recursos poderão ser usados no seu ambiente escolar. Para tanto, são levantados dados sobre as ferramentas digitais e pedagógicas relacionadas aos recursos de TA para potencializar a inclusão digital, social e escolar e as leis que os regem, visando estimular um trabalho integrado entre os professores das salas comuns e multifuncionais/recursos. O conteúdo do módulo abarca o Conceito e Legislação para compreender a inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas na rede pública regular de ensino, bem como os conceitos e definições de TA<sup>8</sup>, para promover o entendimento sobre o seu emprego no contexto de trabalho por meio do estudo de caso.

O módulo III – Objetos de aprendizagem para Inclusão – oportuniza o conhecimento e análise dos Objetos de Aprendizagem (OA), implementados especificamente para serem usados no curso como ferramentas pedagógicas que podem auxiliar o professor no ensino de conteúdos específicos em sala de aula, de forma lúdica e prazerosa. Os três OA desenvolvidos para o curso estão ilustrados nas figuras 1, 2 e 3.

Em seguida os professores tomam conhecimento da existência do Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), implementado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, visando uma articulação do

7 Esse ambiente funciona como uma sala de aula virtual, permitindo: a disponibilização de materiais didáticos elaborados pela equipe de coordenadores, pesquisadores e formadores do curso fica disponível; a organização das atividades de cada módulo em agendas semanais com o cronograma das atividades do período; a comunicação entre a coordenação, os formadores, os tutores e os cursistas; o envio de Atividades pelos cursistas; o registro do processo de realização das atividades.

8 Como por exemplo os softwares DosVox, Teclado Amigo e a Lente Pro que são recursos gratuitos e estão disponíveis para download.





**Figura 1** – OA Viagem Espacial (Alfabetização)



**Figura 2** – OA Fazendinha (Matemática)



**Figura 3** – OA Scrapbook (Interdisciplinar)

uso dos recursos disponibilizados pelas duas secretarias.

Finalmente, o módulo IV – Projetos para inclusão – cria um espaço de reflexão sobre o uso dos recursos de TA, apresentando estratégias pedagógicas que possam promover transformações dentro do ambiente educacional, dentre estas o trabalho com projetos. Nessa fase, o cursista é instigado a usar a TA em seu ambiente educacional, tendo como foco principal o enriquecimento e o desenvolvimento das habilidades das pessoas com deficiência. A partir das experiências, inicia-se a construção de um projeto que poderá ser aplicado em seu contexto de trabalho, e que poderá até ser previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola considerando a perspectiva inclusiva.

Tendo esse fio condutor, o curso possibilita a construção do conhecimento do professor-cursista, onde é utilizada uma abordagem interativa-reflexiva de Educação a Distância.

Neste curso, a avaliação da aprendizagem é formativa e subsidiada pelos seus registros no ambiente, pelo material produzido, pela frequência as atividades propostas no ambiente e pela sua auto-avaliação. Considera-se importante mencionar que a expe-

riência viabiliza a organização de um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos para a formação continuada de professores para a divulgação do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA) visando favorecer o processo de inclusão das pessoas com deficiência na sala de aula comum.

O curso de “FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ACESSÍVEIS” – UFRGS, desenvolvido na modalidade a distância, utiliza-se das ferramentas de mediação e de comunicação disponibilizadas pelo seu ambiente virtual. A metodologia de ensino ajustada à modalidade EAD, prevê o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e a publicação na plataforma do curso das atividades previstas para cada componente da base curricular, por meio de uma seqüência de fases:

- **Fase Sensibilização:** apresentação e sensibilização às temáticas em foco, através de conferências pela Internet e via ferramentas de comunicação síncrona (*chat*) e assíncrona (correio eletrônico, fóruns,...);
- **Fase de Imersão:** vinculação ao contexto da escola, diagnosticando a realidade escolar, trazendo casos existentes para a proposição das possíveis formas de intervenção.

- **Fase Problematização:** apropriação conceitual por meio de interações síncronas e assíncronas.
- **Fase Consolidação:** construção e reconstrução conceitual, apresentando os resultados edificados ao longo do processo de aprendizagem individual e coletiva.

A opção metodológica do curso centra-se na *interação* de seus participantes – professores, formadores, tutores, coordenador – para edificar uma verdadeira comunidade virtual de aprendizagem. Nessa perspectiva dois níveis de uma formação docente em serviço são contemplados:

**Nível 1 – Apropriação técnico-metodológica:** O professor em formação pela constante e qualificada interação com a equipe técnico-pedagógica do curso e, por meio de sua participação nos fóruns, *chats*, conferências via Internet, articulará o domínio tecnológico com a prática pedagógica mediadas por diferentes linguagens e ferramentas.

**Nível 2 – Aplicabilidade na unidade educativa:** O professor em seu contexto educativo deverá modelar estratégias de intervenção pela interface das tecnologias digitais, inicialmente, de forma pontual, experienciando possibilidades de qualificação

de práticas educativas com as linguagens e ferramentas digitais desenvolvidas ao longo do curso, além de estabelecer um efetivo apoio na construção do plano de AEE para pessoas com deficiência.

Esse curso de 180 horas, apresenta a seguinte estrutura curricular (Figura 4):

Em cada Módulo o professor trabalha diferentes aspectos, assim configurados:

- **Módulo I – Tecnologias de Informação e de Comunicação Acessíveis e a Política Nacional de Educação Especial** – Contextualiza as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) na perspectiva da Educação Inclusiva. Explora e instrumentaliza professores para as possibilidades técnico-metodológicas em um curso de formação na modalidade não-presencial. Impulsiona a apropriação de ferramentas de comunica-

ção, interação e publicação individual e coletiva para mediar o processo de aprendizagem. Reflete sobre as políticas públicas que alicerçam a construção da Educação na perspectiva inclusiva identificando a diversidade humana beneficiada pelas estratégias de inclusão, analisando e apontando para a modelagem de planos de intervenção sociocognitiva, com vistas à inclusão qualificada no tempo e no espaço da sala de aula.

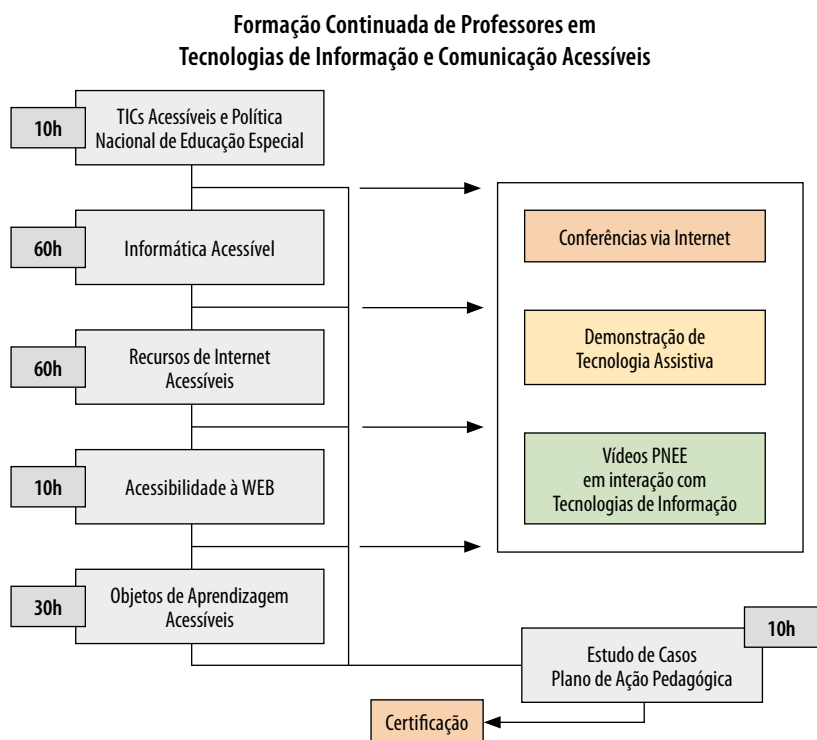
- **Módulo II – Introdução à Informática Acessível** – Define e delimita Tecnologia Assistiva. Apresenta, explora, observa e manuseia diferentes dispositivos e interfaces de hardware e software que possibilitam o acesso aos recursos de ambientes computacionais para a diversidade humana. Identifica, explora e manuseia recursos e estratégias para ampliar a in-

teração e a comunicação, para garantir uma maior autonomia e inclusão sociodigital e escolar das pessoas com deficiência.

- **Módulo III – Recursos de Internet Acessíveis** – Estuda as possibilidades educativas da Internet acessível. Explora e reflete sobre os usos pedagógicos da Internet – navegação, comunicação e produção de conteúdo para web – na perspectiva de uma Educação Inclusiva.
- **Módulo IV – Acessibilidade à Web** – Estuda critérios e requisitos para promover o acesso à Web para a diversidade humana. Observa e utiliza sistemas de avaliação e validação de conteúdo para a Web.
- **Módulo V – Objetos de Aprendizagem Acessíveis** – Conceitua dimensões teóricas e metodológicas para a utilização de objetos de aprendizagem no contexto educacional. Realiza estudo ergonômico e cognitivo de objetos de aprendizagem na perspectiva da acessibilidade. Analisa, avalia e utiliza objetos de aprendizagem como instrumentos cognitivos para apoiar processos de inclusão escolar.

Nos **Módulos II, III, IV e V** estuda casos reais de inclusão escolar problematizados pelos conhecimentos e experiências vivenciados no módulo; elabora estratégias técnico-metodológicas em apoio à diversidade humana para a inclusão sociodigital e escolar; relata e discute com seus pares e constrói coletivamente alternativas de práticas inclusivas.

- **Módulo VI – Estudo de Caso e Plano de Ação Pedagógica** – Conceitua e apropria-se da metodologia de projetos. Identifica, analisa e diagnostica Estudo



**Figuras 4** – Estrutura curricular.

de Casos de inclusão em instituições educativas regulares. Aproxima a equipe responsável pelo AEE da instituição de ensino para refletir, estruturar e aplicar plano de intervenção para a inserção qualificada de pessoas com deficiência, no tempo e no espaço da sala de aula. Dessa forma, o professor apresenta e discute o seu projeto, junto ao grupo de participantes do curso de formação, para uma análise e enriquecimento do plano de intervenção.

Para os módulos descritos anteriormente, são oferecidos textos e materiais de apoio para a construção conceitual proposta em cada módulo. Além disso, várias conferências de renomados especialistas são apresentadas via Internet, com o objetivo de sensibilizar e aproximar o professor de temáticas que subsidiam e apóiam o processo de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Básica. Paralelamente também são disponibilizados vídeos, inseridos nos conteúdos do curso, com demonstração de recursos de TA, que possibilitam garantir a efetiva participação de cursistas com deficiência, e com registros de experiências de uso das tecnologias digitais em contexto escolar que ilustram a viabilidade de práticas de inclusão sociodigital.

A inserção de conferências e de vídeos que demonstram recursos tecnológicos e práticas de inclusão escolar, mediadas por tecnologias digitais acessíveis, permitem trazer e problematizar para diferentes contextos as áreas de conhecimento fundamentais para toda a dinâmica sociocultural brasileira.

Para ampliar e qualificar a construção teórico-prática proje-

tada pelo curso e forjar práticas de respeito e de valorização da diversidade humana, cada participante do curso recebe atualmente um livro **Tecnologias Digitais Acessíveis (2010)** com todo material do curso, de autoria de pesquisadores do NIEE/UFRGS, uma obra que propicia um aprofundamento da fundamentação teórica e a exploração significativas práticas de inclusão sociodigital de pessoas com deficiência.

## Resultados: a concretização de uma Educação Inclusiva

As propostas descritas demonstram os serviços da TA em sua característica multidisciplinar, envolvendo um profundo processo de transformação da escola e uma forte iniciativa da SEESP/MEC em viabilizar as perspectivas apresentadas neste artigo.

O AEE é instituído pela Constituição Federal 1.988 e definido pelo Decreto nº 6.571/2008 a todo brasileiro com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. No curso de TA, a formação de professores visa, além de simplesmente auxiliar o professor a conhecer novas estratégias, coloca-las em prática a partir do desenvolvimento de projetos e do uso de elementos presentes no contexto escolar, no cotidiano enfrentado junto a cada criança com deficiência.

Na análise minuciosa sobre os apontamentos consignados por tutores, formadores e cursistas do curso de Tecnologia Assistiva, pode-se constatar que a totalidade dos envolvidos é unânime em reconhecer

a importância da temática do curso, e tal importância se resvala para o ambiente escolar impactando significativamente no modo como as pessoas com deficiência passam a ser vistas por estes e na forma que trabalham com estas pessoas. Em meio aos diversos retornos e frutos após a capacitação selecionamos dois depoimentos:

*“É realmente imensurável o que aprendi nesse curso. Foi a primeira vez que entrei em contato com as Tec. Assistivas, Objetos de Aprendizagem, softwares criativos, além de melhorar meu desempenho no manuseio do computador. Nunca havia participado de sala de bate-papo, fórum de discussão, etc. Através do curso procurei olhar com o olhar do outro, do diferente, de suas necessidades, limites, possibilidades e superações. Vivenciei de forma real por algumas semanas. Foi provisório, mas procurei aproveitar o máximo aquela oportunidade que estava me “sendo oferecida”; usar outra mão para fazer todas as coisas, esperar por outra pessoa para fazer o que momentaneamente não podia realizar, ter consciência da minha limitação, buscar a superação sem lamentos diários, apenas achando ruim por conta das dores e por me dar conta que fazia tantas coisas importantes com minhas mãos... e compreender que o ritmo do outro é diferente do meu... Tudo isso foi acompanhado da teoria que também me foi oferecida através do curso. Acredito que hoje posso melhorar minha prática pedagógica não só com relação aos surdos com quem atualmente trabalho, mas com qualquer criança com necessidades especiais ou não. Adquirir conhecimento, com certeza, transforma.” (CURSISTA I, TURMA FORTALEZA 1)*

Com essa perspectiva, faz-se uma análise positiva em relação ao funcionamento do curso dentro de uma abordagem de EaD, permitindo difundir a abordagem construcionista em todo o território nacional e gerando expectativas tão importantes, tal qual a que destacamos também:

"Gente, hj esta acontecendo II Mostra Cultural na minha escola, entao nós da sala de recursos, estamos apresentando os OAs e o Dosvox para a comunidade escolar. Está sendo um sucesso absoluto!!! Professores, alunos, pais, secretárias, supervisora, diretora, guarda, serventes, pais e visitantes, estão achando maravilhoso, voces precisam ver a alegria deles "brincando" com os OAs. Os meus auxiliares são os alunos que frequentam a sala de recursos, eles estão achando o máximo ensinar as pessoas a usarem os OA" [cursista L.L.P., Vitória].

Assim, hoje contamos com a formação de aproximadamente 1.000 cursistas, em 46 turmas espalhadas nos 27 estados de todas as regiões brasileiras que no decorrer do curso descrevem as mudanças e transformações na sua forma de ensinar, comunicar-se e ver as

pessoas com deficiência , a partir do uso dos recursos que tornam a vida destas pessoas melhor para uma aprendizagem prazerosa.

O curso **"FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ACESSÍVEIS"** ratifica a importância de sua realização pela possibilidade de espriar o saber e a materialidade da Informática na Educação Especial nos diferentes pontos de um país continental como o Brasil, como ilustra a Figura 5, apresentando o número e o estado de origem dos professores certificados pelo curso em diferentes períodos de sua edição desde que se iniciou o processo e, ainda, com previsão de mais duas edições em 2010-2011.

