

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Michele Reiko Miagusko de Oliveira Beloto

**A FORMAÇÃO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: organização do
trabalho didático e inclusão escolar**

Paranaíba/MS

2013

Michele Reiko Miagusko de Oliveira Beloto

**A FORMAÇÃO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: organização do
trabalho didático e inclusão escolar**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Corrêa Neres

Paranaíba/MS

2013

B39f

Beloto, Michele Reiko Miagusko de Oliveira

A formação em um curso de pedagogia a distância: organização do trabalho didático e inclusão escolar/ Michele Reiko Miagusko de Oliveira Beloto. - Paranaíba, MS: UEMS, 2013.

92f; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

Orientadora: Profª. Dra. Celi Corrêa Neres.

1. Inclusão Escolar. 2. Formação de professores. 3. Educação a distância. I. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Mestrado em Educação. II. Beloto, Michele Reiko Miagusko de Oliveira. III. Título.

CDD – 371.394422

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

MICHELE REIKO MIAGUSKO DE OLIVEIRA BELOTO

A FORMAÇÃO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: organização do trabalho didático e inclusão escolar

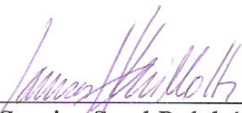
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 30 de agosto de 2013

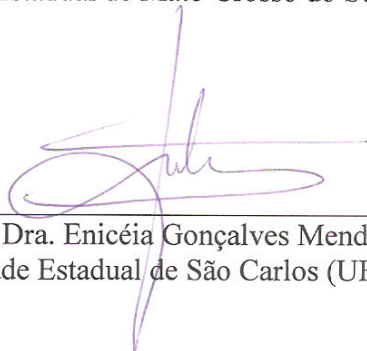
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Celi Corrêa Neres (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
Universidade Estadual de São Carlos (UFSCar)

Todas as idas e vindas precisam de um porto seguro.

Por isso, este trabalho é dedicado a pessoas que,
indubitavelmente, são essenciais em minha vida:

minha saudosa avó materna,

meus queridos pais,

meu amado esposo

e meus preciosos filhos,

que são a razão de viver e lutar por um amanhã mais promissor,

onde a “diferença” e a “indiferença” possam

ser instrumentos de luta contra a marginalização!

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Celi Corrêa Neres, pela orientação paciente no ensaio de meus primeiros passos no campo da Educação Especial, espaço que adentrei com muitos tropeços. Porém, seu incentivo constante me possibilitou seguir adiante, buscando transpor os revezes que permearam a jornada deste trabalho.

Às Professoras da banca examinadora, por me permitirem compartilhar “meus rabiscos” e enxergarem neles a possibilidade de avançar. Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes e Profa. Dra. Samira Saad Saad Pulchério Lancillotti, suas contribuições e apontamentos cuidadosos oportunizaram dar tonicidade a esta pesquisa, muita obrigada!

À Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo, pelas contribuições no momento da qualificação deste trabalho, bem como, o acompanhamento constante e incentivo à pesquisa.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – UEMS de Paranaíba pela possibilidade de dialogar em favor do debate produtivo.

Aos meus colegas de turma, pelo acolhimento e compartilhamento das certezas e, principalmente, das incertezas da pesquisa; e, às amigas que guardarei do “lado esquerdo do peito” com muito carinho.

Aos amigos e colegas de trabalho, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e do grupo da Interativa – Faculdades Anhanguera de Dourados, pela torcida e incentivo de sempre.

À minha “Grande Família Buscapé”, finalizo esta seção agradecendo carinhosamente pela compreensão e entusiasmo, que afetuosamente me cercaram para vencer este desafio pessoal. Sem os risos, sem as lágrimas, sem as virtudes e vicissitudes que nos enlaçam, minha essência não estaria completa.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objeto a formação de professores para a inclusão escolar na modalidade a distância. O objetivo principal é analisar o trabalho didático desenvolvido em um curso de Pedagogia oferecido por meio da Educação a Distância - EaD. O estudo documental percorre os documentos legais que sustentam a trajetória do movimento de inclusão a partir da década de 1990 e da EaD, com o objetivo de identificar a configuração da formação docente nesses referenciais. Os instrumentos do trabalho didático, disponibilizados para a formação docente do curso pesquisado, são elementos de mediação que juntamente com o contexto onde se desenvolve e a relação educativa que se constitui entre os sujeitos envolvidos, fornecem subsídios para que a pesquisa se debruce na categoria Organização do Trabalho Didático, visando investigar o processo de formação acadêmica específica na perspectiva da inclusão escolar. A pesquisa evidencia as nuances do processo de inclusão que envolve não apenas a população-alvo da Educação Especial que adentra a classe comum, mas, a concepção de formação voltada para o profissional da educação que atuará nessa classe. Delineando, dentro de uma política voltada para a inclusão escolar, um perfil docente de polivalência contextualizado na proximidade dos moldes comenianos, à medida que se estabelece a necessidade de se encontrar uma nova didática.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Formação de Professores. Educação a Distância.

ABSTRACT

This research aims at the preparation of teachers for school inclusion in the distance modality. The main objective is to analyze the didactic work in a pedagogy course offered through Distance Education – DE. The desk study traverses the legal documents that support the movement trajectory of inclusion from the 1990s and DL, with the aim of identifying the configuration of teacher preparation in these references. The instruments of the teaching work, available for teacher preparation course researched, are elements of mediation together with the context in which it develops and educational relationship which is among the subjects involved, provide grants for research to lean in Category Organization Didactic work aimed to investigate the process of specific academic preparation in the perspective of school inclusion. The research highlights the nuances of the inclusion process that involves not only the target-population of the Special Education that enters the common class, but the design of preparation geared towards the education professional who will serve in that class. Outlining within a policy towards school inclusion, teacher profile in the vicinity of versatility contextualized comenians molds, as it establishes the need to find a new teaching.

Key words: School Inclusion. Teacher Preparation. Distance Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Gráfico – Crescimento do número de matrículas no ensino superior por modalidade.....	23
FIGURA 2 – Gráfico – Evolução das matrículas na EaD – 2009-2011	25
FIGURA 3 – Gráfico – Total de matrículas em cursos autorizados e reconhecidos, por região, em 2011	26
FIGURA 4 – Gráfico – Matrículas na graduação por grau acadêmico	27
FIGURA 5 – Gráfico – Distribuição de matrículas por grau acadêmico/modalidade.....	28
FIGURA 6 – Gráfico – Distribuição de matrícula nos cursos a distância por grau acadêmico/categoria administrativa	29
FIGURA 7 – Gráfico – Resultado da Ferramenta de Busca - Banco de Teses da CAPES	51
FIGURA 8 – Quadro – Produção científica/CAPES.....	53
FIGURA 9 - Quadro – Divisão temporal e espacial - Pedagogia / EaD.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O CURSO DE PEDAGOGIA	13
1.1 A Educação a Distância no Brasil: alguns apontamentos	19
1.2 Formação de Professores e EaD	30
2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR ...	36
2.1 Legislação, Política e Educação: mapas e rotas	36
2.2 Formar para incluir num espaço de exclusão	45
2.3 A formação inicial do professor: alguns percursos de pesquisa	50
3 A ARTICULAÇÃO DA PEDAGOGIA COM A EaD: À PROCURA DE CAMINHOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	63
3.1 A instituição e a EaD	65
3.2 O curso de Pedagogia / EaD	66
CONSIDERAÇÕES	80
REFERÊNCIAS	86

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa faz parte de um novo caminho que passei a percorrer a partir de 2011, quando ingressei no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Foi um desafio que oportunizou encontrar uma nova vertente de pesquisa, pois, até então, em minha trajetória acadêmica os estudos estavam ligados à questão do uso da tecnologia na educação e da Educação a Distância - EaD, tendo a formação de professores como tema transversal. A opção por esse caminho acadêmico foi muito influenciada pela trajetória profissional, como docente no ensino superior. Uma vez que em 2003, iniciei minhas atividades, como professora do curso semipresencial Normal Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, que utilizava para as atividades de ensino, recursos da Educação a Distância, disponíveis na época. Também, a atuação no curso de Pedagogia oferecido na modalidade a distância, em 2006, na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP

De lá para cá, as experiências profissionais e formativas focadas na Educação a Distância levaram-me, em 2008, a concluir o estudo “A relação TIC's e a educação nos discursos da mídia: uma discussão acerca das revistas *Época* e *Veja* (2006-2007)”, no curso de Especialização em Formação de Profissionais da Educação na Universidade Federal da Grande Dourados.

A preocupação com os rumos acerca do uso da tecnologia e como a Educação a Distância se articulava, oportunizou então, em 2011, ingressar no curso de Mestrado em Educação - UEMS, com um projeto de pesquisa que buscava investigar a formação inicial de professores dentro da perspectiva da Educação a Distância.

A proposta foi, posteriormente, modificada, em virtude da aproximação com as pesquisas desenvolvidas por minha orientadora no campo da Educação Especial. Essa ação promoveu um mergulho em legislações e referenciais teóricos, buscando compreender o fio condutor da produção científica presente.

Assim, a jornada de estudos levou a visualização de períodos de marginalização, segregação, assistencialismo, integração de sujeitos população-alvo da Educação Especial – PAEE e das ações que tornaram ser imperativo rever o atendimento desses sujeitos. Desta

forma, os estudos no Mestrado concentraram-se no processo de inclusão, que se tornou presente nos anos de 1990, ao permear as políticas públicas instauradas a partir desse período.

Nessa trajetória a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, Jontiem, Tailândia (1990) e “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, Salamanca, Espanha (1994) configuraram-se como importante espaço de debate sobre o respeito às diferenças e o questionamento sobre o processo educativo para atender sujeitos com necessidades educacionais especiais, sem que fossem excluídos ou marginalizados.

Incluir esses sujeitos, nesse sentido, passou a ser uma alternativa de “superação das condições de segregação e de exclusão social a que foram historicamente submetidos” (NERES, 2010). Porém, o processo de inclusão não é simples, uma vez que vários obstáculos se estabelecem, seja na eficiência de políticas, na estrutura física de atendimento ou na formação de profissionais para atender essa demanda, principalmente, no ensino comum.

A discussão sobre a formação de professores para a inclusão escolar aproximou nesta pesquisa a abordagem sobre a Educação a Distância, modalidade que também traz o termo inclusão em suas ações. A superação de tempos e espaços para expandir-se largamente país afora, busca encurtar a distância da formação para com aqueles que em situação de difícil acesso, seja geográfico, seja temporal, intencionando nesta modalidade fazer com que estes sujeitos tenham acesso à oportunidade de formação e profissionalização.

De acordo com os resultados do Censo da Educação Superior realizado pelo MEC em 2011 (<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>), a evolução de matrículas em cursos superiores oferecidos a distância atingem quase 15% do total de matriculados no ensino superior no país. Tomando-se por base o período compreendido entre 2002 e 2011, o número de matrículas em EaD cresceu de forma espantosa, passando de aproximadamente 5.500 matriculados, em 2002, para 992.927, em 2011. Deste total, 43,3% estão em cursos de licenciatura.

Neste ponto, políticas e tecnologias instrumentalizaram o exercício de formação daqueles que passaram a ocupar as carteiras, físicas ou virtuais, principalmente, de instituições de ensino superior. Tal fato tornou necessário organizar mecanismos para que a ação educativa ocorresse a partir dos instrumentos vigentes. A tarefa na prática não é fácil, visto que é necessário dimensionar uma ação educativa que estabeleça papéis e meios, ao mesmo tempo que vai ao encontro dos fundamentos da proposta pedagógica institucional.

Destacam-se, nesse processo, as figuras do professor e do aluno que, ao longo da trajetória histórica da educação alternaram diferentes ênfases e/ou compartilharam seus respectivos papéis entre si, bem como, ressaltam-se os materiais/recursos que se tornam

instrumentos para que se relacionem dentro de um mesmo contexto, oportunizando caracterizar diferentes perspectivas de trabalho pedagógico.

A expansão da Educação a Distância transmutou a figura do professor de forma a articulá-la para o exercício de diferentes funções: aquele que organiza o conteúdo, aquele que apresenta o conteúdo, aquele que media o conteúdo... Assim como suas expectativas em relação ao papel do aluno e da interação de instrumentos e ambiente onde a relação do processo educativo é desenvolvida.

É nesta questão que a presente pesquisa torna-se relevante, uma vez que direciona sua análise investigativa para enveredar-se pelos caminhos da categoria “Organização do Trabalho Didático”, tomando como referência a relação do professor com o sujeito em formação e os encaminhamentos do/no processo de ensino e de aprendizagem no qual são partícipes.

A análise da organização do trabalho didático articulada com a formação docente e a inclusão escolar de alunos população-alvo da Educação Especial, num contexto de EaD, é o ponto central desta pesquisa. Desse modo, busca-se refletir sobre a formação docente e as práticas pedagógicas visualizadas num curso de formação em Pedagogia, oferecido na modalidade a distância, a partir das bases que instrumentam os futuros professores a atenderem alunos da população-alvo da Educação Especial inclusos em salas comuns, no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também se discute sobre a relevância dos instrumentos produzidos para mediar a prática educativa e o contexto onde o currículo específico é formalizado e utilizado no curso de formação inicial de professores.

Destarte, em busca de meios que tragam esclarecimentos sobre essas indagações, a presente pesquisa está organizada em três capítulos que expõem as trilhas percorridas para analisar a formação inicial de professores para a Inclusão Escolar na modalidade EaD a partir da organização do trabalho didático.

No capítulo primeiro, percorrem-se os caminhos da EaD pelos passos da formação docente a partir da constituição do curso de Pedagogia, delineando a evolução do acesso ao ensino superior por meio da modalidade a distância e abordando as discussões que ainda não foram superadas no paradigma educacional tradicional.

Na sequência, a pesquisa apresenta uma breve análise das questões relacionadas à formação de professores no contexto da inclusão escolar, amparada pela perspectiva dos documentos legais e das políticas que visam sua implementação, orientando a formação dos

profissionais da educação que nela deverão atuar, bem como identificando os caminhos que a produção científica tem trilhado neste viés.

No último capítulo analisa-se um curso de formação inicial de professores, oferecido na modalidade EaD, vinculado à rede privada de ensino superior do estado de Mato Grosso do Sul, focando-se a organização do trabalho didático e os caminhos para uma práxis pedagógica que alcance a inclusão da população-alvo da Educação Especial.

O espaço que encerra esta investigação é o das considerações, que erige as análises que se constituíram como arcabouço desta pesquisa e fomentam labores em prol da inclusão escolar.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O CURSO DE PEDAGOGIA

O entrelaçamento entre a formação de professores e a educação a distância tem ocupado lugar de destaque na agenda educacional nos últimos anos, haja visto o crescimento virtuoso do número de cursos de licenciatura que visam formar professores para a educação básica, com a finalidade de atender a crescente universalização do ensino no Brasil, articulada desde a década de 1990.

Historicamente a iniciativa oficial para a oferta de formação de professores, raízes que constituem o curso de Pedagogia, se materializou em 1684, com a fundação do primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores, nomeado como Seminário dos Mestres, em Reims, França (DUARTE, 1986, apud SAVIANI, 2008). Essa iniciativa de institucionalização da formação de professores, a cargo do Estado, derivou o processo de criação de Escolas Normais, que tomou corpo com o advento da Revolução Industrial.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2008).

No Brasil, a primeira Escola Normal foi instalada em Niterói/RJ, em 1835. Entretanto, devido ao pequeno número de alunos matriculados, foi fechada no ano de 1849 por Couto Ferraz, então presidente da Província do Rio de Janeiro. Entretanto, a situação de impedimento foi revertida alguns anos mais tarde, em 1859, com a reabertura da escola.

A perspectiva de superar a tendência pedagógica tradicional presente no modelo de formação de professores em curso na época, levou a criação, no século seguinte, dos Institutos de Educação. Assim, em 1933, Fernando Azevedo, guiado pelo ideário escolanovista implantou o Instituto de Educação de São Paulo.

A superação do paradigma pedagógico que orientava as Escolas Normais pelo caráter científico, que embasava os Institutos de Educação, promoveu estes Institutos ao *status* universitário. Desta forma, o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo em 1934, organizando suas ações de formação no “esquema 3+1”, no qual em três anos eram estudadas as disciplinas específicas e, em um ano, aquelas voltadas para a formação didática.

Em virtude de experiências de formação e discussão sobre os encaminhamentos que deveriam alinhar o perfil profissional em educação (BRZEZINSKI, 1996; SAVIANI, 2009; SILVA, 1999; TANURI, 2000), o curso de Pedagogia no Brasil, configurado como “estudo da forma de ensinar”, foi regulamentado inicialmente pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939, que definia a formação de “técnicos em educação”. Caracterizado como bacharelado, com duração de três anos, os concluintes do curso interessados em obter além do título de bacharel, o título de licenciado em Pedagogia, deveriam frequentar por um ano o curso de Didática e Prática de Ensino. Assim, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário.

Transformações políticas e sociais levaram a reconfiguração da proposta dos cursos de formação docente, em nível secundário e superior, culminando com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/96) que preconizou o estabelecimento de Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores.

Os cursos desenvolvidos no âmbito desses Institutos e Escolas não passaram incólumes às críticas dos especialistas, a exemplo das tecidas ao Curso Normal Superior – que visava a “formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Esse curso, inobstante de apresentar semelhanças com o curso de Pedagogia, deste, distingue-se por não haver na formação docente habilitação em gestão escolar, orientação educacional, orientação vocacional e supervisão escolar. Por conseguinte, foi sido alvo de críticas quanto à sua estrutura, conteúdos e funcionamento, principalmente por ser considerado aligeirado, em virtude de sua carga horária reduzida e da valorização da prática pedagógica em detrimento da fundamentação teórica.

Nesse mesmo contexto, o curso de Pedagogia passava por uma série de discussões que culminariam na elaboração de diretrizes curriculares específicas. Durante esse processo de debates, que teve início na década de 1980, com o curso passando por várias reformas curriculares, um dos tópicos pautados, na reformulação e caracterização de uma constituição própria do curso, voltava-se para a busca de um ponto de convergência entre a função e a identidade profissional que o pedagogo deveria desempenhar.

Com o campo da formação do profissional em educação sendo demarcado, em 1998, o movimento de discussões sobre formação docente se voltou para a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Coordenações de cursos de Instituições de Ensino Superior do país enviaram sugestões para a configuração dessas diretrizes dando corpo a um importante movimento, conforme Aguiar descreve:

O movimento de discussão e elaboração das diretrizes da pedagogia tem um marco importante em 1998, quando a Comissão de Especialistas de pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de pedagogia. O resultado desse processo foi a elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 1999, após uma grande pressão de todos esses segmentos junto à SESU e à Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, que resistiam em enviá-las ao CNE, na tentativa de construir as diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado (AGUIAR et. al., 2006).

Em 2005, a elaboração do Parecer CNE/CP nº 05/2005, documento que norteia o projeto pedagógico do curso objeto desta pesquisa, tratado mais adiante no capítulo 3, instituiu as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia e apresentou um avanço no que se refere à superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado, além de indicar que a formação no Curso de Pedagogia é mais abrangente que aquela oferecida no Curso Normal Superior:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Parecer CNE/CP nº 5/2005).

O Parecer CNE/CP nº 05/2005 sugeriu como possibilidade:

[...] a educação a distância, educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial, educação indígena, educação nos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular.

O estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia não trouxe somente a perspectiva de oferecer parâmetros aos cursos de formação docente apresentados no país, mas, também a possibilidade de discutir as questões que permeiam suas trajetórias.

Com a aprovação do Parecer CNE/CP nº 5/2005, o curso de Pedagogia se propôs a buscar o oferecimento de uma educação que permitisse aos seus licenciados uma formação teórico-prática e interdisciplinar. Para isso, foi estabelecida uma organização no currículo que respeitasse alguns princípios constitucionais e legais: a diversidade social, étnico-racial e regional do país; a organização federativa do Estado Brasileiro; a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes (LDBEN nº 9.394/1996); o princípio da gestão democrática e da autonomia; e, também, as orientações contidas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).

O aluno do curso de Pedagogia tem, em sua formação, um elenco de disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica, correlacionadas às práticas de docência e gestão educacional, atividades complementares, e estágio curricular, que devem ser oferecidos ao longo do curso, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, organizados da seguinte forma:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Segundo esta mesma Resolução, o que se pretende alcançar mediante adoção desses mecanismos e meios organizacionais é a formação em Pedagogia que possibilite e capacite o sujeito a exercer a profissão, de modo a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Visualizam-se, também, nessa Resolução, os elementos fundantes e necessários à formação do profissional em Pedagogia, que apontam e contemplam a inclusão do aluno população-alvo da Educação Especial, a exemplo do citado:

- a) A Ética e a alteridade pressupõem a justiça, a equidade e a equanimidade. Portanto, a não-discriminação, mas, a inclusão dos indivíduos em igualdade (porque, todos, sujeitos de direito), independentemente de suas feições identitárias, sejam físicas, de idade, psicológicas, intelectuais, sociais, etc. (incisos I a V);
- b) A superação de barreiras sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, linguísticas (e outras), bem como o respeito nas relações inter-étnicas, à diversidade e às diferenças ambientais-ecológicas (incisos VII a X);
- c) Ao determinar a aplicabilidade e efetivação das “diretrizes curriculares e outras determinações legais” (inciso XVI), estende-se, o alcance, às diretrizes delineadas no Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional

especializado, portanto, especificamente direcionado ao aluno população-alvo da Educação Especial.

Pelo que se estabelecem a inserção, as garantias e direitos do aluno população-alvo da Educação Especial, quer se levem em conta os espaços escolares ou não-escolares, que se tome em consideração, às relações individuais ou coletivas, dos quais, esse aluno, participa.

Assim, segundo os princípios normativos e orientadores da educação dos alunos inserido em tal população-alvo, compete (e é dever) ao Estado promovê-la e efetivá-la, contando, inclusive, se necessário for, com a participação de instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Em vista disso, o Decreto nº 7.611/2011, no seu artigo primeiro, estatui as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Considera-se, de acordo com esse Decreto, que o aluno, alvo da Educação Especial, é aquele com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. No que diz respeito ao aluno surdo e com deficiência auditiva, é necessário observar as diretrizes e princípios apontados no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

A partir dos dispositivos estabelecidos com foco na educação do aluno população-alvo da Educação Especial, observa-se a intenção efetiva e plena de inclusão no sistema educacional geral, isto é, na rede regular de ensino, em todos os níveis, sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, no sentido de assegurar o aprendizado ao longo de toda a vida, o ensino fundamental gratuito e obrigatório, bem como o apoio, os meios técnicos e as adaptações ambientais necessários, de acordo com as necessidades individuais, em vista

de facilitar e efetivar os processos de ensino e de aprendizagem, bem como o de promover seu desenvolvimento acadêmico e social.

