



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLÁUDIA VIEIRA DE CASTRO HERCULANO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O IMPACTO DE UMA
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL À DISTÂNCIA: O QUE DIZEM
OS PÓS-GRADUADOS?**

RIO DE JANEIRO

2021

CLÁUDIA VIEIRA DE CASTRO HERCULANO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O IMPACTO DE UMA
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL À DISTÂNCIA: O QUE DIZEM
OS PÓS-GRADUADOS?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Carmen Irene Correia de Oliveira.

RIO DE JANEIRO

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA VIEIRA DE CASTRO HERCULANO

**Formação de professores, o impacto de uma Especialização em Educação
Especial a Distância: O que dizem os pós-graduados?**

Apresentada em: 05/10/2021.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Carmen Irene Correia de Oliveira – UNIRIO
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a. Maria Auxiliadora Delgado Machado - UNIRIO
(Examinadora interna)

Prof.^a Dr.^a. Eliane Ribeiro Andrade - UNIRIO
(Examinadora interna)

Prof.^a Dr.^a. Maria da Conceição Barbosa Lima - UERJ
(Examinadora externa)

Prof.^a Dr.^a. Edicléia Mascarenhas Fernandes - UERJ
(Examinadora externa)

Dedico esta tese a

todas as minhas pessoas essenciais, ao meu marido, ao meu filho, aos meus irmãos e a minha mãe; a alguns amigos certos, poucos, marcantes, a Flavia Lobão, muito querida, a Maria Angela, que descortinou um mundo de interesses pela Educação Especial, ao Joel, companheiro de curso, meu camarada e, de forma muito especial, a minha orientadora Carmen Irene, tão diferente de mim e tão próxima.

Lapidar
Minha procura toda
Trama lapidar
O que o coração
Com toda inspiração
Achou de nomear
Gritando alma

Milton Nascimento

RESUMO

A formação continuada de professores é uma questão central no processo de aprimoramento e superação dos entraves da educação nacional. A capacitação de professores para atuar no processo inclusivo, tal qual prescrito para o público-alvo da educação especial, de forma especial, ainda está presente na agenda e se faz necessária. A presente tese tem como objetivo um mergulho no curso de Educação Especial ofertado pela UNIRIO na modalidade a distância em três edições a fim de a partir deste cenário problematizar a especialização em Educação Especial, na modalidade a distância, como campo cujo incremento tem se desenvolvido nas três últimas décadas, considerando o impacto desta formação nos profissionais da área na perspectiva inclusiva. A pesquisa foi orientada por perguntas como: qual é o papel da EaD na expansão da pós-graduação lato sensu? Como foram as três edições do curso de pós-graduação em Educação Especial? Quais eram as expectativas dos egressos do curso selecionado quanto à atuação profissional no momento que ingressaram no curso? O que os egressos do curso investigado pensavam sobre as disciplinas, os meios, as avaliações, e as condições físicas dos polos? Qual é a compreensão dos egressos sobre a Educação Especial Inclusiva.? O estatuto da especialização foi tratado assim como a EaD como modalidade. Metodologicamente a opção foi pela triangulação, coleta de dados bibliográficos, estado de arte, pesquisa documental, entrevistas foram realizadas e questionários foram aplicados. O olhar dos egressos e suas falas, particularmente interessou a investigação e contribuiram para uma percepção mais aguçada do que foi feito e do que há por ser realizado quanto a formação continuada de professores que estejam plenamente habilitados a atuar em escolas comuns recebendo a diversidade típica de uma classe inclusiva, uma escola que acolhe a todos. A análise de conteúdo foi o caminho escolhido para a incorporação dos dados obtidos. Paulo Freire e Henry Giroux foram os teóricos adotados para a discussão. As conclusões alcançadas indicam a adesão do professorado a perspectiva inclusiva quanto a incorporação do alunado da educação especial em escolas comuns e classes regulares além de demonstrarem o inacabamento do processo formativo para a plena inclusão, o que reforça a necessidade de contínuo aperfeiçoamento e oferta de cursos de especialização na área.

Palavras-chave: Egressos. Formação de professores. Educação a distância. Especialização. Educação Especial.

ABSTRACT

The continuing education of teachers is a central issue in the process of improving and overcoming the obstacles to national education. The training of teachers to act in the inclusive process, as prescribed for the target audience of special education, in a special way, is still present on the agenda and is necessary. This thesis aims to dive into the Special Education course offered by UNIRIO in the distance modality in three editions in order to, from this scenario, problematize the specialization in Special Education, in the distance modality, as a field whose increment has been developed in the the last three decades, considering the impact of this training on professionals in the field in an inclusive perspective. The research was guided by questions such as: what is the role of distance education in the expansion of the lato sensu post-graduation? How were the three editions of the postgraduate course in Special Education? What were the expectations of the graduates of the selected course regarding their professional performance at the time they entered the course? What did the graduates of the investigated course think about the disciplines, the means, the assessments, and the physical conditions of the centers? What is the understanding of the graduates about Inclusive Special Education.? The statute of specialization was treated as well as distance education as a modality. Methodologically, the option was for triangulation, bibliographic data collection, state of the art, document research, interviews were conducted and questionnaires were applied. The look of the graduates and their speeches, particularly interested the investigation and contributed to a sharper perception of what has been done and what has to be done regarding the continuing education of teachers who are fully qualified to work in regular schools receiving the typical diversity of an inclusive class, a school that welcomes everyone. Content analysis was the chosen path for incorporating the data obtained. Paulo Freire and Henry Giroux were the theorists adopted for the discussion. The conclusions reached indicate the adherence of the professorship to the inclusive perspective regarding the incorporation of special education students in regular schools and regular classes, in addition to demonstrating the incompleteness of the training process for full inclusion, which reinforces the need for continuous improvement and offering courses of specialization in the area.

Keywords: Graduates, Teacher training. Distance education. Specialization. Special education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA

FIGURA 1	SÍMBOLO DE ACESSIBILIDADE	p.65
FIGURA 2	MUNICÍPIOS COM POLO - RJ	p.86
FIGURA 3	NUVEM DE PALAVRAS - CORPUS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	p.91
FIGURA 4	EXEMPLAR DO MATERIAL DIDÁTICO	p.118

GRÁFICO

GRÁFICO 1	MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EaD EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS – BRASIL DE 2008/2019	p.45
GRÁFICO 2	MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EaD EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS – BRASIL DE 2008/2019	p.45
GRÁFICO 3	PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2003	p.60
GRÁFICO 4	PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2019	p.61
GRÁFICO 5	PERCENTUAL DE ALUNOS INCLUÍDOS (%) EM CLASSES COMUNS (CC) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (EE) NA EDUCAÇÃO BÁSICA – BRASIL DE 2007/2019	p.63
GRÁFICO 6	NÚMERO DE RESPONDENTES POR/ANO QUE NFORMARAM TER CURSADO A EEE	p.130
GRÁFICO 7	DISCIPLINAS APLICÁVEIS E POUCO APLICÁVEIS	p.138
GRÁFICO 8	SISTEMA DE TUTORIA	p.141
GRÁFICO 9	ASPECTO QUE DEVERIA SER REFORMULADO	p.142
GRÁFICO 10	TRABALHA OU TRABALHOU COM EDUCAÇÃO ESPECIAL	p.143

QUADROS

QUADRO 1	LEVANTAMENTO BDTD	p.53
QUADRO 2	COORDENAÇÕES DAS EDIÇÕES	p.82
QUADRO 3	QUANTITATIVO DE ALUNOS POR EDIÇÃO	p.83
QUADRO 4	POLOS EM CADA EDIÇÃO POR DEFICIÊNCIA	p.84
QUADRO 5	QUANTITATIVO DE PROFESSORES TUTORES E COORDENADORES DE DISCIPLINAS 2007	p.87
QUADRO 6	QUANTITATIVO DE CONTATO DE ALUNOS POR EDIÇÃO	p.122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Levantamento nos bancos de teses e dissertações de 1965 a 2020	p.29
Tabela 2	Percentual de matrículas de alunos da Educação Especial na Educação Básica	p.61
Tabela 3	Motivação para cursar uma especialização em Educação Especial	p.131

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cead	Coordenação de Educação a Distância
Cederj	Centro de Ensino a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEGSIC	Curso de Especialização em Gestão da Segurança da Informação e Comunicações
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
EA	Educação Ambiental
EaD	Educação a Distância
EE	Especialização em Educação Especial
ESAG	Escola Superior de Administração e Gerência
ESUD	Congresso Brasileiro de Educação a Distância
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GNF-BB	Curso de Especialização a Distância em Gestão de negócios Financeiros do Banco do Brasil
LabTIC	Laboratório de Tecnologias de Informação e Comunicação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Lipead	Licenciatura em Pedagogia a Distância
MEC	Ministério da Educação
NAVi	Núcleo de Aprendizagem Virtual
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIEF	Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prodasen	Secretaria de Tecnologia e Informação do Senado Federal

Puc-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RTES	Resumo Técnico da Educação Superior
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEE/PE	Secretária de Educação do Estado de Pernambuco
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sisuab	Sistema Universidade Aberta do Brasil
TA	Teoria da Atividade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
Tics	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná
W3C	World Wide Web