Os dados quantitativos apresentados na Figura 5, já seriam suficientes para atestar importância que uma formação continuada na modalidade a distância como a projetada pela SEESP/MEC, mas o que de forma significa permite dar visibilidade a positividade dos cursos de formação são as palavras dos próprios professores que participaram do processo de formação continuada. A partir de instrumentos de avaliação do curso, professores afirmam e valorizam o potencial das tecnologias digitais acessíveis como pontes e rampas para a inclusão digital e social de pessoas com deficiência (SANTAROSA e outros, 2007): *na contribuição do curso no processo de inclusão e o avanço dos alunos no processo ensino e aprend-*

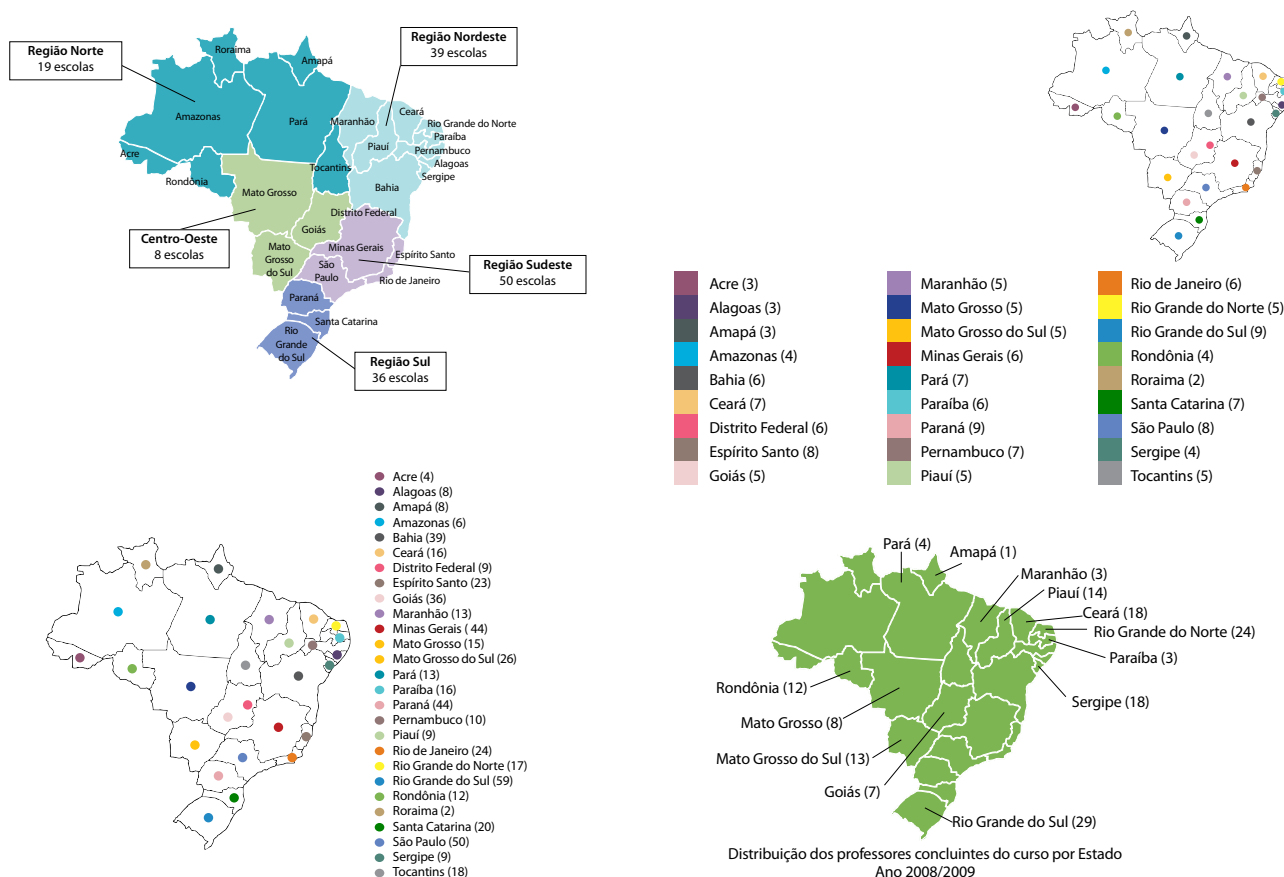


Figura 5 – Estados atendidos pelos cursos de "Formação de professores em tecnologias de informação e comunicação acessíveis"

dizagem; na grande vantagem que o curso oferece para que os professores possam utilizar os recursos disponíveis com os seus alunos; no que um curso na modalidade a distância representa na possibilidade e no caminho para uma socialização sem fronteiras; na possibilidade dos professores terem condições de estarem situados em seus locais de trabalho e aprendendo sobre as novidades do mundo tecnológico em uma sociedade tão excludente onde os alunos necessitam das tecnologias para estarem inseridos no contexto social.

Ao analisar e avaliar os impactos e movimentos desencadeados a partir desse curso é possível dar visibilidade ao jogo experienciado pela formação a distância, em seus limites e possibilidades de intervenção para a superação de práticas educativas que colocaram na exterioridade das atividades socioculturais a diversidade humana. Entre tantas possibilidades que as interfaces de tecnologias digitais acessíveis podem disponibilizar para a construção da escola inclusiva reside na apropriação de tecnologias para edificar projetos de vida. Muitos são os aspectos que podem ratificar a concretização desse importante aspecto para promoção da inclusão sociodigital. Escolhemos um deles, por refletir a ação de dois atores na apropriação dos saberes e da materialidade da Informática na Educação Especial: o educador e o aluno.

O recorte que apresentamos a seguir ilustra os saberes problematizados ao longo de cada módulo do curso, cristalizados na conquista de uma menina que, por falta de acessibilidade, ficou a margem de muitas experiências educativas. Um novo olhar para a diversidade humana aconteceu no município

do interior brasileiro, uma ação ética e estética de respeito e valorização da diversidade humana, apon-tada nas palavras da professora:

*Não tenho palavras para expressar o quanto o curso em tecnologias digitais acessíveis está sendo gratificante para mim. D. é uma linda menina teve parte dos membros superiores e inferiores amputados aos 3 anos, hoje aos 10 anos de idade, nos surpreendeu com sua alegria e vontade de vencer tudo que lhe é proposto a fazer. No computador, mesmo sem ter contato antes, parece que já é íntima dessa máquina, dominou o mouse como qualquer outra criança, ou até melhor. Como ainda na temos acessórios corretos, ela utilizou para digitar um lápis com uma borracha na ponta para não escorregar nas teclas, mas em breve vou providenciar um adaptador para que ela possa utilizar os dois braços. Fiquei admirada com o teclado de conceitos, o ponteiro de cabeça que pode ser afixado diversos tipos de acessórios, possibilitando teclar, pintar, pegar objetos, a tela sensível ao toque, o reconhecimento de voz. Foi fundamental para que eu tivesse uma visão mais ampla do funcionamento das tecnologias acessíveis e de suas possibilidades educativas. Eu não imaginava que isso era possível. [D.G.A.S. – Professora-cursista 2008/2009].*

## **Considerações finais: apontando caminhos para a construção da Educação Inclusiva**

A partir dos resultados apresentados, percebe-se a importância e a eficácia da formação de professores para o uso das tecnologias digitais permitindo ao aluno a comunicar-se, pesquisar e produzir para construção de uma escola inclusiva na prática. Esse contexto atende aos desafios que nos são propostos enquanto equipe de formação da

REDE consolidada pela SEESP/MEC, procurando estabelecer metas para atender as expectativas dos professores, dos alunos e do contexto escolar em que estão inseridos, como é instigado por Brasil (2008).

Nesse sentido, é essencial proporcionar ao professor que observe o aluno a partir de atividades in-loco, tais como as propostas pelos cursos. Este acompanhamento é de grande valia para o levantamento do potencial do aluno, evidenciando o que consegue fazer por meio do uso dos recursos tecnológicos acessíveis.

A partir das experiências construídas, é importante ressaltar que “a flexibilização de gestão de tempo, espaços e atividades é necessária”, principalmente, se os professores participam dos cursos de formação e atuam simultaneamente nas escolas (SCHLÜNZEN et al, 2009).

Além disso, deve-se considerar que professores e alunos necessitam de tempo para experimentar, aprender e acompanhar cada passo do desenvolvimento no uso da tecnologia. As modificações serão necessárias, assim como novos desafios funcionais aparecerão dia a dia, trazendo novos objetivos para intervenção destes profissionais (BRASIL, 2008).

Portanto, a iniciativa da REDE deve ser considerada como uma importante ação de formação do profissional envolvido no processo de inclusão educacional e sociodigital de pessoas com deficiência, visando a melhoria na qualidade do ensino no nosso país. Certamente ações como estas continuarão a beneficiar os alunos, independentemente de serem ou não pessoas com deficiência. Professores mais bem preparados e confiantes terão condições de recontextualizar o

aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos os quais se dispõem a atingir (SANTOS E SCHLÜNZEN, 2007).

Olhar para o futuro, ao pensar tempo e espaço de aprendizagem para a diversidade humana, superar *o todo normal e homogêneo* que persiste em muitas práticas escolares, para visualizar o inédito-viável, sempre tão sonhado pelo educador Paulo Freire, ao compreender a história de vida de cada sujeito com deficiência na visão utópica da possibilidade que se opõe à visão fatalista do determinismo genético. A situação limite que se institui pelo isolamento e distanciamento do padrão estabelecido de normalidade tem, na mediação tecnológica, a possibilidade de *incluir a diferença* para instigar o fazer coletivo como forma de compartilhar e modelar projetos de vida (SANTAROSA e CONFORTO, 2010).

Destaca-se, também, a importância de propostas dessa natureza, onde há o estreitamento de laços entre a universidade pública e a escola de educação básica, numa parceria de via de mão dupla, sem hierarquização de saberes, e desenvolvendo um trabalho colaborativo visando uma educação de qualidade para todos, onde se valorizam as diferenças e os saberes.

Vivenciando um exercício de autonomia e de concretização de políticas públicas para a inclusão escolar, a rede de formação continuada projetada pela SEESP/MEC, vem possibilitando que professores conquistem o poder da palavra e tornando visível à riqueza das atuações de educadores. Professores, em sua maioria, isolados

no cenário multicultural brasileiro, que mesmo vivendo a carência de recursos materiais e humanos, são estimulados e impulsionados pelos saberes técnicos e metodológicos de tecnologias digitais acessíveis, pela construção e vivência de um espaço digital/virtual educativo, para o convite a um fazer pedagógico alicerçado no real exercício da lógica da inclusão.

## Referências

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CONFORTO, D. ; SANTAROSA, L. M. C. . ACCESSIBILITY: Discussing Human-Computer Interaction on the Web . In: Martin Llamas Nistal; Manuel Fernandez Iglesias; LuisAnido Rifon. (Org.). **Computers and Education: Towards a Lifelong Learning Society**. Espanha: Kluwer Academic Publisher, 2003, v. 1, p. 127-137.

DIAS, C. **Usabilidade na WEB. Criando portais mais acessíveis**. Rio de Janeiro, Alta Books, 2003

GUIA – **Grupo Português pelas iniciativas de Acessibilidade**. Disponível em: <http://www.acessibilidade.net>. 2007.

HOGETOP, L.; SANTAROSA, L. M. C. . Tecnologias Adaptativa/Assistiva Informáticas na Educação Especial: viabilizando a acessibilidade ao potencial individual.. **Informática na Educação**, v. v.5, p. 103-118, 2002.

LADEIRA, F.; AMARAL, I. A educação de alunos com multideficiência nas Escolas de Ensino Regular. **Coleção Apoios Educativos**. Lisboa: Ministério da Educação. 1999.

OLIVEIRA, C.B. Mídia, cultura corporal e inclusão: conteúdos da educação física escolar. **Revista Digital**–Buenos Aires–Ano.10, No.77–Oct.2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>.

SANTAROSA, L. M. C. (Org.) **Tecnologias digitais acessíveis**. Porto Alegre: JSM Comunicações Ltda. 2010

SANTAROSA, L. M. C. **Paradigmas Educacionais para a construção de Ambientes Digitais/Virtuais, visando pessoas com necessidades especiais – PNEEs**. In: Congreso Tecnoneet – CIIEE 2006, 2006, MURCIA. As Tecnologias na Escola Inclusiva – novos cenários, novas oportunidades. MURCIA – FG Graf, 2006b. v. 1. p. 35-42. Palestra da sessão de Encerramento do evento

SANTAROSA, Lucila M. C.; BASSO, Lourenço. Eduquito: Virtual Environment for Digital Inclusion of People with Special Educational Needs. In: **JUCS – Journal of Universal Computer Science**, v. 15, no. 7, pp. 1496-1507, 2009

SANTAROSA, L. M. C. ; CARNEIRO, M.L. ; PASSERINO, L. ; GELLER, Marlise ; CONFORTO, D. . Formacao de Professores: referencias na construção da acessibilidade para ambientes virtuais de educação a distancia. **Educação (Porto Alegre)**, v. 3, p. 531-545, 2007.

SANTAROSA, L. M. C e CONFORTO, D. Rampas Tecnológicas: arquitetura de espaços virtuais inclusivos. IN: LICHT, Flavia Boni e SILVEIRA, Nubia. **DIVERSIDADE E DIREITO À INCLUSÃO**, 2010 (no prelo).

SONZA, A. ; CONFORTO, D. ; SANTAROSA, L. M. C. . Acessibilidade nos Portais da educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 131-145, 2008.

SCHLÜNZEN, E.T.M. et al. **Tecnologias Assistivas, Formação de Professores e Educação a Distância**. Brasília: I Encontro Internacional do Sistema UAB, 2009.

SANTOS, D.A.N.; SCHLÜNZEN, E.T.M. **A Formação de Professores de uma escola da Rede Pública Estadual em Serviço para o Trabalho com Projetos utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação**. Presidente Prudente: Dissertação de Mestrado, FCT/Unesp, 2007.

TYACK, D.; CUBAN, L. **Tinkering toward utopia: a century of public school reform**. Cambridge, Mass.: Harvard University, 1995.

YVOTSKY, L.S. **Problems of abnormal psychology and learning disabilities: The fundamentals of defectology**. New York: Plenum, 1993.





## FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA ATRAVÉS DA EAD: AS VOZES DAS CURSISTAS

Profª Drª. Neiza de Lourdes Frederico Fumes<sup>1</sup> – CEDU/UFAL  
neizaf@uol.com.br

Profª MS. Tarciana Angélica Lopes Silva<sup>2</sup> – CEDU/UFAL  
tarciangelica@hotmail.com

### Resumo

Estudos indicam que a falta de conhecimento dos professores acerca da educação inclusiva é uma das dificuldades encontradas para a construção e efetivação da inclusão nas escolas. Uma quantidade significativa de profissionais da educação necessita da formação continuada para atuar na educação inclusiva e com alunos com deficiência. Um número reduzido consegue participar destes cursos na educação pre-

sencial, devido a problemas na falta de tempo para conciliar trabalho e formação, problemas com a liberação do professor, distância dos grandes centros e gastos financeiros. Na EAD encontramos um aumento da participação dos profissionais, maior flexibilidade espaço-temporal do estudo, maior interação entre os participantes, estímulos de momentos para reflexão e discussão. Nesta pesquisa buscamos conhecer as

1 Doutora em Ciência do Desporto e Educação Física, professora adjunta da UFAL atuando na pós-graduação em Educação CEDU/UFAL. É coordenadora do Curso de Formação de Professores para o Atendimento do Aluno com Deficiência Intelectual.

2 Mestre em Educação Brasileira e integrante do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI/UFAL).

opiniões das professoras-cursistas acerca de um curso de formação continuada voltado para perspectiva da educação inclusiva, na modalidade EAD, considerando: perspectivas para esta formação, pontos positivos do curso, dificuldades na formação, contribuições para os professores e experiência na EAD. O estudo teve natureza qualitativa, tendo como estratégia metodológica o estudo de caso. Os sujeitos foram 25 professoras-cursistas de uma cidade da região oeste do estado de São Paulo. Os instrumentos de coleta de dados foram dois questionários abertos, início e final do curso, com a análise dos dados coletados baseada na análise de conteúdo. Todos os dados foram coletados diretamente do ambiente virtual de aprendizagem a respeito de atividades realizadas no decorrer

da formação. Percebemos que a formação continuada dos professores em serviço é fundamental para a construção do ambiente inclusivo, e a EAD foi imprescindível para a continuidade desta formação. Os professores encontraram, na modalidade on-line, um ambiente rico de interação que proporciona trocas de ideias e experiências, contribuindo para a democratização da informação, a expansão do conhecimento sobre educação inclusiva, e conseqüentemente, uma escola voltada para todos e que ofereça uma educação de qualidade oportunizando a aprendizagem e a construção da autonomia.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Formação continuada; Educação a distância.