Para atender esses sujeitos, na contemporaneidade, a formação do profissional em Pedagogia tem ocorrido tanto por meio de cursos na modalidade presencial quanto a distância. Esta última foi impulsionada por políticas recentes voltadas para a formação docente, principalmente, intensificadas na última década (PASSERINO, 2011), e que resultaram na expansão da oferta de cursos/vagas.

Nesse contexto, encontram-se refletâncias sobre os estudos que vem se desenvolvendo acerca da formação, em Pedagogia, de docentes e a atuação desses profissionais no campo da educação de alunos população-alvo da Educação Especial em salas comuns. Portanto, seguindo esse eixo de investigação, estabelecem-se as correlações e implicações entre essa modalidade de formação do profissional em Pedagogia, isto é, a Educação a Distância, e sua atuação no campo da educação de tal população-alvo.

1.1 A Educação a Distância no Brasil: alguns apontamentos

A Educação a Distância - EaD, embora muito enfocada nos dias de hoje, tendo como ênfase o apelo de computadores e um sem número de comunidades virtuais de variadas formações e instruções, não é algo novo, pois, seus primeiros registros datam do século XVIII. Porém, há pesquisas que apontam que na Grécia antiga já existiram experiências nesta modalidade.

No Brasil a EaD tem uma trajetória histórica de mais de um século, pontuada por lacunas de políticas públicas diretivas e efetivas. Mesmo assim, é importante ressaltar que as ações da EaD têm permitido o acesso de muitas pessoas em Cursos e Programas que, de outro modo, dificilmente conseguiriam à formação, em razão de limites temporais e espaciais. Ainda que tímidas e insuficientes, as iniciativas, lugares e pessoas que até então estavam à margem da sociedade tem sido alcançados. Neste ponto, reconhece-se um movimento de interiorização e resgate de uma ideologia de justiça social, conquanto tênue.

No final dos anos de 1800, a formulação e implementação de cursos profissionalizantes por correspondência – como de datilografia (nos dias de hoje, seria de digitação), contando-se com o apoio do serviço dos correios e do transporte ferroviário para o encaminhamento do material de estudo dos alunos – contribuiu para o desenvolvimento da EaD, a partir do início de 1900, que deu seus primeiros passos no País, à medida que aproximava lugares e sujeitos, entre si, distantes.

A criação da Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro em 1934 é considerada como marco principal para delimitar seu início, onde se destacam também em meio a esse contexto, o Instituto Monitor e o Universal Brasileiro, por suas respectivas contribuições para a EaD ao mediar a educação profissionalizante.

É perceptível que a EaD, em sua trajetória, vem se modificando em seus aspectos legislativos, pedagógicos e tecnológicos, principalmente em virtude das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - NTICs¹ que oportunizam variadas formas de interação. Fato que levou a consolidação desta modalidade no panorama da educação brasileira, permitindo a discussão de parâmetros de qualidade, objetivos e formação.

Assim como a já existente discussão no ensino presencial, o estabelecimento de um ensino de qualidade² na EaD, passa pela necessidade de pensar-se nas interfaces que contextualizam o ambiente de ensino e aprendizagem, uma vez que, na sala de aula presencial há um ambiente físico concreto com a inter-relação dos sujeitos envolvidos de forma direta. Porém, nessa modalidade, o ambiente proporcionado para que tal inter-relação ocorra é virtual, onde os sujeitos também atuam mediados pelas mídias disponíveis em tempos e espaços diferentes.

Tais mídias são tecnologias criadas para articular no ambiente educacional virtual, a potencialização da aprendizagem e estimular a prática de estudos independentes incentivando e promovendo a autonomia profissional e intelectual do estudante.

Da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), primeiro marco legal de referência a Educação a Distância – EaD, aos dias de hoje, quando relaciona-se a ação pedagógica com a tecnologia, há uma relevante produção científica acerca das questões que envolvem o trabalho docente.

Tal produção traz em seu cerne, reflexões sobre as proposições educacionais que marcaram o final do século XX e início do XXI, no contexto da EaD, demonstrando um discurso que transmite o anseio por uma ação de melhoria da qualidade educacional no Brasil, desencadeando ações em prol da formação profissional, prática pedagógica e inclusão, oportunizadas por novas formas de acesso a redes de ensino. Tal acesso visa transpor barreiras temporais e espaciais, na perspectiva de superar desigualdades, porém, percebe-se, muito

¹ [...] o uso da informática, do computador, da Internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para a educação a distância – como *chats*, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico etc. – e de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz. (MASETO, 2000, p.152)

² Parâmetros estabelecidos nos documentos oficiais de orientação para o funcionamento de instituições de ensino, bem como, para o desenvolvimento de ações educativas.

mais, a ampliação de acesso vinculada a expansão de instituições de ensino para o atendimento de um mercado de consumo.

Logo, o uso das NTICs no campo educacional – amparada pela Lei nº 9394/96 (artigo 80) – e a regulamentação da EaD (Decreto nº 2494/1998 e 2561/1998, ambos, derogados completamente pelo decreto nº 5622/2005 – que atualmente vigora e regulamenta a EaD no Brasil), tornaram inegáveis as relações entre Tecnologia e Educação, bem como a influência dos múltiplos discursos e práticas que, no contexto dessas relações, são gestados e difundidos (LESSA, 2010).

Assim como a Revolução Industrial impulsionou as relações de produção e consumo, tem-se assistido recentemente uma expansão da Educação a Distância, articulada e delineada pelas relações de poder: de um lado, a Instituição, detentora de meios técnicos, dirigente normativo e ofertante de cursos; de outro, o docente, demandante/consumidor de programas/serviços educacionais ofertados.

As novas tecnologias passaram a exigir uma nova organização didático-pedagógica, com isso muitas resistências à inserção de NTICs no meio educacional surgiram ao longo desse processo, tais como, o estabelecimento de novos caminhos que possibilitassem novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Tais caminhos incidem na perspectiva de uma trajetória que deu esteio à institucionalização e laicização da educação existente hoje, que levada pelo modo de produção capitalista, expõe as contradições de uma sociedade dividida em classes e a divisão da organização dos setores que, conseqüentemente, engloba, ao mesmo tempo em que questiona, políticas e direitos, tornando-se campo para o confronto de lados opostos.

De um lado a hegemonia do capital e sua dominação econômica que intervém em todas as ações do Estado e que aumenta a profundidade e largura do fosso que o separa de seu opositor: aqueles que possuem a força de trabalho e a submissão expressa pelo monopólio do outro.

Para expor esse contexto, a comunicação foi configurada como ferramenta ideológica e explícita, em sua história, sua indissociabilidade à do ser humano, que na superação de desafios em busca de sobrevivência deste, sempre se utilizou dela como principal estratégia de interação social e meio para vencer tais desafios.

Estas representações refletem a relação do homem com o que está a sua volta, pois, conforme Ianni (1992), o homem está sujeito às necessidades impostas pelo meio – artificializado e/ou (re)criado pelo capital –, e que, estas, atendidas, favorecerão sua sobrevivência e recriação da vida. O autor ainda afirma que, para isso ser possível, o homem

delineia um ambiente, em outras palavras, sua cultura, onde estão elencados conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes entre outros, os quais são ideologicamente incorporados através de ações sociocomunicativas.

Desta forma, a comunicação³ não é uma simples troca de mensagens, mas uma articulação de sentidos, onde um discurso alcança diferentes níveis de leitura que derivam de uma cultura particular num processo complexo, ou seja:

A comunicação como processo social compreende a emissão e recepção de estímulos (mensagens) destinados a tornar comum, particular, associar, trocar opiniões, transferir pensamentos e sentimentos, influir ou estabelecer relações entre pessoas, por gestos, posturas, ações expressões faciais, fala e, até mesmo, silêncio e inanição (FREIRE, 1999, p. 30).

Este processo se configura através de diferentes formas e meios, em que a comunicação pode ocorrer de maneira direta ou interpessoal e/ou ainda, ser estabelecida por meio de instrumentos midiáticos, ou seja, mediada. Seu conteúdo traz à tona anseios, debates e interesses que na maioria das vezes tem origem numa minoria dominante e que se dirige a massa.

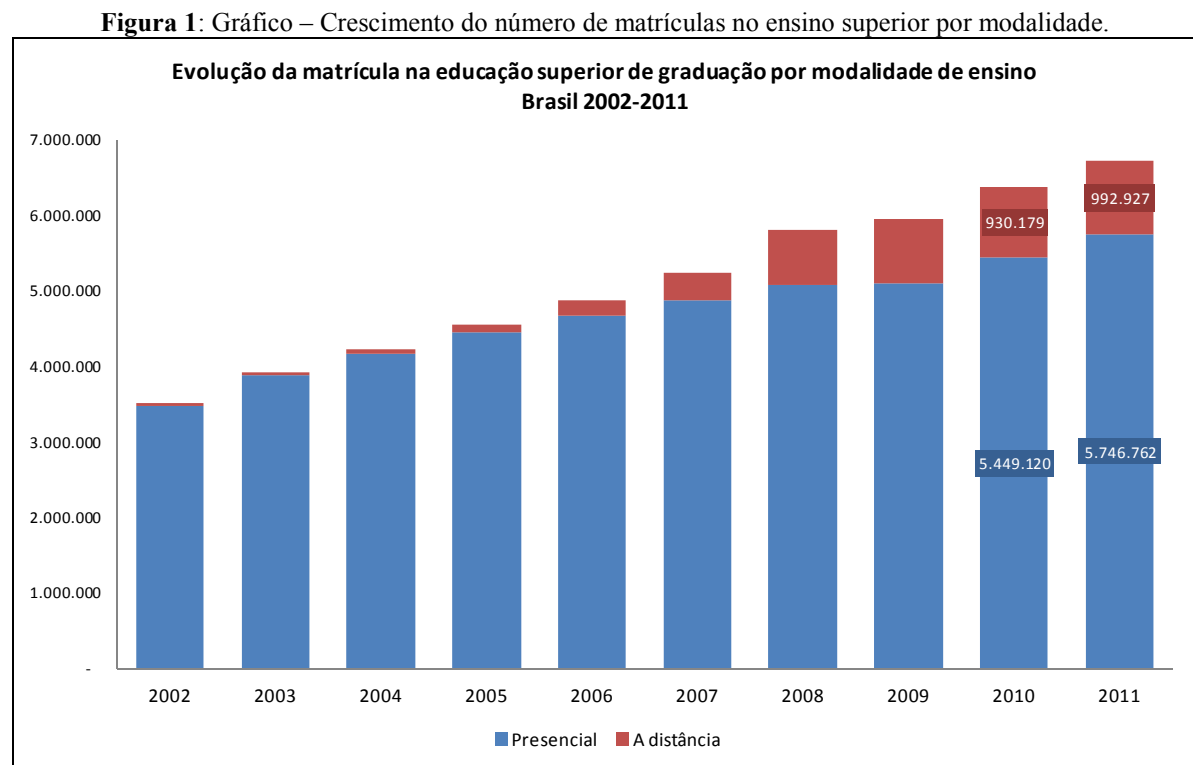
A partir deste viés, a movimentação relacionada ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação no campo educacional tomou corpo, amparada por legislações que oportunizaram a muitas instituições de Ensino Superior, tanto da rede pública quanto privada, a possibilidade de promover frentes para desenvolver, principalmente, ações de formação profissional com cursos de licenciatura e bacharelado, desencadeando um processo que busca aliar políticas, mercado e a educação como mediadora deste.

Percebe-se que essa modalidade toma corpo nos anos de 1990. Alves (2007) pontua que no Brasil, transcorrido um quinquênio após essa data, havia 158 instituições credenciadas pelo Governo Federal para ministrar cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*. Sendo que, no conjunto dessas instituições, mais de 100 atuavam no campo da educação básica com atos de permissão emitidos pelos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal.

³ A comunicação, de acordo com Charles Horton Cooley apud Mattelar (1999, p. 39-40), “é o mecanismo pelo qual a sociedade se organiza, graças ao qual as relações humanas existem e se desenvolvem. Esse mecanismo é duplo: a comunicação física da sociedade; e a comunicação psíquica, verdadeiro agente da organização social da sociedade, que compreende os símbolos e todos os dispositivos que permitem sua conservação e transmissão. O campo da comunicação abrange não só a expressão do rosto, a atitude, os gestos, a tonalidade da voz, as palavras, o escrito, mas também a imprensa, as estradas de ferro, o telégrafo, o telefone; em suma, tudo o que pode ser o resultado do domínio do espaço e do tempo.”

De acordo com o autor, há ainda a se contabilizar um número significativo de cursos livres e programas ministrados por empresas “dentre as quais as chamadas universidades corporativas”, o que daria uma soma de mais de 500 entidades que utilizam a EaD em sua metodologia de aprendizagem.

Do montante de instituições/cursos formalizados para atuarem na modalidade a distância, percebe-se um movimento de crescimento constante, como pode ser observado na figura 1, cujo gráfico demonstra a evolução de matrículas no ensino superior no período de 2002 a 2011:



Fonte: MEC/Inep, 2012.

A Educação a Distância em 2011, já compreendia quase 1 milhão de matriculados no ensino superior, representando aproximadamente um sexto do total de matrículas no âmbito da graduação. Esse crescimento das matrículas no período de 2010-2011 obteve a média de 5,4% e 6,7%, em cursos presenciais e a distância, respectivamente o que é uma retomada importante, pois, entre 2008 e 2009, ocorreu uma desaceleração em relação aos índices de crescimento verificados nos períodos precedentes. Tal processo ocorreu em virtude da onda

de fechamento de cursos de educação a distância iniciada pelo Ministério da Educação no terceiro trimestre de 2008⁴. Essa ação promoveu o fechamento de aproximadamente 1337 centros presenciais vinculados a instituições como a Universidade Norte do Paraná, Faculdade Educacional da Lapa e Uniasselvi - Centro Universitário Leonardo da Vinci (Santa Catarina) e Fundação Universidade do Tocantins.

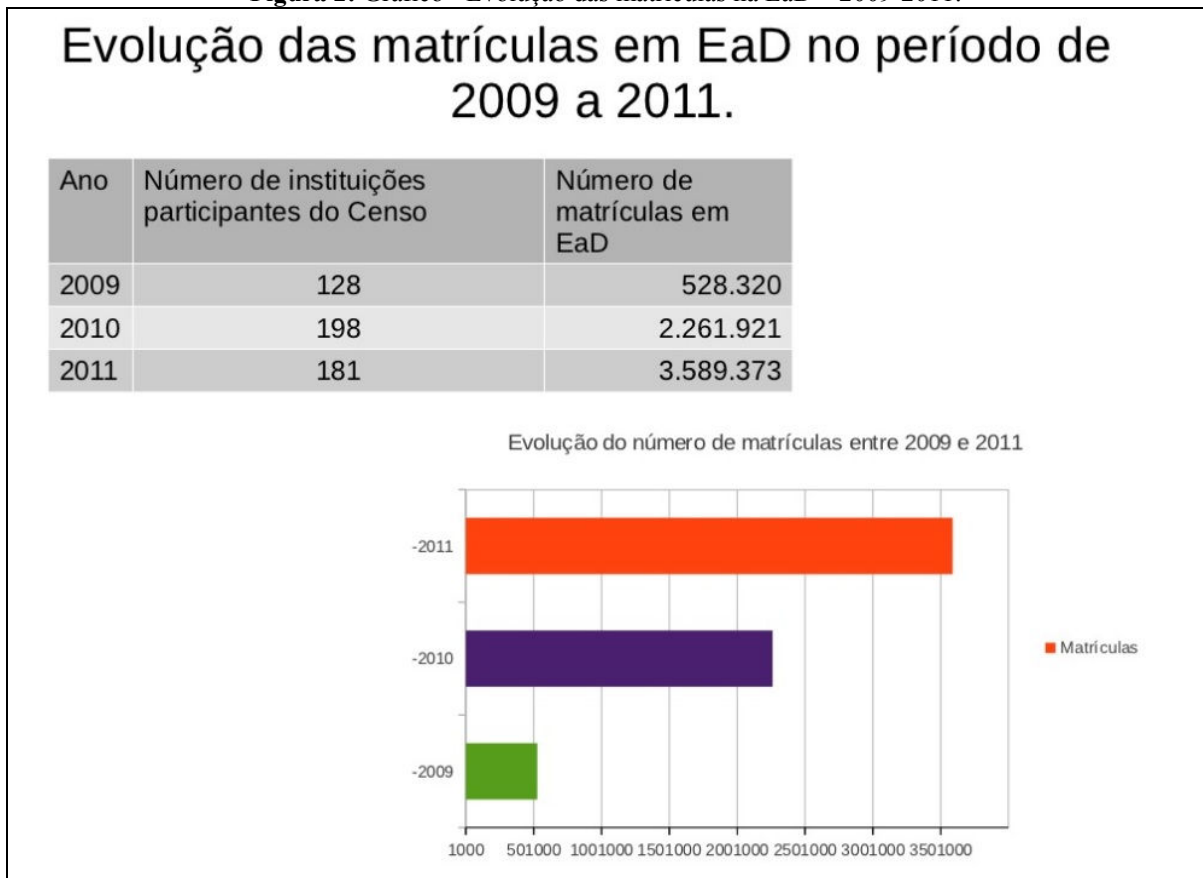
Entre os fatores que levaram à decisão, estavam a falta de credenciamento de polos presenciais e deficiências na estrutura de apoio. A divulgação do fechamento, também revelou outras medidas, tais como: a redução de oferta de vagas, transferência de acadêmicos para polos credenciados pelo MEC entre outros.

O impacto dessas ações desestabilizou o nível de confiança para com a Educação a Distância, fazendo com que muitos cursos EaD, embora credenciados, fossem questionados quanto à sua regularidade e validade dos diplomas que expediria, principalmente, aqueles que estavam atuando em polos presenciais distantes de sua origem.

A retração das matrículas pode ser percebida também mediante dados obtidos pelo censo promovido pela Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED⁵ que enfocou no triênio 2009-2011. Porém, esse panorama não perdura por muito tempo, visto que o crescimento das matrículas na modalidade à distância é expressivo, conforme demonstrado na figura 2:

⁴A imprensa fez ampla cobertura sobre o fato, promovendo o debate sobre a validade da EaD para a formação profissional. Disponível em <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL868184-5604,00-MEC+DESATIVA+POLOS+DE+EDUCACAO+A+DISTANCIA.html>. Acesso em 15/10/2012.

⁵ A ABED é uma sociedade científica sem fins lucrativos, que promove pesquisas voltadas a articulação da EaD. Para elaborar seus estudos estatísticos, a ABED promove anualmente pesquisas de campo que tem como universo, suas instituições associadas. Essas instituições oferecem formação em EaD voltada não somente para a graduação, mas, também, para a Educação Básica, Profissional e Pós-Graduação. Desta forma, os resultados tendem a trazer dados quantitativos que superam aqueles apresentados pelo INEP, que especificamente, tem como objeto, em recorte no seu estudo empírico, as matrículas no ensino superior.

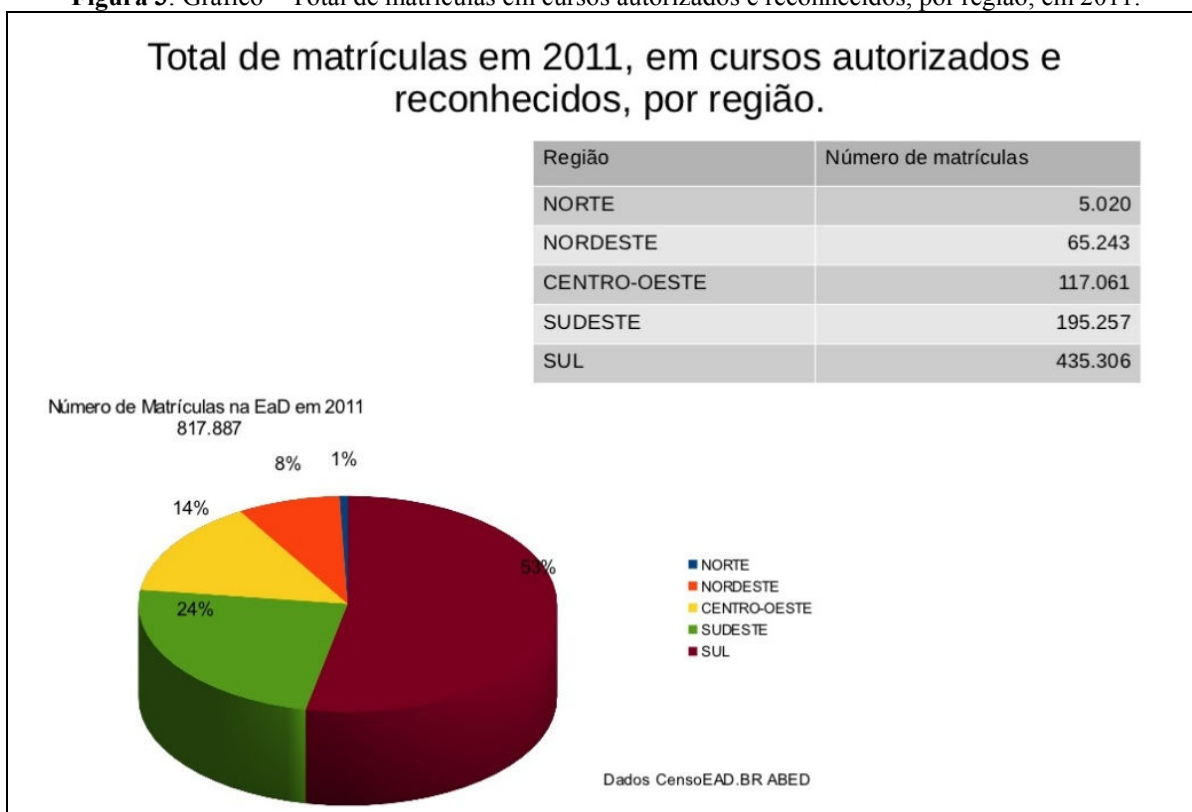
Figura 2: Gráfico - Evolução das matrículas na EaD – 2009-2011.

Fonte: ABED, 2012.

As comparações do número de instituições participantes e de abertura de vagas preenchidas corroboram a escalada de aproximadamente 60 mil matrículas de 2010 para o ano de 2011, evidenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Além disso, evidenciam sua larga expansão que pode ter relação, não somente pelas características próprias da Educação a Distância, mas, também com as políticas de acesso, como o Programa Universidade para Todos - PROUNI e Fundo de Financiamento Estudantil - FIES.