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	p.15
1.1	O CAMPO E OS INSTRUMENTOS	p.22
1.2	PLATAFORMA BRASIL	p.23
1.3	A CONSTRUÇÃO DA TESE	p.23
2	A ESPECIALIZAÇÃO	p.25
2.1	A ESPECIALIZAÇÃO E SEU ESTATUTO	p.25
2.2	A ESPECIALIZAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	p.28
2.2.1	O que as dissertações dizem sobre o tema	p.29
2.2.2	O que as teses dizem sobre o tema	p.34
2.3	A MODALIDADE A DISTÂNCIA COMO POLÍTICAS PÚBLICAS	p.37
3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	p.47
3.1	INICIATIVAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI	p.47
3.2	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	p.52
3.3	O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	p.58
3.4	POR UMA EaD INCLUSIVA E INTERCULTURAL	p.65
4	TEÓRICOS E A PRODUÇÃO DO OLHAR	p.69
4.1	FREIRE, GIROUX E EDUCAÇÃO EM 25 TESES	p.75
5	AS DIFERENTES EDIÇÕES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIRIO	p.81
5.1	VISÃO GERAL DAS EDIÇÕES	p.81
5.2	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	p.88
5.3	AS ENTREVISTAS	p.91
5.3.1	Entrevista 01 – Coordenadora de TCC	p.92
5.3.2	Entrevista 02 - Coordenadora de 1ª Edição do Curso	p.99
5.3.3	Entrevista 03 - Coordenadora de 2ª Edição do Curso	p.104
5.3.4	4 Entrevista 04 - Coordenadora de 3ª Edição do Curso	p.113
5.4	OS QUESTIONÁRIOS	p.121

5.4.1	Construção do instrumento	p.121
5.4.2	O que o PRÉ-TESTE nos mostrou	p.123
5.4.3	Dados e análise	p.126
5.4.3.1	Em qual ano você realizou o cursou? Em qual área?	p.139
5.4.3.2	O que te motivou a cursar uma especialização em Educação Especial?	p.130
5.4.3.3	O que te levou a escolher a modalidade à distância?	p.133
5.4.3.4	Quando fez sua inscrição na pós-graduação estava trabalhando com educação?	p.135
5.4.3.5	Após a conclusão do curso o certificado produziu impacto na sua vida profissional?	p.135
5.4.3.6	Passados anos da conclusão da pós-graduação, faria novamente? Por quê?	p.135
5.4.3.7	Dentre as disciplinas cursadas na pós, qual trouxe o maior número de informações aplicáveis em sua trajetória profissional? Dentre as disciplinas cursadas na pós, qual tratou de conteúdos pouco aplicáveis em sua trajetória profissional?	p.138
5.4.3.8	Seu acesso a plataforma do curso era fácil? Tinha problemas de conexão, dificuldade de acesso à internet?	p.138
5.4.3.9	A plataforma atendia ao quesito acessibilidade digital?	p.138
5.4.3.10	Você fez uso do material impresso? Foi importante para acompanhar o curso?	p.130
5.4.3.11	As avaliações eram adequadas, periodicidade e formato?	p.140
5.4.3.12	A estrutura do polo atuou de forma positiva ou negativa ao longo do curso?	p.140
5.4.3.13	O sistema de tutoria	p.140
5.4.3.14	A orientação para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso foi satisfatória?	p.141
5.4.3.15	Aspectos indicados para reformulação	p.141
5.4.3.16	Você trabalha ou já trabalhou com Educação Especial?	p.142
5.4.3.17	A Educação Especial Inclusiva é a perspectiva de trabalho[...]?	p.143
	CONCLUSÃO	p.149
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p.155
	APÊNDICES	p.170
	ANEXOS	p.208

INTRODUÇÃO

Construímos nossas trajetórias com nossas escolhas e, neste sentido, academicamente e profissionalmente venho fazendo opções no campo da educação sempre ligadas às modalidades educação especial e educação a distância.

Ainda nos primeiros anos da década de noventa do século passado comecei a me aproximar da Educação a Distância (doravante EaD) cursando uma complementação pedagógica oferecida pelo projeto CRESCER que representou uma estimulante experiência da programação de Educação a Distância desenvolvida pelo CEN. Lançado em 1985, vem oferecendo oportunidades de estudos a uma clientela interessada em alcançar sua formação profissional para o exercício do Magistério no Ensino Fundamental. O desafio era equacionar o problema de formação de professores na região. Nesse sentido, ele tinha como objetivos proporcionar aos professores subsídios em conteúdos, metodologias técnicas de trabalho para melhoria de seu crescimento profissional e desenvolver habilidades e competências necessárias à atuação pedagógica competente e atualizada. Como aspectos positivos do Projeto, destaco o alcance de uma clientela maior e diversificada e o respeito ao ritmo e à disponibilidade do aluno. Incentivo à formação de hábitos de estudos, à autonomia, à independência e à aprendizagem reflexiva. Eliminação de fronteiras espaciais e temporais. Além disso, a avaliação do processo de aprendizagem oferecia oportunidades ao aluno para demonstrar os conhecimentos adquiridos. Como resultado, destacam-se o elevado percentual de aprovação em concursos para o Magistério e a melhoria das condições de emprego dos que concluíram o Curso.

Aos concluintes era concedido Diploma de Conclusão de Curso, conforme a legislação. O projeto disponibilizava Material Didático interativo e flexível em sua organização, contendo informações, explicações e exemplos, apresentados com clareza e de forma atraente. Para assegurar a qualidade do material e a eficiência do processo educacional, foram utilizados vários procedimentos de avaliação.

As tecnologias de informação e comunicação (Tics) não faziam parte da metodologia de ensino deste curso, no entanto premissas como autonomia, proatividade e construção do conhecimento no local e tempo que o aluno entendia como o mais adequado, ainda que encontros presenciais formadores e avaliativos fossem obrigatórios, eram suas características. Desde então sempre estive envolvida com a EaD tanto como aluna, como conteudista, tutora, coordenadora de tutoria e pesquisadora.

Há muita potência na EaD e aqueles que da modalidade se aproximam passam a tê-la em alta conta, posto serem tantos e por tão variados motivos os que podem dela se beneficiar. A EaD promove a interiorização e, conseqüente, democratização do conhecimento, fundamental em um país da dimensão do Brasil, pleno de desigualdades socioeconômicas e traços regionais; ela potencializa a quebra de barreiras comunicacionais e a transposição de barreiras físicas e arquitetônicas por meio da oferta de acessibilidade para grupos com distintas necessidades educacionais especiais; assim como, em virtude das vantagens provenientes da realização de atividades assíncronas, que possibilita àqueles que trabalham estudar; trazendo, estas dentre outras razões, contribuições fundamentais para o campo educacional brasileiro.

Minha trajetória iniciada no CRESCER incluiu duas graduações a distância, duas especializações *stricto sensu* a distância e uma dezena de cursos de média e curta duração na modalidade EaD. A esta experiência de formação soma-se que há dezoito anos atuo na Educação Especial na modalidade a distância tanto em cursos de graduação como de pós-graduação *stricto sensu*.

Ter tido a oportunidade de, ao longo das duas últimas décadas, participar deste cenário rico, ora num papel ora noutro, possibilitou-me a construção de um olhar em múltiplas perspectivas sobre as questões que dizem respeito a Educação Especial sob uma abordagem inclusiva e sua disseminação através de cursos ofertados a distância.

Ressalte-se que partilhamos da compreensão de Chaquime e Mill (2016, p. 121), de que a EaD [...] contribui para o desenvolvimento profissional docente ao favorecer a aprendizagem

continua pela reflexão acerca das situações vivenciadas [...] e, nesse sentido, a EaD como modalidade educacional promove o aperfeiçoamento dos professores que se propõem a lidar com o diverso, com os professores que atuarão em escolas de todos os níveis, da Educação Infantil ao Ensino Superior, assim como em todas as modalidades de forma a melhor capacitá-los.

Tendo em vista este pequeno resumo memorialístico da investigadora e entendendo a pesquisa como uma forma de interpretar a realidade que nos abriga, este estudo nasce e insere-se neste lugar muito particular, o da formação continuada, dos cursos de especialização oferecidos na modalidade a distância. Existe nesse cenário e em seus atores, os movimentos que, de forma restrita, pressupomos, abarcam os sentidos da opção por uma educação continuada, por uma estratégia capaz de proporcionar a formação de professores multiplicadores de uma educação inclusiva que em última instância transforma vidas.

Que a EaD é uma modalidade que se efetiva através das Tics, que o papel do mediador/professor-mediador é essencial, que as atividades colaborativas e o aprimoramento dos materiais didáticos devem ser constantes, estes aspectos vêm constituindo uma cultura que caracteriza e identifica a modalidade. Porém, com o advento em 2020 e no ano em curso, 2021, da pandemia do COVID 19¹, cuja evolução e os efeitos ainda se processam, ocasionando alterações em todas as esferas da vida humana, da saúde, obviamente; da produção e circulação dos bens de consumo e geração de riqueza; e das relações interpessoais frente ao necessário distanciamento social que a patologia impõe como forma de controle de sua disseminação. Diante deste cenário a educação formal em todos os níveis tal qual conhecíamos, predominantemente presencial, precisou adequar-se. Entraram para a agenda novas expressões que buscam nomear o que se vem oferecendo

1 A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acessado em: 05/03/2021.

como alternativa ao ensino presencial, são elas: ensino híbrido, ensino remoto e de forma equivocada educação a distância. O erro de nomenclatura deve-se ao fato de se estar usando educação a distância para uma forma aligeirada e superficial de práticas educativas, sem que os pilares da EaD sejam contemplados. Destacamos que trazer à pauta a EaD de qualidade como a temos descrito é essencial no cenário destes dias pandêmicos.