---

## Introdução

No paradigma da Educação Inclusiva, todos têm direito à escola de qualidade, em um ambiente livre de discriminação e preconceito, que respeite a diversidade e que possa garantir a aprendizagem e o desenvolvimento psicofísico-social daqueles que ali estão, sem distinção. Para alcançar a educação de qualidade para todos, um dos fatores fundamentais está relacionado à formação dos professores.

A formação dos professores é um processo e como tal exige continuidade de ações, como ainda deve valorizar o contexto do sujeito e orientá-lo para mudanças. De uma maneira mais específica, 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).

Nesse processo, a formação continuada é parte integrante do contexto de trabalho do professor. Imbernón (2009) 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.

No entanto, vale destacar que a formação não necessariamente deve acontecer no mesmo contexto escolar em que o professor trabalha. Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 81):

[...], 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.

Assim sendo, a modalidade a distância tornou-se uma proposta importante para atender a estas exigências e aos vários tipos de formação por ser uma via rápida, abrangente, interativa 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).

Além do mais, a EAD é um importante instrumento para formação não apenas pelo fato de permitir um grande número de matrículas dos profissionais, mas também pela qualidade da formação que é oferecida, pela flexibilidade e liberdade, tornando-se dessa maneira uma ferramenta de grande relevância na expansão e

democratização dos conhecimentos e informações, colaborando de maneira bastante significativa na preparação de profissionais que estão em serviço, contribuindo de forma significativa na construção de uma escola inclusiva. De acordo com Dubeux *et al* (2007, p. 48):

A realização de cursos de formação profissional (técnico, graduação e pós-graduação) na modalidade de educação a distância vem se consolidando no Brasil como estratégia eficaz para atender a necessidade social da universalização do acesso ao ensino de qualidade [...], representando a clara intenção de investir na educação a distância e nas novas tecnologias como uma das alternativas para democratizar e elevar o padrão da educação brasileira.

Os cursos a distância voltados para a formação dos professores não devem focalizar apenas a transmissão dos conteúdos. Devem criar um ambiente de trocas de experiências e que levem a discussões das necessidades destes profissionais, a construção do conhecimento para uma atuação de qualidade e para que durante o percurso desta formação os cursistas não se sintam sozinhos e evadam do curso.

Com estes diálogos, os professores podem começar a refletir sobre suas ações e as dos colegas, com um olhar baseado nos saberes da própria experiência, como ainda podem ser realizadas discussões coletivas sobre as dificuldades reais que surgem cotidianamente no ambiente de trabalho. Dessas discussões podem surgir mudanças na atuação do professor, as quais podem torná-lo mais preparado para as situações novas e comple-

xas, como também contribuir na aprendizagem de todos e nas atitudes de respeito às diferenças. Para Bezerra e Campelo (2007, p. 246):

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.

Tendo esses aspectos em conta, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com o financiamento da Secretaria de Educação Especial (SEESP) / Ministério da Educação (MEC), tem atuado na formação continuada de professores da Educação Básica das redes públicas de ensino de diferentes estados e cidades brasileiras. São cursos de extensão (de 120 a 180 horas), oferecidos na modalidade a distância, nomeadamente através da Plataforma Moodle, com enfoque na educação inclusiva.

Para este artigo, decidimos por fazer um recorte e trazer o que uma das turmas participantes destas formações pensava sobre esse processo. Em particular, tínhamos as seguintes indagações: quais eram as expectativas dos professores-cursistas em participar destas formações? Quais os aspectos relevantes da formação para a atuação em escolas inclusivas, considerados pelos professores-cursistas? A formação através da modalidade EAD permite discussões, reflexões e a aprendizagem dos sujeitos? De que forma o

curso on-line contribui para estas discussões?

A partir destas inquietações, definimos como objetivo desta pesquisa conhecer as opiniões das professoras-cursistas acerca de um curso de formação continuada voltado para a perspectiva da educação inclusiva, na modalidade EAD. Para isto, consideramos os seguintes aspectos específicos: as perspectivas das professoras-cursistas para esta formação; os pontos positivos e negativos do curso; as contribuições para a atuação das professoras-cursistas; e a experiência na modalidade EAD.

## Alguns aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa orientou-se pelos princípios da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIGLEN, 1994), tratando-se especificamente de um estudo de caso. Este tipo de estudo “pode revelar realidades universais, porque, guardadas as peculiaridades, nenhum caso é um fato isolado, independente das relações sociais onde ocorre” (CHIZZOTTI, 2006, p. 138) e, sendo assim, poderá também servir como ponto de reflexão para outras formações que apresentem formatos semelhantes ao do curso que estamos investigando.

Como dissemos anteriormente, o caso estava vinculado a um curso de extensão para o atendimento ao aluno com deficiência mental, realizado na modalidade de educação a distância (on-line), pela UFAL. Particularmente,

trata-se de uma turma de 25 professoras-cursistas<sup>3</sup> de um pólo situado na região oeste do Estado de São Paulo. Esta formação foi uma proposta do MEC juntamente com a SEESP, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram 2 questionários abertos, início e final do curso, e os materiais postados pelas professoras-cursistas em chats. A construção e a aplicação dos questionários foram de responsabilidade da equipe de coordenação e organização deste curso e foram coletados diretamente do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Os chats eram disponibilizados e baseados nos materiais didáticos do módulo e unidade em estudo.

A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdos (categorias).

## As perspectivas das professoras-cursistas para o curso para o atendimento do aluno com deficiência mental em contexto inclusivo

Percebemos que as perspectivas das professoras-cursistas eram complementares entre si e estavam relacionadas à inclusão escolar. Apenas uma professora-cursista não respondeu a esta questão.

Em especial, constatamos que 32% das professoras-cursistas tinham a intenção de ampliar e adquirir conhecimentos acerca da inclusão, além de atualizar e/ou renovar os saberes prévios dando-lhes novos significados. É o que demonstra os relatos a seguir:

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

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)

28% das professoras-cursistas relataram que gostariam de ter uma formação para lidar com a diversidade e alunos com deficiência, como podemos verificar nos fragmentos que se seguem:

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

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

20% das professoras-cursistas pretendiam obter esclarecimentos sobre a inclusão para aprender a trabalhar nesta perspectiva. Vejamos;

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

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

Desta forma, percebemos a preocupação em conhecer mais sobre essa realidade inclusiva e poder desenvolver ações voltadas para a inclusão.

Constatamos que 16% das professoras-cursistas esperavam obter conhecimentos para auxiliar a prática pedagógica com os alunos com deficiência mental, provocando mudanças na sua atuação e fornecendo suporte para proporcionar vivências que fomentem a construção da autonomia e da aprendizagem do aluno. Assim:

Mas conhecimentos para melhoria da prática pedagógica. (Pc Cld)

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 agente capaz de produzir significado através de meu conhecimento.** (Pc Sdr) [grifo nosso]

Em geral, percebemos a necessidade das professoras-cursistas em obter conhecimentos sobre inclusão escolar, diversidade e prática pedagógica com alunos com deficiência mental em contexto inclusivo, entre outros. Pimenta (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, como também propostas que estejam vinculadas às reflexões do conhecimento teórico e da própria atuação pedagógica, podem provocar as mudanças na qualidade da educação.

3 Utilizamos este termo porque os sujeitos da pesquisa eram todos do gênero feminino, como ainda reflete a condição das mesmas: professoras da Educação Básica e cursistas em Educação Inclusiva.

## Pontos positivos do curso para o atendimento do aluno com deficiência mental em contexto inclusivo

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.

39% das professoras-cursistas apontaram como ponto positivo o esclarecimento e a aquisição de conhecimentos sobre como lidar com os alunos com deficiência, como podemos verificar no fragmento abaixo:

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

Constatamos que 29% das professoras-cursistas informaram que a comunicação com as colegas e com as tutoras foi um ponto positivo nesta formação, já que o curso foi realizado na modalidade a distância, auxiliando a interação entre as participantes e as trocas de experiências. É o que relatam as afirmações a seguir:

[...] 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)

17% das professoras-cursistas declararam satisfação com o material didático, textos, conteúdos. Os fragmentos abaixo confirmam:

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 o 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

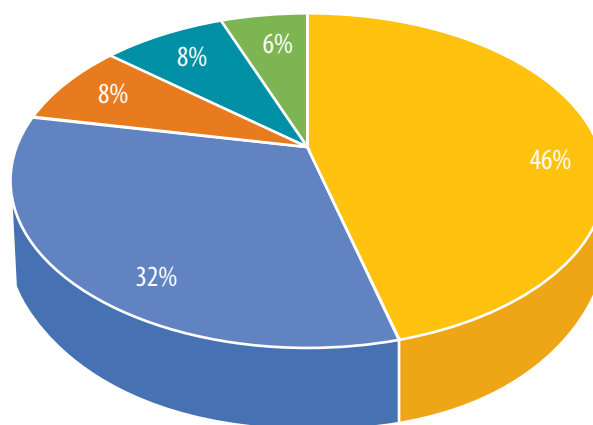
felizes, dignos de seus direitos e deveres. (Pc Cdt)

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).

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

Os pontos positivos da formação apontados pelas professoras-cursistas foram: a aprendizagem, a (re)construção dos conhecimentos, a melhoria da prática pedagógica, assim como o material didático, a comodidade em estudar através da EAD, a interação e comunicação entre as participantes. Para Valente (2010), todos estes elementos jogam a favor da aprendizagem significativa, sendo efetivada por meio do acesso

Gráfico 1 – Local de acesso à internet das professoras-cursistas



- Casa
- Escola/laboratório de informática
- Outros – casa de amigos, familiares, lan-house, etc
- Sem identificação
- Não tem acesso

à informação e da construção dos conhecimentos pelo aluno.

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 ideias e participar de um processo construtivo” através das interações (ALMEIDA, 2003, p. 337).

## **Dificuldades encontradas durante o curso para o atendimento do aluno com deficiência mental em contexto inclusivo**

14% das professoras-cursistas declararam que não encontraram nenhum ponto negativo, 6% não respondeu. 46% das professoras-cursistas declararam que sentiram dificuldades nos momentos do chat. Porém, os motivos eram variados, desde os problemas com os horários, a conexão, o laboratório disponibilizado para esta formação, a falta de experiência em manusear o computador, a necessidade de retornarem ao trabalho interrompendo as discussões e as reflexões. Os recortes abaixo confirmam:

O aspecto negativo foi o horário que era marcado os chats. (Pc Cdt)  
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.

Como algumas professoras-cursistas não tinham acesso ao computador (GRÁFICO 1), nos momentos dos chats, eram formados grupos de 2, 3 ou 4 pessoas, por computador, na própria escola em que trabalhavam.

Mesmo havendo um laboratório de informática à disposição, muitas vezes, aconteciam problemas técnicos com os computadores deste laboratório ou de acesso à internet, além de serem interrompidos os momentos de interação porque as professoras-cursistas deveriam retornar às atividades escolares, já que o laboratório era dentro da própria instituição de ensino.

34% das professoras-cursistas apontaram como pontos negativos o tempo reduzido disponível para ler e realizar das atividades, além da quantidade de textos. Em relação à variável *tempo*, Silva, Barros e Viana (2009) realizaram um estudo pormenorizado nesta mesma formação, apontando que a maioria das professoras-cursistas não postava as atividades dentro do prazo, e, segundo as próprias professoras-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 recortes abaixo confirmam a afirmação anterior:

Achei alguns prazos para entrega de trabalhos muito curtos (Pc Ea)  
O curso para mim foi de bom aproveitamento, apenas o tempo para responder e ler as apostilas eram poucos. (Pc Mel)

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. As autoras destacam ainda que “não saber administrar essa temporalidade pode acarretar uma série de desajustes 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.

## **Contribuições para as professoras-cursistas na sua atuação profissional**

Para 43% das professoras-cursistas, a formação contribuiu para a reflexão da prática pedagógica através da aprendizagem dos conhecimentos propostos no curso. Este novo olhar para a própria atuação resultou em algumas mudanças e melhorias na prática pedagógica que as professoras-cursistas relatam a seguir:

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 (Pc Sbt)

28% das professoras-cursistas afirmaram que a formação ampliou e atualizou o conhecimento



sobre inclusão e sua importância e o papel de todos.

Atualização/ Reflexão. (Pc Lin)

Conhecer e mudar minha forma de ver o aluno contribuindo para uma escola inclusiva e mais acolhedora. (Pc Rsv)

22% das professoras-cursistas indicaram que os conhecimentos adquiridos contribuíram para valorizar as relações sociais, em particular do aluno com deficiência com 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 esta afirmativa nos trechos a seguir:

[...]. 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)

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.

As contribuições relatadas pelas professoras-cursistas dizem respeito às novas atitudes frente à inclusão e ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência mental,

atualização e ampliação dos conhecimentos, mudanças na prática pedagógica, valorização do ser humano e das suas relações sociais baseadas no respeito à diversidade. Para tal, foram oportunizados momentos de discussões e de reflexão sobre a própria atuação e sobre os conhecimentos construídos.

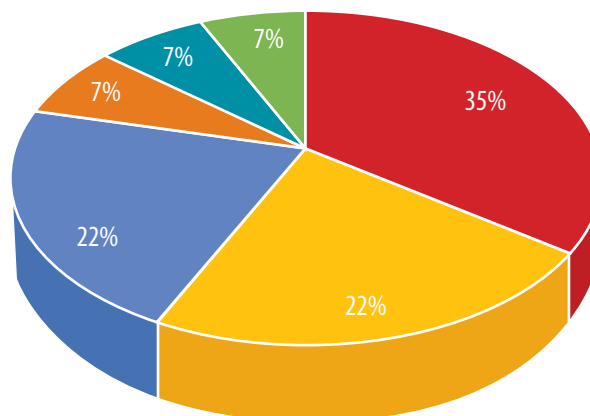
São estas reflexões que levam o cursista a repensar os seus conceitos, renovando-os ou modificando-os, e, assim, “os novos conhecimentos geram novas descrições e, portanto, novas execuções, novas reflexões” (VALENTE, 2009, p. 40), fazendo com que as informações não se acumulem, mas sejam assimiladas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

As mudanças nas atitudes, relatadas pelas professoras-cursistas, ajudam a enfrentar com mais segurança as novas situações, melhorando a qualidade do ensino e provocando mudanças na educação. “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” (FREITAS, 2006, p. 176).

## Experiência na modalidade EAD

Investigamos ainda se as professoras-cursistas fariam outro curso on-line e a maioria (85% das participantes) respondeu afirmati-

**Gráfico 2** – Motivos para a participação das professoras-cursistas em outro curso na modalidade EAD



- Reflexões para a melhoria da própria atuação
- Mais conhecimentos
- Comodidade da EAD
- Oportunidade de aprender a usar o computador
- Talvez: necessidade de um computador pessoal
- Talvez: mais tempo para realização das atividades

vamente, justificando esta opção por vários motivos (GRÁFICO 2).

Algumas afirmaram que é necessário participar de cursos de formação pelo fato do profissional precisar estar se atualizando devido às mudanças que ocorrem no contexto educacional e para que ele tenha uma atuação adequada e de qualidade. O trecho a seguir ratifica essa posição:

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

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

Outras consideraram importante continuar participando dos próximos cursos através da modalidade EAD, pela comodidade e pela flexibilidade espaço-temporal e afirmam 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)

Outra aluna virtual relatou a importância da oportunidade de aprender a usar o computador e da forma de interação:

Porque foi uma forma mais para eu me interar mais com o computador, um recurso novo de estarmos nos aperfeiçoando na educação (Pc Mel).

15% condicionaram a participação em outros cursos nesta modalidade a 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, mais uma vez, foi apontada como condição para a participação nos próximos cursos à distância. Para Mill (2007, p. 275) 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 é a oportunidade que os professores possuem para continuar desenvolvendo suas funções na escola, ao mesmo tempo em que participam das formações. No entanto, não podemos deixar de considerar que essa flexibilidade também traz uma sobrecarga de trabalho para o professor, uma vez que quase sempre ele continua a desempenhar as suas funções de igual forma.