No Brasil, mais de 50% das matrículas realizadas para o ingresso em cursos na modalidade a distância, concentram-se na região Sul, seguida pela Sudeste com 24%. Observa-se que o baixo número de cursos autorizados e reconhecidos na região Norte torna flagrante o número reduzido de matrículas, conforme expostos na figura 3:

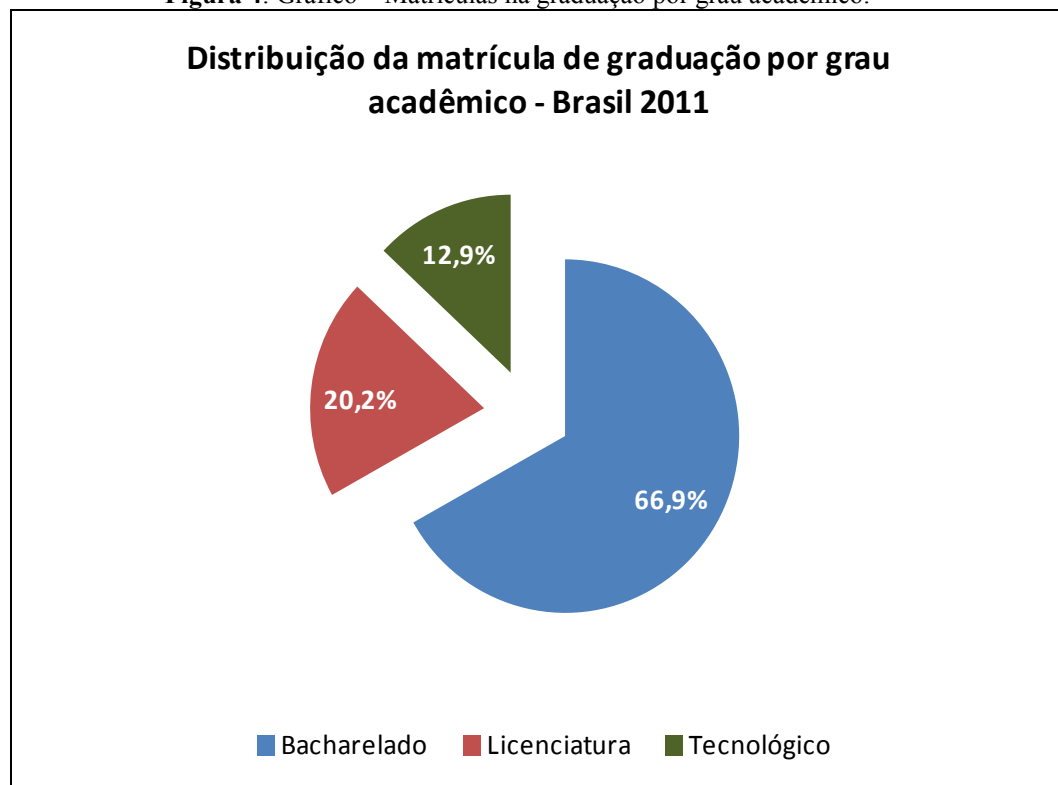
Figura 3: Gráfico – Total de matrículas em cursos autorizados e reconhecidos, por região, em 2011.



Fonte: ABED, 2012.

De acordo com o INEP, em 2011, o montante de mais de seis milhões de matrículas no ensino superior, presencial e a distância, tinha em sua maioria o direcionamento para o bacharelado e, o restante dividido entre cursos de licenciatura e tecnológico, conforme figura 4:

Figura 4: Gráfico – Matrículas na graduação por grau acadêmico.



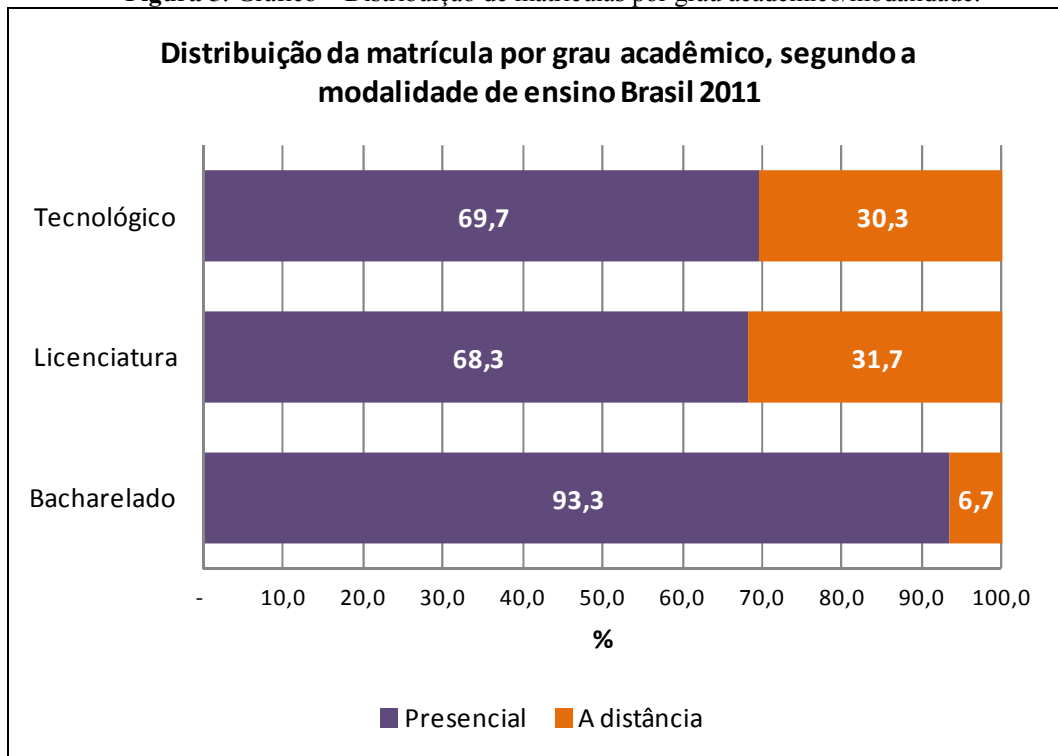
Fonte: MEC/Inep, 2012.

Embora o bacharelado tenha se abancado sobre a maioria das matrículas no ensino superior, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, vinculado ao MEC, entre as modalidades de ensino ele não é unanimidade. Pois, os dados obtidos através do Censo da Educação Superior realizado em 2011, revelaram um universo de preferência por cursos presenciais.

O resultado pode ser decorrente do fato de vários cursos de graduação não terem articulação no ensino a distância, o que é o caso da maioria que está vinculada às áreas de Ciências Sociais, negócios e direito/ Saúde e bem estar social/ Engenharia, produção e construção que juntos concentram 65% do total de matrículas no bacharelado.

A necessidade de formar profissionais especializados para o mercado de trabalho e de atender à formação de professores para a Educação Básica, conduziu a implementações de regulação, políticas e programas para tentar suprir as demandas existentes. Com isso, a EaD ganhou campo para operacionalizar dadas as suas características de flexibilidade de tempo e espaço. Tal fato incidiu na proporção de aproximadamente um terço das matrículas em cursos de licenciatura e tecnológicos, respectivamente, que tiveram como preferência a EaD, como pode ser visto na figura 5:

Figura 5: Gráfico – Distribuição de matrículas por grau acadêmico/modalidade.

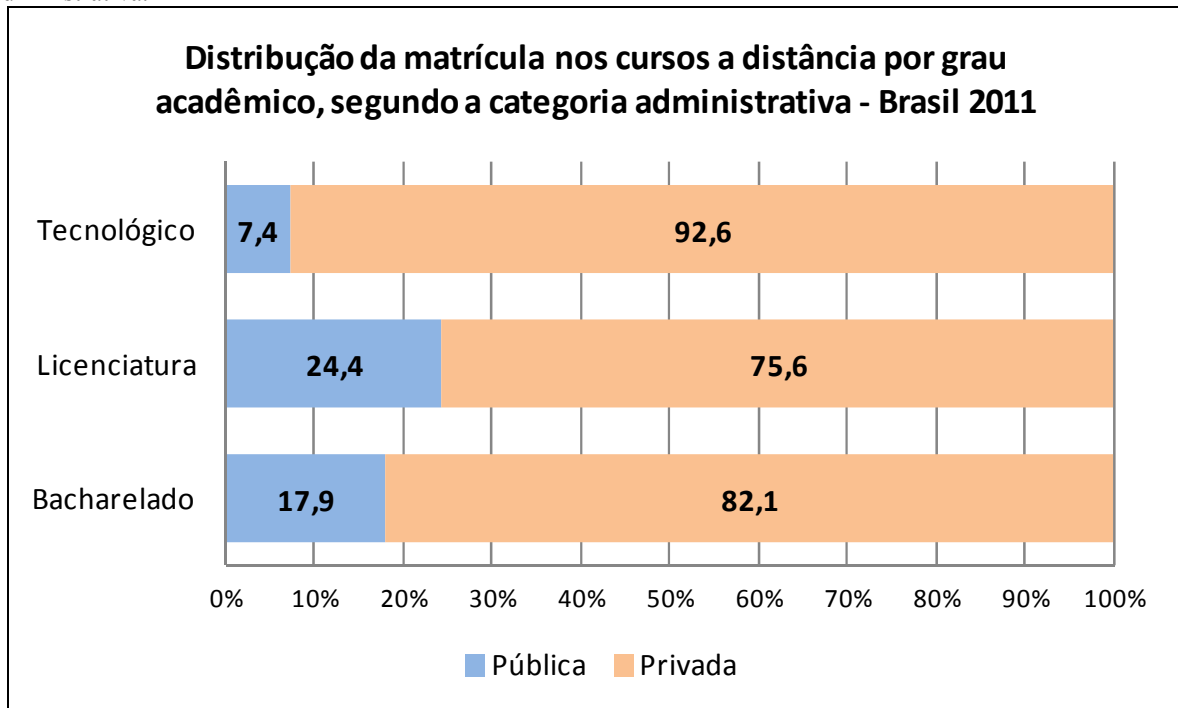


Fonte: MEC/Inep, 2012.

De acordo com Giolo (2010), a modalidade a distância saiu das mãos da instituição pública e foi para a iniciativa privada, num ritmo vertiginoso a partir do momento que venceram as resistências para seu credenciamento junto aos órgãos reguladores do Estado. Sendo assim, de 2002, período que as primeiras instituições são credenciadas até 2007, este segmento fechou o período com quase 90% do ensino nessa modalidade em suas mãos. As instituições privadas dedicaram-se em oferecer principalmente cursos na área de formação de professores, principalmente Pedagogia e Normal Superior.

A facilidade de caminhos para o investimento e expansão de cursos na modalidade a distância, colocou a iniciativa privada em vantagem no número de matrículas no ensino superior, conforme pode ser observado na figura 6:

Figura 6: Gráfico – Distribuição da matrícula nos cursos a distância por grau acadêmico/categoria administrativa.



Fonte: MEC/Inep, 2012.

A predominância das instituições privadas decorre de dois fatores, o primeiro diz respeito à pequena proporção de instituições públicas para com a ampla rede de instituições privadas de ensino superior no país. Outro fator é facilidade do fluxo de investimentos para aquisição e manutenção de recursos materiais necessários para a formalização de cursos na modalidade EaD. Porém, este panorama poderá ser alterado em virtude das ações do governo federal para ampliar o número de matrículas em seus cursos na modalidade a distância. A meta, de acordo com João Carlos Teatini, diretor de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, é de alcançar o número de 600 mil alunos até 2014.

O governo federal tem como plataforma de ações a Universidade Aberta do Brasil – UAB, que desde 2007 desenvolve ações voltadas para cursos de licenciatura, formação pedagógica, bacharelado, tecnólogo e sequenciais, de especialização, aperfeiçoamento e extensão, além de contemplar o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT.

Para atingir suas metas, o governo federal ansia pela participação de todas as instituições federais e estaduais e chegar a mil polos de apoio presencial até o próximo ano. A UAB já tem cerca de 25 mil professores formados e pretende capacitar cerca de 400 mil que estão sem formação e atuando na Educação Básica.

Desse modo, a expansão progressiva exponencial da EaD no país, ganha novos números para serem analisados juntamente com o discurso ideológico e os sujeitos que protagonizam essa trajetória, que traz a bandeira da inclusão para se justificar. Uma bandeira que simboliza interesses e necessidades que ora se aliam, ora se contrapõe nas largas rodovias virtuais que estão sendo abertas para o acesso a Universidade.

Essa realidade espelha as representações sociais, que precisam ser interpretadas à luz da criticidade, pois, para Silverstone (2002), os indivíduos precisariam estar aptos para questionar os pressupostos políticos, éticos e estéticos presentes na produção midiática e, por consequência, a EaD que se apropria desta produção.

1.2. Formação de professores e EaD

O advento da EaD trouxe à tona discussão sobre os parâmetros já definidos no século XVII por Comenius, onde pode ser destacada a divisão do tempo, das matérias e do método, bem como, a organização de manuais como fatores importantes para ensinar um grupo por mais numeroso que seja (COMENIUS, 1997). Nessa relação educativa, amparada pelo uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, tais manuais são materializados, como:

[...] normas precisas às quais conformem seu trabalho; isso significa que, para seu uso, é preciso escrever livros informativos que indiquem de que modo e quando eles devem agir para não errar. Portanto, os livros didáticos serão de dois tipos: os relativos às coisas (reais) para os estudantes e os informativos para os professores, para que estes sejam capazes de usar os primeiros com rapidez e perfeição (COMENIUS, 1997, p.365).

Por conseguinte, configuram-se como relevante instrumento para formação e transmissão de representações sociais, organizando uma arquitetura de comunicação, difusão e propagação de determinados valores e/ou necessidades que representam ideologias vinculadas a interesses de grupos diversos, conforme pondera Moscovici (apud ALEXANDRE, 2001, p. 123):

[...] a formação das representações sociais depende da qualidade e do tipo de informações sobre o objeto social que o indivíduo dispõe, do seu interesse pessoal sobre aspectos específicos do objeto e da influência social no sentido de pressionar o indivíduo a utilizar informações dominantes no grupo.

À medida que a EaD se expande e alcança diferentes grupos sociais, leva a influência de outras vivências e também de interesses que, influenciando comunidades distantes do polo, termina por servir de relevante instrumento para o alcance dos propósitos imbricados nas relações de saber/poder/saber.

A multiplicidade de discursos que abordam tecnologia e educação na academia (BELLONI, 2002; CYSNEIROS, 1998; FONSECA, 2004; KENSKI, 2000; MORAN, 2007; PALOFF ET AL, 2004), enfatiza possibilidades e oportunidades que muitas vezes são veículos para justificar ações educativas de formação que nem sempre estão alinhadas com seus princípios. Fato que Bauer (1995, p.231), afirma que:

Geralmente o conhecimento científico se organiza em torno de paradigmas, que constituem o foco teórico e metodológico para a maioria das pessoas envolvidas. Periodicamente, esses paradigmas são questionados, tanto pelo acúmulo crescente de evidência contrária, como por teorias que resistem em ajustar-se a eles. Em consequência disso, o progresso do conhecimento científico não é cumulativo; ele se movimenta através de erupções periódicas. A normalidade temporária é quebrada por transformações nos pressupostos e métodos básicos. Na ciência normal, a institucionalização de idéias e ao refinamento e precisão, de tal forma que estes se tornam mais vulneráveis à anomalias; a rigidez e a vulnerabilidade estão correlacionados. A resistência da ciência normal se presta a duas funções aparentemente paradoxais: (a) ela restringe internamente a atenção dos cientistas para que estes não se desviem de seu trabalho, e (b) ela presta atenção à crítica externa sobre os pontos centrais do paradigma, apenas para questioná-lo de maneira melhor e mais fundamental.

Sendo assim, tais resistências podem ser encontradas ao focar os conteúdos que tratam do sistema educacional, os quais expõem um universo de contradições. O sistema, ao ampliar o acesso ao ensino superior favorecido pela EaD, oportuniza a ampliação do acesso ao conhecimento, porém, estabelece resistências argumentadas com base de programas de ensino aligeirados, que não atendem de maneira efetiva as demandas sociais, distanciando-se cada vez mais do atendimento das necessidades emergentes da sociedade.

Chiapinni (2005, p.278) discorda desse distanciamento, uma vez que considera como fator imprescindível: a formação do professor. De acordo com o autor, essa formação auxiliará na melhora da capacidade do “cidadão comunicante”, pois assim, o professor terá condições e preparo para subsidiar recursos e estimular a reflexão do aluno, trabalhando linguagens e tecnologias.

O processo de reversão da massificação traz outra perspectiva, aquela que refuta o trabalho em série ou o ensinar tudo a todos, que assegura ao homem ser sujeito social e visualizar bases para que possa se colocar em ação em seu contexto, identificando as vendas

que o tolhem de se constituir como tal. Tal fato favorece o trabalho docente para além dos muros das instituições de ensino, bem como traz para dentro das mesmas, possibilidades antes impensadas no que diz respeito ao intercâmbio de novas realidades, culturas, e porque não dizer, pensares e fazeres.

De acordo com Babin (1989), se houver a ampliação da ação de comunicação entre aluno e professor, assim como, o intercâmbio educacional e cultural, no sentido de transpor barreiras e fronteiras, ao passo que desfaz o isolamento das escolas e acelera a autonomia de aprendizagem dos alunos, será possível constituir-se um caminho para inclusão; porém, se isso não ocorrer, os discursos continuarão evidenciando os mesmos pontos estagnados desde a proposta comeniana.

A realidade estampada acerca do uso das tecnologias perde de vista em alguns momentos o caráter humano do processo educativo (LANCILLOTTI, 2008). É como se as engenhocas fossem responsáveis únicas pela aprendizagem, o que não é verdade, uma vez que seu uso deve ser visto como meio, e não como fim, no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, é necessário tomar cuidado para que os discursos não incentivem o uso de maneira desordenada de aparatos tecnológicos no contexto educacional, mas que concorram para a condução de uma formação docente, levando o professor a aprender como lidar com as tecnologias e, ao mesmo tempo, possibilitar-lhe a compreensão de que ter a melhor ferramenta não faz do indivíduo o melhor mestre. De acordo com Belloni (2002), seu uso não é necessariamente mais relevante ou eficaz do que o tradicional em qualquer situação de aprendizagem.

Em contrapartida, torna-se oportuno ressaltar que na perspectiva da EaD, a formação docente pode ser encontrada mediada pela figura do manual didático, tolhendo uma atitude autônoma (ALVES, 2001). Configurando-se como contradição, ao ressaltar a importância de um perfil autodidata e independente atribuído e enfatizado no exercício do papel de aluno num curso de EaD e que se restringe ao que está previsto no manual. Tal conflito, na análise de Bauer (1995, p. 231), é visto como fragilidade da função simbólica:

[...] muitas vezes nos referimos às suas consequências quanto à cognição e à ação; isto é referimo-nos às suas funções simbólicas e pragmáticas (Cranach, 1992). A função simbólica se refere ao fato de que em Representações Sociais lidamos com imagens variáveis da realidade, através das quais as pessoas estabelecem um sentido de ordem, transformam o não-familiar em familiar através da ancoragem de novos conhecimentos em antigos esquemas, criam uma estabilidade temporária através da objetificação, e localizam a si próprios entre os demais através de um senso de identidade social. Esta conquista de ordem é problemática e periodicamente sofre ameaças.

Desta forma, a máxima “Ensinar tudo a todos” de Comenius, implícita inúmeras vezes nos discursos pedagógicos da EaD, corrobora a organização do trabalho didático (ALVES, 2001) desta modalidade como resultante não de um processo, mas, de um paradigma ainda não superado.

Esta constatação evidencia as contradições na história da Educação a Distância, quando se encontram no mesmo contexto ferramentas avançadas acrescidas à expansão de abertura de cursos e salas, em larga escala industrial e a característica limitada da ação de um trabalho docente. Assim, é necessária a articulação de pesquisas que continuem a mapear e analisar o conglomerado que tem constituído a Educação a Distância, pois, a modalidade tem alcançado não somente o escopo da formação de professores, mas, também, na formação daqueles que ainda irão se decidir sobre qual carreira seguir, conforme dados do Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil elaborado pela Associação de Educação a Distância – ABED no período de 2011.

As pesquisas apontam não somente como tem se expandido os cursos de capacitação docente, mas, também como os professores são formados para atuar com condições de utilizar as possibilidades pedagógicas da EaD em sua plenitude (PIMENTEL, 2006), em outras palavras, constituindo-se como processo de preparação para as necessidades atuais do mercado de trabalho, corroborado nos documentos oficiais e de conveniência a uma sociedade capitalista, situação que não é prerrogativa apenas do campo da EaD.

Saviani (2002) enfoca que a função da escola é ensinar/transmitir os conteúdos construídos historicamente pela sociedade, pois, uma vez nutrido com conhecimentos diversos, seja, o sujeito, capaz de perceber as injustiças do sistema e de atuar de modo transformador no contexto de suas relações sociais vivenciais, positivamente, concorrendo para a construção de uma sociedade mais justa, equânime e fraterna.

Nesta perspectiva, o processo educacional não deve ser espaço para um modelo manufatureiro, tampouco a formação docente deve ser regida por um processo de “maquinificação/mquinização” dos sujeitos envolvidos: no qual se evidencie a máquina e ponha-se, à sombra desta, o homem. Não há de se privilegiar, assim, os instrumentos em detrimento de seus usuários. Caso contrário, tender-se-á para um processo de alienação dos sujeitos em relação aos meios possíveis de uso nas ações socioeducativas, no campo da EaD. É preciso, então, trabalhar numa perspectiva de formação do sujeito que, à soma dos instrumentos, contemple a “humanização” do humano, a empatia, a afetividade e a alteridade, por exemplo, de tal maneira que a instituição educacional sirva ao próprio ser humano e não aos interesses do sistema capitalista.

O papel do professor é ampliado na sociedade digital, com responsabilidades na socialização e na formação do aluno. Mesmo com o acúmulo de funções (pessoais e profissionais), o professor tem características próprias que podem ajudá-lo nesse novo ambiente digital (dinamicidade, interatividade, criticidade), desde que haja comprometimento na relação professor-sociedade digital. (LOPES, 2005, p. 99)

Desta forma, nas últimas décadas, foi possível acompanhar importantes transformações relacionadas ao uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação pelo mundo afora, transformações que desafiaram e desafiam o modo de como a humanidade percebe, assimila, age e reage com relação ao que está ao seu redor. Serviços, educação, trabalho entre outros segmentos sofreram intervenções decorrentes da mudança e do rompimento de paradigmas socioeconômicos gerados pelas necessidades que movimentam a humanidade e que constituem o chamado processo de globalização.

Tal globalização interligou grupos sociais espalhados pelo planeta numa imensa rede, conceituada pelo termo “sociedade globalizada”. Caracterizada como produto da marcha tecnológica e pela possibilidade de novos meios de comunicação, é norteadada pelo fluxo de informação sobre suas ações.