A EaD, aquela com a qual neste estudo trabalhamos, tem possibilitado a difusão e o aprimoramento do conhecimento por sua característica de oportunizar acesso a todos, podendo atender as mais variadas necessidades de um alunado desigual, distribuído por um amplo território. Muitos, pelas mais diversas razões, entendem ser essa modalidade a mais adequada as suas necessidades e a que vai ao encontro de suas possibilidades. Sua aplicabilidade na formação continuada já faz parte da realidade educacional nacional, no entanto, como processo em incessante construção precisa a todo tempo ser investigado.

A vida contemporânea tem sido marcada por tensões e demandas constantes pela incorporação de todos os sujeitos em todos os momentos e espaços sociais. As questões de etnia, gênero, crenças e religiosidade; pobreza, idiomas, assim como aquelas relativas às pessoas com as mais variadas deficiências e doenças estigmatizantes fazem parte da agenda mundial e produzem efeitos na vida de todos, do mais simples morador do mais longínquo povoado aos residentes dos grandes centros urbanos.

Gohn (2011) ao situar as relações entre os movimentos sociais e a educação coloca que

[...] neste milênio [...]. Proliferam movimentos multi e pluriclassistas. Surgiram movimentos que ultrapassam fronteiras da nação, são transnacionais, [...], mas também emergiram com força movimentos com demandas seculares como a terra, para produzir (MST) ou para viver seu modo de vida (indígenas). Movimentos identitários, reivindicatórios de direitos culturais que lutam pelas diferenças: étnicas, culturais, religiosas, de nacionalidades etc. Movimentos comunitários de base, amalgamados por ideias e ideologias, foram enfraquecidos pelas novas formas de se fazer política, especialmente pelas novas estratégias dos governos, em todos os níveis da administração. Novos movimentos comunitaristas surgiram – alguns recriando formas tradicionais de relações de autoajuda; outros

organizados de cima para baixo, em função de programas e projetos sociais estimulados por políticas sociais. (p.344)

Neste sentido, compreender e atender as demandas sociais, de forma mais específica, aquelas relativas aos aspectos educacionais, seguindo a perspectiva freireana, conecta-se a empreendimentos que trabalham por uma educação que contemple as imposições deste mundo em transformação, ofertando à sociedade alternativas que possibilitem a incorporação educacional de todos.

O foco desta pesquisa situa-se no encontro de duas modalidades, da Ed. Especial definida no Decreto nº 3298 de 20/12/1999 em seu Art. 24 inciso II - *da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino*; e da EaD. A especialização em Educação Especial a distância ofertada pela Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro (UNIRIO) por três vezes guarda esta convergência, sobre ela em uma sessão própria trataremos.

Dentre os variados grupos e movimentos, há o constituído pelas pessoas com deficiência que, desde 1948 com a promulgação da Declaração dos Direitos Humanos, vêm colocando em pauta suas reivindicações, uma delas, a inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular no Brasil é uma tendência, de acordo com Ferreira e Glat (2003)

[...] desde o final dos anos 70, tomou vulto na década de 80 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, [...]. [...], a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas portadoras de deficiência culminou, no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, [...].

O incremento da legislação nacional aliado a uma série de Conferências Internacionais que geraram Declarações Universais como, a Declaração de Salamanca do ano de 1994 que propôs o fim da normalização como forma de incorporação dos alunos ditos diferentes e projetou o ideário da educação inclusiva, de uma educação para todos, têm conferido a este conjunto plural presença constante na pauta das políticas sociais e educacionais.

No ano de 1996 a Lei nº. 9394 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e, no seu texto, a Educação Especial, como modalidade que perpassa todos os níveis de ensino e modalidades, da educação a distância foram particularmente tratadas. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) preconizava a necessidade de professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns.

A inclusão educacional caminhou para um processo de alargamento e todo um arcabouço legal foi se constituindo criando as bases para sua oferta.

Passados doze anos da LDB/1996 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) indicava a importância dos valores inclusivos na educação:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (p.5)

Compreender o possível potencial da especialização em EaD, em específico no caso da Educação Especial, foi o foco de nossa pesquisa, para tal, tínhamos como:

Objetivo geral

Problematizar a especialização em Educação Especial, na modalidade a distância, como campo cujo incremento tem se desenvolvido nas três últimas décadas, considerando o impacto desta formação nos profissionais da área na perspectiva inclusiva.

Objetivos específicos

- a) Delinear o papel da EaD na expansão da pós-graduação lato sensu.
- b) Apresentar as três edições do curso de pós-graduação em Educação Especial.

- c) Analisar as expectativas dos egressos do curso selecionado quanto à atuação profissional no momento que ingressaram no curso.
- d) Levantar informações sobre as disciplinas, os meios, as avaliações, e as condições físicas dos polos do ponto de vista dos egressos para relacioná-las com os êxitos e insucessos (grau de satisfação do alunado) com o curso pesquisado.
- e) Captar a compreensão dos egressos sobre a Educação Especial Inclusiva.

OBJETIVO	INSTRUMENTO/CAMPO/TIPO DE PROCEDIMENTO
A EaD e a expansão da pós-graduação lato sensu	Pesquisa Bibliográfica Esta etapa da pesquisa teve como finalidade possibilitar uma maior familiaridade com o problema a ser explicitado. Discutimos o papel da EaD na expansão da pós-graduação por meio de uma pesquisa bibliográfica e ensaio sobre o estado de arte
Apresentar as três edições do curso de pós-graduação em Educação Especial a distância.	Pesquisa Bibliográfica Entrevistas com três coordenadores do curso e uma coordenadora de TCC. Estas entrevistas foram gravadas em gravador de voz de um <i>smartfone</i> da pesquisadora e, posteriormente, transcritas, remetidas aos entrevistados (as) e estão na íntegra no Apêndice deste texto. Pesquisa Documental: análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso.
Analisar as expectativas dos egressos do curso selecionado quanto à atuação profissional no momento que ingressaram no curso.	Aplicamos o questionário junto aos egressos desenvolvidos por meio de software <i>LimeSurvey</i> ² . Elaboramos uma análise de conteúdo dos dados recolhidos.
Levantar informações sobre as disciplinas, os meios, as avaliações, e as condições físicas dos polos do ponto de vista dos	Aplicamos o questionário junto aos egressos desenvolvidos por meio de software <i>LimeSurvey</i> . Elaboramos uma análise de conteúdo dos dados recolhidos.

² É uma multifacetada ferramenta de sondagens em linha, para iniciantes e profissionais. Disponível em: <<https://www.limesurvey.org/pt/>>. Acessado em: 21/07/2021.

egressos para relacioná-las com os êxitos e insucessos (grau de satisfação do alunado) com o curso pesquisado.	
Captar a compreensão dos egressos sobre a Educação Especial Inclusiva.	Aplicamos o questionário junto aos egressos desenvolvidos por meio de software <i>LimeSurvey</i> . Elaboramos uma análise de conteúdo dos dados recolhidos.

1.1 O CAMPO E OS INSTRUMENTOS

A investigação adotou a triangulação como estratégia de pesquisa, “*várias técnicas qualitativas são utilizadas e combinadas, visando a produzir um conhecimento mais aprofundado da realidade*” (Minayo, 2005, p. 85) para dar conta dos objetivos propostos com o máximo de rigor científico: pesquisa documental e bibliográfica; questionário *on-line* e entrevistas semiestruturadas.

Apesar do curto espaço de tempo transcorrido desde a primeira edição do curso investigado aos nossos dias, as dificuldades para a recuperação de sua historiografia fizeram com que buscássemos nos cercar de vários instrumentos metodológicos, acessando diversas camadas temáticas neste empenho de elaborar um panorama mais profundo. A pesquisa é de cunho qualitativo.

O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais burocráticos e políticos. (Minayo, 1993, p.245)

Os dados recolhidos com os coordenadores e egressos, assim como os obtidos do acervo documental das versões do curso investigado nos possibilitaram a reconstrução das três edições a partir de múltiplos enfoques, que por vezes apontaram para convergências e por outras nos conduziram a novas questões e a um mergulho mais complexo nos fenômenos observados.

Além dos passos metodológicos acima descritos, um outro, agora de caráter ético, precisou ser dado, nosso protocolo de pesquisa passou pelo escrutínio de um Comitê de Ética, sobre este movimento trazemos mais informações a seguir.

1.2 PLATAFORMA BRASIL

Esta pesquisa encontra-se registrada no sistema Plataforma Brasil, recebeu autorização para sua realização e teve seus instrumentos de coleta de dados, assim como todos os seus termos aprovados. Todos os entrevistados receberam um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) de acordo com o que as Resoluções Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e a nº 510/2016 preconizam para pesquisas que envolvem seres humanos. Este termo, um convite feito aos participantes da pesquisa, continha de forma clara e precisa informações suficientes para que estes pudessem resolver por suas participações ou não na pesquisa em tela de forma livre e esclarecida. Seus elementos foram: o título completo da pesquisa e quem é por ela responsável pela pesquisa; a justificativa para sua realização, assim como seus objetivos; os procedimentos metodológicos que serão utilizados, e de forma especial aqueles possam vir a produzir desconforto ou risco aos participantes da pesquisa; descrever os benefícios esperados, e informar acerca das medidas cabíveis caso algum risco porventura aconteça; e, por fim, esclarecer a garantia de sigilo de dados confidenciais.