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).

## Conclusões

Por intermédio desse estudo percebe-se a inquietação das professoras-cursistas em buscar

novos conhecimentos para responder às suas necessidades educacionais frente à inclusão, com informações acerca de como receber, lidar e atuar com os alunos com deficiência em sala de aula, além de subsídios para atuar com as diferenças.

Para as professoras-cursistas que estavam em serviço, este momento de formação se caracterizou pelas oportunidades de aprendizagem dos conhecimentos sobre inclusão e da experiência na EAD. A maioria nunca tinha participado de um curso nesta modalidade, o que lhe trouxe dificuldades em manusear o computador e as ferramentas tecnológicas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem. Apesar disso, a formação propiciou momentos de diálogos e de interação, em que as participantes puderam trocar ideias, conhecimentos e experiências, com o intuito de (re)construir o próprio conhecimento.

Para Perosa e Santos (2006, p. 153), “nas atividades interativas os alunos não apenas aprendem mais, com mais rapidez e prazer, mas também demonstram aceitação e respeito à ideia do colega”. O respeito à ideia do outro parte do princípio do respeito à diversidade e à individualidade, consequentemente, dentro da sala de aula e da escola é construído um ambiente inclusivo, onde todos participam de acordo com suas peculiaridades.

Os cursos de formação devem propor momentos de reflexão do processo inclusivo, das próprias experiências e as do colega, como devem provocar discussões sobre possíveis soluções para as várias dificuldades que cada professor

vivencia em sua prática pedagógica cotidiana.

Por conseguinte, 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, do ensino e da aprendizagem, como também da organização na sala de aula e das possíveis respostas às necessidades individuais dos alunos”. Com isto, estes profissionais serão capazes de atuar para uma educação de qualidade em que todos estejam em um ambiente escolar que respeite a sua individualidade.

## 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.
- BEZERRA, Edneide da C.; CAMPELO, Maria E. C. H. Práticas de Interformação: uma alternativa para o sucesso escolar. In: MARTINS, Lucia de 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.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, San. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Vozes, 2006
- DOVIGO, Fabio. *Fare Differenze: indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*. Gardolo: Erickson, 2007.
- DUBEUX, Luciana S. et al. Formação de Avaliadores na Modalidade Educação a Distância: necessidade transformada em realidade. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, vol. 7, supl.1, nov. 2007, p. S47-S52. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: dezembro de 2008.
- 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. 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.
- MARTINS, Lucia A. R. Falando de inclusão, para início de conversa. In: MARTINS, Lucia A. R. et al. (orgs). *Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais: Desafios e Perspectivas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- PEROSA, Gilse T. L.; SANTOS, Marcelo. Interaçividade e aprendizagem colaborativa em um grupo de estudo online. In: SILVA, Marco. *Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. 2 ed. São Paulo: Ed. 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.
- 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.
- SILVA, Tarciana A. L.; GUEDES, Vania M. C. Escola Inclusiva: concepções e questões atuais. Um estudo de caso. In: *Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN, 18º, 2007, Maceió. Anais...* Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2007. CD.
- \_\_\_\_\_; FUMES, Neiza de L. F. The teachers of physical education performance inside os the inclusive perspective. In: *European Congress of Adapted Physical Activity – EU-CAPA, 2008, Turim/Italia. Abstract...* Turim, 2008. p. 131.
- \_\_\_\_\_; BARROS, Jaqueline L. V. de; VIANA, Marcia R. G. dos 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>>. Data de acesso: 15 dez. 2009.
- 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, Sílvia B. V. (org.). *Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009, p. 37 – 64.



## COLABORAÇÃO ENTRE GESTÃO EDUCACIONAL E UNIVERSIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini<sup>1</sup>  
verinha@fc.unesp.br

Thais Cristina Rodrigues Tezani<sup>2</sup>  
thais@fc.unesp.br

### Resumo

No contexto atual cujo paradigma é o da escola inclusiva, não há dúvida da necessidade de formação continuada dos recursos humanos nas diferentes áreas. Especificamente no caso da educação, o Brasil tem uma realidade muito comprometida, pois é alto o número de excluídos da escola, bem como é alarmante o número de crianças que passam pela escola, mas pouco se beneficiam dela no sentido de apren-

der os conhecimentos essenciais para sua emancipação. Assim, os gestores públicos, respaldados nas legislações atuais que garantem gestão democrática, devem estar atentos para prover, acompanhar e avaliar a formação continuada de seus profissionais. Nesse sentido, a universidade pública, que tem papel fundamental na formação de recursos humanos, não pode se eximir desta tarefa. Planejar e avaliar

1 Profa. do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru.

2 Profa. do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru.

programas de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva se faz necessário e demanda articulação com os sistemas educacionais, para que Políticas Públicas de Formação Continuada como a que o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial está oportunizando sejam re-

alizadas com qualidade, sem desperdícios de verbas públicas e que de fato atendam as reais necessidades das escolas.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, formação continuada, gestão escolar.

---

*“A escola faz a política não só pelo que diz, mas pelo que também se cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz.”*

Francisco Gutiérrez (1988)

O objetivo deste texto é apresentar uma reflexão sobre a importância da articulação entre gestão escolar e as universidades para a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Nos últimos anos o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, vem desenvolvendo em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil – UAB – o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofereçam cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância e semipresencial. O programa tem atendido professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum, que tenham solicitado a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas – PAR e prioritariamente aqueles municípios que tenham

seido contemplados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Além deste fato, é sabido que conforme o último censo escolar, o número de alunos com deficiência nos sistemas de ensino aumentou significativamente, porém, diante dessa situação, algumas questões emergem, principalmente com relação ao processo de ensino e aprendizagem, pois a educação inclusiva é aquela que atende a todos com qualidade e eficiência pedagógica, ou seja, promove o desenvolvimento global de todos os alunos. Uma destas questões que merece atenção é: qual é a relação entre a gestão educacional e a educação inclusiva e em que medida ela pode articular este processo?

Trabalhos que articulem a gestão educacional e a educação inclusiva são escassos devido ao tema ser recente. Diante da problemática, utilizaremos como referências básicas para o desenvolvimento do texto os escritos de Brasil (1997); Brasil (1998); Sage (1999); Brasil (2000); Aranha (2001); Brasil (2001); Tezani (2004); Sant’Ana (2005); Car-

neiro (2006) e Brasil (2007, 2008 e 2009).

A proposta de educação inclusiva fundamenta-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade na escola, garantindo o acesso a todos à educação escolar, independentemente de diferenças individuais. O valor principal que norteia a idéia da inclusão está calcado no princípio da igualdade e diversidade, concomitante com as propostas de sociedade democrática e justa.

A educação inclusiva com qualidade pressupõe o respeito à diversidade dos alunos e o atendimento às suas necessidades educativas. Isso implica mudanças diante das diferenças e das necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno. Este desafio da qualidade tem mobilizado gestores na busca de formação continuada para seus sistemas de ensino.

A inquietação, a dúvida, a provocação de novas idéias, a utilização de novos métodos que busquem soluções para problemas reais da sociedade impulsionam a realização de novas pesquisas. A produção do conhecimento e sua

aplicação à comunidade deve ser meta das universidades públicas, sobretudo, o atendimento das demandas dos diferentes segmentos da sociedade, na busca de solucionar os problemas concretos e desenvolver as potencialidades para a melhoria da qualidade de vida da população.

Aranha (2001, p.1) analisa que a “construção de uma sociedade democrática passa pela construção da inclusão social das pessoas com necessidades especiais”. Além dos vários debates sobre o tema, há necessidade de que sejam adotados mecanismos de alteração no sistema, ou seja, no contexto político-administrativo, para que esta proposta realmente se efetive.

A autora explica que, diante da situação em que se encontra a educação nacional, o processo de descentralização do poder é imprescindível, pois a aproximação dos cidadãos das instâncias decisórias é necessária para implementação da proposta de educação inclusiva. Isso nos reporta à reflexão sobre a importância da municipalização como fator de aproximação da comunidade à escola. Segundo a mesma:

De natureza político-administrativa, a municipalização veio aproximar, dos cidadãos, a instância decisória quanto aos rumos a imprimir à vida na comunidade. Aproximou, também, a instância do controle social sobre a execução das direções escolhidas e das decisões tomadas (ARANHA, 2001, p. 5).

Assim, o estabelecimento de objetivos, a solução de problemas, os planos de ação e sua execução, o acompanhamento e a avaliação são responsabilidades de todos.

A escola deve respeitar as diferenças individuais, saber que toda criança é capaz de atingir o máximo e que o máximo de cada um é diferente do outro, sendo assim a escola, como espaço inclusivo, deve ter por desafio o sucesso de todos os seus alunos sem exceção. Denomina-se escola inclusiva aquela que garante esse processo a cada um de seus alunos, reconhecendo a diversidade que os constitui, respeitando essa diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas peculiaridades e necessidades (BRASIL, 2003).

Talvez um dos maiores desafios para que a escola possa tornar-se realmente inclusiva seja como pensar a escola que temos e viabilizar ações para sua transformação sem a colaboração de outros seguimentos da sociedade. O atendimento às necessidades de cada um “é determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto” (PRIETO, 2007, p.8).

Arsênio (2007), e Jesus (2007), a partir de suas pesquisas, concluíram que a formação dos professores é essencial para as escolas se tornarem inclusivas. Neste sentido, Mendes, Toyoda e Bisaccione (2007) concordam com os estudos acima e afirmam que a colaboração com as universidades é uma estratégia em ascensão para formação continuada.

Dessa maneira, a Universidade tem um papel primordial no processo de desenvolvimento humano e científico-tecnológico, sendo um espaço privilegiado de convivência. Neste sentido, deve ser

um espaço de reflexões, construções coletivas e principalmente de ressignificação de valores.

“O conceito de gestão, portanto parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um ‘todo’ orientado por uma vontade coletiva” (LÜCK, 2006a, p. 22).

Krawczyk (1999, p.7) destaca:

(...) a gestão escolar não se esgota no âmbito da escola. Ela está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo. A instituição escolar, através de sua prática, “traduz” a norma que define uma modalidade político-institucional a ser adotada para o trabalho na escola. Essa norma – que afeta a prática escolar e, ao mesmo tempo, é afetada por ela – faz parte de uma definição político-educativa mais ampla de organização e financiamento do sistema educativo. Essa perspectiva de análise nos permite diferenciar, pelo menos, três instâncias na constituição da gestão escolar: a normativa, as relações e práticas na escola e a gestão escolar concreta. (...) Com base nessas reflexões podemos afirmar que, ao pensar a gestão escolar, estamos necessariamente erguendo uma ponte entre a gestão política, a administrativa e a pedagógica. Ou seja, a gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares, tanto que não se trata de unidades auto-suficientes para promover uma educação de qualidade com equidade.

Ressalta ainda que a Gestão Educacional tem como objetivo promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas dos estabelecimentos de ensino. Assim sendo, este processo de trabalho de equipe gestora dos



sistemas educacionais deve primar pela garantia da aprendizagem de todos os alunos.

A gestão educacional democrática e participativa proporciona à escola tornar-se mais ativa e suas práticas devem ser refletidas na e pela comunidade. A participação, em educação, é muito mais do que dialogar, é um processo lento, conflituoso, em que conhecer os conflitos e saber mediá-los torna-se imprescindível. Por isso, é necessário ouvir pais, comunidade e órgãos de representação. Esses são caminhos que devem ser trilhados pelos educadores que almejem a construção da educação inclusiva. "A implementação de práticas alternativas de organização e gestão da escola depende bastante da atuação da direção e da coordenação pedagógica da escola" (LIBÂNEO, 2001, p. 87).

Para Silva Júnior (1993, p. 77-78), o gestor é "alguém que dirige o esforço coletivo dos professores, orientando-os para o fim comum, ou seja, o domínio do saber escolar por seus alunos". É o líder da organização escolar, sua função é coordenar e trabalhar junto com a equipe de gestão, para que possam alcançar os objetivos da escola, não a desvinculando da interação com a comunidade e com a sociedade. Deve ser capaz de propor e realizar as mudanças pertinentes ao cumprimento da função social escolar, visando à construção de uma sociedade realmente democrática. É importante ressaltar que esta prática (gestão democrática participativa) é um processo e como tal deve ser construída no cotidiano escolar.

A prática de gestores envolve capacidade de articular e resolver

os problemas de ordem administrativa e pedagógica; lidar com os relacionamentos; comandar a escola a partir das normas estabelecidas pelo sistema; considerar os fatores e as pessoas e constituir identidade (TEZANI, 2004).

Sabemos que educação inclusiva é um dos novos desafios à gestão educacional, em face das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma. Diante disso a escola encontra-se, hoje, no centro de atenções da sociedade, porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constitui valor estratégico fundamental para o desenvolvimento e condição importante para a qualidade de vida das pessoas.

A exigência atual sobre a escola é que esta seja eficaz e que esta eficiência seja percebida efetivamente pela comunidade, contribuindo para uma evolução nos resultados de ensino, bem como da identidade social da escola. Assim, a grande questão da gestão educacional é saber o que fazer e como fazer para proporcionar a todos uma educação que ultrapasse os muros escolares.

Esse contexto altera a concepção de educação, de escola e da relação escola/sociedade que se tem. Diante disso, a gestão educacional precisa, em muitos casos, reorganizar a escola, assim como articular seu talento, competência e energia humana, de recursos e processos, com vistas à promoção de experiências de formação de seus alunos, capazes de transformá-los em cidadãos participativos da sociedade. Para Lück (2006a, b, c), a descentraliza-

ção, a democratização da gestão educacional e a construção de sua autonomia são fatores decisivos nesse processo.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (BRASIL, 1997, p. 5).

*A Declaração Universal dos Direitos Humanos*, promulgada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948 estabelece, no Artigo 26, que a educação é um direito de todos; deve ser gratuita; o ensino fundamental (elementar) obrigatório; o ensino técnico e profissional generalizado e o ensino superior aberto a todos em plena igualdade.

A educação é afirmada pelo documento como fator essencial à expansão da personalidade humana e reforço dos direitos do ser humano, pois só assim esse será capaz de compreender, tolerar e realizar laços de amizade com seus pares e com as demais nações, promovendo dessa forma a manutenção da paz. O documento é importante para ressaltar a educação como direito de todo cidadão, sendo gratuita e obrigatória no ensino fundamental, sem discriminação de raça, cor, credo ou deficiência.

Diante da proposta de universalização do ensino com qualidade e redução da desigualdade, tornam-se fatores primordiais à educação: o combate da discriminação, o comprometimento com os excluídos, a satisfação

das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência e a garantia do acesso ao sistema educativo regular. Pensando no papel do gestor neste processo, o documento deixa claro que cabe ao gestor o respeito à diversidade e fortalecimento de alianças com as autoridades educacionais para proporcionar a educação com equidade. “Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação...” (BRASIL, 1990, p. 5). O documento inclui também como co-responsáveis por este processo, os governos federal, estadual e municipal quanto ao oferecimento de recursos humanos e materiais para consolidação da proposta.

A Conferência Mundial de Salamanca (Espanha, 1994) destacou, entre outros elementos: acesso e qualidade relativamente à educação, sendo promulgada a *Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial* (BRASIL, 1997). Assinaram-na e se comprometeram, com suas diretrizes, vários países. A diretriz que norteia esse documento baseia-se na criação de condições para a construção de escolas inclusivas.

Aos gestores escolares, segundo o documento, cabe a responsabilidade de promover atitudes positivas e cooperativas, entre a comunidade interna e externa da escola com relação à educação inclusiva.

Conforme Carneiro (2006, p. 38), esses itens:

abordam claramente o papel dos diretores como agentes promotores da inclusão, criando condições de atendimento adequado a todas as crianças transformando a administração escolar em uma gestão participativa e democrática, em que toda a equipe escolar seja responsável pelo bom andamento da escola e pela satisfação das necessidades de todos os alunos.