Segundo Alves (1999, p. 149) a globalização deve ser compreendida como “[...] uma nova etapa do capitalismo mundial, instaurado pelo processo de mundialização do capital”. Traduz-se essa fase do capitalismo financeiro monopolista na forma de sua expansão e transposição de fronteiras até então pouco permeáveis. Nesse contexto, as novas tecnologias tem exercido função preponderante para abertura de novos mercados e ofertas de bens/serviços (materiais e/ou imateriais) diversos, num cenário político-econômico de matiz neoliberal, criando novas possibilidades de migração e reprodução do capital, na medida em que estabelece uma compreensão/”encurtamento” do espaço e do tempo, colocando os sujeitos das relações sociais de produção vis-a-vis, equacionando barreiras linguísticas, territoriais, geofísicas e de localização dos atores partícipes e culturais (haja vista a disponibilidade de softwares e outras ferramentas facilitadores de tradução, localização, etc., por exemplo, o Google Tradutor, Earth e Map).

Neres (2010, p. 28) evidencia, por outro lado, que essa lógica mercadológica massificante planetária, se revela excludente, engendra suas crises internas, promove o consumismo, insufla o ressurgimento de grupos fundamentalistas, o desemprego e a miséria social, se reflete nas políticas e propostas educacionais e avilta o papel do Estado, ampliando sua inércia e ineficácia.

Porém, a velocidade com a qual a tecnologia avança e se expande, movimentando também a ampliação da institucionalização da formação de professores, traz em seu bojo elementos contraditórios – da alienação/exclusão social, do desemprego, da ausência de eticidade, da miséria social, da fome, do etnocentrismo e individualismo, enfim, o “mergulho na barbárie” (Alves, 1995) – de um capitalismo voraz que impulsiona e ao mesmo tempo busca validar/legitimar, através de atores governamentais e/ou não-governamentais, a estratificação e o domínio da sociedade. Por outro lado, evidencia-se que o Brasil tem uma demanda de formar professores para atender a educação básica em constante expansão e, para atender essa demanda, a proposta é formar mais professores por meio da EaD.

Entretanto, o que está subjacente – mas que precisa encontrar-se desvelado – é o fato do Brasil ser um estado que tem de formar professores para atender às imposições de organismos internacionais, o que vale dizer aos ditames do capitalismo em sua escala mundial. Além disso, há a questão da dimensão continental do Brasil e as especificidades regionais que trazem inferências nos rumos da pretensa formação.

Essa formação discutida por meio de números de matrículas crescentes na EaD, desperta a preocupação e suscita questionamentos sobre como as licenciaturas tem formado seus professores. Discussão acadêmica que não é privilégio da consolidação da EaD, mas de pelo menos algumas décadas, e que se direcionam, principalmente, para negar, de acordo com Duarte (2010, p. 33), “o que chamam de educação tradicional”.

Considerando-se, assim, um processo que está em curso e que evidencia uma ação de “superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tinham sido produzidos pela humanidade” (id., p. 48), formar professores na perspectiva da Educação a Distância é permitir dar continuidade ao debate sobre esse modelo que ainda não foi superado e que, com o aporte de novas tecnologias, cada momento se reinventa e fomenta sua permanência.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Neste capítulo será apresentada uma breve análise acerca das questões relacionadas às políticas e a formação inicial de professores para a inclusão escolar⁶, tomando-se como ponto de partida, o curso das normatizações que enfatizaram a partir da década de 1990 no Brasil, a perspectiva da inclusão escolar, bem como, a constituição de pesquisas voltadas para a educação especial e a formação inicial de professores durante esse processo.

Para contextualizar as políticas que permeiam a trajetória da Educação Especial e que trazem implicações acerca das discussões travadas sobre a formação de professores, utilizou-se das contribuições de Januzzi (1992), Bueno (1993), Mazzotta (1996) e Ferreira (1994), que entre outros, trazem à tona o papel de tais políticas consubstanciado com as intenções e necessidades contextuais que as delimitam.

2.1 Legislação, política e educação: mapas e rotas

Estabelecer políticas para a educação é navegar em águas turbulentas onde várias correntes convivem estabelecendo rotas de inclusão e exclusão, num processo de contradição que busca trazer o conceito de “homogêneo para o heterogêneo”. Esse processo explicita uma constituição de política que busca superar a visão assistencialista sobre as pessoas população-alvo da Educação Especial - PAEE, uma vez que os serviços para integração social e profissional trouxeram à tona, a composição de intenções para o enfoque de ações que instrumentalizassem e visassem à formação de sujeitos produtivos (BRASIL, 1994; 1996; 2001).

Januzzi (2004) pondera que tais ações trazem em seu bojo o movimento de reconhecer a individualidade e um estado sociocultural colaborativo num contexto de aprendizagem. Desta forma, criaram-se mecanismos no âmbito institucionalizado de ensino para balizar a prática dos profissionais da educação (PRIETO, 2006).

⁶ Neste trabalho o conceito de “inclusão escolar” é utilizado segundo a acepção de José Geraldo Silveira Bueno, ou seja, expressa o sentido de “uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola” (2008, p. 49).

Para entender a jornada que culmina na atual discussão sobre a formação inicial de professores com vistas à inclusão escolar, a presente análise parte da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 de 1961 (LDB 4024/61). Tal documento configurou-se como primeira LDB promulgada no país, iniciando a abertura de uma proposta voltada para o atendimento do sujeito população-alvo da Educação Especial. De maneira sucinta, a referida lei tratou da integração e da manutenção de espaços para o atendimento de tais educandos⁷ (Art. 88 e 89), porém, não trouxe considerações específicas ou que pudessem remeter sobre a formação do profissional que deveria atendê-lo. Estabeleceu acessos e tempos para a organização pedagógica, formalizando a formação do magistério para o Ensino Primário. Além disso, indicou o perfil de atuação do professor que atuaria na formação destes profissionais, ou seja, o professor do curso normal. Somente na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, o tema sobre a educação do sujeito população-alvo da Educação Especial passou a ser um pouco mais ampliado, como será visto mais à frente no texto.

Seguindo uma ordem cronológica, aproximadamente duas décadas mais tarde, pouco havia em termos de política de formação de professores para atender ao educando com necessidades educacionais especiais ou sobre o atendimento destes fora do ambiente institucionalizado.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, ao estabelecer que a educação “é direito de todos e dever do Estado e da família”, bem como, que sua promoção e incentivo deveriam ocorrer em colaboração com a sociedade, abriu a possibilidade de avanços para a organização de medidas vinculadas ao desenvolvimento de ações no plano educacional. A educação, assegurada como direito social na constituição brasileira, é um marco que representa o processo desencadeado ainda na Revolução Industrial decorrente da desigualdade social e da descompensada situação de trabalho, onde a tecnologia começara a substituir homens na linha de produção.

⁷ Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.

A Carta Magna não se deteve apenas em garantir o direito à Educação, mas, também, a expor a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE)⁸. Contudo, tal plano só se constituiria em 1997, sendo aprovado somente em 2001, após movimentar alguns órgãos vinculados ao Estado e à sociedade civil privada. Apesar do tempo despendido para sua aprovação e dos debates travados, o PNE não passou incólume às críticas de pesquisadores em Educação, principalmente, no que se referia à transferência das responsabilidades da União para outras esferas estatais, assim como, para os segmentos da sociedade civil organizada, assumindo a posição de subsídio e complemento (SAVIANI, 1997).

No interstício situado entre a aprovação da Constituição e do PNE, os segmentos sociais se movimentaram para debater e aprovar em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, influenciado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), documento produzido três anos antes em Jomtien – Tailândia, na Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pelo UNESCO. Tal documento iniciou uma abordagem voltada para o tema “inclusão”, trazendo a preocupação acerca da formação do professor com vista a incluir e escolarizar aquele com dificuldades de aprendizagem.

O referido plano colocou em foco a Educação Especial, juntamente com Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como estabeleceu o período de 1993 a 2003 para que a promessa de Educação para Todos se cumprisse, alinhada às determinações da Constituição de 1988. Determinações essas que não foram suficientes para desencadear ações efetivas, visto que, apesar de já estabelecer o atendimento preferencial da pessoa com necessidade especial em classe comum (Art. 208, inciso III), sua normatização foi ambígua no sentido de estabelecer parâmetros sobre como deveria ser tal procedimento, deixando que duas vertentes se estabelecessem e promovessem enfáticos debates sobre qual o melhor caminho para a escolarização desta pessoa: de um lado a instituição especializada e, do outro, a instituição normalizada⁹.

O plano decenal tornou-se uma jornada de dimensão utópica, visto que ao término de seu prazo, ainda não se havia conquistado a consecução de seus objetivos, o que levou a discutir

⁸ Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzem à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988).

⁹ González para tratar a instituição não-especializada faz menção ao conceito de “contextos normalizados”.

no Fórum Mundial de Dakar em 2000, metas que deveriam ter sido alcançadas nesse ano, e que foram postergadas para 2015.

Após a aprovação do Plano Decenal de Educação em 1993, no ano seguinte, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha (1994). Por meio de documento formalizado e aprovado por seus participantes (representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais), intitulado Declaração de Salamanca, foram apontados parâmetros acerca da formação inicial dos professores para a inclusão escolar, delineando apontamentos para a inclusão do sujeito população-alvo da Educação Especial observando a necessidade de “mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidade educacionais especiais”(UNESCO, 1994).

Para tanto, estabeleceu uma estrutura de ação em Educação Especial (UNESCO, 1994, itens 38 a 46), onde preceitua a necessidade de formação para atuar na escolarização de educandos população-alvo da Educação Especial, traçando mecanismos para que a formação se efetivasse, e onde inclusive a educação a distância foi citada como ferramenta (UNESCO, 1994, item 43). Com foco na formação inicial, a Declaração de Salamanca enfatizou o papel da Universidade nesse processo trazendo sua importância não somente na formação, mas, também, na formalização de pesquisas e propostas de programas de formação na área da Educação Especial.

Da discussão e aprovação da Constituição Federal em 1988 à chegada dos anos 2000, um contexto turbulento de debates voltados para a educação brasileira se instaurou. Inspirado por educadores que com a abertura política, favorecida pela saída das amarras concebidas pela representatividade militar na liderança do país, exigiam participação política para defender uma escola pública de qualidade e democrática, de mãos dadas com a sociedade (SAVIANI, 1995).

A formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394 de 1996 vivenciou esses ares, porém, foi sufocada pela lógica do mercado. Regrada pelos princípios da produtividade, eficiência e eficácia do sistema, Saviani (1995) considera que a versão deste documento trouxe a conformidade da educação nacional em função dos parâmetros ditados pelas políticas emanadas pelos órgãos internacionais; assim, podendo ser avaliada como um produto genérico e com pouca efetividade.

Sua ratificação estabeleceu a organização, níveis e modalidades na educação brasileira, desencadeando um processo baseado nos conceitos de descentralização e autonomia, no sentido de dar dinamicidade à estrutura educacional posta, o que se resumiu, na verdade, na redução de responsabilidades da União. No que se refere às modalidades da Educação Básica, item tratado pela LDB, a Educação Especial ganhou um capítulo próprio onde se vislumbraram princípios para o alcance prático voltada para a inclusão escolar. Desta forma, o art. 58 conceituou a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996).

No mesmo artigo, foi abordada a questão da efetivação do atendimento à população-alvo da Educação Especial, estabelecendo-se dois eixos para que se efetivasse: serviços especializados e serviços de apoio especializado no âmbito da classe comum.

O que não quis dizer que tal proposta tornou o ambiente escolar, um espaço de inclusão, entretanto, configurou-se um estado de alerta para que não se entendesse este espaço como “ajuntamento” de pessoas com deficiência, uma vez que estas passaram a ser atendidas neste segmento (CARVALHO, 1997). Além de abordar o oferecimento da modalidade, estabelece em lei a formação de professor capacitado para o trabalho de “integração (...) nas classes comuns” (Art. 59, inciso III).

A intenção de dimensionar a seguridade de um espaço para que o educando PAEE pudesse ter acesso à educação e cultura, por conseguinte, ter garantida sua cidadania é uma proposição ambiciosa, visto que, tal acesso, ainda é um grande desafio não somente para tal sujeito, mas, para grande parcela da sociedade. O que não quer dizer que ações que buscassem tal dimensionamento deixassem de ocorrer, oportunizando que políticas de inclusão fossem implementadas.

Nesse sentido, Glat e Nogueira (2002) expõem que pessoas que compõem a população-alvo da Educação Especial somente estarão inseridas e, conseqüentemente, incluídas, quando seu espaço oportunizar o desenvolvimento cognitivo e sociocultural, desde que observadas suas especificidades e necessidades.

Esse debate no campo da Educação Especial pode apontar caminhos para superar o embate entre o “especial” e o “regular”, buscando constituir espaços onde a proclamada “Educação para Todos” possa realmente ter sentido.

Entretanto, esta perspectiva ainda é utópica apesar das intenções expostas na Declaração de Salamanca ter favorecido a reafirmação de um direito já previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (SANTOS, 2000). Porém, a validação documental não significou garantia de efetivação, pois, de acordo com Simão e Simão (2004, p.15):

Garantir o direito à educação é ainda um longo caminho a ser percorrido. Alcançar um atendimento de qualidade à esta população, que vem crescendo e que luta pela sobrevivência e participação em todos os setores da sociedade, requer um grande amadurecimento de todos [...].

A LDBEN trouxe o conceito de Educação Especial e com ele buscou elencar quem seria o aluno atendido por essa modalidade de ensino, nomeado por portador de deficiência, de condutas típicas ou de altas habilidades. Devendo ser atendido por um professor especializado, cuja formação deveria lhe dar subsídios para entender suas especificidades, além de possibilitar um trabalho adequado para tal.

Todavia, de acordo com Mendes (2009), estabelecer uma configuração comum acerca da formação de professores para a Educação Especial era algo que precisava de sintonia, pois, a ausência de uma diretriz política para esse modelo de formação deixava brechas para que cada estado decidisse como deveria conduzir essa formação. Desse modo, uma diversidade de formatos se estampou pelos Estados da Federação: estudos adicionais para professores do ensino regular - nível médio, formação em nível de pós-graduação *lato sensu* ou ainda formação específica em nível superior.

Matos (2004) pondera que a falta de uma diretriz era questionável, visto que, possivelmente desde a década de 70, era investido sistematicamente, via secretarias estaduais de educação, na formação professores visando à proposta de integração escolar de estudantes com deficiências.

Uma vez que as inter-relações constituídas ao longo da formação do professor são complexas à medida que este sujeito é confrontado durante seu curso, não somente pelos aportes teóricos, mas, também pelos aportes ideológicos que são edificados socialmente, a situação resultou num processo de formação desse profissional especializado aquém do esperado. (MANZINI, 1996; MASINI, 1993; 2011; MAZZOTTA, 1996).

Por meio da resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, promoveram orientações para que o

processo educacional do sujeito PAEE fosse organizado a partir de dois grandes temas: I- A organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais; e, II- A formação do professor. Além disso, evidenciou a necessidade de formação inicial de professores que atendesse esse aluno em classes comuns (BRASIL, 2001).

Saviani critica a formação de professores a partir da configuração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, afirmando que as mesmas só terão sentido, quando houver:

[...] um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje. (2009, p.53)

No ano seguinte, a Resolução CNE/CP n. 1/2002 trouxe contribuições para a perspectiva da inclusão escolar, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Tal documento buscou no que tange ao conjunto de competências configuradas para a formação específica do professor, a necessidade de uma formação que contemplasse os “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, Art. 6º, §3º, II).

Além do estabelecimento das Diretrizes, no sentido de reformular a Política Nacional de Educação Especial, a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), vinculada ao MEC, promoveu uma série de encontros com representantes de órgãos responsáveis pela Educação Especial nas esferas estaduais e municipais, o que resultou numa versão preliminar, que tinha por objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva estabeleceu que para o exercício da docência nesta área, seria necessária a formação inicial e continuada embasada em conhecimentos gerais e específicos. Desse modo, abriu espaço na perspectiva de possibilitar ao professor:

[...] atuação no atendimento educacional especializado e [...] aprofundar 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. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p.17-18)

Esta política elencou a acessibilidade arquitetônica e a articulação intersetorial relacionada à implementação de políticas públicas como elementos a serem garantidos pelos sistemas de ensino para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Assim, a palavra “inclusão” tornou-se antônimo para qualquer forma de segregação e/ou discriminação, com ela, a palavra “diversidade” fez verso, na perspectiva de trazer à tona anos de maus tratos e exclusão, de discriminação velada e de interesses de grupos dominantes.

Tal ampliação não permite agir de forma leviana, pois, o movimento de inclusão do aluno PAEE, deve ser percebido, como já observava Glat (2007, p. 187), como “um elemento integrante e integrador presente no cotidiano de todas as escolas”.

A formação de professores com incentivos de formação continuada, tais como, as ações do governo federal com o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, para auxiliar no processo de criar o elo “integrador e integrante” traz à tona o enfrentamento, que Bueno (1999) sinalizava como um embate de adversidades teóricas e ideológicas, quanto ao entendimento do conceito de inclusão, bem como, a implementação de suas práticas.

Sobre isso, Garcia ao analisar os caminhos do conceito de inclusão em “Política de Educação Inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de Educação Especial na Educação Básica” (2009) considera haver basicamente o paradigma clínico-terapêutico. Já Barreto (2011), pondera a partir da pesquisa sobre a inclusão escolar nas políticas de formação do professor no Espírito Santo que devem existir mudanças “integradas ao núcleo de uma política educacional, em um esforço explicativo que torne evidente a natureza dos desafios” (2011, p.218) existentes para emancipar com vistas a democracia e, por conseguinte, “uma Educação para a inclusão, para a crítica e para transformação”¹⁰.

Esta situação evidencia a fragilidade de um sistema de descontinuidade de políticas que cai em contradição ao expor, de acordo com Tessaro (2005), professores com sentimento de

¹⁰ Id. Ibid.

insegurança e desamparo no exercício de sua profissão que leva ao engessamento de suas práticas, conseqüentemente, configurando-se como barreira para que práticas de inclusão sejam efetivadas. Seria então uma questão de amparo a esses professores ou de lacunas em sua formação inicial?

Sobre a formação docente, Rodrigues (2006, p. 6) pontua que é condição fundamental para que a inclusão escolar tenha curso, pois:

[...] um professor não é um técnico (no sentido de aplicar técnicas relativamente normalizadas e previamente conhecidas) nem é um funcionário (isto é, uma pessoa que executa funções enquadrado por uma cadeia hierárquica perfeitamente definida). A profissão de professor exige uma grande versatilidade dado que se lhe pede que aja com uma grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa e complexa, não basta uma formação acadêmica; é necessária também uma formação profissional [...].

Porém, na realidade do espaço da sala de aula, o sentimento de autonomia nem sempre está presente, uma vez que o sistema pressiona o profissional a ficar recluso dentro dos aparatos que a escola dispõe. As perspectivas de formação demarcam muitas lacunas sobre o que se esperar da inclusão escolar, visto que as ações derivadas da formação inicial e continuada surtem ainda poucos resultados, uma vez que a instituição escolar, além da carência de recursos humanos capacitados, sofre com a falta de recursos e infraestrutura na maioria das vezes.

Sendo assim, incluir não se restringe a simples inserção de sujeitos PAEE no sistema de ensino regular, é numa perspectiva auspiciosa:

[...] organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais - aquelas referentes ao "olhar" das pessoas normais e desinformadas - para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si. (CARVALHO, 1999 apud FERREIRA, 2007, p.44).

O que Lima (2006, p.123) constitui como contribuição para se pensar inclusão, pois, a formação humana dos educadores, seguida da formação técnica associada à interação com as pessoas com deficiência é uma oportunidade de grande valia, visto que a "informação, a formação de base e o conhecimento especializado constituem uma vertente significativa [...]".

Em 2011, o Decreto n. 7611 de 17 de novembro de 2011 homologou um dispositivo que dispunha sobre a Educação Especial, o atendimento especializado entre outros atribuindo à figura do professor a possibilidade de formação para atuar na perspectiva da inclusão escolar, para isso sendo provido por apoio técnico e financeiro prestado pela União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Porém, pensar sobre a articulação de um atendimento que fosse ao encontro das necessidades do aluno PAEE inserido em salas comuns espalhadas nas redes de ensino do país, bem como, da formação do professor à frente dessas salas, torna necessário discutir como o espaço de formador e formando se organiza.

2.2 Formar para incluir num espaço de exclusão

A Educação Especial pode ser vista em três momentos em sua trajetória histórica (JANUZZI, 2004; MENEGHETTI & GAIO, 2004; MENDES, 1995): inicialmente, marcada por pela abordagem social da deficiência com comportamentos sociais de negligência e/ou maus tratos; posteriormente, por comportamentos de proteção e de filantropia; e, nos dias de hoje, percebe-se o efeito do processo de transição acerca da superação do momento anterior, caracterizado pelo reconhecimento da individualidade e de um estado sociocultural colaborativo que oportuniza aprendizagem e estabelecimento de condições produtivas para o trabalho da pessoa população-alvo da Educação Especial.

A superação da visão assistencialista dos serviços para integração social e profissional dessas pessoas demonstra interesses no investimento de ações que desenvolvam o potencial para o trabalho e, conseqüentemente, a formação de sujeitos produtivos (BRASIL, 1994; 1996; 2001).

Esse processo tratado pelos documentos oficiais é vista por Januzzi como “uma tentativa de tornar possível a inclusão apregoada no discurso, mas ainda bastante difícil de ser realizada eficientemente na prática” (2004, p.198).

Manzini não se omite nessa discussão e aponta, em sua pesquisa, indagações sobre os processos referentes à profissionalização, proposto como meio de inserção social, tomando como sujeito a pessoa com deficiência intelectual, considerando que a proposição de tais ações tem

limitações, visto que se “o processo educativo do deficiente mental só estaria completo quando este estivesse incorporado à força de trabalho” e “se o objetivo que justifica a profissionalização do portador de deficiência mental está claro e o objetivo seria integrá-lo à sociedade via trabalho, os processos utilizados para a profissionalização nem sempre estão” (1996, p.185).

Tais processos enfrentam barreiras relacionadas às lacunas da formação profissional, o preconceito e o desconhecimento do potencial da pessoa com deficiência, aspectos que são observados por Masini (1993) em seus estudos sobre as perspectivas profissionalizantes para a pessoa com deficiência visual. Sobre a profissionalização, Lancillotti (2008) e Neres (2010) avançam na discussão travada por Manzini, debruçando-se sobre essa questão, no sentido de investigar qual é o seu sentido, quais são os processos de formação para o trabalho.

Além disso, é necessário ainda discutir mais as questões relacionadas à segregação, a institucionalização e o assistencialismo para se chegar a uma proposta de inclusão prática, visto que de acordo com Jesus et al (2011) ainda faltam fundamentos para o estabelecimento de cursos de formação alinhados a essa proposta.

Sobre essa discussão, Mazzota (1996) oportuniza em sua pesquisa indagar acerca das tendências sobre formação de professores e sua relação com as características da Educação Especial, questionando os mecanismos explícitos e implícitos que regem o referencial técnico e político de tal formação com vistas à inclusão escolar de alunos PAEE.