1.3 A CONSTRUÇÃO DA TESE

O presente texto foi construído da seguinte forma, inicialmente, logo após a Introdução, no Capítulo 2 trazemos o que está relacionado ao nosso primeiro objetivo: um estudo sobre o estatuto da Especialização, sobretudo na modalidade a distância no Brasil. Em seguida, o Capítulo 3 foi aquele no qual detalhamos as noções que sustentam nossa compreensão de uma Educação Especial Inclusiva; no Capítulo 4 TEÓRICOS E A PRODUÇÃO DO OLHAR, trouxemos um painel dos principais caminhos teóricos eleitos a partir de Henry Giroux e Paulo Freire, elucidando a

importância que esta investigação deposita nas produções acadêmicas como substrato para as inferências que realizaremos ao longo de toda a trajetória desenvolvida. No Capítulo 5, delineamos as edições da especialização focalizada por nós a partir de: documentos oficiais; da memória dos seus coordenadores; e das perspectivas dos egressos face ao curso através dos dados apurados com a aplicação de um questionário. Por fim, apresentamos nossas conclusões, que de forma alguma, são um ponto final, e, sim, um vigoroso alerta sobre a necessidade da manutenção de políticas públicas que assegurem a continuidade de cursos de formação, e de forma muito particular daqueles que propagam o ideal inclusivo.

2. ESPECIALIZAÇÃO

O cenário escolhido, aquele no qual atuam os participantes da pesquisa em tela, este espaço de trocas de informações e difusão de conhecimento é muito mais que um meio de se promover formação continuada, ele é pleno de particularidades e para discuti-lo, adentrar em seus meandros, apreendendo sua organização e funcionamento, é preciso tratar de seu estatuto. Neste primeiro momento é sobre esta categoria que nos debruçaremos.

2.1 A ESPECIALIZAÇÃO E SEU ESTATUTO

No intuito de conhecer os meandros da especialização nos debruçamos sobre seu passado, nosso recorte temporal iniciou-se no século passado.

Ainda no início da ditadura militar (1964-1985), em março de 1965, o então Ministro da Educação e Cultura Flávio Suplicy de Lacerda solicitou um Parecer ao Conselho de Educação Superior, cujo relator à época era o professor Newton Sucupira, que mais tarde viria a ser conhecido como o pai da pós-graduação. A questão sobre a qual o Conselho se dedicou surgiu em função da necessidade de se implantar e desenvolver o regime de cursos-pós-graduação no ensino superior e regulamentá-los. O emitido Parecer 977/1965 passa então a ser o marco inicial da especialização ao distinguir os dois tipos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, dentre outros pontos que o Conselho deliberou.

O acervo legislativo a respeito da especialização foi sendo refinado de forma a acompanhar as demandas pelos cursos que viessem a complementar a formação recebida na graduação, dando a estes profissionais especialistas mais oportunidades no mercado de trabalho.

Em uma busca na Secretaria de Tecnologia da Informação do Senado Federal (Prodasen) usando os filtros: coleção – Legislação Federal; assunto - Educação Superior; e a palavra -

especialização foi encontrado do ano de 1965 aos nossos dias o número de 120 (cento e vinte) documentos entre leis, decretos e medidas provisórias, dado que demonstra a grande produção legal relacionada a especialização.

Este resgate legislativo/histórico permite que tracemos a trajetória da especialização no Brasil, que teve um grande incremento a partir da LDB nº 9394 de 1996, que de acordo com Peixoto (2004) quanto a importância da especialização *lato sensu* dizia que

[...] a partir da promulgação da lei 9.394/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem se evidenciado com maior frequência esse discurso sobre formação continuada, tanto no meio dos profissionais da educação quanto no interior das instituições formadoras; e os cursos de especialização *lato sensu* emergiram como uma alternativa de formação continuada. (p. 98)

Dez anos depois a Resolução nº. 1, de 8 de junho de 2007 estabelecia normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, inclusive cursos a distância e dispunha que estes só poderiam ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, definia também regras gerais sobre avaliação, defesa e certificados, assim como determinava a validade nacional destes. Mais recentemente a Resolução nº. 1, de 6 de abril de 2018 revogou duas anteriores, a nº 1, de 8 de junho de 2007 e a nº 7, de 8 de setembro de 2011.

Alguns pontos se destacavam neste novo marco regulatório promulgado em 2018 tais como: a denominação “especialização” para os cursos de pós-graduação *lato sensu* e o entendimento desta como educação continuada, o que até então não estava posto em lei; com a revogação da Resolução nº 7, de 8 de setembro de 2011, permitiu-se novamente o credenciamento de uma instituição especialmente para oferta de curso de pós-graduação *lato sensu*; outra novidade foi a fixação em 30% como percentual mínimo de mestres e doutores na composição do corpo docente; e a dispensa da exigência de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dentre outras diretrizes.

De acordo com os dados do Resumo Técnico da Educação Superior (RTES) 2003 o número de Instituições de Ensino Superior (IES) que ofereciam cursos de pós-graduação *lato-sensu* era de 843 entre instituições públicas e privadas. Em 2020 segundo dados do Cadastro Nacional de Cursos

e Instituições de Educação Superior - e-MEC³ só de cursos ativos de especialização a distância na área Educação havia 8027. A expansão da especialização nas duas últimas décadas é impressionante, no entanto não há dentre os dados coletados no Censo da Educação Superior informações a seu respeito. Esta lacuna, a descontinuidade de dados no RTES sobre especialização, de informações traz alguns problemas, uma vez que impossibilita que desenvolvamos comparações mais amplas no tempo, no entanto podemos dizer que os números falam por si só quando o ponto de análise é a difusão de cursos de especialização pelo país nas últimas décadas.

Através de um levantamento feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁴ (BDTD), busca avançada, utilizando a palavra-chave “formação continuada”, selecionada em virtude de nosso particular interesse pelos cursos de especialização cuja finalidade fosse a formação continuada, e a palavra-chave “professor” no filtro assunto com todos os termos em português, cujas datas de defesa das respectivas teses e dissertações estivessem situadas entre os anos 2000/2020 e surgiram 716 (setecentos e dezesseis) pesquisas. O tamanho do achado revela o quanto tais temáticas estão imbricadas.

Santos (2010) traz uma descrição detalhada desse encontro

A concepção de formação continuada (...) parte do princípio de que aprender a ser professor é um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida profissional, portanto circunscrita ao conjunto de relações sociais que envolvem essa atividade. A formação continuada é o espaço de confrontação de conhecimentos, crenças e valores adquiridos e construídos na formação inicial e nas experiências pessoais e profissionais. É o espaço impulsionador da dúvida, da curiosidade epistemológica e da possibilidade de ampliação e aquisição de novos conhecimentos que possam

³ O Cadastro e-MEC, regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente de Sistema de Ensino. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>

⁴ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>

ajudar o professor a conduzir seu trabalho. É, portanto, o lugar de sedimentação de um novo *ethos* profissional.

[...] concebemos a formação continuada como um processo de preparação intelectual, técnica e política que pretende responder às demandas e aos desafios presentes na realidade social. (grifos nossos) (p.65 e 66)

Formação continuada entendida como aquela que possibilita ao professor a oportunidade de conquistar mais autonomia intelectual para pensar, decidir, criar, refletir, analisar enfim, ser sujeito da ação docente e não mais como um mero repetidor de práticas pedagógicas prescritas. Esta importância pode ser entendida de forma ainda mais clara, se recorrermos às palavras de Paulo Freire:

Não nasci para ser um professor assim (como sou). Vim me tomando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito, nos fazemos aos poucos, na prática social de que tomamos parte. (1993, p. 88).

2.2 A ESPECIALIZAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

A especialização pode ser oferecida na modalidade presencial assim como a distância, e a ofertada na modalidade a distância é a que nos interessa particularmente. Buscando mais uma aproximação realizamos um levantamento na BDTD utilizando os seguintes parâmetros: em busca avançada, todos os termos, no campo resumo, em língua portuguesa, os descritores “especialização” ou “*lato sensu*” para selecionar as produções cuja modalidade pesquisada fosse a EaD. O período selecionado foi 1965-2020 a fim de se estabelecer um estudo panorâmico. Em um primeiro momento, encontrei produção em 72(setenta e duas) instituições de ensino superior. Acrescentando aos dois descritores mencionados, o descritor “educação a distância” encontrei produção em 15 (quinze): Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade

Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade federal de santa Maria (UFSM); Universidade de Brasília (UNB); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); a Universidade de São Paulo (USP); e a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). A seguir, na Tabela 1, apresentamos nosso o que localizamos, a distribuição das teses e dissertações por IES e uma leitura destas pesquisas.