Ainda pensando em processo construído coletivamente, Barroso (1996, p. 185), afirma que a autonomia prevista na legislação incentiva o sistema a adotar um mecanismo que garanta tal pressuposto; no entanto, o que se observa no cotidiano escolar é a construção de um modelo de falsa autonomia, pois ela não pode ser construída, segundo o autor, de forma decretada. Para ele, a autonomia “afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação (*sic*) dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores (*sic*) organizacionais numa determinada escola”.

Construir a escola inclusiva significa articular democracia, participação e autonomia. Sua implementação requer uma reestruturação interna no ambiente escolar, partindo primeiramente de uma reflexão e conscientização sobre as concepções de toda comunidade escolar sobre o que vem a ser diversidade e igualdade, para a partir daí, buscar meios de se garantir que a prática inclusiva realmente seja vivenciada no dia a dia da escola. Só assim a escola cumprirá seu papel de transformação social.

Assim, podemos analisar a relevância da articulação entre gestão escolar e educação inclusiva,

pois essas ações são necessárias para que os alunos tenham acesso ao conhecimento construído pela humanidade. As adequações não são exclusivamente administrativas, são pedagógicas também.

Cabe ressaltar que o PNE – Plano nacional de Educação (2001-2010) designa responsabilidades aos Estados, Municípios e Universidades para que as metas sejam alcançadas. Portanto, no PNE (BRASIL, 2001a), primeiro, fica estabelecido que somente uma política explícita e vigorosa de acesso à educação para todos abrange o âmbito social e o âmbito educacional. Segundo, destacam-se os aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), e qualificação dos professores e demais profissionais.

De acordo com as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001b) os sistemas de ensino são responsáveis pelos recursos humanos, materiais e financeiros, sustentando e viabilizando tal proposta. Há a necessidade de criação de um “canal oficial e formal de comunicação, de estudo, de tomada de decisões e de coordenação dos processos referentes às mudanças na estruturação dos serviços, na gestão e na prática pedagógica” (BRASIL, 2001b, p. 36-37).

Gestores escolares conscientes da necessidade de mudanças para construção da educação inclusiva são responsáveis por assegurar a acessibilidade aos alunos, eliminando barreiras arquitetônicas urbanísticas, no transporte escolar e nas comunicações. Sobre o processo educativo, cabe à gestão esco-

lar, assegurar os recursos humanos e materiais necessários, efetivando o compromisso com o fortalecimento da educação inclusiva.

Carvalho (2004, p. 103) afirma que as recomendações contidas nos documentos aqui apresentados provocam “uma nova racionalidade no ato de planejar, substituindo-se a tecnocracia de um pequeno grupo que decide por maior participação dos envolvidos no processo, em especial dos que acumularam conhecimentos e experiências na área educativa e que estão movidos por sincero compromisso com os interesses coletivos”. Já Dutra e Griboski (2005, p.13) afirmam que a gestão para inclusão pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (BRASIL, 2008) estabelece como objetivo assegurar o processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial, de modo a garantir: acesso com participação e aprendizagem no ensino comum; oferta do atendimento educacional especializado; continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; promoção da acessibilidade universal; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação dos profissionais da educação e comunidade escolar; transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço educacional, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. Compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional (BRASIL, 2008, p. 14).

Diante do exposto, percebemos a relevância do papel da gestão educacional diante da construção da escola inclusiva, pois cabe à gestão educacional garantir a acessibilidade aos alunos, bem como a gestão democrática e participativa que garantam a modificação do atual sistema educacional. A proposta é de abertura para uma nova organização da escola.

## O papel do gestor educacional na construção da escola inclusiva

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforcem o apoio aos professores (SAGE, 1999, p. 138).

Sage (1999, p. 129) analisa a relação entre o gestor educacional e a educação inclusiva, reconhece que a prática dessa educação requer alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Para o autor, os gestores educacionais são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. As mudanças apontadas para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula. “O papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos”.

O autor destaca ainda que a burocracia, nas escolas, reduz o poder de decisão dos professores, provocando serviços despersonalizados e ineficientes, impedindo a consolidação do modelo de trabalho cooperativo essencial para a educação inclusiva.

Acrescenta que o desenvolvimento da equipe proporciona a oportunidade de identificar lideranças na unidade educacional, o que encoraja a ajuda mútua entre os professores e assim reforça comportamentos cooperativos. Neste sentido, caberá ao gestor educacional oportunizar momentos de interação, trocas de experiências e decisões construídas coletivamente, visando ações que contribuam efetivamente para a construção de uma escola inclusiva. Assim, é fundamental que o gestor considere, como afirma Sage (1999), o contexto em que atua na comunidade, favorecendo a formação e a consolidação de equipes de trabalho.

Para a consolidação da atual proposta de educação inclusiva, é necessário o envolvimento de todos os membros da equipe educacional no planejamento dos programas a serem implementados. "Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão educacional seja efetivada nas escolas" (SANT'ANA, 2005, p. 228).

A autora afirma caber aos gestores educacionais tomar as providências de caráter administrativo necessárias à implementação do projeto de educação inclusiva. Acrescentamos a essa idéia que as providências pedagógicas também envolvam o trabalho do gestor educacional, uma vez que sua prática articula os aspectos administrativos e pedagógicos.

Aos responsáveis pela gestão educacional compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social educacional de seus profissionais, bem como de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania, condições necessárias para que a gestão educacional democrática e práticas educacionais sejam efetivas na promoção da formação de seus alunos (LÜCK, 2006c, p. 78).

Prieto (2002) afirma que os gestores devem concentrar esforços para efetivar a proposta de educação inclusiva. Isso implica união de discursos referentes à democratização do ensino e aos princípios norteadores da gestão na escola. A educação inclusiva só será realidade no Brasil quando as informações, os recursos, os sucessos e as adaptações inter-

relacionarem as esferas federais, estaduais e municipais, proporcionando um relacionamento intenso entre União, Estados e municípios. Vale lembrar que a troca de informações profissionais é imprescindível à melhoria da qualidade educacional, assim, a ação pedagógica refletida, individual ou coletivamente, possibilita a articulação e construção de uma nova prática.

Portanto, concluímos que a atuação do gestor educacional tem grande valia na tarefa de construir uma escola para todos. A educação inclusiva exige que se priorizem a formação, os recursos humanos, materiais e financeiros, juntamente com uma prática voltada para o pedagógico. Garantir, ratificamos, a eliminação das barreiras arquitetônicas, no transporte educacional e nas comunicações são algumas de suas funções. Assim, torna-se relevante o contato direto e constante com todos os envolvidos neste processo (equipe gestora, professores, pais, funcionários). Outro fator que deve ser ressaltado é a promoção do acesso ao currículo e a oferta do atendimento educacional especializado sempre que o aluno necessitar.

Destacamos que não é apenas o gestor que apóia seus professores, mas esses também servem de apoio para a ação da equipe de gestão educacional. Transformar a escola para garantir a educação inclusiva não se resume apenas a eliminar as barreiras arquitetônicas dos prédios educacionais; é preciso ter um novo olhar para o currículo educacional, proporcionando a todos os alunos o acesso aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

À gestão educacional cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de idéias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações (TEZANI, 2004, p. 177).

Especificamente, no que tange as políticas de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva os gestores precisam primeiramente priorizarem aqueles professores que atuam ou atuarão no atendimento educacional especializado, em seguida aqueles professores que atuam na classe comum e já estão com alunos com deficiência matriculados em suas sala, para por fim os demais professores.

Na educação a distância, alguns professores podem incorrer na idéia que os cursos são aligeirados, então se faz necessário uma conscientização das redes de ensino no sentido de desmistificar tais concepções, pois os cursos oferecidos exigem estudo, envolvimento e participação no ambiente virtual, bem como realização de atividades teóricas e práticas em seus próprios ambientes de trabalho. Este processo requer compromisso como em cursos presenciais.

Como esta modalidade de formação na perspectiva da educação inclusiva é relativamente nova, ponderamos que os gestores devem apoiar seus professores motivando-os e valorizando a participação, bem como colaborando nesta parceria MEC, universidade e sistemas educacionais no sentido de garantir apoio estrutural para a realização dos cursos.

## E a universidade neste contexto?

Para Chauí (2001) a universidade é uma instituição social. Significa dizer que “ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (p. 35).

As distorções no acesso à educação no Brasil são históricas e estão basicamente relacionadas ao modelo de desenvolvimento que o País viveu ao longo dos anos. Assim, não é possível conceber que a universidade, por si só, dará conta da equidade social, uma vez que ela reproduz as diferenças sociais e não pode ser a responsável isolada pelo problema da exclusão.

No entanto, encontramos, no auge de um novo paradigma que se põem para a sociedade – a inclusão social. Desta forma concordamos com Santos (2004), que enfatiza que precisamos de um pensamento alternativo para construir um outro mundo possível. O envolvimento da universidade em um projeto de desenvolvimento que rompa com esta lógica de injustiças é imperioso. Ademais é importante a passagem de um conhecimento baseado na regulação para um conhecimento emancipatório.

De acordo com Mendes (2003, p. 5)

A ciência será essencial para que a sociedade brasileira busque contribuir, de maneira intencional e planejada, para a superação de uma Educação Especial equivocada que atua contra os ideais de inclusão social e plena cidadania. Assim, enquanto agência

de produção de conhecimento, o papel da universidade na construção da educação inclusiva é essencial.

Por conseguinte, a autora acima que a universidade, para além de produzir o conhecimento, tem o papel de qualificar os recursos humanos envolvidos, na formação inicial ou continuada, o que se constitui em um enorme desafio para o ensino superior brasileiro.

Por fim, uma educação inclusiva vindora em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e alunos, para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

## Considerações finais

Consideramos que a aquisição de competência para a gestão inclusiva só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva, pois a educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a educação de todos os alunos e de toda a escola. É preciso uma escola toda para desenvolver um projeto de educação inclusiva.

A educação inclusiva só se efetivará nas unidades educacionais se medidas administrativas e pedagógicas forem adotadas pela equipe educacional, amparada pela opção política de construção de um sistema de educação inclusiva. A educação escolar será melhor quando possibilitar ao homem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva,

garantindo sua autonomia e independência.

Nesse sentido, é vital a articulação dos gestores educacionais com as universidades para implementação, acompanhamento e avaliação de programas de formação e novas pesquisas sobre práticas pedagógicas, com vistas à construção de escolas inclusivas. Esta é uma necessidade para hoje.

## Referências

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, Eduardo J. (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: UNESP, Publicações, 2001.

ARSENIO, I. **Análise dos obstáculos à inclusão educacional da pessoa com deficiência**: uma revisão da literatura especializada. São Carlos: Suprema, 2007.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 09/01/2001.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Ministério da Justiça – Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2. ed., 1997.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Brasília: Ministério da Educação, 1990.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Parecer n.º 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Versão preliminar, 2007.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRASIL. **Versão Preliminar dos Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos**. Ministério da Educação Brasília. 2003.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. Tese – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARVALHO, R. E.. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DUTRA, C.. P.; GRIBOSKI, C. M. Gestão para Inclusão. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 9-17, 2005.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão educacional. In: JESUS, D. M. ;

BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas**

**pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, v. 1, p. 166-175.

KRAWCZYK, N. A gestão educacional: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n.67, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173301999000200005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000200005&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 12/02/2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. São Paulo: Vozes, 2006. v. III. (Série Cadernos de gestão).

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. São

Paulo: Vozes, 2006. v. II. (Série Cadernos de gestão).

\_\_\_\_\_. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. São Paulo: Vozes, 2006. v. I. (Série Cadernos de gestão).

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: LUCK, H. (Org.). **Gestão educacional e formação de gestores**. Em **Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.7-10, fev./jun., 2000.

MENDES, E. G. A educação inclusiva e a universidade brasileira. **Espaço** (INES), Rio de Janeiro, v. 18, n. 19, p. 42-44, 2003

MENDES, E. G.; TOYODA, Cristina Yoshie; BISACCIONE, Paola. SOS inclusão educacional – avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. (Org.). **Inclusão educacional, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, v. 1, p. 77-90.

PRIETO, R. G. A formação de profissionais da educação e o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. **Ebulição**. Série de Debates ‘Desafios da Conjuntura’, São Paulo, p. 8 - 9, 20 mar. 2007.

\_\_\_\_\_, R. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone C. F. (Orgs.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 45-60.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129-141.

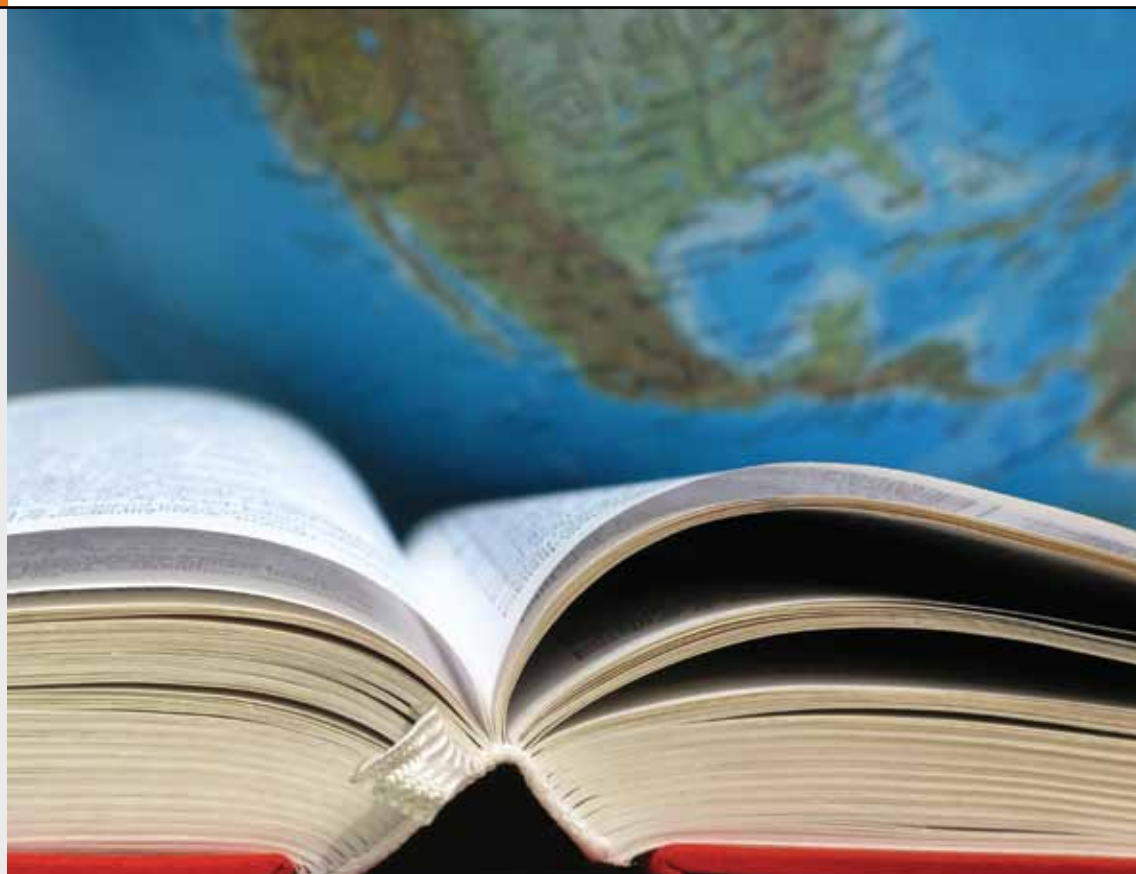
SANT’ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SANTOS, B.S. **A Universidade no século XXI** – Para uma reforma democrática e

emancipatória da Universidade. São Paulo, Cortez.

SILVA Jr. C. A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1993.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão educacional e o processo de inclusão**. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.



## PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ana Cláudia Pavão Situk – UFSM  
Claudia Dechichi – UFU  
Eliana Lúcia Ferreira – UFJF  
Lazara Cristina da Silva – UFU  
Melânia de Melo Casarin – UFSM

### Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar as experiências das Universidades Federais de Uberlândia – UFU, Juiz de Fora – UFJF e de Santa Maria – UFSM, no desenvolvimento de cursos a distância de formação

continuada de professores em educação especial. Desse modo, são relatadas as práticas educacionais desenvolvidas, destacando-se as potencialidades e desafios encontrados nos cursos ofertados.