A implementação desta educação nas escolas de ensino regular depende de um olhar significativo para o estudo sobre formação de professores em Educação Especial. Tal olhar deve proporcionar ao professor uma perspectiva crítica sobre o processo de aprendizagem.

Desta forma, deve se buscar superar as dificuldades que muitos professores estabelecem, e que terminam por limitar sua prática pedagógica:

[...] entre elas a importância dada ao trabalho pelo próprio educador, que muitas vezes se contradiz na ambiguidade *educar x assistir*, pois ao mesmo tempo em que busca a aprendizagem, também a desconsidera, seja ao referir-se à incapacidade de seus alunos por conta do biológico, seja quando não leva em conta o importante processo da mediação, de ensinar. (ROSSATO & LEONARDO, 2011)

Além disso, salientar a importância do conhecimento e das vivências das especificidades dos sujeitos englobados pela PAEE e a relevância da adequação dos recursos materiais, espaço físico, além de assistência técnica específica (VITTA ET AL, 2010).

Neres (2010) pontua que a discussão acerca da Educação Especial e formação de professores remetem à bandeira da educação para todos, que uma vez efetivada, suscita um grande debate sobre a pedagogia que se pratica nas escolas do ensino comum e que esta está calcada na homogeneização. Segundo a autora, uma pedagogia que presume o atendimento das diferenças ainda é o grande desafio da escola que pretende promover a inclusão escolar de alunos com deficiência. Neste sentido, a construção dessa nova forma de organização pedagógica implica diretamente no reconhecimento das diferenças individuais como ponto de partida para o estabelecimento de estratégias que favoreçam a ação pedagógica que vislumbre o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive os com deficiência.

Assim, o desafio imposto remete à necessidade de repensar os cursos de formação, inclusive os de licenciatura, cujos egressos se deparam com crianças e jovens da PAEE na escola e não têm conseguido desenvolver uma ação pedagógica diferenciada. Essa tensão deve ser tratada ainda no interior da formação inicial, na perspectiva do currículo e dos próprios formadores.

Ao analisar a formação de professores para a educação especial, Saviani (2009), considera que no âmbito da legislação esta questão permanece em aberto, acrescenta que na formação inicial especialmente nos cursos de Pedagogia, esperava-se que a educação especial estivesse contemplada de maneira mais incisiva. No entanto, a Resolução CNE/CP 1, de 2006 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, tratou dessa matéria de forma secundária.

Segundo o autor, a resolução tratou apenas duas vezes sobre a educação especial: no artigo 5º, inciso X “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006) e no artigo 8º, inciso III que orientou sobre as atividades complementares como modo de vivenciar experiências envolvendo “[...] opcionalmente a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas” (BRASIL, 2006).

Vê-se que, nos dois dispositivos, a referência à Educação Especial é claramente secundária. No primeiro caso, a menção não chega a ser à modalidade de ensino, mas apenas a situa no rol das várias situações demonstrativas da consciência da diversidade;

no segundo caso, limita-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos [...] Portanto, o quadro atual representa um retrocesso em relação ao período inaugurado em 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Normal. Com efeito, como se indicou, essa legislação previa que os institutos de educação, além do ensino normal, ministrariam cursos de especialização para formar, entre outros, professores de Educação Especial (SAVIANI, 2009, p.153).

Superar as lacunas que omitem ações que permitam formar professores no atendimento de alunos PAEE é pensar num perfil de formação que contemple não somente o conhecimento das necessidades desses alunos ou dos meios didáticos para criar meios de ensinar o que está previsto na proposta curricular. É preciso mais, num contexto de formação muitas vezes “de menos”, pois, sem essa análise crítica, a superação estará fadada a utopia.

Desta forma, os caminhos trilhados até aqui, trouxeram experiências provenientes de referenciais e práticas decorrentes de necessidades contextuais que levaram a um mesmo ponto de chegada: a Educação Especial. Ponto que também é de partida, uma vez que os movimentos das ações voltadas para este campo de atuação e de perspectiva de formação estão presentes.

Carvalho (2005), Lima (2002), entre outros afirmam que a formação do professor tem grande impacto no processo de inclusão escolar, pois, quando essa formação traz em si sua qualidade comprometida e deficitária, constitui-se, ela própria, num um dos principais obstáculos para a efetivação da inclusão escolar. Desse modo, esta constatação leva a avaliação de que as bases para a formação docente ainda são insipientes para lidar com o problema, questionando-se o papel e conteúdo da formação de professores oferecida principalmente pela formação inicial. Deste modo, o questionamento pode levar a ponderação que Denari (2006, p. 61) aborda ao refletir sobre a formação:

Talvez seja possível compreender que a resolução das desigualdades e das diferenças ocorre concomitantemente à aceleração da profissionalização e do aumento das competências pedagógicas e didáticas do docente. Isso permitiria a ambos cooperar sobre uma base comum, racional, que os levaria à resolução de problemas conjuntamente. Este seria o passo inicial para uma mudança qualitativa, tanto na educação, quanto na educação especial.

Porém, a mudança não é um processo tão simples vinculado a simples expressão do querer e poder. Nesse sentido, os estudos de Bolsoni-Silva et al (2011), Vitalino (2007) e Vitta (2011) investigam, cada qual em seu respectivo contexto, as interfaces da figura do professor, e tratam, cada qual em seu referencial teórico, modos de pensar as questões educacionais tratadas

neste estudo. As diferentes perspectivas encontram ponto comum quando possibilitam perceber que a superação de estereótipos e preconceitos, advindos da escola e/ou da sociedade, reflete a ânsia de competências para trabalhar com classes heterogêneas, com conteúdos curriculares diferenciados e flexibilizados, buscando estratégias de ensino que atendam as necessidades específicas de cada aluno.

Reconhecer as diferenças não depende somente de aporte teórico para amparar práticas pedagógicas, mas, estar apto para perceber o contexto onde os sujeitos envolvidos com a ação educativa se inserem e identificá-los. Tal tendência rompe com o estereótipo de um saber universal, pronto e acabado, significando ser o primeiro passo para superar o paradigma da exclusão.

Sendo assim, as pesquisas chegam a um patamar comum onde são percebidos os esforços da formação de professores em prol da inclusão escolar, cuja prática, em construção, exige a reformulação de paradigmas existentes, a reflexão crítica e o pensar uma pedagogia em que os atores envolvidos nos processos educacionais concorram de tal modo que se tenha como metapropósito o estabelecimento de fronteiras e espaços de diálogos (escolares ou não-escolares), que possibilitem a superação da segregação e discriminação.

Visualiza-se, portanto, o papel relevante que a formação de professores exerce na prática de inclusão escolar, principalmente quando essa formação se dá de modo articulado e comprometido com o espaço da escola regular, à medida que contribui para o reconhecimento da dignidade da pessoa humana, permitindo que ocorra igualdade de condições ao aluno PAEE desenvolver suas potencialidades dentro das suas especificidades.

Portanto, a tarefa de formar um profissional apto a atuar de forma a atender às diferenças presentes na diversidade, deve ser um exercício de busca da essência da inclusão e, não de consideração de uma política de intenções de atendimento a um mercado, exercício que ainda se encontra em fase de aquecimento.

Tal busca se inicia com um exercício dialético, questionando-se o que significa formar professores para o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, e, conseqüentemente, para a inclusão escolar. Neste exercício se acrescentam elementos relacionados à instituição que forma, às diretrizes curriculares, aos saberes e práticas ensinados e aprendidos, a valorização/precarização do trabalho docente entre outros. Essa ação, de acordo com Beloto e Neres (2012):

[...] desmistifica a premissa que uma vez capacitado, o professor compreende as interfaces do processo de ensino e de aprendizagem e contextualiza em suas práticas pedagógicas a percepção da diversidade, num movimento de compreensão de formas de ensinar e de aprender.

Portanto, a dialética deve dar parâmetros para refletir sobre a relevância da formação de professores constituída e a implementação de uma prática de inclusão escolar; pontos que, de acordo com Jesus et al (2011), embora no discurso se encontrem muito próximos, na prática, ainda estão muito distantes de se articularem. Entretanto, oportuniza espaço para debater sobre o papel e a função da formação de professores.

Para saber mais sobre esses debates, o estudo buscou encontrar nichos que concentrassem pesquisas que trouxessem apontamentos sobre como se encontrava o processo de formação do professor que atua na Educação Infantil e Ensino Fundamental alinhado com o trabalho voltado ao atendimento da PAEE.

2.3 A formação inicial do professor: alguns percursos de pesquisa

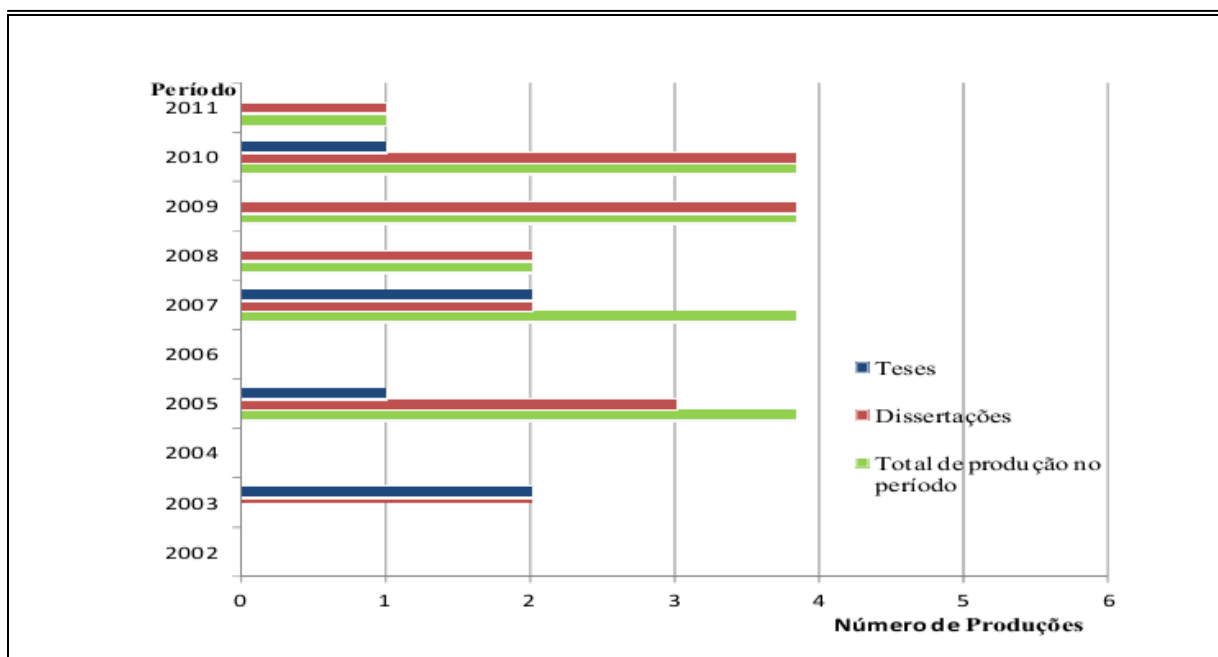
Este trabalho de pesquisa procura perscrutar os caminhos da formação do professor do ensino comum para atuar junto aos educandos PAEE em classes comuns, perpassando o olhar pelos temas da Educação Especial e da Educação a Distância. Tal recorte, ao percorrer e interfacear esses caminhos, simultaneamente, permite avaliar as trajetórias históricas e as contribuições teóricas construídas e, na medida das possibilidades, também, evidenciar e alinhar os elementos para o estudo dos processos de organização do trabalho didático, portanto, verificados na formação inicial do professor, no contexto de EaD e relacionados à Educação Especial.

Ao trilhar tais caminhos, há de se avaliar os processos de universalização do ensino, o movimento de inclusão escolar e o fomento para acesso ao ensino superior, formalizados a partir de políticas públicas que os tem permeado. Também, investigar se tais percursos tem ocorrido em fluxos paralelos ou se há pontos de convergências. Ainda, impõe-se identificar e contextualizar a inserção das perspectivas/alternativas possíveis, decorrentes desta pesquisa, em tais processos.

Desta forma, foi realizado um levantamento acerca da produção científica disponibilizada pelo Banco de Teses da CAPES¹¹ no mês de Novembro de 2012. Tal ação foi iniciada a partir do cruzamento das categorias “formação inicial de professores”, “educação especial” e “educação a distância”, que foram inseridas como palavras-chave na ferramenta de busca do Banco de Teses, sem delimitação de período temporal. A ausência deste recorte oportunizou também observar, além da confluência das temáticas, a cadência da produção e divulgação da pesquisa acadêmica materializada em teses e dissertações, a partir dos critérios propostos.

A ferramenta de busca identificou dezenove (19) dissertações de mestrado e cinco (06) teses no período compreendido entre os anos de 2002 e 2011, conforme pode ser visto no gráfico a seguir:

Figura 7: Gráfico - Resultado da Ferramenta de Busca - Banco de Teses da CAPES



Fonte: Dados da Pesquisa. Beloto, 2012.

¹¹ O site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES disponibiliza no link “Serviços” um banco de dados que faz parte de seu Portal de Periódicos, intitulado Banco de Teses. O banco é alimentado pelos programas de pós-graduação reconhecidos pelo órgão por meio de aplicativo que favorece um fluxo contínuo e atualizado de informações bibliográficas acerca de teses e dissertações defendidas desde 1987 no país.

A análise dos resumos das produções resultantes da ferramenta de busca mostrou a necessidade da sistematização de uma ferramenta com maior nível de exatidão, visto que, a produção científica não apresentou nenhum trabalho que estivesse relacionado à articulação das categorias “Formação Inicial de Professores”, “Educação Especial” e “Educação a Distância”.

Tal ocorrência, pelo que evidenciam os dados, pode está na razão de não haver nenhum órgão centralizador que faça o depósito virtual das produções oriundas dos programas de pós-graduação no país, uma vez que esta ação é de responsabilidade de cada programa, cabendo-lhes inserir todas as informações referentes a teses e dissertações, à medida que são defendidas pelo seu corpo docente. Os dados são remetidos diretamente a Capes por meio do aplicativo eletrônico “Cadastro Docente”.

Os dados coletados permitiram a análise das produções disponibilizadas no Banco de Teses da Capes, a identificação dos temas em investigação e a propositura de uma reflexão crítica sobre cada um deles. Também, as informações obtidas, tornaram patentes as lacunas que ainda precisam ser preenchidas no campo da pesquisa. Acrescenta-se, ainda, a reflexão sobre o espaço temporal, que contextualiza as produções relacionadas e de onde emerge uma grande veiculação de divulgação científica.

Encontram-se, assim, pesquisas realizadas que são articuladas pela abertura de espaços de discussão acadêmica, como os eventos organizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, cujas atuações de Grupos de Trabalho - GTs voltados para o escopo debatido no presente estudo (Formação de Professores – GT 08, Educação Especial – GT 15 e Educação e Comunicação – GT 16) tem promovido a configuração de um arcabouço que reúne teorias e práticas articuladas no bojo da pesquisa em educação.

Entretanto, verifica-se que as produções científicas nesse campo de estudo ainda são incipientes, quando comparadas com o número de produções distintas que cada uma das categorias movimenta, conforme pode ser visto na figura 8:

Figura 8: Quadro da produção científica/CAPES

Quadro - Produção Científica disponibilizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES				
Período	Categorias / Palavras-Chave			Cruzamento das Categorias
	Formação Inicial de Professores	Educação Especial	Educação a Distância	
2002	122	395	140	01
2003	156	479	186	04
2004	192	434	159	0
2005	226	564	173	04
2006	227	616	187	0
2007	257	716	203	04
2008	307	746	257	02
2009	303	822	297	04
2010	345	832	314	05
2011	353	861	359	01
Total*	2488	6465	2275	25

* Sem análise qualitativa dos resumos

Fonte: Dados da Pesquisa. Beloto, 2012.

A análise das teses e dissertações, relacionadas por meio do cruzamento das categorias, trouxeram à tona um perfil de produções científicas muito mais próximo da articulação da formação docente e da EaD. A Educação Especial tem pouca ênfase nas produções listadas, estando presente em apenas três dissertações: Cassola (2005), Braga (2009) e Mourão (2009).

Dentre tais trabalhos, salienta-se a dissertação intitulada “Os programas da TV Escola e a Educação Especial: possibilidades de formação de professores do Ensino Fundamental”, apresentada por Rosângela Vargas Cassola, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, UCDB (2005), cuja pesquisa se desenvolve no município de Sidrolândia – MS e discutiu o tema da formação e prática docentes, situando a ocorrência dessa prática em salas de ensino comum, vinculadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas quais estão matriculados alunos população-alvo da Educação Especial.

O caminho percorrido por Cassola (2005) evidenciou algumas aproximações com a presente pesquisa, uma vez que sua discussão teórica parte das considerações sobre a Educação Especial no contexto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e aborda as políticas

públicas a ela direcionadas, passando pela questão da inclusão escolar e chegando a um breve debate sobre a formação docente e o aporte da modalidade de Educação a Distância.

A autora enfatiza a preocupação de mostrar a necessidade das ações de formação continuada para preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, no que diz respeito às bases que amparam a prática docente no atendimento de alunos PAEE em salas de ensino comum.

Desta forma, considerando-se a importância das tecnologias de informação e de comunicação como elemento de auxílio no processo de formação de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, a autora estabeleceu como objeto de estudo o programa federal TV Escola, no sentido de buscar identificar a potencialidade de utilização deste programa na formação contínua de professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para isso, organizou a investigação empírica de sua pesquisa em duas etapas:

(a) Na primeira, elencou e analisou as concepções dos professores participantes sobre o uso da TV Escola, enfocando a Série Educação Especial – Deficiência Mental. Para isso, realizou entrevistas que tinham como ponto central levantar qual o conceito que imperava acerca da deficiência mental e quais seriam as possibilidades do uso da tecnologia para capacitação sobre aprendizagem do conceito.

(b) Na segunda, considerando os resultados obtidos na etapa anterior, analisou as potencialidades de uso efetivo do referido programa, contando com a avaliação dos professores participantes da pesquisa, por meio da Técnica de Grupo Focal.

Orientada pela perspectiva de análise qualitativa/quantitativa, a pesquisa revelou a relação de carência de formação continuada por parte dos professores participantes e o crédito de receptividade acerca da possibilidade de estudos dentro da escola a partir do material produzido pela TV Escola. Além disso, salientou que as ações integrantes do grupo em formação continuada fossem mediadas pela figura de um mediador/supervisor/coordenador. Tal formação é analisada segundo a abordagem teórica voltada para a formação do “professor reflexivo”. A busca em superar a simples capacitação para o exercício de uma habilidade técnica e o estabelecimento da escola como relevante *locus* de formação são pontos de argumentação da autora.

O trabalho de Cassola (2005), ainda, apresenta pertinências com a presente pesquisa no que tange a possibilidade de formação por meio dos recursos oportunizados pela tecnologia,

embora, existam divergências quanto aos aspectos relacionados ao tipo de formação e a caracterização do contexto referencial da pesquisa.

A pesquisa “A formação inicial de professores para o trabalho com a Educação Especial nas classes do Ensino Regular”, desenvolvida por Denise Rodinski Braga, em 2009, no curso de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, também traz contribuições importantes aos estudos realizados sob a perspectiva teórico-metodológica do pensamento histórico-dialético, no que diz respeito à formação inicial de pedagogos para atuarem como docentes em classes de ensino comum nas quais se verificam a presença de alunos população-alvo da Educação Especial. Assim, empreendeu uma análise documental articulada a uma pesquisa empírica, utilizando-se, para a coleta dos dados, a aplicação de um questionário semiestruturado. Os sujeitos, definidos como referência para a coleta, formavam a representatividade de 24 alunos do último ano de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu - Paraná e três egressos, do mesmo curso, que já atuavam na Educação Básica e que estavam no curso de especialização na mesma Universidade.

A autora teve como fio condutor as contradições que envolvem, de um lado, o atendimento, amparado pela legislação vigente, do educando PAEE; do outro, a manifesta incapacidade de profissionais que atuam em classes de ensino comum nas ações pedagógicas voltadas para tal educando em suas respectivas salas de aula. Situação fruto das lacunas deixadas pela formação realizada em cursos de Pedagogia, magistério e licenciaturas.

O estudo buscou, assim, encontrar caminhos a partir de questionamentos relacionados aos documentos que estabelecem, normatizam e orientam a formação de professores para a Educação Especial, no que diz respeito a sua atuação em classes comuns, bem como o ideário político e educacional que sustentam tais documentos.

Desta forma, Braga tem como pressuposto “que todos os professores deveriam ser habilitados de tal modo a apreender o saber sobre o aluno em sua totalidade e, especialmente, deveriam ser preparados para trabalhar os conteúdos escolares com os alunos com deficiência” (2009, p. 13). Rechaça, então, a ênfase superlativa sobre o quadro das especificidades de tais

alunos, posicionando-os, ao lado de seus professores, como “sujeitos da história, qualificando e humanizando a educação”¹².

Centrada nos referenciais de Adolpho Sanchez Vasquez, Karl Marx, bem como, de Newton Duarte e Lígia Regina Klein, a autora aborda a formação de professores a partir da compreensão da influência histórico-social no trabalho educativo sobre a formação humana. A iniciativa de tal abordagem busca dar aportes para analisar a legitimação de políticas públicas e ações de norte pedagógico que relacionam a formação inicial de professores, a Educação Especial e o exercício do magistério em classes comuns.

Para tanto, sua análise emerge das contribuições de Helena Costa Lopes de Freitas, Leda Sheibe, Selma Garrido Pimenta acerca da formação docente; de Maria Helena Michels, no que diz respeito à Educação Especial; e, de Maria da Glória Gohn, na articulação da sociedade civil e dos movimentos sociais sobre o processo de construção da política brasileira de formação docente.

O trabalho de Braga apresenta ressonância na presente pesquisa no tange a caracterização, ainda que de maneira breve, do trabalho pedagógico aliado à tecnologia. Assim, além de apontar a inegável expansão e inserção de tecnologias no contexto educacional, também, quanto às críticas que tece as políticas e práticas compensatórias para a promoção da inclusão no ensino superior – desvelando os resultados pouco efetivos acerca da estagnação do quadro de desigualdades educacionais existentes no país.

Ressalta-se, ainda, o trabalho de pesquisa “Ensino da Língua Brasileira de Sinais e formação de professores a distância” realizado por Marisa Pinheiro Mourão, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, em 2009. O estudo considerou a relevância da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras em cursos de formação inicial e continuada para professores. A aprendizagem da língua se faz necessária no sentido de possibilitar acessibilidade e inserção dos sujeitos surdos em classes comuns, inseridos por meio das políticas públicas vigentes voltadas para a inclusão.