Tabela 1 – Levantamento nos bancos de teses e dissertações de 1965 a 2020

Bancos	Dissertações	Teses
FURG	1	--x--
Puc-Rio	1	--x--
UFAL	--x--	1
UFAM	1	--x--
UFJF	1	--x--
UFMG	2	2
UFPE	1	1
UFRGS	2	--x--
UFRN	--x--	1
UFSC	1	1
UFSM	1	--x--
UNB	2	1
UNICAMP	--x--	1
USP	--x--	1
UTP	--x--	1
TOTAL	13	10

Fonte: A autora (2020)

2.2.1 O que as dissertações dizem sobre o tema

A academia tem sido produtiva quando o tema é especialização EaD o que nos possibilita vislumbrar uma ampla gama de possibilidades acerca de seus usos e limites em variados estados da nação, em diversas áreas do conhecimento, sob múltiplos olhares e leituras teóricas, estas produções, no entanto, só começaram a surgir na década de 90 do século passado e vêm aumentando nesta segunda década do séc. XXI, interessa-nos, especialmente, saber o quanto a especialização tem sido investigada quanto ao seu estatuto, ou seja, se as pesquisas localizadas a

entendem somente como *locus* dos acontecimentos, cenário da pesquisa ou se a problematizam levantando suas peculiaridades.

Bittencourt (1999) desenvolveu pesquisa na área de mídia e conhecimento junto ao programa de pós-graduação em engenharia de produção da UFSC. Em seu trabalho a autora apresenta uma metodologia para a construção de um curso de educação a distância baseado principalmente na Internet, e, relata a experiência com o Curso de Especialização para Gestores de Instituições de Ensino Técnico, desenvolvido pelo Laboratório de Ensino a Distância, e efetivado por meio do convênio entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A especialização não é tratada de forma particular pela pesquisadora.

Giacomazzo (2007) investigou as ações docentes que, organizadas na modalidade a distância, presumivelmente promoviam cooperação. Abordou o conceito de cooperação tal como aparece nos estudos de Epistemologia Genética, de Jean Piaget. Sua pesquisa, um estudo de caso de um curso de especialização a distância com foco no mercado de trabalho, ouviu docentes e discentes, a especialização é o *locus* aonde as interações se dão, mas não é investigada em seu estatuto.

Ferreira (2008) desenvolveu uma pesquisa qualitativa, analisou 46 monografias de conclusão de curso. O objetivo de sua pesquisa foi investigar os pilares da EaD contemporânea expressos nas produções monográficas dos professores do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em tutoria para as licenciaturas diversas a distância do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. A especialização não é tratada.

Casagrande (2008) estudo que objetivou avaliar a percepção dos alunos acerca das características e da qualidade do Curso de Especialização a Distância em Gestão de Negócios Financeiros do Banco do Brasil (GNF-BB), entre os anos de 2005 e 2007 pela Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Avaliação foi realizada comparativamente à dos cursos de especialização presenciais mantidos pela Instituição. O GNF-

BB foi realizado com apoio da Plataforma de ensino/aprendizagem NAVi, desenvolvida pelo Núcleo de Aprendizagem Virtual (NAVi). A pesquisa é quali-quantitativa e a questão da especialização é tratada.

Silva (2009) em seu trabalho procurou analisar as possibilidades e limites à promoção da autonomia do estudante no Curso de Especialização em Tecnologias em Educação - Lato Sensu (2006-2007) em parceria com a Coordenação Central de EaD – Puc-Rio, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Secretaria de Educação a Distância (SEED) e o Ministério da Educação (MEC). A pesquisadora não lança mão da perspectiva do alunado, não trata a especialização de forma alargada e, sim, como *lócus* de seu questionamento e, a questão dos profissionais que nela atuam também não é problematizada.

A pesquisadora Nagamine (2011) promoveu uma investigação qualitativa do tipo estudo de caso documental, vinculada à formação continuada de professores de espanhol como língua estrangeira, na modalidade EaD, que utiliza as tecnologias da informação e comunicação. A pesquisadora fez uso de entrevistas que deram voz aos atores (professores-autores de módulo, tutor-supervisor, professores-tutores e tutor de monografia) e revelaram suas visões do curso e suas experiências durante a sua realização. O curso de Especialização Lato Sensu participa como local onde se desenvolveram as interações.

Nascimento (2011) objetivou identificar e analisar o grau de importância atribuído por estudantes brasileiros às variáveis que os influenciam nas escolhas por cursos de pós-graduação lato sensu a distância na área de negócios. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário aplicado em 354 estudantes de cursos de especialização na área de negócios a distância.

Em sua dissertação a pesquisadora Dutra (2013) traz uma investigação sobre a constituição de subjetividades com um grupo de dez egressos do Curso de Educação Ambiental Lato Sensu, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande, através do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no município São Lourenço do Sul/RS. O estudo problematizou a Educação Ambiental

((EA) e o curso de especialização como mecanismos capazes de subjetivar e de incidir, produtivamente, sobre os estudantes que por ele passaram. A pesquisadora descreveu cuidadosamente o curso e abordou alguns desdobramentos da especialização em EA, no entanto, não resgatou a especialização e suas características.

Pereira (2013) realizou uma pesquisa qualiquantitativa, que teve como foco o Curso de Especialização em Gestão Escolar, integrante do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação, que fornece aos gestores de escolas públicas formação continuada *lato sensu* a distância. Sua análise foi realizada de forma a aprofundar a compreensão dos tempos e espaços utilizados por esses gestores escolares na realização da formação. Os participantes da pesquisa foram os alunos egressos do curso oferecido pela UFMG nos anos de 2008 e 2010. A pesquisadora se debruçou sobre a configuração do Curso de Especialização em Gestão Escolar e a forma como foi implementado; os fatores que facilitaram e/ou dificultaram a realização da formação continuada na modalidade, mas a especialização como categoria só participa deste estudo como cenário da investigação desenvolvida

Sacerdote (2013) em seu estudo buscou identificar os papéis assumidos por professores e alunos, no processo de mediação, no contexto de um ambiente de educação *on-line*. A identificação se dá por intermédio de análise das interações sociais ocorridas em fóruns de discussão ao longo das 18 disciplinas de um curso de pós-graduação *lato sensu*, o Curso Especialização em Gestão da Segurança da Informação e Comunicações, da Universidade de Brasília, em sua edição 2009/2011. Pesquisa que quanto a natureza é aplicada, quanto a abordagem é quantitativa, quanto aos fins exploratória e descritiva; e, por fim, quanto aos meios de investigação foram utilizadas pesquisas bibliográficas e estudo de caso. A especialização não faz parte do foco da pesquisadora nesta investigação.

Teixeira (2017) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo era analisar a proposta curricular de um curso, Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública, e sua oferta na modalidade a distância, como uma política de formação continuada de gestores escolares. A

metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, por meio de análise de conteúdo dos documentos e materiais didáticos do curso, além de entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora Pedagógica do referido curso e com a Coordenadora de Materiais Didáticos e de um grupo focal de Agentes de Suporte Acadêmico que atuaram do início ao fim do curso. A pesquisadora não trata da especialização de forma específica.

Saldanha (2018) com sua pesquisa descritiva e analítica de caráter quantitativo e qualitativo buscou realizar uma primeira avaliação dos cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu a distância no âmbito UAB na UFSM baseado em indicadores de eficiência propostos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Considerou todas as ofertas de curso de graduação e de pós-graduação UAB, desde 2005 até 2017, mas não problematizou nenhuma das duas formações.

Cruz (2019) buscou entender os processos no Moodle e analisar o ecossistema da Pós-Graduação a distância e de seus aspectos educacionais nos ambientes de sete cursos de Pós-Graduação/Lato Sensu (Especialização) a distância, ofertados no período de 2007 a 2018, nos municípios de Manaus, Manacapuru e Itacoatiara pelo CED-UFAM. A metodologia adotada compreendeu uma abordagem qualitativa descritiva com técnicas de observação e análise documental, não houve uma análise da especialização como opção formativa.

Guedes Junior (2019) em sua pesquisa metodologicamente optou por um estudo de caso e pela triangulação de métodos, envolvendo (auto)biografias, questionários (formulários *on-line*), análise de conteúdo e revisão bibliográfica. Seus dois objetivos principais eram: 1) desenvolvimento e análise de experiências formais e não-formais de formação continuada em EA via EaD; e 2) análise de ferramentas usadas nos cursos estudados que favoreçam o diálogo entre os participantes, sendo este um aspecto essencial na EA. A especialização participou como uma das ações formais de educadores ambientais *on-line*.

2.2.2 O que as teses dizem sobre o tema

Vieira (2003) realizou um projeto cujo objetivo geral era a apresentação de um Modelo de Educação Continuada a Distância para Médicos do Trabalho. O curso de especialização foi o campo da investigação desenvolvida. Tratou-se de uma pesquisa de desenvolvimento. A especialização com seu estatuto próprio não foi o foco da investigação.

Castro (2006) promoveu uma pesquisa qualitativa cujo objetivo geral era elaborar princípios teóricos fundamentados na Teoria da Atividade (TA) a serem utilizados nos processos de ensino-aprendizagem em ambiente virtual de apoio à aprendizagem no ambiente POLVO. Um estudo de caso, aplicado em dois grupos de sujeitos usuários do POLVO. Um deles composto por 09 professores e outro por 87 alunos. Os dados foram coletados por meio de: questionários, diário de campo, consulta a experts, revisão de documentos, consulta às diversas ferramentas do ambiente virtual de apoio à aprendizagem, entrevistas e observação participante. O curso de Especialização em Gestão de Tecnologias Aplicadas à Educação, *lato sensu*, contratado pelo PROINFO-MEC e desenvolvido junto ao LabTIC/ESAG/UDESC, materializou a empiria do estudo. A especialização e seus atributos não fizeram parte da investigação empreendida.