## Introdução

O objetivo deste texto é relatar e analisar, no quadro social e educacional brasileiro, os desafios que temos encontrado para desenvolver os Cursos a distância de formação de professores na área da educação especial, demonstrando mais especificamente nossas estratégias de atuação, em face da política de inclusão, aqui entendida como necessária tanto para o aluno com deficiência quanto para os demais.

Atualmente são poucos os professores que têm dúvidas em relação às possibilidades de inclusão escolar das pessoas com deficiência. Hoje nas escolas tende a prevalecer uma concepção de homem, corpo e sociedade. Estamos falando da diversidade humana, das diferenças, das desigualdades. Acreditamos que tudo isso seja fruto de uma longa luta social envolvendo diferentes segmentos de e para pessoas de diferentes tipos de deficiências.

A política de inclusão, no cenário político educacional brasileiro tem permitido uma educação que se desenvolve no mesmo espaço e tempo, com pessoas que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida.

A educação inclusiva representa a garantia do direito de todos os cidadãos à escolarização. Neste sentido, não se trata apenas de garantir-lhes a possibilidade de acesso à escola, mas de estarem na escola, aprenderem e se desenvolverem em condições equânimes.

Neste texto, discutimos a importância da formação de professores que assume um relevante

papel na garantia de condições necessárias ao sucesso escolar dos alunos com deficiência. Esta é uma demanda presente nos diferentes sistemas de ensino e, por conseguinte, presente também nas instituições formadoras de profissionais. Convém considerar que as Instituições de Ensino Superior raramente possuem em seus quadros docentes qualificados atuando nos programas de graduação, pós-graduação *strictu sensu* ou *latu sensu*, que além de terem pesquisas, têm vivências de sala de aula envolvendo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Logo, a realidade não nos deixa fugir: temos que pensar a formação continuada, não como um apêndice de nossos afazeres como formadores, mas como uma frente de trabalho que precisa ser assumida e sistematizada como o campo de produção de saberes e ações políticas.

A formação continuada precisa ser contemplada no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino para garantir sua inserção no tempo da instituição, a fim de atender às atuais necessidades oriundas do processo de construção dos sistemas educacionais inclusivos.

Neste contexto, destacam-se os seguintes aspectos:

- a) a crescente adesão das escolas públicas ao paradigma da educação inclusiva, com ampliação do número de alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular;
- b) o reconhecimento de que muitos professores apresentam a necessidade de formação acerca das especificidades destes grupos

de alunos, uma vez que em seus cursos de formação inicial estes conhecimentos não foram abordados. De acordo com a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, este cenário “[...] evidencia a necessidade de aprofundar os conceitos e conhecimentos visando transformar as práticas pedagógicas para a educação inclusiva, efetivando as mudanças necessárias na escola” (BRASIL, 2008, p.03);

- c) a necessidade de formar professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado.

Tais aspectos motivam a institucionalização do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, na modalidade a distância, no âmbito da Secretaria de Educação Especial/ Ministério da Educação, por meio do edital nº 02/2007.

O edital apresenta o compromisso de formar uma rede de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, envolvendo as instituições públicas de ensino, cujos princípios básicos de atuação envolvem o tripé ensino, pesquisa e extensão e atividades desenvolvidas a distância, vinculadas ao sistema da Universidade Aberta do Brasil.

Com este edital, a SEESP/MEC encerra as ações descentralizadas e passa a gerir o processo de formação continuada dos professores. Neste novo contexto, aos sistemas de ensino cabe responder ao edital e, em regime de colaboração, realizar os projetos de formação continuada dos seus

profissionais. Com este processo a SEESP/MEC apresenta-se responsável por:

- a) realizar o cadastro das instituições públicas de ensino superior, por meio da seleção de propostas apresentadas de cursos de formação continuada para professores em exercício nas redes públicas federal, estaduais e municipais de ensino básico na área de Educação Especial em nível de extensão, na modalidade de distância;
- b) receber as propostas de adesão de Secretarias de Educação Municipal, Estadual e do Distrito Federal;
- c) articular as instituições cadastradas e suas propostas de cursos aprovadas com as demandas das Secretarias de Educação.

Dessa forma, surge um amplo Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial: a Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, cujas bases epistemológicas encontram-se comprometidas com os pressupostos da educação inclusiva.

## **1. A construção da rede e nossa inserção no cenário da formação a distância de professores em Educação Especial**

Nesse edital foram aprovadas dezoito propostas de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, envolvendo 14 IES:

Universidade Estadual do Pará – UEPA e a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar com dois projetos; e as demais com apenas um projeto; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Universidade Federal de Alagoas – UFAL; Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; Universidade Estadual da Bahia – UNEB; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS; Universidade Estadual de São Paulo de Presidente Prudente – Unesp; Universidade Estadual de São Paulo de Marília – Unesp; Universidade Estadual de São Paulo de Bauru – Unesp; Universidade Federal do Amazonas – UFAM e o Cefet do Pará.

Todos os projetos, com exceção do curso de especialização, foram realizados totalmente a distância, utilizando-se de ambientes via web. Cada curso possuía vinte turmas de 20 a 25 cursistas, totalizando cerca de quinhentos participantes por curso. Nesta primeira edição participaram do processo de formação cerca de nove mil e quinhentos professores. Foram ofertadas duas turmas na maior parte destes cursos. Os cursos de extensão tinham uma carga horária de 120 horas, os de aperfeiçoamento 180 horas e o de especialização com carga horária de 365 horas.

Por meio desta ação, a SEESP/MEC efetiva a parceria com as instituições públicas de Educação Superior no processo de formação continuada de docentes, fortalecendo o processo de produção de conhecimentos específicos para atender as demandas da legislação atual.

## **2. As experiências da Universidade Federal de Uberlândia**

A Universidade Federal de Uberlândia, por intermédio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE, ingressou na rede de formação continuada de professores em Educação Especial. Neste sentido, ofertamos duas edições do *Curso de Extensão Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*, sendo a primeira em 2008 e a segunda em 2009. Ainda em 2009, também foi realizada a primeira edição do *Curso de Extensão em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado*. Em 2010, foi realizada a 1ª edição do *Curso de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado* e a 1ª edição do novo *Curso de Extensão em Atendimento Educacional Especializado para Estudantes Surdos*, e teve início a 2ª edição do *Curso de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado* e do novo curso.

O primeiro curso oferecido em 2008, o *Curso de Extensão Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*, destinou-se a professores de escola comum com matrículas de alunos surdos. Os dois últimos cursos, com ofertas em 2010, teve como público principal professores da rede pública que atuam no Atendimento Educacional Especializado.

O *Curso de Extensão Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*, objetivou oferecer elementos para

a sensibilização, a discussão e o posicionamento crítico sobre as especificidades educacionais do aluno surdo, sendo um espaço alternativo de formação continuada de professores, contendo reflexões teóricas pautadas em conhecimentos específicos e pedagógicos para atuar na educação de pessoas surdas na primeira fase do ensino fundamental. Buscou promover uma reflexão sobre a problemática que tem se instalado no que se refere à educação dos surdos, apresentando discussões teóricas que fornecem aos participantes conhecimentos necessários para a realização de uma prática pedagógica que melhor atenda as necessidades deste grupo de aprendizes. O curso, propõe-se a ensinar um vocabulário básico da Língua Brasileira de Sinais via *web* e DVD, voltando-se para a formação de docentes para atuar no ensino e aprendizagem de pessoas surdas. Explora os conceitos, as políticas públicas da inclusão educacional e as garantias legais que envolvem a surdez. Nesse caso, ele apresenta a surdez e seus múltiplos aspectos educacionais, culturais e sociais, exercitando uma alternativa de construção de conhecimentos por meio da Educação a Distância.

O perfil dos professores que procuram o Curso de *Extensão Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*, para a formação continuada, são de profissionais com idade entre 30 e 50 anos de idade, o que demonstra um público com mais tempo de docência e especialização profissional, fatos que comprovaremos mais adiante. Recém-formados com idade entre 18 e 22 anos foram encontra-

dos apenas nas cidades sulinas de Derrubadas – RS e Saleté – SC, representando pouco mais de 2%, no ano de 2007. E, no ano de 2009, representaram apenas 1,67% dos participantes das regiões de Goiás, Ceará e Pernambuco. Quanto ao grau de instrução, na edição de 2007, mais da metade dos participantes (53,2%) possuíam pós-graduação *latu-sensu*; 39,1% graduação; 5,7% possuíam apenas o ensino médio. Ressalta-se que cinco eram mestres (dois da cidade Pires do Rio – GO; dois de Vila Velha – ES e um de Sete Lagoas – MG), e um aluno da cidade de Pires do Rio – GO era Doutor. No ano de 2009, 59% dos participantes possuíam Pós-Graduação *latu-sensu*; 29,1% Graduação; 8,7% possuíam apenas o ensino médio, e 1,85% eram mestres. Esses resultados nos demonstram que mais da metade possuía um curso de pós-graduação, diferente da realidade nacional em que menos de 30% dos professores possuem pós-graduação.

Demonstra também que os profissionais de maneira geral estão interessados em se preparar para atuar nos processos de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste sentido, reforça a necessidade de ofertarmos cursos que apresentem os temas propostos de forma teórica e prática, buscando contextualizá-los com o cotidiano escolar dos participantes.

Outro elemento a ser ressaltado é o fato de que os participantes com jornada de trabalho dupla, e até tripla, ainda encontram disponibilidade e interes-

se em participar de espaços de formação continuada, revelando o compromisso do grupo de professores com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com seus alunos.

Em relação ao *Curso de Extensão: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE)*, com carga horária total de 180 h, oferecido pela UFU a partir do segundo semestre de 2009, tem como objetivo fundamental capacitar professores da rede pública de ensino (total entre 1.000 a 1.300 alunos) para realizar o atendimento educacional especializado junto a alunos matriculados em instituições públicas de ensino que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação. Dentre os objetivos específicos pretendidos, o *Curso de Extensão: Educação Especial e AEE* visa formar professores para atuarem no AEE, contribuindo com a melhoria da qualidade deste atendimento na rede pública de ensino brasileira, promovendo, conseqüentemente, a melhoria na qualidade e eficiência educacional do processo de inclusão escolar.

A metodologia de ensino utilizada nesse curso de extensão fundamenta-se nos referenciais da Teoria da Aprendizagem Mediada (T.A.M) proposta por Revue Fuerstein (1994). Os pressupostos teóricos e as estratégias metodológicas da T.A.M, utilizados ao longo do desenvolvimento do curso, permearam as interações e discussões pedagógicas relacionadas ao atendimento educacional especializado, realizadas pelos tutores e professores formadores junto aos cursistas, assim como também

embasaram todo o processo de formação em tutoria e as reuniões presenciais com o grupo de tutores e professores formadores.

Ao avaliarem o curso, os concluintes expressaram seu bom aproveitamento, destacando que foi uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos teóricos e aprofundar as reflexões sobre a sua prática profissional.

Também foi possível observar que alunos oriundos de regiões geográficas extremamente afastadas dos grandes centros urbanos, como o caso de cidades localizadas no extremo norte do país, enfrentaram condições de enorme dificuldade para terem acesso a um computador para realizar as atividades do curso.

Apesar da avaliação positiva da maioria dos profissionais que concluíram o curso, também foi possível registrar as imensas dificuldades apresentadas por um significativo grupo de alunos. Tais dificuldades envolviam os mais diversos aspectos, desde a falta de familiaridade com o uso do computador, a falta de competência para acessar a plataforma do curso e utilizar as ferramentas da web, a falta de facilidade de acesso ao computador e restrições na sua utilização (por exemplo, alunos que utilizavam os computadores da escola, em horários divididos com outros profissionais), até a falta de conhecimentos específicos sobre a metodologia da educação a distância. É importante reconhecer as imensas e ainda desconhecidas possibilidades que a formação docente, por meio de processos em educação a distância, tem para oferecer aos educadores do Brasil.

### 3. As experiências da Universidade Federal de Juiz de Fora

Com o objetivo de formar os professores de Educação Física para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, a Universidade Federal de Juiz de Fora propôs o *Curso de Atividade Física para Pessoas com Deficiência*.

As propostas metodológicas inclusivas são baseadas na socialização e na cooperação, visando uma educação que atenda a todos os alunos.

Geralmente nas atividades desenvolvidas as regras são dinamicamente estabelecidas, não há limite de idade para os participantes, não existem necessariamente ganhadores/perdedores. O prestígio que se dá a cada um junto ao coletivo e as experiências que são incorporadas pelo grupo e pelo indivíduo tornam-se o grande troféu das atividades.

É importante notar que nas propostas de Educação Física todos os alunos, com suas mais diversas características individuais, aprendem a conviver e conhecer o outro.

Os cursos são organizados em 03 (três) módulos, divididos da seguinte maneira: Módulo I – Composto por disciplinas que abordam sobre o Ensino a distância e a utilização do ambiente virtual de ensino – Módulo II – Disciplinas que abordam sobre os Aspectos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Deficiência e os Fundamentos da Inclusão através da Educação Física. Módulo III – Disciplinas que abordam sobre os Esportes e atividades físicas inclusivas.

O corpo docente foi composto por professores de diversas universidades, tais como: UFJF, UFU, UEPG, UNICAMP, UNIMEP.

A avaliação da aprendizagem foi realizada durante o desenvolvimento dos módulos. Os alunos que não obtiveram o desempenho exigido tiveram uma segunda chance, recebendo o atendimento especial previsto no Sistema de Apoio à Aprendizagem.

As atividades gerais do curso abordaram fortemente os princípios que regem a educação inclusiva. As principais dificuldades foram encontradas na Educomunicação – mais especificamente no que diz respeito à utilização dos recursos tecnológicos básicos.

O ensino *online* necessita do computador para a comunicação. É justamente esse “meio” que muitas vezes ainda constrange alguns usuários. Há um número significativo de pessoas que chegam até o ambiente de ensino – plataforma MOODLE –, mas muitos não se encorajam a dar continuidade aos estudos. No entanto, os alunos que superam o constrangimento presente, conseguem então estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem. O computador deixa de ser um obstáculo para ser uma nova experiência educacional.

O processo do ensino a distância propiciou um riquíssimo diálogo entre os participantes. O que mais se destacou foi a construção de propostas pedagógicas realizadas por meio de um trabalho colaborativo, ou seja, os alunos em muitos momentos escolheram com o auxílio dos professores, caminhos e conteúdos para desenvolverem efetivamente uma educação inclusiva.

Constatamos ao final de cada proposta do curso que 93,65% dos alunos concluintes possuem escolaridade de nível superior, sendo que do total de alunos, 68,25% já cursaram outros cursos de pós-graduação em nível de especialização e outros 1,59% já concluíram o Mestrado. Este dado demonstra que o Ensino a Distância é uma poderosa ferramenta para o processo de educação continuada do indivíduo e suas possibilidades de aplicação como política pública forma os professores vinculados aos órgãos públicos de gestão da educação.

Verificamos ainda que 71,43% dos alunos concluintes do curso atuam como docentes nas escolas de educação básica. Entre todos os professores participantes, mais de 90% atua há mais de 05 anos no magistério, sendo que 31,75% deles tem mais de 20 anos de docência. Estes dados reiteram as possibilidades da Educação a distância como modalidade de ensino que permite a atualização de conhecimentos nas diversas áreas de atuação profissional.

Outro dado relevante é que 87,30% dos professores participantes do curso dedicam às tarefas profissionais mais de 06 horas diárias. A flexibilidade de horários e a possibilidade de organização do próprio tempo permitida pela EAD representam um importante aliado para os interessados em obter novos conhecimentos e informações para seu desenvolvimento profissional.

Em relação à avaliação que os professores concluintes fizeram do curso, 98,41% avaliaram como satisfatório e muito satisfatório. Isto evidencia que o curso atendeu às expectativas dos alunos.