As contribuições de Mourão se aproximam com certos elementos discursivos presentes nesta pesquisa ao questionar se a escola é para todos e se seu currículo é trabalhado com respeito às diferenças. Neste aspecto, a autora defende que a “escola precisa estar aberta ao diálogo e apta

¹² Id. Ibid.

a tender às sugestões de seus educandos, oferecendo um maior número de alternativas para construção do conhecimento significativo” (2009, p. 43).

A partir disso, as considerações sobre a Educação a Distância, como elemento de mediação do processo de ensino e aprendizagem, tem espaço na pesquisa: primeiro considerando-se sua trajetória histórica e as contribuições para a temática, oriundas de experiências no campo educacional e referenciadas pela ótica de Paulo Freire, Pierre Lévy, José Manoel Moran entre outros. Por fim, o resgate de cursos para o ensino de Libras, oferecidos com suporte de ferramentas vinculadas a tecnologia de informação e comunicação, deu o direcionamento para a exposição da experiência com o “Librasnet: curso para o ensino da Língua Brasileira de Sinais via *web*”, projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Apesar do apelo midiático das redes sociais e acesso à informação, vinculados às possibilidades promovidas pelo uso de computadores – e mais recentemente, de *tablets* e *smartphones* – ainda registram-se dificuldades para lidar com a tecnologia em cursos oferecidos na modalidade a distância, conforme Mourão evidenciou. Porém, tal fato não impediu que a experiência com o Librasnet, de acordo com Mourão, tomasse o sentido de “ampliação de alternativas para promover a formação de profissionais da educação capacitados para atuar numa proposta de escola inclusiva” (2009, p. 173-175).

Mesquita e Martins (2012) desenvolveram um processo semelhante ao delineado nesta pesquisa, porém, utilizando a base de dados Scielo para identificar pesquisas veiculadas em periódicos, selecionadas a partir do cruzamento das palavras-chave “formação de professores”, “educação a distância” e “educação especial”. A pesquisa obteve somente 5 artigos, número considerado muito baixo, fato que atribuíram ao tema “formação docente em educação especial” ser pouco explorado, consideração já evidenciada por Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) na pesquisa que realizaram acerca da produção científica no GT de Educação Especial vinculado a ANPEd, conforme veremos mais à frente.

Queirós e Anache (2012), a partir do mesmo banco de dados que a presente investigação utilizou, Banco de Teses da Capes, realizaram um levantamento das produções acadêmicas que enfocassem a formação de professores em educação especial na perspectiva da inclusão escolar, no período de 2000 a 2010, porém, sem ênfase na educação a distância. Observaram que dos 142 trabalhos (dissertações e teses) mapeados no período, foram destacados como objetos de estudo

mais recorrentes: formação do educador (22,6%), inclusão do aluno (18,3%) e políticas de educação (14,8%). Em menor incidência, estão os estudos voltados para a subjetividade do professor (1,4%), identidade profissional (1,4%) e atendimento educacional especializado (0,7%). Os pesquisadores chegaram ao parecer de que o percentual de pesquisas relacionadas a formação docente em educação especial ainda é muito pequeno.

Constando-se a existência de um quadro ainda incipiente de teses e dissertações, acerca das categorias elencadas, buscou-se na base da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPEd, trabalhos no âmbito desta pesquisa, enfocando a formação de professores do ensino comum e a inclusão escolar. Tais trabalhos foram apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, no Grupo de Trabalho (GT15) – Educação Especial.

Um levantamento preliminar realizado por Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) compreendendo o período de 2000 a 2010 foi publicado na edição especial da Revista Brasileira de Educação Especial (2011), edição que promoveu o resgate sobre os vinte anos do Grupo de Trabalho (GT15) na ANPEd. Os autores identificaram 14 trabalhos que foram separados em quatro temáticas: (1) Análise do estado da arte; (2) Formação Inicial; e (3) Avaliação de programas de formação.

No que diz respeito à formação inicial, somente 4 trabalhos foram listados:

(1) “Construindo uma prática de formação inicial em educação especial”, de Denise Meyrelles de Jesus (2000): a partir da análise de uma proposta alternativa de formação inicial, realizada numa abordagem transdisciplinar com alunos dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Artes entre outras licenciaturas. Evidenciou-se a pesquisa-ação voltada para formação-intervenção, buscando-se compreender o saber-fazer de 21 alunos acerca do saber-fazer na área de Educação Especial, utilizando-se, para isso, a entrevista como instrumento de coleta de dados;

(2) “A formação de professores para a diversidade nas IFES mineiras”, de Mylene Cristina Santiago (2003): Tendo como referencial a análise do discurso, a pesquisa apurou na época, a necessidade de formação docente que contemplassem a diversidade. Uma vez que a inserção da disciplina Educação Especial não era efetiva em alguns cursos, figurando como disciplina optativa. A autora apontou para a necessidade de produção científica focada na compreensão do significado de uma educação para todos;

(3) “Ambigüidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de Educação Especial”, de Maria Helena Michels (2005): a pesquisa

retratou o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que ofertava habilitação de Educação Especial no período de 1998-2001 em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. A partir da análise de sua configuração curricular, o curso tinha como base o modelo médico-psicológico na formação de professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, com critérios diferenciados de acessibilidade o curso proposto, dividia-se em dois formatos: modalidade regular, que era voltada para a formação de especialistas em diferentes áreas da Educação Especial; e, modalidade emergencial, que focava a formação de professores para a Educação Especial;

(4) “Universidade, Educação Especial e formação de professores”, de Carina Elisabeth Maciel de Almeida (2005): a pesquisa analisou as grades curriculares de cursos de licenciatura no estado de Mato Grosso do Sul, buscando identificar a oferta da disciplina Educação Especial e existência da articulação da perspectiva da inclusão escolar nos planos de ensino. A análise demonstra a falta de proximidade com o princípio de uma educação para todos no curso da formação no espaço universitário.

Nas reuniões realizadas pela ANPEd posteriores ao ano de 2010, foi identificado apenas o texto intitulado “A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador”, de Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira, publicado na 34ª reunião, realizada em 2012.

Oliveira definiu o *locus* de sua pesquisa, orientada a partir dos seguintes critérios: caráter histórico da instituição na atenção à educação da pessoa com deficiência; proposta curricular que se caracterize por priorizar a educação da pessoa com deficiência; e, por fim, a inclusão de alunos com deficiência (surdez) em turmas regulares do curso de Pedagogia.

Esse autor utilizou-se da proposta de Bardin, como referencial de procedimento e análise dos dados. A avaliação de conteúdo ocorreu a partir dos dados coletados por meio de questionário de entrevista não estruturada, realizada com alunos-docentes e professores-formadores. A análise levou à consideração de que, não basta apenas formar professores para atuarem numa proposta de inclusão escolar, é preciso garantir o acesso aos quadros de formação universitária de alunos com deficiência. À medida que se estabelece tal acesso, a “reconstrução ou redefinição dos saberes do professor-formador” (OLIVEIRA, 2012, p.14) é necessária para a construção de uma identidade docente numa proposta de inclusão escolar.

O levantamento dos trabalhos vinculados ao GT15 expõe que a maioria dos textos produzidos aborda o contexto da formação inicial para a Educação Especial, principalmente, no que se refere ao curso de Pedagogia, e realça a emergente discussão sobre a perspectiva da inclusão, regida pela bandeira da educação para todos.

Os trabalhos apresentados nas edições do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), realizado em São Carlos/SP, culminaram, em sua última edição, V CBEE (UFSCar, 2012), em resultados relevantes no encaminhamento da pesquisa no campo da Educação Especial, de acordo com a mesa de encerramento do evento, que expôs os dados quantitativos referentes aos trabalhos recebidos para comunicações e pôsteres em 24 eixos temáticos propostos.

Focando as categorias de análise tratadas neste capítulo, a comissão científica do V CBEE salientou o expressivo número de trabalhos recebidos e vinculados ao eixo “Formação de Professores para a Educação Especial”. Além disso, apontou a necessidade de incentivo na pesquisa relacionada à EaD na Educação Especial, eixo que contou com a apresentação de um único trabalho na modalidade pôster.

Ademais, toma relevo neste estudo a publicação da obra “Professores e Educação Especial: Formação em Foco”, organizada, em dois volumes, pelas pesquisadoras Kátia Regina Moreno Caiado, Denise Meyrelles de Jesus e Claudio Roberto Baptista. A referida obra é resultado das reflexões do “V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de Professores em foco”, realizado em São Paulo (2009). A formação inicial dos professores está presente nos dois volumes, seja expressa via da análise das políticas públicas, das configurações de cursos direcionados a formação, ou, ainda, das próprias pesquisas veiculadas na academia.

A Educação a Distância aparece em dois artigos, como pano de fundo das discussões acerca da formação de professores. No volume 1, em “Uma experiência em formação de professores na modalidade EaD”, de Liliana Maria Passerino, tem-se a apresentação de uma pesquisa realizada no contexto do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que, apesar de trazer apontamentos otimistas, deixa transparecer haver uma contínua e necessária integração entre a dinâmica material e a pessoal, visando propiciar e garantir uma formação de qualidade. No volume 2, em “O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente”, de Maria Helena Michels, a Educação a Distância é focada nos textos “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” e “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial”. Tendo-se que ambos são

programas oferecidos na modalidade à distância, a autora considera parecer existir um processo de legitimação de “uma grande política de formação de professores (...) que deve ocorrer em serviço (continuada) e à distância” (MICHELS, 2011, p.87).

Sendo assim, deduz-se três importantes considerações decorrentes da análise dos resultados obtidos pelo estado da arte desta investigação:

(1) a pequena média de produções voltadas para a formação docente em educação especial encontrada por Queirós e Anache e a alta média de trabalhos submetidos para o mesmo eixo no V CBEE parecem não relacionadas entre si, visto que o recorte temporal entre um e outro são diferentes bem como o critério de divulgação dos trabalhos. No primeiro caso, o acesso aos dados é relativamente restrito e, conseqüentemente, verifica-se uma menor divulgação de trabalhos que se originam de suas análises, no contexto da pós-graduação *stricto sensu*. Já no segundo, a submissão e divulgação dos trabalhos são abertas a todos os profissionais que atuam na área da Educação Especial, independente de estarem ou não vinculados a um curso de pós-graduação;

(2) a ausência de teses e dissertações que relacionem a Formação Inicial de Professores, Educação Especial e Educação a Distância pode se constituir num um processo em formação, que traga, em seu bojo, mudanças necessárias e esperadas, de modo a contribuir para a inclusão escolar. Neste sentido, tem-se visto a iniciativa de publicações de trabalhos, no conjunto das produções bibliográficas recentes – ainda que incipientes – dentre outras: a organizada por Caiado, Jesus e Baptista, em periódicos; e dos estudos apresentados no V CBEE, que enfocou a “Formação de Professores Especializados a Distância: limites e possibilidades” – devendo-se fazer menção que esse evento, também, promoveu uma mesa redonda que permitiu conhecer pesquisas institucionais e apreciar parte da análise dos resultados de experiências que vem sendo desenvolvidas pela Universidade Estadual de São Paulo – Marília, Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Uberlândia.

(3) A compreensão do desenvolvimento do campo da pesquisa acerca da formação inicial do professor para a inclusão escolar tem demonstrado a fragilidade e a necessidade de continuar o debate, buscando investigar se as diretrizes propostas realmente oferecem subsídios que permitam formar profissionais docentes aptos e capazes de promover e contribuir para a efetivação da inclusão escolar dos sujeitos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A partir destas ponderações, a investigação avança – no próximo capítulo – para a análise de uma experiência de formação inicial de professores, centrada num curso de Pedagogia ofertado na modalidade a distância, buscando-se visualizar e delinear as matizes de um panorama proposto à formação docente, que tenha por caractere fundamental a inclusão escolar dos alunos PAEE.

3 A ARTICULAÇÃO DA PEDAGOGIA COM A EaD: À PROCURA DE CAMINHOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

A trajetória da educação a distância no Brasil trouxe a expansão de cursos em instituições de ensino superior por todo o país, fato que ocorreu em larga escala, sob a bandeira de possibilitar acesso para aqueles que geograficamente ou temporalmente, de alguma forma, estavam impedidos de frequentar uma universidade.

Amparados pelo Decreto nº 5622/2005 que regulamenta o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a Educação a Distância é caracterizada como:

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

Tal caracterização oportunizou que cursos de licenciatura e bacharelado e, posteriormente, tecnológicos fossem abertos de forma extensiva nesta modalidade tanto por universidades públicas quanto privadas. Em Mato Grosso do Sul, tal fato foi formalizado, principalmente, pelas instituições privadas oriundas do próprio estado, como também de estados da região sudeste e sul.

A possibilidade de compreender o processo de organização de um curso de formação inicial de professores na modalidade à distância, direcionou a presente pesquisa a buscar, dentre as instituições privadas sul-matogrossenses que participavam desse processo, uma instituição que já tivesse experiência no oferecimento de cursos de formação inicial de professores, tanto presencial como a distância, reconhecidos na área da Pedagogia.

Desta forma, pesquisa delimitou sua investigação em torno da Universidade Anhanguera - Uniderp, instituição que iniciou suas atividades vinculadas a EaD em 2002 com cursos *lato sensu* de pós-graduação (Aut. Port. MEC n. 2632/2002 e Parecer CNE/CES n. 248/2002) e que a partir de 2004 deu início a implantação de um projeto voltado para o oferecimento de cursos de graduação na modalidade EaD (RES. N. 092/CONEPE/2004 E N. 066/CONSU/2004).

Entendendo o processo de pesquisa como ação de interlocução de subjetividades e contextos acerca de um objeto, foi necessário buscar elementos de referencial teórico e

mecanismos que contribuíssem para “[...] a construção da realidade” (MINAYO, 1986, p.16) proposta para análise, optando-se pelo estudo documental.

Tal estudo empreendeu o acesso a documentos oficiais e orientações que dão amparo à formação inicial do professor no âmbito da educação inclusiva proposta no país; em referência ao Curso de Pedagogia / Anhanguera – Uniderp, foram consultadas as bases legais de implantação e estruturação do curso, passando pelas orientações do trabalho pedagógico e, chegando à proposta didática voltada à formação específica com vistas a inclusão escolar de alunos com deficiência.

O acesso às fontes ocorreu principalmente por meio de ambiente digital, disponibilizado pelo governo federal via Sistema de Regulação do Ensino Superior, o e-MEC e, por meio do acesso disponibilizado pela instituição para divulgação e inserção do acadêmico no ambiente virtual de aprendizagem.

Os dados coletados foram organizados no sentido de caracterizar a instituição de ensino superior, locus da pesquisa, buscando reunir elementos que possibilitassem delinear a estrutura organizada para o desenvolvimento do curso de Pedagogia e como este formaliza a formação específica para atuação em processos de inclusão escolar.

Para analisar o material coletado, aliada à contribuição dos estudos acerca dos temas “Inclusão Escolar” e “Formação inicial de Professores”, a pesquisa tomou como referencial as contribuições de Gilberto Luiz Alves, que propôs e desenvolveu um quadro conceitual pautado no entendimento da Organização do Trabalho Didático – OTD na escola moderna. Sua obra, resultante de uma trajetória de estudos ligados ao campo da história da educação, busca focar a Organização do Trabalho Didático como categoria que visualiza a relação educativa por meio de três aspectos constitutivos:

- a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro;
- b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento; e,
- c) implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p.10-11)

A partir desses aspectos, a presente pesquisa busca encontrar os elementos que constituem a estrutura que oportuniza a formação inicial de professores para atuar junto ao público alvo da Educação Especial matriculado em salas comuns.

3.1 A instituição e a EaD

A Universidade Anhanguera – Uniderp é uma instituição de ensino superior privada, fundada nos anos de 1970, tradicional no estado de Mato Grosso do Sul, que oferece cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, além de desenvolver projetos de pesquisa e de extensão.

Num período impulsionado por políticas públicas de incentivo a operacionalização da EaD no país, a instituição que já oferecia cursos de pós-graduação nessa modalidade, foi credenciada por meio da Portaria do MEC nº 4069/2005 para oferecer cursos superiores a distância.

Desta forma, no segundo semestre de 2005, tiveram início os cursos de Letras, Pedagogia e Administração. Na sequência, no primeiro semestre de 2006, foi a vez do curso de Ciências Contábeis; no ano seguinte, 2007, o de Serviço Social, Tecnologia em Gestão e Marketing de Pequenas e Médias Empresas e Tecnologia em Gestão de Saúde; em 2008, Enfermagem e, posteriormente, os Tecnológicos em Logística, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira e Gestão Hospitalar.

Da primeira leva de cursos implantados até o momento, a instituição conserva em funcionamento os cursos de licenciatura, bacharelado e parte dos tecnológicos, totalizando 11 cursos, com vários processos seletivos distribuídos ao longo do ano letivo.

Para constituir bases no oferecimento de cursos na modalidade a distância, a instituição organizou em 1996, o Núcleo de Educação a Distância, que posteriormente, em virtude da mudança de mantenedora¹³ da instituição em 2007, passou a se chamar Centro de Educação a Distância - CEAD. Este órgão institucional tornou-se plataforma para o oferecimento de cursos de graduação, pós-graduação, cursos de extensão e de capacitação de recursos humanos, impulsionados pela representatividade do capital privado na nova mantenedora com participação agressiva no mercado.

Com a implantação de cursos na modalidade EaD, a instituição aumentou rapidamente o número de matrículas chegando à marca atual de 45 mil alunos, dos quais

¹³ A instituição pesquisada iniciou suas atividades na capital do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1974, como CESUP – Centro de Ensino Superior de Campo Grande. A ampliação de suas atividades e, conseqüente expansão, oportunizou a implantação da unidade de Rio Verde de Mato Grosso (1989), distante aproximadamente 200 km da capital. No ano seguinte, a instituição passou a ser denominada como Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – Uniderp. Em 2008, a instituição passou por uma transição administrativa, passando a ter a nomenclatura citada na pesquisa e como mantenedora a Anhanguera Educacional S.A.

aproximadamente 66% estão na EaD, distribuídos em 23 estados e no Distrito Federal, totalizando a cobertura de 230 municípios.

O crescimento rápido pode ser atribuído a chegada da nova mantenedora que agregou à instituição local, a possibilidade de integração com a maior rede privada de educação voltada para o ensino superior. De acordo com Ferro (2012), a gestão corporativa, caracterizada pela flexibilidade, uso das Tecnologias da Informação e Comunicação com custos de produção barateados impactaram positivamente no número de matrículas, uma vez que foi possível estruturar a oferta de cursos de graduação com valores mais baixos de mensalidade.

O desenvolvimento de atividades de ensino voltadas para a graduação manteve a estrutura de agregar momentos a distância e presenciais, compostos pela transmissão de aulas ao vivo e/ou gravadas via satélite – aula interativa, de desenvolvimento de atividades programadas – aula presencial e autoestudo.

Sendo assim, o aluno é matriculado em um polo de apoio presencial, localizado próximo ao seu domicílio. Esta unidade desempenha um papel de grande importância na sistematização da EaD, pois, tem a função de amparo para o desenvolvimento do curso, uma vez que funciona “como um ponto de referência fundamental para o estudante” (BRASIL, 2007, p.25).

Todos os polos têm uma estrutura de configuração básica para funcionarem de forma adequada ao atendimento das premissas previstas no projeto pedagógico do curso, bem como, que este esteja em consonância com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007, p.26):

[...] devem contar com estruturas essenciais, cuja finalidade é assegurar a qualidade dos conteúdos ofertados por meio da disponibilização aos estudantes de material para pesquisa e recursos didáticos para aulas práticas e de laboratório, em função da área de conhecimento abrangida pelos cursos. Desse modo, torna-se fundamental a disponibilidade de biblioteca, laboratório de informática com acesso a Internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais [...].

3.2 O curso de Pedagogia/ EaD

O curso de Pedagogia investigado oferece formação inicial para o magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para cursos de Ensino

Médio, na modalidade Normal; além disso, de acordo com seu projeto político pedagógico, fornece bases para que o egresso participe da organização e gestão de sistemas e unidades de ensino, em ambientes escolares e não escolares, bem como, da elaboração de projetos pedagógicos, planejamento, execução e avaliação de programas, além da produção e difusão de conhecimento em diversas áreas da educação.

Ofertado em polos de apoio presencial da Universidade Anhanguera – Uniderp implantados nas cinco regiões do país, o curso de Pedagogia tem como requisito de ingresso e matrícula, a participação em processo seletivo que prevê a abertura de 5000 vagas anuais, ofertadas por meio de editais específicos que viabilizam a realização de vestibulares periodicamente ao longo do ano letivo. Além do vestibular, há a possibilidade de ingressar utilizando os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

O curso com duração de aproximadamente três anos, está organizado em sete semestres, com carga horária de 3370 horas, das quais 2920 horas são destinadas às unidades temáticas de estudo, 320 horas para o cumprimento do estágio supervisionado e 130 horas estão vinculadas a realização de atividades complementares.

Apoiado no desenvolvimento tecnológico e no domínio de meios de comunicação de massa, o curso se estabelece em meio a posicionamentos antagônicos, onde de um lado, está o da universalização que abriu espaço para que mais pessoas pudessem ingressar e encontrar formação no ensino superior; e, de outro, o da educação a distância inserida numa lógica de mercado, com a expansão de matrículas como fator de geração de lucros.

Em meio a intenções contraditórias, alguns questionamentos emergem sobre o processo de ensino e de aprendizagem que sustenta a formação dos acadêmicos que estudam no curso de Pedagogia analisado: Qual a didática utilizada pelos profissionais formadores para desenvolverem suas ações? Qual é o currículo proposto para a formação para a Educação Inclusiva? Quais são condições materiais existentes para o trabalho docente?

Para encontrar caminhos que busquem responder às indagações, efetivou-se como instrumento de análise nesta investigação, a categoria Organização do Trabalho Didático (ALVES, 2005), pontuando-se, como esteio de discussão, seus três aspectos constitutivos:

a. A relação educativa – professores interativos, tutores a distância, tutor presencial e acadêmicos do curso:

Diferentemente de um curso presencial de Pedagogia, no curso a distância há um grupo de profissionais formadores com diferentes níveis de atuação e graus de exigência de

formação envolvidos na articulação do currículo no curso a distância. Cada qual tem uma funções diferenciadas no processo de formação do acadêmico.

O trabalho pedagógico de professores interativos, tutores a distância e tutores presenciais se articulam na organização modular¹⁴, como em um plano geométrico esses profissionais são unidos pelos limites de suas respectivas atribuições, expressando a divisão do trabalho pedagógico no curso analisado.

Tal divisão não é prerrogativa dos tempos atuais, é a apropriação de um processo já presente na origem da escola moderna e, que se aprofunda no contexto histórico presente.