Melo (2013) analisou o Curso de Especialização em Gestão Escolar, da Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação, coordenado pela UFPE na modalidade EaD. Pesquisa quali quantitativa, análise de documentos da Secretaria de Educação Básica do MEC e dos Relatórios de Avaliação dos Cursos. Instrumentos de coleta de dados foram os questionários. Os participantes da pesquisa foram os professores, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Secretária de Educação do Estado de Pernambuco (SEE/PE) e os egressos do curso. Os temas formação profissional dos envolvidos na especialização além de um mergulho conceitual na especialização *lato sensu* foram empreendidos pela autora.

Araújo (2015) investigou a avaliação institucional de cursos *lato sensu*, partindo de discussões relacionadas com as políticas educacionais de formação continuada de professores por meio da educação a distância. Seu campo foi constituído pelas práticas de avaliação desenvolvidas

na UFAL. Pesquisa qualiquantitativa, documental e aplicada de caráter avaliativo que problematiza a especialização.

Silva (2015) analisou a política de formação a distância de gestores de escolas públicas de educação básica do Rio Grande do Norte, no Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, a partir da possibilidade de contribuição para a perspectiva teórica e metodológica da gestão democrática nos processos de organização escolar, no período de 2010 a 2012. O campo empírico do estudo foi a plataforma Moodle, a especialização, no entanto, não é, especialmente, problematizada. Os participantes da pesquisa foram os cursistas que participaram do Fórum de discussão, das 10 turmas em formação e os que apresentaram trabalhos de conclusão de curso sobre a temática da democratização da gestão.

Faria (2015) o pesquisador trabalha a formação continuada de professores, em particular à frente dos cursos de especialização lato sensu EaD, colocando em cena a política educacional direcionada à formação continuada, em primeiro plano e, em segundo plano, a política da educação a distância no Brasil. Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, que realizou entrevista com 217 professores da Região Metropolitana de Curitiba que atuavam em escolas localizadas no campo, de 20 de maio a 05 de outubro de 2015 e problematizou a formação continuada e a especialização.

Em sua tese Laranjo (2016) apresentou os resultados da avaliação da efetividade da formação a distância. Investigação que focalizou o curso de especialização em gestão escolar, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, desenvolvido no Ministério da Educação e ofertado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2008 a 2011, buscando identificar seus efeitos no âmbito pessoal e profissional dos egressos. A metodologia utilizada foi a qualiquantitativa. Os resultados assinalaram a diferença entre a gestão escolar realizada antes e depois da participação do egresso no curso. Os dados revelaram uma relação direta dos conteúdos trabalhados no curso com a aprendizagem verificada,

assim como a apropriação pelos participantes da pesquisa de diferentes ferramentas com o propósito de consolidar habilidades e atitudes democráticas frente à gestão das escolas. O estudo revela a perspectiva do alunado, apesar do curso observado ser uma especialização, esta não é problematizada da mesma forma que não o é a questão da formação de profissionais para atuar na EaD.

Sacerdote (2018) agora, em sua tese, contribuiu para ampliar os constructos acerca da interdisciplinaridade do conceito de mediação e do comportamento informacional de usuários, especialmente no contexto da educação *on-line*. O universo pesquisado foi o Curso de Especialização em Gestão da Segurança da Informação e Comunicações (CEGSIC 2012/2014) no seu ambiente *on-line*, mas a autora não se deteve problematizando a especialização como categoria de formação educacional, no qual foram avaliadas as interações e a produção intelectual dos estudantes de maneira a traçar uma representação do atingimento dos objetivos de aprendizagem do projeto educacional analisado.

Barbosa (2019) buscou em sua tese vislumbrar a atuação dos egressos segundo a ampliação de conhecimentos sobre as dimensões de gestão escolar e refletir sobre as práticas de gestão desses profissionais. O objetivo desta pesquisa foi compreender se o Programa através do curso de Especialização em Gestão Escolar contribui nas ações do diretor de escola que participaram da formação e de que maneira reforçam as práticas efetivas de gestão escolar. A especialização não foi problematizada para além de cenário dos acontecimentos estudados.

As teses e dissertações apuradas sinalizam que há poucas discussões a respeito da especialização como uma possibilidade particular de formação, que possui ordenamento próprio e, que ocupa um espaço de destaque dentre os cursos oferecidos na modalidade EaD. Verifica-se também que investigações com as temáticas relativas as palavras-chave encontradas têm sido mais recorrentes a partir dos anos 2010.

2.3 A MODALIDADE A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA PÚBLICA

Vamos agora nos deter em um outro ponto ainda refletindo sobre a especialização na modalidade, mas buscando quais são as conexões entre sua oferta por meio da modalidade a distância no Brasil e as políticas públicas assim como em relação aos órgãos de fomento internacionais.

Dentre as pesquisas levantadas no tópico anterior, quatro delas dialogam em algum grau com as políticas públicas: Teixeira (2017), Araújo (2015), Silva (2015) e Faria (2015)

Destacamos que o conceito de políticas que nos guia é o de Thomas Birkland (2015), que ao fazer uma revisão geral de percepções, formas e teorias traz a leitura de um dos fundadores da área Harold Lasswell, que há seis décadas, 1958, definiu “*politics*” como sendo: “*who gets what, when, and how.*”⁵ Para Birkland “*This definition is simple, but we can discern on its own terms three essential aspects of politics: competition to gain certain resources, sometimes at others’ expense; the need to cooperate to make decisions; and the nature of political power.*”⁶ (p.05).

Segundo Souza (2006)

[...] as últimas décadas registraram o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, assim como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação. (p.20)

Para Souza compreender e conhecer as instituições, que num amplo espectro atuam como órgãos consultivos que proporcionam os meios para o desenvolvimento, estimulam, promovem, e

⁵ quem recebe o que, quando e como [tradução nossa]

⁶ Essa definição é simples, mas podemos discernir em seus próprios termos três aspectos essenciais da política: competição para obter certos recursos, às vezes às custas de outros; a necessidade de cooperar para tomar decisões; e a natureza do poder político. [tradução nossa]

provocam a educação, parece fundamental para a construção de um panorama da trajetória da educação brasileira. E é desta forma que o Banco Mundial (BM)⁷ e sua atuação se inserem.

O trabalho do BM na educação está ancorado na estratégia, aplicação dos recursos de que dispõe, da instituição juntamente com estratégias regionais específicas. Estas estratégias são revistas periodicamente para garantir que a assistência bancária esteja alinhada com as necessidades do país em evolução assim como com as circunstâncias globais. O trabalho do banco na educação também é informado por papéis preparados para o Comitê de Desenvolvimento do Banco - seu corpo governante. O trabalho analítico nas áreas de HIV/AIDS e educação, educação terciária, ciência e tecnologia, e a aprendizagem ao longo da vida também exercem uma influência considerável sobre a atuação do banco no setor.

O BM através de uma de suas cinco instituições, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) fornece financiamento, assessoria política e assistência técnica aos governos dos países em desenvolvimento de renda média e a países pobres com capacidade de crédito.

O encontro da atuação do BM com as políticas governamentais dos países em desenvolvimento, muito especificamente, as políticas públicas brasileiras para a Educação com foco na modalidade a Distância a partir do ano 2000 é o nosso foco.

Julgamos que uma aproximação aos órgãos de fomento internacionais nos auxiliará na compreensão do compasso ou descompasso das políticas educacionais realizadas no Brasil nas últimas décadas e o preconizado por estas entidades financiadoras.

⁷ Órgão composto por 189 membros cuja missão é acabar com a extrema pobreza e gerar prosperidade compartilhada nos países em desenvolvimento, é uma das mais importantes fontes de financiamento e conhecimento para estes países. Foi criado em 1944 com sede em Washington.

Em 28 de maio de 2020, em uma inventariação feita junto a base de dados *Scielo*⁸ foram encontrados oito artigos, sem filtro para ano de publicação, em português, utilizando-se as seguintes palavras-chave: políticas pública, educação e Banco Mundial e nenhum quando substituímos educação por educação a distância. A propósito de uma breve comparação verificamos que quando os mesmos filtros são utilizados, mas preenchemos o campo palavra-chave somente com a palavra – educação a distância o dado encontrado é significativamente elevado, são 617 (seiscentos e dezessete) publicações.

Já na base de periódico da Capes buscando periódicos revisados por pares nos últimos 20 (vinte) anos com as palavras-chave: políticas pública, educação e Banco Mundial foram achadas 961 (novecentas e sessenta e uma) produções, já quando substituímos a palavra educação por educação a distância os achados somam 66 (sessenta e seis) documentos.

Estes dados apontam para a pequena produção acadêmica dedicada as relações que se estabelecem entre o BM, as políticas públicas e a educação a distância.

A fim de perceber a presença da EaD como categoria de importância para o BM analisamos um último documento sobre o campo educacional: *A estratégia - La Educación en América Latina y el Caribe* que foi preparado pela última vez em 1999, com uma atualização finalizada em 2006.

Realizamos uma busca das possíveis ligações entre este documento com suas diretrizes e as políticas públicas para educação no Brasil, que desde a década de noventa têm reservado destacado espaço à EaD.

Num primeiro levantamento realizado verificou-se que dentre as 94 (noventa e quatro) palavras-chave que o documento traz nenhuma referia-se a EaD.

8 Scientific Electronic Library Online Av. Onze de Junho, 269 - Vila Clementino 04041-050 São Paulo SP - Brasil E-mail: scielo@scielo.org.