Trabalhar com a educação física inclusiva não é algo tão simples. Não é supor e nem adaptar gestos corporais, nem tampouco um afrouxamento do rigor, das exigências técnicas para o desenvolvimento de qualquer atividade. O exercício da prática corporal requer uma instrumentalização capaz de propiciar a construção de uma ordem de movimentos que sejam adequados à percepção de padrões estruturantes de uma técnica que permita a realização de gestos corporais que tenha sentido para todos os alunos.

#### **4. As experiências da Universidade Federal de Santa Maria**

A Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, ingressou na Rede de Formação de Professores, no âmbito do Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE, com a oferta de dois cursos, um de extensão com 120 horas em Atendimento Educacional Especializado, AEE, e outro *Latu Sensu*, de Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos. O Curso de Especialização, único ofertado no primeiro Edital, resulta da tradição de 30 anos da UFSM de ser instituição formadora de educadores especiais. Além disso, o grupo de professores envolvidos já havia ofertado o mesmo Curso na modalidade a distância, em atendimento a outro edital.

Assim, o *Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* teve abrangência nacional e foi destinado a professores da rede pú-

blica de ensino, com experiência efetiva de sala de aula em escolas de educação básica, e graduação em licenciatura plena.

A primeira edição do Curso de AEE se propôs a formar aproximadamente mil professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais, realizando o Atendimento Educacional Especializado, por meio da oferta de seis módulos distribuídos em 120 horas e desenvolvidos em cinco meses. Os módulos atendiam aos seis eixos temáticos previstos, ou seja, Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental, física, visual, surdez, altas habilidades/superdotação e recursos de tecnologia assistiva. Foram organizadas 43 turmas, com 20 a 25 alunos cada, respeitando a região em que os alunos residem. Um professor formador atendia duas turmas, cada uma com um tutor a distância. Onze turmas contavam também com um tutor presencial, pois eram turmas em que os alunos foram selecionados pela secretaria do município ou do estado. O material didático acessível, produzido por professores pesquisadores, foi disponibilizado online no ambiente de aprendizagem Eproinfo, no qual foram utilizadas as ferramentas de interação, além de videoconferências, para debates online.

Mesmo com os desafios encontrados, é possível afirmar que o Curso apresenta potencial positivo para realizar a formação de professores para o atendimento educacional especializado na modalidade a distância, permitindo o conhecimento, compreensão e exercício de conceitos, que fazem parte da prática do atendimento

educacional especializado. Do mesmo modo, propicia a interação, possibilitando maior convívio e troca de experiências, a partir do intercâmbio com os colegas, professores e tutores.

Já o Curso de Especialização a distância em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, teve o objetivo de contribuir com a produção de conhecimentos e com a formação de professores em Educação Especial. A abrangência do Curso foi nacional e propôs a formação a professores efetivos da rede pública de ensino, com graduação em licenciatura e experiência de sala de aula nas escolas de educação básica das redes Municipal, Estadual e do Distrito Federal, além de uma turma de alunos egressos do Curso de Graduação em Educação Especial, da UFSM.

O projeto de Curso é composto de 12 disciplinas<sup>1</sup>, distribuídas em três módulos, totalizando uma carga horária de 420 horas/aula, que se desenvolveram ao longo de dezoito meses, oportunizando um conjunto de informações teóricas e vivências práticas que especializou o aluno: promoveu as interações necessárias para a inclusão, deu suporte aos demais professores das classes comuns, mediou as interações entre a comunidade surda e comunidade ouvinte, deu condições para a construção de um espaço pedagógico que

atendesse às especificidades das comunidades surdas, ofereceu o atendimento educacional especializado aos alunos das áreas de concentração do curso.

A oferta do curso previu o número total entre 400 a 500 alunos, sendo que cada turma teve entre 20 e 25 alunos. Para o desenvolvimento da aprendizagem e atendimento aos alunos, o curso contou com professores coordenadores de disciplinas, professores formadores e tutores. Assim, houve um coordenador para cada disciplina ofertada. Esse coordenador contou com dez professores formadores, e cada professor formador teve dois tutores, atendendo assim, entre 40 e 50 alunos, sendo que cada tutor atende uma turma.

A orientação e elaboração do artigo monográfico aconteceram concomitante ao desenvolvimento do 2º e 3º Módulos do Curso. As monografias foram defendidas nos pólos<sup>2</sup> regionais perante uma banca constituída segundo as normas dos Cursos de Pós-Graduação da UFSM, obedecendo a um cronograma previamente elaborado e amplamente divulgado.

O desenvolvimento do Curso se deu observando as estratégias pedagógicas para utilização do ambiente virtual de aprendizagem, MOODLE. Todas as atividades a distância foram desenvolvidas nesse ambiente, que permite

a realização de interações síncronas e assíncronas, por meio de ferramentas que favoreceram o registro de desenvolvimento da aprendizagem do aluno e o acompanhamento qualitativo e quantitativo da sua participação no Curso, permitindo uma avaliação contínua e formativa sobre o processo de evolução do aluno, por meio dos recursos como Fórum de discussão, Bate-Papo, Exercícios, Livro, Tarefas e Wiki, entre outros, além do material digital e das apostilas que foram elaboradas por uma equipe de produção de material didático para cursos a distância, previamente selecionada pela Coordenação do curso

A análise dos TCC – Trabalhos de Conclusão de Curso – foi feita por dois pareceristas, que ao elaborarem enviaram, por meio eletrônico, para a Coordenação do Curso. Esses pareceres foram apresentados no ato da defesa do artigo junto a Banca Avaliadora, designada pela coordenação do Curso. Houve a defesa de 315 alunos.

O egresso do Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos desenvolveu competências para dominar o referencial teórico básico correspondente as áreas de *déficit* cognitivo e da educação dos surdos e transferir esses conhecimentos aplicando-os em sua prática educacional.

1 Módulo 1: TIC's aplicadas à Educação, Política e Gestão em Educação Especial, Desenvolvimento e Aprendizagem, Língua, Cultura e Identidade, Representações e Paradigmas em Educação Especial. Módulo 2: Educação de Surdos: comunidade, intérprete e instrutores, Escola, Currículo e a Educação de Surdos, Metodologia da Pesquisa, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, Caracterização e Avaliação do Aluno com Déficit Cognitivo. Módulo 3: Metodologia Atendimento do Aluno Déficit Cognitivo, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, Seminário de Aprofundamento na Área da Surdez, Seminário de Aprofundamento na Área do Déficit Cognitivo.

2 Pólos do Curso: **Rio Grande do Sul:** Pelotas, Encruzilhada do Sul, São Gabriel, Santa Maria, Capão da Canoa, Passo Fundo, Gravataí, **Roraima:** Boa Vista, **Minas Gerais:** Lagamar, Conselheiro Lafaiete, Teófilo Otoni, Divinolândia de Minas, Governador Valadares, Januária, **Tocantins:** Palmas. **Rio de Janeiro:** Rio de Janeiro, Rio Bonito. **Bahia:** Feira de Santana, **Rondônia:** Ji-Paraná, **Paraíba:** Pombal.

## Considerações finais

A formação continuada precisa ser encarada como um trabalho a ser assumido pelas instituições públicas formadoras com muita seriedade. Há necessidade eminente de que se busque conhecer os espaços legais nos quais encontra inserida, bem como seus limites e possibilidades.

Enquanto muitos formadores desconhecem as peculiaridades deste salutar processo de formação dos profissionais da educação, o trabalho, muitas vezes, pode acontecer de forma contrária aos objetivos propostos e suas intenções, por mais sensatas e coerentes que pareçam. Não se trata de transpor os modelos de educação inicial aos projetos de formação continuada. Cada fase de formação possui demandas e peculiaridades.

Neste sentido, também, não se trata de ficar na inércia aguardado que outros desbravem os caminhos, para que no futuro possamos caminhar com mais segurança. Esta é uma tarefa de todos nós, formadores e professores da educação básica. Precisamos, por meio de um processo avaliativo sério, ir construindo algumas experiências positivas de formação continuada. Nestes processos, ambos estamos imersos e em processo contínuo de aprendizagem, pois sempre podemos aprender sobre algo e com alguém.

O desafio está posto. Temos que formar muitos profissionais para garantir o mínimo de condições reais para a escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Isso não é possível se não garantirmos a compreensão do outro e de suas diferenças no processo de escolarização. Não é garantindo a igualdade, em muitos casos, que lhes garantimos o direito de aprender e se desenvolver integralmente enquanto seres humanos que são.

A perspectiva de educação inclusiva exige intensificação, quantitativa e qualitativa, na formação de recursos humanos e na garantia de serviços de apoio pedagógico especializados, públicos e privados, para assegurar o desenvolvimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais. A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola redefina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais.

## Referências

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Dever e Direito à formação continuada de professores** (1997). [www.uniube.br/propep/mestrado/revista/.../ponto\\_de\\_vista.pdf](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/.../ponto_de_vista.pdf). Consultado em 22 de outubro de 2009.

ANDRADE, S. G. Pensamento sistêmico e docência no contexto da educação inclusiva. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDU-

CAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2004, Curitiba. In: BAPTISTA, C. R. **Mediação pedagógica em perspectiva**: fragmentos de um conceito nas abordagens institucional, sócio-histórica e sistêmica. Curitiba: Editora da PUC, 2004.

APLLE, M. Consumindo o outro: Branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especial. Brasília, Ministério da Educação, 18 set. 2008.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Congresso Nacional, Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1988.

FEUERSTEIN, P. S, KLEIN, P & Tennenbaun, A. J (1994) **Mediated Learning Experience (MLE)**: Theoretical, psychological and learning implications. London: Freund Publishing House.

MAIA, Marta de Campos. Pesquisa revela índice de evasão em educação superior a distância. **WebAula**, Brasília, abr 2005. Disponível em: <<http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=530>>. Acesso em: 05 dez. 2008.





## Quem Eu Seria Se Pudessem Ser

A condição adulta da pessoa com deficiência intelectual

**Luciana dos Santos Cordeiro Mello**

Fundação Síndrome de Down

Serviço de Formação e Inserção no Mercado de Trabalho

Nos últimos 20 anos na cidade de Genova, Itália, acontece uma importante iniciativa pública de inserção profissional de pessoas com deficiência intelectual e de pessoas com doença mental.

Essa iniciativa tem como base a transformação ocorrida nos anos 70, quando a luta contra as “instituições totais” conduziu ao fechamento dos hospitais psiquiátricos e escolas especiais e às novas leis no país, dentre elas a inserção de todas as pessoas com deficiência nas escolas comuns.

Nesta obra, dois grandes especialistas nos possibilitam compartilhar a trajetória de seu país na construção do conhecimento e no desenvolvimento de uma prática que garante às pessoas com deficiência o direito a educação no sistema comum de ensino.

De maneira lúdica e utilizando a metáfora da viagem e suas

fronteiras, muitas vezes intransponíveis, esta publicação destaca a complexa e sensível questão do amadurecimento das pessoas com síndrome de Down. Este livro também nos oferece a oportunidade de refletir sobre outros casos humanos de pessoas com deficiência intelectual.

De um lado, o jovem Down se apresenta com suas características específicas: seus traços morfológicos e consequentemente um diagnóstico precoce que os expõe desde muito cedo a certos riscos tanto no ambiente familiar como também no entorno social.

Há uma proibição social e cultural que se manifesta em todas as pessoas (inconscientemente) que impossibilita que as pessoas com deficiência intelectual, e de maneira peculiar as pessoas com síndrome de Down, acessem o mundo dos adultos, desta forma

ficam proibidas de crescer e desta realidade somos todos altamente cúmplices.

A partir deste ponto de vista, o jovem Down assume um estereótipo bastante emblemático, e mesmo com a capacidade de poder tornar-se adulto, permanece preso a uma eterna infância.

Essa reflexão torna-se fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores e pais, que juntos compartilham o processo educacional na perspectiva da formação para a autonomia e independência.

Enrico Montobbio, neuropediatra infantil, é responsável pelo Centro e Estudos “l’Integrazione Social e Lavorativa degli Handicappati”.

Carlo Lepri, psicólogo do Serviço Público de Saúde de Gênova – Professor de psicologia e Recursos Humanos da Università di Genova – Itália.



Instituída em 2009 por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica define os fundamentos e as estratégias para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. Em decorrência da Política, houve a criação dos Fóruns Permanentes Estaduais de Apoio à Formação Docente, e o lançamento da Plataforma Paulo Freire.

A Plataforma Paulo Freire é uma ferramenta, criada pelo MEC, com o objetivo de possibilitar a inscrição de professores em exercício na educação básica em cursos de formação inicial e continuada nos níveis de especialização, extensão e aperfeiçoamento nas mais diversas áreas do conhecimento. A partir desse sistema, o MEC garante a equidade no aces-

so à formação docente, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais.

No âmbito da educação especial, a Secretaria de Educação Especial, por meio do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – Modalidade a distância, disponibilizou em 2010 na Plataforma Freire cerca de vinte e quatro mil vagas divididas entre doze cursos de aperfeiçoamento. Com cargas horárias que variam entre 180 horas a 220 horas, os cursos de formação continuada foram disponibilizados nas áreas de atendimento educacional especializado, deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual, tecnologias assistivas e atividade física adaptada.

Neste sentido, ciente da importância da transformação entre

propostas de formação e habilidades docentes, a fim de atender as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), do Decreto nº. 6571/08, Resolução CEB/CNE nº. 04/09, e demais dispositivos legais, os cursos subsidiam os sistemas de ensino na transformação da cultura organizacional para a concretização dos princípios da educação inclusiva. Além disso, o Programa apóia a produção de conhecimentos, o desenvolvimento e a disseminação de metodologias educacionais na área de educação especial.

Informações a respeito dos cursos disponibilizados pela SEESP podem ser obtidas por meio da Plataforma Paulo Freire (<http://freire.mec.gov.br>) ou [formacaoseesp@mec.gov.br](mailto:formacaoseesp@mec.gov.br).



## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fabiane Romano de Souza Bridi  
Valquieira Monteblanco Villagran

A discussão sobre Educação Inclusiva é de grande relevância no contexto atual, uma vez que é um movimento mundial, uma jornada com um propósito que impulsiona as Políticas Públicas Educacionais, que tem por objetivo oferecer uma escola de qualidade para todos, enfatizando o respeito às diferenças e negando qualquer tipo de segregação, preconceito ou exclusão.

Nesse sentido, tornou-se um tema presente no cotidiano das escolas e das redes de ensino em diferentes regiões do Brasil. Em especial, após a publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) acompanha-se, de forma mais enfática, o ingresso de alunos considerados da Educação Especial no sistema comum de ensino. Tal situação ganha maior visibilidade frente à eliminação do caráter substitutivo da Educação Especial e a defesa na sua função complementar e suplementar, constituindo-se como responsa-

bilidade da mesma a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma articulada com ensino comum.

O *Decreto 6.571 de 2008*, que *dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado*, e a *Resolução nº 4 de 2009*, que *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*, constituem-se em documentos que normatizam e legalizam as orientações e diretrizes apresentadas no texto da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Nestes documentos encontramos as orientações para a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado no contexto das escolas e das redes de ensino, bem como a delimitação dos alunos que configuram o público-alvo da educação especial – alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Como parte das ações que visam dar concretude às diretrizes presentes no texto da Política, tem-se acompanhado a expansão da Educação Especial através da ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto das redes de ensino. A oferta desse serviço vem acompanhada da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais e de forte investimento na formação de professores para atuarem em tal espaço. Frente às novas exigências da atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado que visam o trabalho pedagógico com as diferentes categorias de alunos da educação especial, bem como a realização de um trabalho articulado com o ensino comum previsto na proposta pedagógica da escola, temos acompanhado a reformulação nos cursos de formação de professores no âmbito da Educação Especial, tanto na formação inicial como na formação continuada. Segundo a Política:

- 1 Educadora Especial, Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pão dos Pobres Santo Antônio – Santa Maria/RS. Aluna do Curso de Especialização no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado pela Universidade Federal do Ceará.
- 2 Educadora Especial, Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pão dos Pobres Santo Antônio – Santa Maria/RS. Tutora-aluna do Curso de Especialização no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado pela Universidade Federal do Ceará.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 11)

No que tange à formação continuada, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), em parceria com diferentes Instituições de Ensino Superior, tem ofertado cursos de formação a professores de diversas redes de ensino em diferentes regiões do nosso país. Através de uma articulação entre SEESP, instituições formadoras e redes de ensino, um número significativo de professores tem recebido formação para atuarem no espaço das Salas de Recursos Multifuncionais e na realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Dentre os diferentes cursos, referendamos o Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), do qual temos tido a oportunidade de atuarmos como aluna e tutora-aluna. O referido curso é proposto através de uma modalidade de educação a distância, com a previsão de um encontro presencial no início de cada módulo. Tem como objetivo o estudo sobre a organização do

Atendimento Educacional Especializado no contexto do ensino comum, o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), bem como a utilização de recursos e estratégias necessárias à garantia de aprendizagem destes alunos.