[...] como no processo produtivo as manufaturas introduziram a divisão do trabalho com a decorrente especialização e simplificação das funções, Comênio preconizou a divisão do trabalho pedagógico, conduzindo à especialização e simplificação das tarefas do professor [...]. (SAVIANI, 2010, p. 14)

A divisão do trabalho pedagógico no curso analisado conta com profissionais que atuam em módulos, com escopo de carga horária, espaço e nível de relação com a turma, articulando-se numa “habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método [...]” (COMÊNIO, 1996, p.186), coordenados por cronogramas e normativas de atribuições. Como pode ser visto no quadro a seguir:

¹⁴ Os módulos são organizados em conjuntos de três a quatro disciplinas, distribuídos em dois blocos por semestre.

Figura 9: Quadro - Divisão temporal e espacial - Pedagogia / EaD

Divisão do tempo e do espaço no curso de Pedagogia / EaD			
Atividade	Encontros Presenciais		À distância
	Aulas Interativas	Aulas Presenciais	Autoestudo
	Explicação de conteúdo por teleconferência	Atividades de desenvolvimento do conteúdo, avaliação e orientações gerais (estágio e TCC)	
Profissionais envolvidos	<p>Professor interativo: apresenta o conteúdo por meio de transmissão via satélite;</p> <p>Tutor EaD: seleciona as dúvidas enviadas via web e repassa ao professor interativo para esclarecimentos;</p> <p>Tutor presencial: recebe as eventuais dúvidas dos acadêmicos que assistem a teleconferência e as envia web ao Tutor EaD.</p>	<p>Tutor presencial: desenvolve as atividades propostas pelo professor interativo sobre o conteúdo apresentado; Aplica e corrige avaliações.</p>	<p>Tutor EaD: esclarece as dúvidas relacionadas ao conteúdo aplicado e faz a correção das atividades virtuais postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem.</p>

Fonte: Dados da Pesquisa. Beloto, 2012.

A forma como essa organização é articulada se equipara “[...] à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava [...].” (ALVES, 2004, p. 83.)

De acordo com Alves (2005), tal processo surgiu na transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, momento em que a organização do trabalho didático passa do modelo de preceptorado para ensino simultâneo. Este modelo firmou-se a partir do século XIX, principalmente, em virtude das contribuições de Comenius, que versavam sobre o ideal de “ensinar tudo a todos”.

Tal ideal foi exposto em sua obra “Didática Magna”, lugar onde se explicitou instrumentalizar um novo recurso: o manual didático. Este recurso possibilitou materializar o ideal comeniano à medida que se adequou ao contexto de sua época: a organização manufatureira. Organização que dominava as ações no campo do trabalho em geral e que passou a influenciar, também, o trabalho escolar.

Desse modo, deu ensejo ao barateamento do ensino e a institucionalização social especializada, a escola, uma vez que o “manual possibilitou a queda dos custos da instrução pública. Com isso, atendeu a um pré-requisito necessário à universalização do ensino” (ALVES, 2006, p. 77), oportunizando, assim, um maior acesso à escolarização.

A relação educativa deixa para trás o contato individualizado estabelecido entre o mestre e seu discípulo/discípulos para assumir uma relação direta formalizada entre o professor e seu coletivo de alunos. Com a EaD, essa relação muda trazendo novos partícipes para dividir o papel do ensino na relação educativa, apoiando-se no uso de mídias que se sobrepõem ao contato direto com os alunos.

O contato direto dos alunos com os profissionais que atuam no curso está restrito a dois encontros semanais no polo ao qual está vinculado, cuja frequência é obrigatória¹⁵. No polo, cada turma tem um tutor presencial que é responsável por acompanhar e desenvolver atividades pedagógicas presenciais pré-estabelecidas durante quatro horas-aula por encontro. Os alunos devem ter no mínimo de 75% de frequência nos encontros presenciais previstos, que seguem um cronograma de atividades dividido em dois momentos: duas horas de aula interativa e duas de aula presencial. Estes encontros têm programação prévia de atividades organizadas pelo professor interativo e conduzidas pelo tutor presencial.

Na aula interativa, o aluno assiste com a turma de seu curso a explanação de professores com mestrado ou doutorado (professor interativo) e tem à disposição um tutor presencial que faz o acompanhamento de todas as aulas, realizando a mediação entre o professor interativo e a turma, por meio de ferramenta de comunicação síncrona que permite em tempo real, contato com moderadores – tutores a distância, que repassam ao professor interativo que está no momento apresentando sua aula, os apontamentos encaminhados pelos alunos presentes nos polos de apoio presencial por meio do tutor presencial que os acompanha durante todas as aulas presenciais.

Os tutores que atendem aos alunos, tanto presenciais e a distância devem possuir formação na área acadêmica do curso em que atuam, com formação *lato sensu*. O tutor a distância atua de maneira assíncrona na orientação de atividades de autoestudo¹⁶ e atividades avaliativas. Já o presencial, nas aulas interativas atua como mediador; nas aulas presenciais acompanha e orienta o desenvolvimento de atividades programadas de estudo, que reforçam a

¹⁵ Em atendimento às exigências legais, os cursos superiores a distância devem prever momentos de encontros presenciais, cuja frequência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada (BRASIL, 2007, p.11)

¹⁶ Atividades variadas como estudos de caso, leituras complementares que permitem aprofundar os estudos em curso.

aprendizagem objetivada na aula interativa. Além disso, realiza intervenções para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado e, é responsável pelo encaminhamento de documentações referentes a vida acadêmica, tais como: relatórios de estágio e trabalhos de conclusão de curso. Ambos os tutores, dividem entre si, atribuição de correção de instrumentos avaliativos¹⁷ e interação no ambiente virtual.

b. Os elementos de mediação – instrumentos e conteúdos utilizados: material didático, teleaulas e ambiente virtual de aprendizagem:

O currículo do curso está estruturado sob a orientação de quatro eixos que conduzem a seus respectivos módulos:

- Eixo 1 – Fundamentos da Humanidade e da Sociedade
- Eixo 2 – Políticas Educacionais e Fundamentos Pedagógicos
- Eixo 3 – Fundamentos Metodológicos e Diversidade
- Eixo 4 – Pesquisa e Diversidade de Práticas Pedagógicas

Cada módulo compreende grandes unidades temáticas que, de acordo com o que é descrito em seu projeto político pedagógico, tem o anseio de romper com o modelo disciplinar, oportunizando um trabalho teórico-prático de conhecimentos afins, com vistas a formar professores empenhados num trabalho significativo que considere o desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, à medida que os consubstancia ao seu contexto.

Assim, corroborando as orientações dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, a organização de cada módulo deve assegurar a “unidade entre os conteúdos trabalhados, quaisquer que sejam sua organização, disciplinas, módulos, áreas, temas, projetos”, bem como, propiciar a “interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto” (BRASIL, 2007, p.15).

O material impresso é composto por volumes semestrais, cada qual dividido em dois módulos, que respectivamente estão organizados em temas que possibilitam um estudo amplo

¹⁷ Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.(BRASIL, 2005).

As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados (BRASIL, 2007, p.17).

e diversificado a partir do ementário proposto no projeto pedagógico do curso. Sua organização estrutural atende as especificações também previstas nos Referenciais, no que tange a apresentação, o material didático deve:

- com especial atenção, cobrir de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do MEC, para cada área do conhecimento, com atualização permanente;
- ser estruturado em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento;
- prever, como já adiantado antes em outro ponto deste documento, um módulo introdutório - obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e também forneça para o estudante uma visão geral da metodologia em educação a distância a ser utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia;
- detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação;
- dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência;
- indicar bibliografia e sites complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem (BRASIL, 2007, p.15-16).

Para dinamizar seu uso, o Ambiente Virtual de Aprendizagem organizado para a interface midiática do curso, disponibiliza previamente os tópicos de apresentação que o professor interativo utilizará durante sua exposição via satélite, na aula interativa. Além disso, são também disponibilizados roteiros para o desenvolvimento de atividades nos encontros presenciais semanais, entre outros documentos, bem como, os vídeos das aulas já transmitidas.

Todo material didático produzido para o desenvolvimento dos módulos deve compreender, de acordo com as normatizações que orientam a organização do ensino superior na EaD, a dimensão do aspecto “científico, cultural, ético, estético e didático-pedagógico” do conteúdo do curso, que por meio de um discurso motivacional e acessível intenciona atingir o entendimento dos acadêmicos acerca do conteúdo, bem como, ampliar o alcance dos objetivos educacionais por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação, amparando-se por meio de banco de dados de documentação e informação (BRASIL, 2007, p.18).

Das entrelinhas da recomendação citada, o estudo de Alves (2006) emerge e leva a investigação a interpretá-la como sinal de abandono dos “clássicos” (ALVES, 2005; SOUZA, 2010) e relacioná-la a configuração textual do manual didático orientado por Comenius que indicava o uso de uma “[...] linguagem familiar e comum, para permitir que os alunos entendam tudo espontaneamente, mesmo sem mestre” (1997, p. 217).

Entretanto, ao analisar o tempo disponibilizado para as atividades presenciais e virtuais, a efetivação de tal intento fica a mercê de um engajamento individualizado por patê do aluno durante os momentos de autoestudo. Uma vez que o momento presencial possui um cronograma de ações já delimitadas pelo professor interativo e que deve ser desenvolvido pelo tutor presencial. A tutoria a distância, nesse meio, tem o papel de esclarecer e orientar no curso dos estudos.

Nesse ponto, o material didático produzido pelo quadro de professores interativos, principalmente, no que diz respeito ao impresso, é considerado como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento do curso. São produzidos para cada semestre, livros-textos específicos para cada graduação e respectiva etapa de seu curso, cuja elaboração engloba os conteúdos indicados pelo Projeto Pedagógico de cada curso, alinhado às suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais.

O livro-texto tem como objetivo materializar as aulas interativas e dar suporte ao autoestudo desenvolvido pelos alunos. Inicialmente, os livros eram produzidos pelos próprios professores interativos, porém, com o passar do tempo, mudanças na organização didática geral dos cursos vinculados à EaD e a movimentação dos participantes do corpo de professores interativos fizeram com que o material produzido permanecesse, mas, sob a coordenação de outros professores.

Em 2010, com o processo de adequação à nova mantenedora, o material didático produzido especificamente para os cursos da EaD foi descontinuado. Ele foi substituído por uma seleção de títulos conhecidos nas diversas áreas do conhecimento, comercializados por editoras nacionais e internacionais. Deste modo, os alunos que ingressaram na instituição a partir desta mudança, passaram a semestralmente adquirir¹⁸ um conjunto de títulos necessários para o acompanhamento das aulas e das atividades relacionadas às mesmas. Os livros disponibilizados a um baixo custo estão relacionados à bibliografia básica de cada curso. Os cursos com turmas que ingressaram em período anterior à implantação do programa continuaram a utilizar as edições já produzidas por professores interativos.

No que diz respeito ao material didático impresso, a pesquisa enfocará somente aquele produzido especificamente para o curso de Pedagogia, denominado livro-texto e que foi utilizado de 2005 até 2012 para estudos relacionados à Educação Especial / Inclusão Escolar.

¹⁸ Para facilitar o acesso econômico, foi criado um programa de apoio acadêmico, para que a instituição, por meio de editora própria, fizesse a comercialização e distribuição dos livros com custos acessíveis, denominado Programa do Livro-Texto.

Os instrumentos didáticos e conteúdos analisados procuram abarcar a formação específica para a inclusão escolar a partir seguinte ementa: “Educação Especial na História; Educação Especial e Currículo; Atendimentos educacionais específicos nas diferentes áreas das deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento; O Processo pedagógico em educação especial” (PPCP/EAD, 2005)

O desenvolvimento da ementa foi organizado em sete temas: Fundamentos Históricos da Educação Especial, Educação Especial no Brasil, Programas Governamentais para Inclusão, Atendimento Educacional Especializado nas Áreas de Deficiência Física/Paralisia Cerebral; Atendimento Especializado nas Áreas de Transtornos Globais do Desenvolvimento, Atendimento Educacional Especializado na Área de Altas Habilidades/Superdotação, Atendimento Educacional Especializado nas Áreas de Deficiência Visual/Baixa Visão e Deficiência Auditiva.

A articulação dos temas associados aos objetivos e competências já previstos e informados ao acadêmico na própria publicação, busca a partir de uma perspectiva histórica, de acordo com a apresentação do conteúdo, elaborada por uma das professoras responsáveis pela organização do módulo de estudo, compreender em cada tempo histórico, as necessidades e propostas referenciadas para a Educação Especial e o processo de escolarização da pessoa com deficiência com vistas ao estabelecimento de uma reflexão crítica.

A requerida reflexão é transposta no material proposto na configuração de objetivos de aprendizagem que almejam levar o aluno a estabelecer contato com os marcos históricos e políticas públicas que norteiam a Educação Especial no Brasil, além de ter em mãos uma breve coletânea descritiva de programas, projetos e ações governamentais voltadas para o movimento da inclusão.

A possibilidade de ampliar e aprofundar os estudos de formação inclusiva, do ponto de vista dos objetivos propostos pelo material, possibilitaria alçar voos no sentido de debater com tenacidade e argumentos, as questões ligadas ao campo da inclusão. Entretanto, o formato estabelecido para o desenvolvimento dos temas não possibilita trabalhar desta maneira, em virtude da compactação dos conteúdos e do cronograma sem flexibilidade para alterações.

A inviabilidade de um tempo maior para os trabalhos de estudo coletivo, torna importante o aproveitamento do tempo dedicado ao autoestudo, uma vez que a unidade didática de Educação Especial é desenvolvida em 3 semanas e meia, com dois encontros semanais que totalizam 14 horas-aula teóricas com a explanação do professor interativo via

satélite, mais 14 horas-aula com o tutor presencial para desenvolver atividades propostas em sala de aula e 6 horas-aula sugeridas para autoestudo por tema que somadas configuram o total de 42 horas-aula de estudo pautado no desenvolvimento da autonomia de cada acadêmico em gestar sua aprendizagem.

A grande carga horária disponibilizada para autoestudo remete a indagação sobre ser possível alcançar os objetivos propostos para a formação específica de professores para atuarem em salas comuns com alunos PAEE.

Seguindo com a análise do material impresso, livro-texto de conteúdo comum tanto aos profissionais formadores quanto para os acadêmicos, há um material diferenciado desenvolvido pelo professor interativo no sentido de orientar o tutor presencial.

Na perspectiva de que dependendo do usuário, professor ou aluno, os guias devem conter “normas precisas às quais conformem seu trabalho; isso significa que, para seu uso, é preciso escrever livros informativos que indiquem de que modo e quando eles devem agir para não errar” (COMENIUS, 1997, p. 365). Desse modo, são materializadas orientações de dois tipos: aquelas relativas “às coisas (reais) para os estudantes e os informativos para os professores, para que estes sejam capazes de usar os primeiros com rapidez e perfeição” (op. cit.).

Comenius enfatizava que os professores detentores de tais informativos não poderiam elaborar os manuais propostos e que articulariam o seu trabalho, uma vez que a finalidade de sua especialização não era essa e estava aquém do necessário. Deste modo, a promoção de um profissional erudito selecionado e especializado era necessária para a função de planejar e organizar conteúdos e práticas que deveriam orientar as atividades pedagógicas. No âmbito do curso analisado, entre os profissionais que atuam no desenvolvimento do trabalho didático, há duas funções que podem estabelecer parâmetros comparativos, respectivamente, a do tutor e a do professor interativo.

Voltando ao livro-texto, o conteúdo, organizado de forma modular, busca concentrar em aproximadamente 60 páginas, as principais ideias a serem desencadeadas para a formação específica do acadêmico, numa ordem sequencial apoiada numa rotina única de procedimentos, onde recursos visuais e audiovisuais, bem como, a atividade de compreensão do estudo são presentes em todas as aulas propostas.

O conteúdo de formação específica trata em 4 aulas a abordagem do Atendimento Educacional Especializado:

- Deficiência Física / Paralisia Cerebral;
- Transtornos globais de desenvolvimento;

- Altas habilidades / Superdotação;
- Deficiência Visual / Baixa Visão e Deficiência Auditiva.

Os Transtornos globais de desenvolvimento são caracterizados “por severas anormalidades nas interações sociais recíprocas, nos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, além de um estreitamento nos interesses e atividades da criança.” (PEDAGOGIA, 2011, p. 162). O tópico apresenta de forma breve o conceito de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Síndrome de Down e Autismo.

A deficiência intelectual é estudada no âmbito deste tópico ocupando um espaço de destaque no texto, em virtude da proporção de sua explanação. O texto compreende a caracterização da deficiência mental tratada pela Política Nacional de Educação Especial de 1994, para na articulação do debate com referenciais de Anache (1997) e Vygotsky (1991) entre outros, apontar as divergências teóricas e dificuldades para “estabelecer conclusão sobre qual é a melhor forma de educar estas pessoas” (PEDAGOGIA, 2011, p. 166).

Alguns conceitos são tratados nesse tópico, sem um foco específico de abordagem ou aparentemente fora de lugar, como o de preconceito, fracasso escolar e de deficiência. Diante da organização curricular proposta no material didático, tais conceitos seriam mais adequados na introdução do módulo.

Nos demais tópicos, Deficiência Física / Paralisia Cerebral, Altas habilidades / Superdotação e Deficiência Visual / Baixa Visão e Deficiência Auditiva, a explanação é organizada no sentido de dar parâmetros sobre quem é o aluno com necessidades especiais, o papel do professor, da escola e as recomendações previstas para o trabalho docente na especificidade de cada categoria.

Neste segmento, o material didático aborda as propostas de adaptação curricular e se propõe, de acordo com seus objetivos propostos, a fomentar no futuro professor a necessidade de visualizar situações em sala de aula intencionando que este analise criticamente a aplicabilidade de tais propostas na sala de aula.

Para tanto, oferece como bases, referências oriundas da produção de material produzido pelo MEC como o caderno “Saberes e práticas pedagógicas” de 2006, “Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial, Área de Altas Habilidades” entre outros associado a visibilidade das regulamentações vigentes na área.

O conteúdo do material didático expõe que o processo de escolarização:

[...], entre outras funções, visa instrumentalizar o educando, por intermédio da sua essência, que é o currículo escolar, visando, conseqüentemente, uma prática social

concreta. O professor, ao propiciar a relação do aluno com os conteúdos do ensino, deverá fazê-lo de forma dinâmica e sempre que possível relacionando a experiência do aluno com os conteúdos trabalhados, tentando evidenciar a importância de uma formação escolar como instrumento para a sua prática cotidiana. (PEDAGOGIA, 2011, p. 166).

Embora, a presente pesquisa não contemple uma investigação com instrumental empírico, a análise da organização do trabalho didático do curso de Pedagogia oferecido na modalidade EaD, para a formação específica da Educação Inclusiva, permite visualizar os referenciais materiais que dão esteio a formação do professor formado na instituição analisada que atuará em salas de ensino comum, atendendo alunos do PAEE.

O contato com o material didático oportuniza ao acadêmico em formação a possibilidade de atuar como professor generalista, porém, é necessário que se detenha algum conhecimento mais especializado para atender de maneira adequada os alunos PAEE (BUENO, 2011).

c. O contexto onde se desenvolve – o espaço físico e virtual do curso de Pedagogia – EaD:

Alves (2006) pontuou as dificuldades iniciais de Comenius para colocar em curso sua proposta, tais como o conhecimento do método e a confecção dos manuais o que com a EaD não foi diferente, visto que para se consolidar demandou investimento em capacitações e aquisição de equipamentos, além de regulamentações e programas que sistematizassem seu desenvolvimento.

Entre as regulamentações, foram estabelecidas configurações padronizadas para o funcionamento de cursos voltados para o Ensino Superior oferecidos na modalidade a distância (BRASIL, 2007). Estes referenciais trouxeram a necessidade de um espaço físico para o estabelecimento de vínculo com o sujeito em formação.

Desta forma, uma secretaria acadêmica, um laboratório de informática e uma pequena biblioteca somadas às salas de aula, onde as turmas de alunos se alternam nos segmentos de atividades presenciais e interativas, configuram-se como espaço físico organizado no ambiente institucional voltado para os cursos presenciais.

A secretaria acadêmica no polo é responsável pela mediação da vida acadêmica dos alunos e a supervisão das atividades de funcionamento dos cursos instalados no local. A biblioteca concentra, principalmente, as obras referenciadas nos projetos pedagógicos dos cursos em funcionamento no polo, sendo o acervo disponibilizado para empréstimo. Já, o laboratório de informática é disponibilizado para o desenvolvimento de atividades em aulas

presenciais, bem como, para o acesso individual dos alunos na consulta ao portal do aluno, AVA e elaboração de trabalhos acadêmicos.

As salas de aula onde ocorrem as transmissões das aulas interativas são compostas por um telão com projetor e receptor para a exibição das aulas. Para apoio, interação e esclarecimentos de dúvidas em tempo real com o professor interativo que apresenta sua aula, há um computador para que o tutor presencial faça a mediação. As salas de aula onde as atividades de estudo presenciais são realizadas, não são equipadas com nenhum tipo de mídia, sua configuração é a de uma sala de aula presencial com carteiras e lousa.

A instauração de tal espaço vai ao encontro das regulamentações vigentes voltadas para o funcionamento da EaD, à medida que preserva e cria um ponto referencial do acadêmico para com a instituição na qual está matriculado.

Em todas as localidades de oferecimento de cursos EaD, há um espaço semelhante ao descrito, entretanto, esse espaço nem sempre está situado em uma unidade própria da instituição. Localidades onde não há uma unidade institucional, há o regime de parcerias com escolas ou ambientes similares para a organização do oferecimento de cursos na modalidade EaD. Outro ponto a ser destacado, é o número de salas equipadas para projeção das aulas, há polos onde os alunos permanecem na mesma sala durante todo o período do encontro presencial, sem a necessidade do uso de rodízio nas salas de projeção.

Porém, o espaço físico privilegiado para o ensino e aprendizagem deixou de ser exclusivo da tradicional sala de aula instalada no prédio escolar, onde o acadêmico permanece algumas horas semanais com seu tutor presencial. Outros locais tornaram-se privilegiados e tomaram o tempo e o espaço do trabalho didático presencial. Este passa a se caracterizar como virtual, uma vez que concentra grande parte da carga horária proposta pelo currículo do curso.

Da estrutura central institucional que concentra os estúdios de transmissão das aulas interativas para os polos presenciais que recebem o sinal e os boxes informatizados dos tutores a distância que esclarecem as dúvidas no ambiente virtual de aprendizagem, o trabalho didático se enfatiza no contexto da residência ou do trabalho do acadêmico de onde desenvolve as propostas de autoestudo ou de onde ingressa no ambiente virtual para acessar o material disponibilizado para estudo, responder questionários, enviar atividades para correção ou dirimir dúvidas que ocorrem durante o processo de estudo com a tutoria a distância. Entretanto, a articulação principalmente no meio virtual ainda é um grande desafio na formação dos alunos, não somente do curso analisado, uma vez que:

Em educação a distância um dos grandes problemas é o ambiente, ainda reduzido a um lugar onde se procuram textos, conteúdo. Um bom curso é mais do que conteúdo, é pesquisa, troca, produção conjunta. Para suprir a menor disponibilidade ao vivo do professor, é importante ter materiais mais elaborados, mais auto-explicativos, com mais desdobramentos (links, textos de apoio, glossário, atividades...). Isso implica em montar uma equipe interdisciplinar, com pessoas da área técnica e pedagógica, que saibam trabalhar juntas, cumprir prazos, dar contribuições significativas. (MORAN, 2002).