Logo, no início do texto, em sua apresentação fala-se em cinco fenômenos principais que mais afetam as pressões sociais no sistema educacional e um deles é

*El papel y la organización del estado han cambiado en la mayoría de los países de la región y han resultado en gobiernos subnacionales con responsabilidades educacionales significativas y en un sector privado que desempeña un papel cada vez más importante en el financiamiento y la prestación de la educación, especialmente a nivel universitario. Como resultado, el desafío para la región es reestructurar los ministerios del gobierno central, desarrollar la capacidad local, y **formular políticas públicas para el desarrollo del sector privado en el área de la educación.** (grifos nossos) (p.X)⁹*

Depreende-se que o entendimento do BM é que se faz necessário elaborar políticas públicas para o desenvolvimento do setor privado na educação.

Em seguida ao tratar das prioridades estratégicas de acordo com sua missão são seis descritas. Dentre elas destaca-se, por fazer alusão a um dos pré-requisitos para a consolidação da modalidade a distância, uma que aborda a questão das tecnologias para a educação

Estimular y evaluar las innovaciones educacionales, especialmente en el uso de tecnología para la educación, a fin de identificar las maneras más eficaces en función de los costos de usar la tecnología para aumentar el acceso y mejorar la calidad. (p.XII)¹⁰

Em sua parte introdutória, não há menção no texto a EaD, que não participa das preocupações e estratégias apresentadas pelo documento.

⁹ O papel e a organização do estado mudaram na maioria dos países da região e resultaram em governos subnacionais com responsabilidades educacionais significativas e em um setor privado que desempenha um papel cada vez mais importante no financiamento e fornecimento de educação, especialmente no nível universitário. Como resultado, o desafio para a região é reestruturar os ministérios do governo central, desenvolver a capacidade local e formular políticas públicas para o desenvolvimento do setor privado na área da educação. [tradução nossa]

¹⁰ Estimular e avaliar inovações educacionais, especialmente no uso da tecnologia na educação, para identificar as maneiras mais econômicas de usar a tecnologia para aumentar o acesso e melhorar a qualidade. [tradução nossa]

Só encontramos a primeira citação direta relativa a EaD no primeiro capítulo, *DOS PROGRESOS EN LA EDUCACIÓN*, informando que a América Latina e Caribe como um todo na década de 1990 alcançou vários progressos importantes – “*Varios países de la región han experimentado con innovaciones pedagógicas, tal como la educación a distancia por televisión.*”¹¹(grifos nossos) (p. 38)

Depois ao tratar das inovações cita “(...) y Telecurso 2000 en Brasil incorporan técnicas innovadoras para extender las oportunidades de educación a las niñas, así como a niños rurales, y para mejorar la enseñanza y el aprendizaje”¹² (p.45); e sobre o tema destaca que:

*La tecnología también se ha utilizado en el nivel terciario. Como resultado, las Universidades tradicionales han generado una gama de modelos institucionales para impartir programas de aprendizaje a distancia como un medio de abordar problemas de acceso, equidad y eficacia en función de los costos, y como medio de ampliar el acceso o llenar los vacíos especializados en los programas locales de enseñanza.*¹³ (p. 46)

No capítulo quatro, *ELABORACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA PRÓXIMA DÉCADA*, quanto as estratégias do Banco em sua missão de reduzir a pobreza mundial através do crescimento econômico, serviços e investimentos em prol dos pobres (...) “*nuestra meta preeminente para la región de ALC es elevar el capital humano de la región, particularmente el de los pobres.*” (p.88), foram eleitas como prioritárias:

¹¹ Vários países da região experimentaram inovações pedagógicas, como a educação a distância na televisão. [tradução nossa]

¹² E o Telecurso 2000 no Brasil incorporam técnicas inovadoras para estender as oportunidades educacionais para meninas, bem como para meninos da zona rural, e para melhorar o ensino e a aprendizagem. [tradução nossa]

¹³ A tecnologia também tem sido usada no nível terciário. Como resultado, as universidades tradicionais geraram uma variedade de modelos institucionais para oferecer programas de ensino à distância como um meio de abordar questões de acesso, equidade e relação custo-benefício, e como um meio de expandir o acesso ou preencher lacunas especializadas. em programas de ensino locais. [tradução nossa]

1. *Incluir a los excluidos*
2. *Elevar la calidad pedagógica*
3. *Mejorar la transición de la escuela al mundo adulto*
4. *Lograr que funcione la descentralización*
5. *Diversificar y reformar la educación terciaria*
6. *Estimular y evaluar las innovaciones educacionales.*¹⁴

A EaD não figura na listagem de forma direta, porém pode-se inferir que a última prioridade elencada dialogue com as bases da EaD conforme antecipado na introdução do documento.

A Educação a Distância como modalidade surge novamente em *La Educación en América Latina y el Caribe* quando é abordada de forma particular a prioridade - *Elevar la calidad pedagógica - Formación de maestros*, e, é citado como exemplo de ação bem-sucedida na capacitação de professores um programa de educação a distância do estado de Minas Gerais (p. 94).

Em *El uso de la tecnología para mejorar la educación* a EaD retorna por duas vezes.

Se brindará asistencia a los países que deseen afrontar la escasez crónica de maestros altamente competentes y capacitados en ALC mediante una expansión a través de cursos a distancia de las actividades de capacitación previa al ejercicio docente y durante el mismo. (grifos nossos) (p. 102)

El Banco apoyará los esfuerzos por aumentar el acceso a la educación superior mediante la diversificación de los servicios prestados por instituciones

¹⁴ Nosso objetivo preeminente para a região da ALC é aumentar o capital humano da região, particularmente o dos pobres.” (p.88), foram eleitas como prioridades:

1. Inclua os excluídos
2. Aumentar a qualidade pedagógica
3. Melhorar a transição da escola para o mundo adulto
4. Fazendo a descentralização funcionar
5. Diversificar e reformar o ensino superior
6. Estimular e avaliar inovações educacionais. [tradução nossa]

universitarias existentes. Se explorarán estrategias eficaces en función de los costos para usar tecnologías interactivas a nivel terciario, particularmente el encauzamiento de centros de educación a distancia compartidos por un consorcio de Universidades, escuelas secundarias y otras instituciones. (grifos nossos) (p.102)¹⁵

Quando trata do *¿Qué está haciendo actualmente el Banco?*, dentre outras muitas atividades informa que: *“el Banco y expertos regionales llevan seminarios a medida para cada país a los países cliente para tratar temas específicos, por ej., educación rural y educación a distancia en el Perú (..)”* (p.113); já quanto ao que *¿Qué ofrece el Banco?* *“El Banco también ha puesto conocimientos sobre la educación a distancia (...) a la disposición en páginas web (<http://www.globaldistancelearning.com>) (...).”* (p.115)

O documento de 131(cento e trinta e uma) páginas trouxe estas “poucas” menções diretas a EaD, no entanto muitas são as aproximações possíveis em função das grandes possibilidades da modalidade para a inclusão educacional.

As informações colhidas não nos habilitam a elaborar uma análise sobre a lógica do preconizado pelo BM como diretrizes e projetos para a educação no Brasil e as políticas públicas brasileiras para a educação EaD, no entanto inferimos que a EaD teve no Brasil uma expansão e tem um tamanho, que não se relaciona ao preconizado pelos órgãos internacionais de fomento.

¹⁵ Será prestada assistência aos países que desejam enfrentar a escassez crônica de professores altamente competentes e treinados na ALC, através de uma expansão através de cursos à distância de atividades de treinamento antes e durante o exercício de ensino.

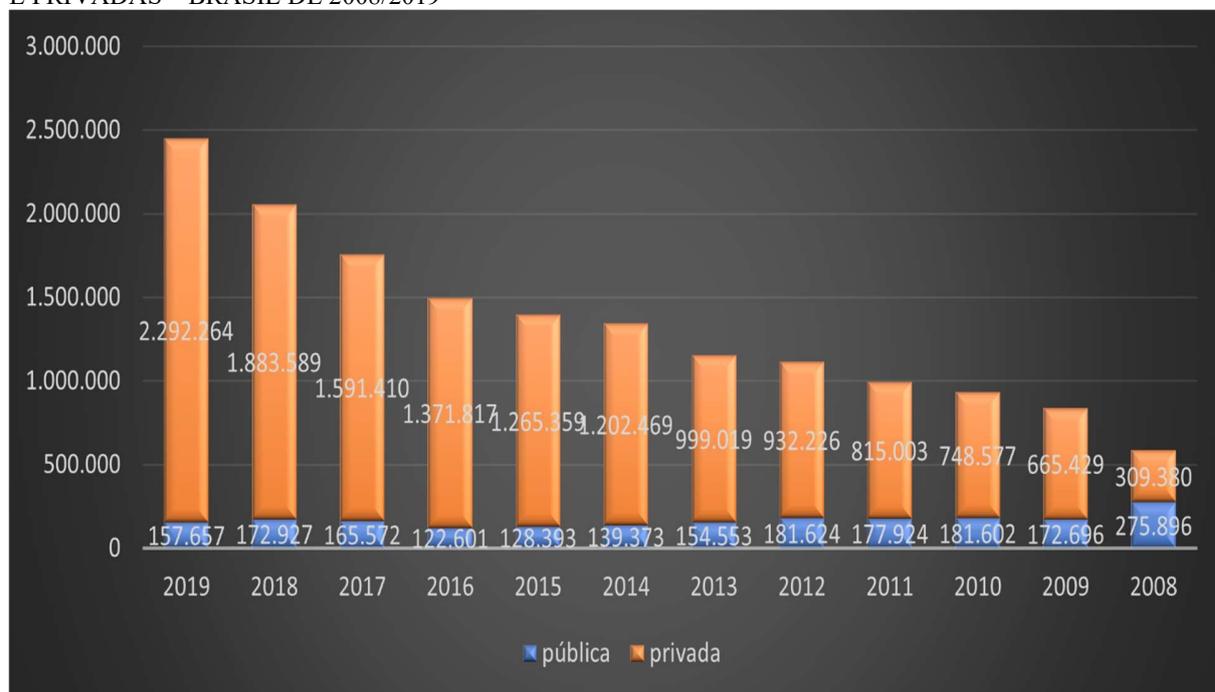
O Banco apoiará os esforços para aumentar o acesso ao ensino superior, diversificando os serviços prestados pelas instituições universitárias existentes. Estratégias econômicas para o uso de tecnologias interativas no nível superior serão exploradas, particularmente a canalização de centros de educação a distância compartilhados por um consórcio de universidades, escolas secundárias e outras instituições. [tradução nossa]

Talvez uma relação entre a maior participação do ensino superior privado e a EaD traga o sentido do que o BM chama de *apoyará los esfuerzos por aumentar el acceso a la educación superior*¹⁶ (1999, p.102).