A organização do curso e a proposta metodológica facilitam a aprendizagem do professor. A realização dos debates, por meio dos Fóruns de Discussões possibilita a articulação entre a prática diária e a teoria estudada, esclarecimentos de dúvidas referentes ao planejamento da ação pedagógica no contexto escolar, estratégias de trabalho, atividades e recursos possíveis de serem utilizados. Os estudos de casos reais enriquecem a construção de hipóteses e ações possíveis de serem desenvolvidas com os alunos, orientam a prática e a elaboração de um plano de ação pedagógica. A participação no Curso de AEE nos possibilita ter um maior conhecimento para podermos orientar a escola sobre o Projeto Político Pedagógico, para que o mesmo contemple a Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Seguindo este foco, é indispensável a interlocução com o professor da sala de aula comum para que haja uma interação entre os profissionais na escola, visando à construção coletiva de estratégias de trabalho, recursos necessários e atividades que contemplem, de maneira significativa, o desenvolvimento e a aprendizagem do

aluno, construindo, desta forma, um trabalho articulado entre educação especial e ensino comum.

A efetivação de práticas inclusivas é desafiadora, requer a construção de novos referenciais teóricos e práticos visando a eliminação de dificuldades e barreiras existentes nos processos de escolarização dos alunos. Para tal, temos observado a necessidade de formação continuada tanto do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado como do professor da sala de aula comum, acreditando no trabalho coletivo, colaborativo e articulado entre estas diferentes instâncias.

## Referências

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

BRASIL. *Decreto 6.571* de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4* de 2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.



## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO PIAUÍ: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO

Viviane Faria<sup>1</sup>

vivianeffaria@uol.com.br

Um dos maiores desafios que encontramos na transformação do sistema de educação do estado do Piauí em um sistema de educação inclusivo é a superação do discurso que a escola não está preparada para receber os educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Neste relato, apresento como a SEDUC-PI vem trabalhando para que as escolas superem as resistências e se transformem em escolas inclusivas.

Assim, partimos do pressuposto de que as escolas devem atender todos os estudantes, respeitando as especificidades de cada um, tendo em vista que uma escola inclusiva é aquela que contesta as fronteiras entre o regular e o especial, o normal e o deficiente e promove ações educativas que tenham como eixo o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa e que produz sentido para o aluno. (MANTOAN, 2006)

Nessa perspectiva, não é concebível a idéia de que a escola se sustente no discurso de não acei-

tação e de resistência à inclusão e assim, negar o direito à educação de alunos e alunas que historicamente viveram um processo de segregação e exclusão social nesse país.

A Política Educacional do Piauí tem seguido as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e nos últimos três anos deixou de ofertar a matrícula em classes especiais, transformando as escolas especiais em Centros de Atendimento Educacional Especializado e ampliou de 04(quatro) para 170(cento e setenta) as Salas de Recurso Multifuncionais. Ações que refletiram nas matrículas da educação inclusiva, que em 2009 aumentaram 45% em relação ao ano anterior, segundo dados do Censo Escolar de 2009.

A expansão da Educação Inclusiva na rede estadual de educação apresenta indicadores significativos para a construção de escolas inclusivas, na qual identificamos a participação e o envolvimento de alunos e alunas em atividades escolares e no contexto social.

Percebemos, contudo, algumas dificuldades quanto a efetivação da proposta da educação inclusiva. Com o intuito de superar estas dificuldades, estamos realizando ações que as minimizem, dentre elas o investimento em políticas de formação de professores.

A ênfase dada à formação dos professores vai além da transmissão de conteúdos teóricos, mas priorizam-se o compartilhamento das práticas e um novo olhar do profissional do magistério em relação ao outro e, consequentemente, em relação a suas próprias concepções, valores e atitudes. Enfim, uma formação que contemple as três dimensões propostas por Rodrigues(2006), a dimensão dos saberes, das competências e das atitudes.

A política de formação continuada de educação inclusiva contempla o núcleo gestor das escolas, os docentes das salas comuns e das Salas de Recurso Multifuncionais e demais profissionais de educação. A proposta não se resume apenas a oferta de cursos, mas no desenvolvimento

1 Psicóloga, especialista em Gestão de Processos comunicacionais pela Universidade de São Paulo. Diretora da Unidade de Ensino e aprendizagem da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí, e conselheira do Conselho estadual dos Direitos da Pessoa com deficiência, CONEDE-PI



de ações que levem estes profissionais a uma reflexão cotidiana de sua prática.

Essa ação é realizada em regime de colaboração com o MEC, com as secretarias municipais de educação, com os municípios-pólos do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e com a participação das instituições de defesa dos direitos da pessoa com deficiência, como o Conselho Estadual de Direitos das Pessoas com Deficiência – CONEDE-PI, do Centro de Apoio Operacional de Defesa da Pessoa com Deficiência e do Idoso do Ministério Público do Estado do Piauí.

Destacamos a existência no estado da Secretaria Estadual de Inclusão da Pessoa com Deficiência – SEID, que articula todas as políticas públicas intersecretariais na área do atendimento à pessoa com deficiência, e tem como uma das prioridades a educação inclusiva. Este órgão, em 2009, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, realizou 11 fóruns regionais com a realização de palestras e oficinas de práticas pedagógicas inclusivas, promovendo o debate sobre educação em todas as regiões do estado.

No âmbito da Secretaria Estadual de Educação, destacamos como estratégias de formação na área da educação inclusiva:

- a) Oferta de cursos presenciais e a distância, financiados pelo MEC/SEESP/FNDE
- b) Articulação com o Fórum Estadual de Formação Con-

tinuada, que promove aproximação das universidades públicas do Piauí e contribui na oferta de cursos presenciais e a distância na área da educação inclusiva;

- c) Instituição da Rede de Apoio a Educação Inclusiva, que realiza palestra e encontros em todas as escolas da rede pública estadual da capital com a finalidade de discutir e refletir ações que promovam o respeito a diversidade;
- d) Participação da equipe da Gerência de Educação Especial nos encontros promovidos por programas específicos na área de gestão escolar e nas formações sobre currículo, projeto político-pedagógico e avaliação, promovidos pela Diretoria de Ensino e Aprendizagem da Educação Básica;
- e) Formação continuada, supervisão pedagógica e produção de material pedagógico realizadas pelos Centros de Atendimento Educacional Especializado: CAS<sup>1</sup>, CAP<sup>2</sup>, NAAH<sup>3</sup> e CIES<sup>4</sup>
- f) Acompanhamento sistêmico para monitoramento e apoio pedagógico, pela equipe técnica da gerência de educação especial aos professores das salas de recursos multifuncionais.

Essas ações traduzem um caminho que ainda estamos trilhando para superação do desafio

exposto no início do nosso relato. A reflexão do fazer tem sido uma prática constante, mas a certeza de onde queremos chegar nos impulsiona para seguirmos em frente. E depoimentos como o da professora Vivien Maria Cortez Veloso, do Centro de Ensino de Jovens e Adultos Professor Artur Furtado, e da professora Márcia Lima Verde, da sala de recursos multifuncional, confirmam a importância da formação de professores e indicam que é possível a construção da escola que conviva e respeite as diferenças.

*“Uma política de educação de qualidade tem que promover a formação continuada do professor, através de novas experiências compartilhadas, propiciando um novo olhar, um novo horizonte, uma nova proposta de trabalho. As capacitações das quais participei na área da educação especial aprimoraram as minhas ações docentes. Desenvolveram habilidades e competências através de uma reflexão crítica do que é ser docente. Além de passar a ideia que não estamos desprotegidos e abandonados, o governo quer investir na nossa formação, é uma forma de valorização profissional., venho desenvolvendo um trabalho com mais segurança e qualidade.”*

## Referências

MANTOAN, Maria Teresa E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo, Summus, 2006.

1 Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

2 Centro de Apoio Pedagógico para as Pessoas com Deficiência Visual

3 Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

4 Centro Integrado de Educação Especial

# NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ARTIGOS

---

## Política editorial

- 1 A Revista *Inclusão* publica artigos cujo foco é a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.
- 2 As colaborações podem ser apresentadas como:
  - 2.1 Artigos inéditos de caráter opinativo ou científico, fundamentados em pesquisas e/ou relatos de experiências;
  - 2.2 Resenhas.
- 3 Os artigos devem ser inéditos (de preferência em português), cabendo à revista a exclusividade da sua publicação. Precisam atender aos seguintes critérios:
  - 3.1 Adequação ao escopo da revista;
  - 3.2 Qualidade científica, atestada pela Comissão Editorial e ouvido o Conselho Consultivo;
  - 3.3 Cumprimento das presentes Normas;
  - 3.4 Após aceitos, os artigos podem sofrer alterações não substanciais (reparagrafações, correções gramaticais e adequações estilísticas) na etapa de editoração de texto.
- 4 Aceitação e revisão dos textos: os artigos recebidos são enviados (com exclusão do nome dos autores) a dois pareceristas pertencentes ao Conselho

Consultivo da Revista que indicam a aceitação, a recusa ou as reformulações necessárias. Em caso de pareceres contrários à aceitação, o artigo é analisado pelos editores que definem ou não a sua publicação com base nas indicações dos pareceres. A revisão da normalização técnica é realizada pelos editores.

- 5 Não há remuneração pelos trabalhos. O autor de cada artigo recebe 05 (cinco) exemplares da revista; no caso do artigo assinado por mais de um autor, serão entregues 5 (cinco) exemplares para cada. Os artigos aprovados são publicados na forma impressa e digital acessível.

## Constituição dos artigos

- 1 Identificação: folha de rosto contendo o título (em português e inglês); autor (titulação, instituição, departamento, quando for o caso), endereço completo e e-mail (de todos os autores).
- 2 Resumo: deve ser informativo, expondo o objetivo, metodologia, resultados e conclusões, quando se tratar de relato de pesquisa. Deve conter em torno de 250 palavras, não contendo parágrafos e nem citações de autores e datas.
- 3 Palavras-chave: fazer a indicação após o resumo (mínimo de três e máximo de cinco palavras).

- 4 Abstract e Key words: o resumo em inglês deve ser apresentado logo após o resumo em português e seguindo as mesmas normas apontadas anteriormente.

- 5 Texto: os artigos devem estar organizados em: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, podendo receber subdivisões. No caso de relatos de pesquisa, devem ter as seguintes seções: Introdução, Método, Resultados, Discussões e Conclusões (com numeração).

No caso de resenha de livros e teses, o texto deve conter todas as informações para a identificação do trabalho comentado.

Os textos, conforme orientações, deverão ser entregues impressos em arquivo de texto em papel A4, e em CD em formato .docx. O arquivo em formato .docx será convertido em Livro Digital Falado, que é uma representação acessível e multimídia de uma publicação impressa.

Obs: O arquivo .docx será utilizado para geração do formato digital acessível MecDaisy – um tipo de texto digital que consiste num sistema de marcação que permite a navegação por meio de teclas de atalho às diferentes partes do texto (capítulos, itens, subitens, páginas, parágrafos, linhas, entre outros); disponibiliza a leitura em áudio, a formatação para impressão Braille e a ampliação dos caracteres.



6 Para conversão do artigo em formato MEC Daisy, os autores deverão descrever de maneira específica e detalhada os objetos imagéticos utilizados no artigo: ilustrações (foto, figura, gravura, pintura, entre outros), tabelas (disposição espacial de textos e números); diagramas (fluxogramas, grafos, organograma, entre outros); gráficos de base matemática (barra, diagrama, circulares, função, entre outros); mapas; fórmulas (matemática, química, física); símbolos (logotipo, logomarca) e tabelas, gráficos, (desenhos, mapas e fotografias). Essa descrição deverá ser fidedigna aos objetos apresentados, explicitando todas as informações no texto do artigo, de modo a permitir que o leitor tenha compreensão do assunto tratado.

A descrição de objetos em geral deve responder as seguintes questões: a) o quê?, quem? e onde?, associado ao objetivo do texto (quando necessário enfatizar como a relação entre os elementos da imagem se estabelece); b) a relevância da imagem em relação ao texto; c) destaque dos elementos significativos (que contribuem para contextualizar o tema central abordado). Para a descrição específica de tabelas, deve-se privilegiar uma apresentação dos dados contidos nelas de modo a garantir significação no formato áudio. As regras básicas a seguir podem ser utilizadas como parâmetros gerais: a) as tabelas devem ser constituídas com linhas e colunas, sem subdivisões internas; b) deve-se minimizar o número

de colunas utilizadas; c) quando necessário, usar cabeçalho e rodapé, que devem ser apresentados sucintamente; d) deve-se minimizar a introdução de elementos de formatação e cor, pois estas são características eminentemente visuais, limitando a acessibilidade ao conteúdo expresso; e) quando a tabela tiver uma estrutura complexa, deve-se converter em texto as informações demonstradas nos diferentes níveis da tabela.

7 Citações, notas e referências (livros, periódicos, artigos de jornal, dissertações e teses, meio eletrônico, artigo em jornal científico, trabalho em congresso, etc.): devem obedecer às normas da ABNT.

#### 8 Apresentação de artigos

8.1 Os artigos, para serem submetidos à apreciação, devem ser encaminhados à Comissão Editorial, acompanhados de:

- a) ofício;
- b) duas cópias do texto impresso;
- c) CD com artigo em formato.docx;
- d) carta de cessão dos direitos autorais, assinada por todos os autores, segundo a ordem de autoria (primeiro autor, segundo autor, etc.).
- e) carta de cessão de direitos de imagem para publicação de fotos.

8.2 Quando se tratar de relato de pesquisa, deve ser enviada uma cópia da autorização do comitê de ética;

8.3 Formatação: papel A4 e com páginas numeradas com, no mínimo, 12 laudas e, no máximo, 16 laudas incluindo as referências (espaço um e meio, letra Times New Roman, tamanho 12, justificado, parágrafos com 2 cm);

8.4 Após ser aprovado para publicação, enviar uma cópia em papel A4 e outra em CD (em formato .docx), nas quais tenham sido providenciadas as eventuais adaptações exigidas pela Comissão Editorial.

9 Os artigos devem ser enviados para:

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Especial  
Revista Inclusão – Revista da Educação Especial  
Esplanada dos Ministérios  
Bloco “L” – 6º andar – sala 600  
CEP: 70047 – 900 – Brasília – DF  
revistainclusao@mec.gov.br

## ANEXO 1

### *Carta modelo:*

Venho por meio desta ceder os direitos autorais sobre o artigo (nome do artigo) para a Revista Inclusão, a ser publicado na forma impressa e eletrônica, mantida pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Declaro que o mencionado artigo é inédito, como consta nas normas de publicação da referida Revista, e não foi publicado nem em outra revista e nem em meio digital, como páginas de Associações, sites ou CDs de eventos.

#### **Assinatura do primeiro autor**

Nome completo (sem abreviatura) do primeiro autor

#### **Assinatura do segundo autor**

Nome completo (sem abreviatura) do segundo autor

## ANEXO 2

### *Autorização*

Venho por meio desta, AUTORIZAR o uso de fotografias enviadas para fazerem parte do Artigo \_\_\_\_\_ para a Revista Inclusão, a ser publicada na forma impressa e eletrônica, mantida pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Local, data e ano.

**Assinatura**



**Ministério da Educação**  
**Secretaria de Educação Especial**

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 6º andar, Sala 600  
70047-900 – Brasília/DF – Telefone: 0800 616161  
seep@mec.gov.br – [www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)