O desafio de se criar um ambiente que promovesse interação e que atendesse a perspectiva delineada por Moran, gerou uma percepção de ideias que foram sendo amadurecidas aos poucos. Inicialmente criou-se um portal acadêmico, que funcionava com um repositório de informações sem muita margem para interação. Posteriormente, para dar sustentação ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e à produção de material didático, foi elaborado um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA organizado na plataforma Moodle¹⁹ que passou a disponibilizar orientações, cronogramas, atividades, vídeos das aulas transmitidas e complementares, resumos das aulas, textos complementares, links para aprofundamento de estudos, acesso ao relatório de notas, comunicador de mensagens privadas, envio e correção de atividades, entre outras funcionalidades. O AVA é compartilhado por todos os alunos, porém, a interação se faz por turmas/curso, sempre com o acompanhamento tanto do tutor a distância como do presencial.

O espaço físico e virtual institucional ainda carecem de um ambiente adequado voltado para atividades que oportunizem vivenciar as especificidades do público alvo da Educação Especial, tais como laboratório de licenciatura e/ou brinquedoteca, softwares e ambientes virtuais adequados.

A análise da organização do trabalho didático do curso de Pedagogia / EaD em questão, oportuniza visualizar a necessidade de formar professores que respondam às demandas impostas pela sociedade no que diz respeito ao atendimento do público alvo da Educação especial.

Ao universalizar as matrículas de alunos PAEE em salas comuns, a necessidade de universalizar a formação de profissionais se torna enfática, ao mesmo tempo em que meios, como a EaD, se apresentam como ferramenta para alavancar a relação “formar para formar” o que será tratado mais adiante da última seção desta pesquisa.

¹⁹ A palavra Moodle é um acrônimo para Modular Object - Learning Environment Oriented Dynamic. Constitui-se como um pacote de software fornecido gratuitamente para produzir cursos online criando ambientes virtuais de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa ao analisar a formação inicial do professor do ensino comum, com vistas à inclusão escolar enfrentou o desafio de desvelar quais eram as placas que orientaram a organização do trabalho didático no âmbito de um curso de Pedagogia oferecido na modalidade EaD.

Para tanto, aproximou-se das discussões sobre a formação do professor, trazendo elementos para vislumbrar como tal formação tem ocorrido, quais são as lacunas, o que/quem a guia ou o que é necessário superar. Desta forma, um conjunto de saberes e fazeres emanaram das diretrizes propostas, porém, tal conjunto não respondeu a todas as questões que pendem sobre a formação de professores.

O movimento acerca da formação de professores e o movimento de inclusão, a partir da década de 1990, buscaram configurar a articulação de um perfil docente que contemplasse a diversidade, amparado por subsídios adquiridos na formação inicial.

Nesse período em curso, tal formação passou a ser objeto de interesse e ascendeu à “crista da onda” da EaD, acompanhada de importantes transformações relacionadas ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação pelo mundo afora, provocando transformações que desafiam e desafiam o modo de como a humanidade percebe, assimila, age e reage em relação ao que está ao seu redor.

Ao associar a formação inicial de professores e modalidade a distância, foram encontradas muitas experiências retratadas no campo da pesquisa. Entretanto, a articulação com a proposta de inclusão escolar não foi fortuita, visto que o campo de pesquisa ainda se encontra em fase inicial. Ademais, na busca do movimento de “educação para todos”, foram encontrados caminhos que promoveram o curso desta pesquisa e possibilitaram a visualização e análise de seu objeto. Assim, visualizou-se no movimento de inclusão o crescimento de matrículas na Educação Básica; bem como, no movimento da EaD, o aumento do ingresso de alunos no Ensino Superior.

Ainda, constata-se que as políticas e esforços envidados nesse contexto de formação profissional são direcionados para atender a demanda induzida pelo capital em sua forma internacionalizada, ou seja, no bojo do fenômeno de globalização/mundialização, em que, sob novas roupagens, vem se reproduzindo o processo de acumulação da riqueza socialmente produzida.

Assim, emerge a necessidade e o desafio de se formar para incluir. Então, a inclusão se tornou um campo de pesquisa relevante para entender as intenções que levam saberes e

fazerem se articularem em cursos de formação docente, bem como o que está subjacente às políticas postas nesse campo.

Apesar de estar em consonância com as normatizações que orientam seu funcionamento, seja no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, na regulamentação do oferecimento do curso superior na modalidade a distância, seja no referencial que envolve a formação do professor para o processo de inclusão escolar, a organização do trabalho didático para a formação do professor sofre a influência de um “mercado de formação” articulado a um “mercado de atendimento”, ou seja, de um lado estão os sujeitos PAEE, como elementos de foco das políticas e ações de inclusão no sistema regular de ensino; de outro, a necessidade da escola comum formar, qualificar e capacitar professores que entendam a polissemia das necessidades desses alunos e atuem de modo a promover a efetivação dessa inclusão escolar.

Ainda, os resultados questionam se existem verdadeiras conquistas neste campo, uma vez que se indaga se o processo de formação tem conseguido alcançar, por meio da constituição de habilidades e competências, um professor que atenda aos sujeitos PAEE, que ocupam carteiras na classe comum. Ver tais sujeitos pelas suas diferenças e não com indiferença, não deve ser uma ação de atribuição do papel docente, mas, uma ação que deve partir de um contexto coletivo.

A organização do trabalho didático, portanto, ainda centrada no manual, mesmo com o advento da EaD, demonstra permanecer a necessidade de superar os compêndios de estudo e as representações filtradas de documentos oficiais e referenciais teóricos que buscam sintetizar a ideia de um currículo para formar profissionais da educação para atuarem na perspectiva da inclusão escolar.

A formação inicial, apesar da abordagem dos conceitos que envolvem a Educação Especial e a Educação Inclusiva, traz, em si, uma visão tênue, por enfatizar posturas de caráter prescritivo acerca do atendimento educacional especializado, no que diz respeito as ações a serem desempenhadas pelo acadêmico no futuro, como professor.

Tal fato é consubstanciado às palavras de Alves (2006) sobre a ineficiência da escola em cumprir sua função primeira, que é a pedagógica. Verifica-se, então, que a escola contemporânea não tem conseguido realizar a prática, que é inerente à sua própria essência e propósito, por falta-lhe as condições suficientes para assumir os papéis/funções que vem incorporando.

A universalização do ensino, o corpo normativo e as políticas públicas que promoveram a criação de mecanismos e condições para que sujeitos com deficiências,

transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação adentrassem a escola comum; bem como, sujeitos sem perspectivas de cursarem o ensino superior, passassem a ocupar uma cadeira na universidade, foram coalizadas de tal modo que gestou dentro do movimento de inclusão o discurso e a necessidade de uma nova didática.

Assim, a pesquisa alinha-se ao estudo de Alves (2006), chegando ao denominador comum acerca da necessidade de uma nova didática que se configure como uma proposta de educação para a sociedade, e, conseqüentemente, uma nova forma de organização do trabalho didático, trazendo recursos tecnológicos que não se conformem como manual didático.

Desta forma, será possível conceber uma instituição que viva e atenda seu tempo e não o de outrora, com a renovação da relação educativa, dos instrumentos que mediam o trabalho docente e do espaço onde processo educativo ocorre. Aceitá-la significaria:

[...] mudar radicalmente a natureza da relação professor-aluno, não só para subtrair do mestre a função quase exclusiva de transmissão do conhecimento, mas para valorizar as funções docentes de programação, de direção e de avaliação das atividades discentes. Quanto a estas, podem ser desenvolvidas, agora, com maior autonomia pelos estudantes, individualmente ou em pequenos grupos, junto a um terminal de computador, na biblioteca, na sala de multimeios e na sala de estudos. Os encontros com os professores podem ser realizados em sessões coletivas, devotadas à programação de atividades, a sistematizações parciais e finais de conteúdo e a avaliações, bem como em sessões de esclarecimento, com atendimento individual ou a pequenos grupos, quando se fizerem necessárias. Cumpridos esses encontros, os alunos estariam liberados para o exercício de atividades curriculares que dispensam a presença de professores e estes, por sua vez, disporiam de mais tempo para o estudo e para o planejamento do trabalho didático. (ALVES, 1998, p. 12)

Portanto, a essa nova didática, preconiza-se à efetivação da inclusão, a possibilidade de superação dos ranços do modelo tradicional, e sustentabilidade de uma formação que não seja apenas uma bandeira hasteada, mas, a possibilidade de formar exércitos fortes. Assim é possível delinear um professor do ensino comum que esteja apto a desenvolver uma proposta pedagógica que insira aquele educando PAEE.

Desta forma, o egresso de um curso de formação inicial de professores, deve estar não somente sensibilizado, mas, instrumentalizado para desenvolver um trabalho colaborativo buscando romper com os entraves que formalizam a diferença para a indiferença. Nesse sentido, o trabalho articulado à uma prática pedagógica que permita visualizar as especificidades locais de formação na amplitude de difusão de polos de atendimento da universidade, seria um passo significativo para dar um maior significado ao que muitas vezes é percebido na generalidade.

Do ponto de vista da legislação para a formalização do curso analisado, o modelo proposto está adequado às recomendações previstas nas regulamentações, que envolvem o funcionamento do curso. Entretanto, questiona-se se ele atende a necessidade da formação de professores para a inclusão escolar.

Em virtude da crescente expansão da educação a distância, há um referencial crescente de novos profissionais ingressando nas fileiras da docência, fruto de uma formação delineada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Uma política que permite a uma formação docente para a educação inclusiva ser objeto e meio de uma perspectiva estratégica neoliberal, que à medida que esvazia o processo formativo, conseqüentemente, precariza a formação docente. Formação que objetiva um profissional polivalente, que com a apreensão de conceitos básicos das diversas especificidades do público alvo da Educação Especial na graduação, espera-se que formado nessas circunstâncias, tenha a capacidade e/ou habilidade para trabalhar de maneira inclusiva com a PAEE. Visto que, há normativas que garantem aos sujeitos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação seu espaço na classe comum.

Seria o momento de reconhecer que não somente a formação docente, mas, também a escola que acolhe:

[...] de fato, das condições suficientes para assumir as novas funções sociais que vem incorporando. [...] Ela, sim, revela-se despreparada e incompetente para assumir as funções sociais que o novo tempo impõe. Aliás, ela revela-se despreparada e incompetente para realizar, inclusive, a função especificamente pedagógica que lhe é própria [...] O seu desaparecimento, que já se faz tardio, fará submergir não somente a organização manufatureira do trabalho didático que lhe corresponde, mas também a forma histórica do professor manufatureiro. (ALVES, 2006, p. 266-267)

A proposta de formação por meio da modalidade a distância, inicialmente se disseminou no âmbito da esfera privada e, posteriormente, foi incorporada pela esfera pública. É inegável a capacidade de retorno econômico visto que os investimentos permanecem em fluxo constante, bem como, o interesse de novas parcerias.

A possibilidade de universalizar o ensino superior, formar contingente habilitado, melhorar a posição do país nos diversos rankings de indicadores de qualificação e crescimento socioeconômico e educacional com redução de investimentos tornou-se uma excelente opção.

As tecnologias impulsionaram forjar um trabalhador numa perspectiva mais flexível, ou usando o jargão dos estudos vinculados à gestão de pessoas, um trabalhador pró-ativo. Na educação, procura-se delinear este perfil em professores e alunos, no sentido de dinamizar as relações voltadas para o ensino e a aprendizagem, reflexo das políticas vigentes.

A produção contemporânea que tem como base os avanços tecnológicos, ocorre de maneira acelerada, à medida que descarta as funções especializadas.

Os elementos de aproximação expostos até então levam a considerar que facilmente o material didático da EaD pode ser transformado em manual didático, se não houver uma ação pedagógica que rompa com os laços do reprodutivismo.

Sendo assim, apesar da diversidade dos recursos tecnológicos e dos apelos de marketing que levam o consumidor a vislumbrar um paradigma de superação/evolução, é preciso ter cautela na proposição pedagógica para um curso em EaD, no sentido de não se tornar um engodo. Facilmente a “Virtualização da Escola Tradicional” explanada por Valente (2002) assume vulto, uma vez que nessa abordagem a tecnologia é o instrumental para transpor do presencial para o virtual, a tendência pedagógica tradicional veementemente rechaçada pelos escolanovistas.

No Brasil, esta abordagem tem sido muito utilizada, apesar das limitações já amplamente debatidas na academia. A centralização da relação pedagógica na figura do professor, que o estabelece como elemento transmissor e o aluno como receptor é presente característica nessa abordagem. Relação que não segue muito adiante, visto que em virtude da promoção do “autoestudo”, o professor vê reduzido seu papel pela “encadernação” impressa ou virtual de conceitos apresentados numa linguagem amigável e de fácil dedução.

A perspectiva de Valente torna necessário retomar a perspectiva da Educação Especial, no que diz respeito ao oferecimento de disciplina específica num curso de formação, orientada pela Portaria Ministerial nº 1.793. Plescht (2009), alerta que:

Ao limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades educacionais, sem a menor reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionista. (2009, 150).

Tal situação revela, de acordo com Vitalino, uma interrogação sobre a prática docente voltada para alunos PAEE e um questionamento um tanto quanto indigesto: “Os professores estão preparados para assumir tal responsabilidade? Em suas análises, a autora

evidenciou a fragilidade presente não somente nos alunos que integram cursos de formação docente, mas também, nos professores que nesses cursos atuam. (2007, p. 400).

Sem exercer o papel da defesa ou da acusação, a pesquisa evidencia que não estar preparado não é a grande questão, mas, ter em mãos rotas alternativas de formação tornaria o percurso menos doloroso. Desse modo, apesar da discussão ser voltada para a formação daquele que atuará nas primeiras etapas da Educação Básica em salas comuns, é relevante destacar a pesquisa desenvolvida por Costa e suas considerações que corroboram a análise em curso:

Não queremos aqui culpar os(as) docentes, pois estes(as) também são reflexo de um sistema que cuida muito mal das pessoas, que pouco as valoriza, enfim, que quase sempre não lhes garante as devidas condições ao seu processo de formação. No entanto, nos sistemas educacionais inclusivos é papel fundamental dos(as) docentes estarem preparados, qualificados e habilitados para avaliar pontos que possam oportunizar e promover o desenvolvimento dos estudantes no sentido de garantir que estes(as) possam ser capazes de conquistar sua autonomia, bem como sua liberdade no contexto da escola. (2009, p.135).

Portanto, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p. 21). A autonomia alcançada no desvelamento do conhecimento na era digital, não pode descartar a trajetória constituída pela oralidade e escrita (BEHRENS, 2000), nem tornar os artefatos tecnológicos como bens únicos de um processo significativo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EaD. BR:** Relatório Analítico a Distância no Brasil. São Paulo, 2012.

ALEXANDRE, M. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Comum**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 111-125, Jul/Dez. 2001.

ALVES, G. L. Nasce uma Nova Instituição Educacional. **Revista Intermeio:** Revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. – v. 4, n. 8, p. 1-124. Campo Grande, MS: A Universidade, 1998. ISSN: 1413-0963

_____. **O Trabalho Didático na Escola Moderna:** formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A Produção da Escola Pública Contemporânea.** 4ª ed. Campinas: Autores Associados, Campo Grande: UFMS, 2006.

_____. O Liberalismo e a Produção da Escola Pública Moderna. IN: LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. C. (Org.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

_____. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. IN: BRITO Silvia Helena de [et. al.] (Org.). **A Organização do Trabalho Didático na História da Educação.** Campinas, SP: Autores associado: Histedbr, 2010.

BABIN, P. **Os novos modos de compreender.** São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

BAUER, M. A popularização da ciência como “imunização cultural”: a função de resistência das representações sociais. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH (Orgs.). **Textos em representações Sociais.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação & Sociedade**, Out 2008, vol.29, no.104, p.717-746.

BELOTO, M. R. M. de O.; NERES, C. C. O campo da pesquisa sobre formação de professores em Educação Especial. In: XI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE, 2012, Corumbá. **Anais...** Corumbá: ANPED Centro-Oeste, 2012.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini et al. Práticas educativas parentais de crianças com deficiência auditiva e de linguagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Ago 2010, vol.16,no.2, p.265-282. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 12 jun. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, de 13/12/2005. Brasília, 2005.

_____. **Decreto N° 1.917/96**. Criação da Secretaria de Educação a Distância – SEED.

_____. **Decreto N° 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 27 nov. de 2011.

_____. **Decreto N° 5.773**, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Acesso em: 27 nov. 2011.

_____. **Decreto N° 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm. Acesso em: 27 nov. 2011.

_____. MEC/INEP. **Censo 2011**: acesso ao ensino superior. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução N° 02/2001. MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Estabelece as Bases e Diretrizes para a Educação Primária e Secundária. **Lei n. 5692/71**, de 11/08/71. Brasília, 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9394/96**, de 20/12/96. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Ensino a Distância. **Referenciais de Qualidade em EaD**. Brasília, MEC/SEED, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC; SEESP, 1994.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C.. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 22 mai. 2012.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a Educação Especial. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2011.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHIAPINNI, L. **A reinvenção da catedral**. São Paulo: Cortez, 2005.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSTA, V. B. **A Prática Social da Convivência Escolar Entre Estudantes Deficientes Visuais e seus Docentes: o estreito caminho em direção à inclusão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1998. FAZENDA, I. (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha, 1994.

DUARTE, N.; O debate contemporâneo das teorias pedagógicas, In: MARTINS, Lígia Márcia; Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília v.13, n.1, p. 43-60, 2007.

FOGLI, B. F. C. S.; SILVA FILHO, L. F.; OLIVEIRA, M. M. N. S. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, C. C. **Os meios de comunicação vão a escola?**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. Brasília: Ministérios da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GIOLO, Jaime. Educação a Distância: Tensões entre o Público e o Privado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v 31, n. 113, dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jan. 2013.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IANNI, O. **A sociedade Global**. Rio de Janeiro: Civilização Global, 1992.

JANNUZZI, G. S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

_____, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M de; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. da S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da Anped: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. spe1, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias**. VEIGA, Ilma P. A. (org). Didática; o ensino e suas relações. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

LANCILLOTTI, Samira S. P. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**, 2008. . Tese (Doutorado) – FE, UNICAMP, Campinas, 2008.

LESSA, S. C. F. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. **Revista Brasileira de Educação a Distância**, v. 9, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2010/2010_232010234551.pdf> . Acesso em: 15 novembro de 2011.

LIMA, P. A. A concepção sócio-histórica e as perspectivas de inclusão das pessoas com necessidades especiais na escola. **Caderno de textos do seminário: As perspectivas de inclusão das pessoas com necessidades especiais**. Belo Horizonte: UFMG e PUC Minas. Dez., 2002, p. 39–42.

_____, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, M. C. L. P. Formação tecnológica: um fenômeno em foco. **Série-Estudos**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande: UCDB, n. 19, jan./jun. 2005.

MANZINI, E. J. Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão do egresso. **Temas em Educação Especial**, São Carlos, n.3, p. 184-216, 1996.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MASINI, E. F. S. O despontar da Educação Especial na ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. spe 1, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400002&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____, E. F. S. Perspectivas profissionalizantes para o portador de deficiência visual. **Temas em Educação Especial**, n.2, p. 13-24, 1993.

MATTELART, Armand. **Comunicação mundo: História das idéias e das estratégias**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Coleção horizontes da globalização).

MATOS, N. D. Cidadania, **Deficiência e Política Educacional no Estado de Sergipe: 1979-2001**, 2004. Tese (Doutorado) Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: **Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 2009, São Paulo. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009. v. 1. p. 1-15.

MENEGHETTI, R. G. K.; GAIO, R. **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MESQUITA, P. S. P.; MARTINS, S. E. S. Formação de professores na modalidade de educação a distância: análise de publicações brasileiras no cenário da Educação Especial. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: V CBEE, 2012.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos, novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

NERES, C. C. ; NOGUEIRA, E. G. D. Formação de professores para a educação infantil: diálogos sobre professores iniciantes e educação especial. In: ARAÚJO, D. A. C. ; SOUZA, J. A. (orgs) **Pesquisa em Educação - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**. Curitiba: CRV, 2011.

NERES, C. C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar**: intenções e práticas, 2010. Tese (Doutorado) - FE, USP, São Paulo, 2010.

PALOFF, R.M.; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. São Paulo: ArtMed, 2004.

PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

PLETSCH, Márcia. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. Rev.**, Curitiba, nº 33, 2009.

PRIETO, R. G. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: Denise Meirelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista; Sonia Lopes Victor. (Org.). **Educação especial: mapeando produções**. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2006, p. 30-57.

QUEIRÓS, Edinelson Vilalba; ANACHE, Alexandra Ayach. As tendências das produções acadêmicas sobre a formação de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2000-2010). In: XI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CO CENTRO-OESTE: Educação e Pesquisa no Centro-Oeste: Políticas, Formação e Inovação. 9, 2012, Corumbá/MS. **Anais...**, Corumbá/MS, 2012. 1 CD-ROM

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas de escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa, S. ; BAUMEL, R C. (orgs). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 1-16. Disponível em: <<http://redeinclusao.web.ua.pt>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

SANTOS, M. P. Educação inclusiva e a declaração de Salamanca – consequências ao sistema educacional brasileiro. **Integração**, ano 10, n.22, p. 34-40, 2000. São Paulo: ArtMed, 2004.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. **Pedagogia histórico-crítica, primeiras aproximações**. Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez, vol. 40. 1991.

_____. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. IN: BRITO, Sílvia Helena Andrade de, [et. al.] (org.). **A Organização do Trabalho Didático na História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associado: Histedbr, 2010.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, A. A. A. Manuais didáticos de Língua e Literatura: gênese e desenvolvimento histórico. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 01, p. 06-19, 2010.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, jul. 2000 . Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 02 nov. 2013.

VITALINO, C. R. Análise da Necessidade de Preparação Pedagógica de Professores de Cursos de Licenciatura para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.13, n. 3, Marília, 2007.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VITTA, F. C. F. de; VITTA, A. de; Monteiro, A.S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. bras. educ. espec.**, Dez 2010, vol.16, n.3, p.415-428.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M.C. (Ed.) **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.15-37.

WERNECK, C. **Sociedade inclusiva: Quem cabe no seu TODOS?** 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.