Parece-nos oportuno lembrar que de acordo com a Sinopse Estatísticas da Educação Superior - Graduação 2019, de um total de 2.450.264 (dois milhões quatrocentos e cinquenta mil duzentos e sessenta e quatro) matrículas em curso na modalidade EaD 2.292.607 (dois milhões duzentos e noventa e dois seiscientos e sete) foram em cursos da rede privada, ou seja 93,5% (noventa e três vírgula cinco por cento) dos ingressantes. O atual desenho da EaD demonstra a aposta da iniciativa privada no potencial da EaD e, como ela tem se valido desta para expandir suas matrículas por todo o Brasil, das capitais ao interior contando, ainda de acordo com a Sinopse, com 14.202 (quatorze mil duzentos e dois) polos de um montante total de 16.135 (dezesesseis mil cento e trinta e cinco).

¹⁶ para apoiar os esforços para aumentar o acesso ao ensino superior.

GRÁFICO 1- MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EaD EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS – BRASIL DE 2008/2019



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>

GRÁFICO 2- MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EaD EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS – BRASIL DE 2008/2019



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>

O curso objeto de interesse na pesquisa em tela, Especialização em Educação Especial EaD ofertado pela UNIRIO é, como já destacado, um encontro de política públicas educacionais, que em sentido amplo tratam de processos inclusivos. No próximo tópico abordaremos os muitos aspectos que caracterizam a modalidade Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A Educação Especial é a modalidade educacional que perpassa todos os níveis da Educação Infantil ao Ensino Superior e todas as modalidades, presencial, semipresencial e a distância foi assim descrita no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 na Seção II – Do Acesso à Educação como já dito em nossa introdução.

Em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI definiu a Educação Especial Inclusiva como aquela que:

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (p. 05).

No ano corrente, 2020, novas diretrizes foram propostas, no sentido de uma revisão sobre o conceito de Educação Especial, que traria além da noção de inclusiva, os de equitativa e com aprendizado ao longo da vida, no entanto, seguiremos guiados pela definição acima.

3.1 INICIATIVAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI

As primeiras iniciativas em prol da Educação Especial no Brasil nos remetem ao século XIX quando foram fundados por D. Pedro II o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (1857), hoje denominados Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) respectivamente. Essas instituições tinham como intento atender as pessoas com deficiência sensorial e foram historicamente, escolas especializadas para ministrar educação escolar a alunos com deficiência auditiva e deficiência visual e se destacaram como centros de excelência. Atualmente são referências nacionais na educação e capacitação profissional, oferecendo assessoria e são também comprometidas com a pesquisa acadêmica sobre os seus campos de especialidade.

Ainda no Império outras poucas escolas foram criadas para o atendimento de deficientes físicos e intelectuais e, no século XX ações assistencialistas tanto oficiais como particulares foram se sucedendo. Na década de 1920, a Pestalozzi inaugurou sua primeira escola e em 1929 foi fundado o Instituto Santa Terezinha¹⁷.

Cabe ressaltar que o Brasil era um país de não escolarizados, com elevadíssimo percentual de analfabetismo, segundo dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1940, a taxa era de 56,8 (cinquenta e seis vírgula oito por cento).

Daremos um salto histórico significativo de quase cem anos dos primeiros empreendimentos no campo da Educação Especial no Brasil. A velocidade das transformações e conquistas humanas durante este período foi enorme e a forma como as pessoas com deficiência foram sendo tratadas e educadas foi se modificando.

Em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos, após as duas grandes guerras, foi importante marco na proteção do homem e garantia de seus direitos, seu texto é uma referência ética e uma baliza para toda a comunidade internacional.

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, milhões de homens e mulheres sequelados pelos horrores da guerra e vítimas de perseguição étnica e religiosa passaram a atuar no sentido de resgatar suas cidadanias e respeito que haviam sido violentados. Nos anos cinquenta do século passado, houve uma mudança no perfil da pessoa com deficiência, pois este grupo passou a ser formado por homens cuja deficiência era não mais somente fruto de problemas congênitos e das mais diversas doenças, mas também derivados de combates, da miséria, de fome e de uma política industrial mais acirrada que mudou a configuração do mundo. O expressivo aumento do contingente populacional de deficientes, o ideário democrático que impulsionava os cidadãos a pleitearem seus direitos e a necessidade de esses homens e mulheres novamente se inserirem no mercado de

¹⁷ O Instituto Santa Teresinha fundado em abril de 1929, na cidade de Campinas, Estado de São Paulo, pelas Irmãs da Congregação de Nossa Senhora do Calvário. Inicialmente a escola funcionou como um internato. Até os anos 1990 usava o método oral para a educação de surdos. Disponível em: <https://www.institutosantateresinha.org.br/sobre-nos/>. Acessado em: 16/09/2021.

trabalho promoveram mudanças no enfoque sobre as deficiências. A falta de informação contribuía para a exclusão e necessário se fazia dar visibilidade e se fazer conhecer. (HERCULANO, 2007, p.10)

O mundo mudava e o Brasil também. Há 50 (cinquenta) anos atrás, nos anos de 1970 em nosso país, a LDB/1971 recomendava que alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto á idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação, e, ainda na mesma década em 73 (setenta e três) foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que incluiu a Educação Especial na elaboração de políticas públicas e iniciou a implantação de subsistemas de Educação Especial nas redes públicas de ensino por meio de escolas e classes especiais.

Segundo Fernandes e Glat (2005) com a redemocratização

O modelo segregado de Educação Especial passou a ser severamente questionado, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, *preferencialmente no sistema rede regular de ensino* (como recomendado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988). Foi assim instituída, no âmbito das políticas educacionais, a Integração. (p. 37)

Já os primeiros anos do século XXI podíamos observar uma série de ações que visavam transformar a Educação como um todo em um espaço inclusivo. Podemos apontar algumas iniciativas, a proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) que determinava que a formação dos docentes passasse a contemplar a diversidade e os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais foi uma delas. Ainda no mesmo ano uma Lei e uma Portaria viriam a tratar de duas questões fundamentais para as pessoas com deficiência sensorial, pessoas com deficiência visual – cegos ou baixa visão, e pessoas com deficiência auditiva, foi promulgada a Lei nº 10.436, de 24 de abril, que reconheceu como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais

– Libras e a Portaria nº 2.678, de 24 de setembro, que tratava da disseminação do sistema de leitura e escrita Braille, ambas iniciativas importantes para a acessibilidade comunicacional e por conseguinte para a inclusão. Três anos mais tarde o Decreto nº 5.625, de 22 de dezembro de 2005 que regulamentou a Lei nº 10.436 tratou da inclusão da Libras como disciplina curricular, da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, da formação do tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa e da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, dentre outros pontos.

Em 2006 ocorreu a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York, da qual o Brasil tornou-se signatário, três anos mais tarde o Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009 a promulgou.

Em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tal política intentava de variadas formas combater a discriminação e a exclusão colocando a escola como um *locus* para a superação das diferenças. Ela tinha como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais de aprendizagem em escolas comuns guiando sistema educacional na promoção da:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 8)

Período marcado por muitos embates, tais como a questão do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) cuja função de acordo com a Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 é a de identificar, elaborar e

organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade para a plena participação dos alunos. Sobre o tema, Garcia (2013) diz que frente as mudanças ocorridas na primeira década do séc. XXI o “*professor da modalidade educação especial deve ser um gestor dos recursos de aprendizagem dos alunos e [...] que a ideia de multifuncionalidade da sala de recursos é transferida para o professor*”. A perspectiva crítica da autora ressalta a formação esvaziada do professorado, que demonstra não estar pacificado o efetivo papel do professor para o AEE. Nestes anos que sucederam os de “Chumbo” a Educação Especial na perspectiva inclusiva conflagrou-se como um campo de disputas e como tal em um processo contínuo de progressos e retrocessos para os muito grupos e seus interesses.

Em 2020 é lançada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida, que seguindo as orientações do governo federal é alinhada a um revisionismo de costumes, e, atravessada por um viés ideológico de direita, liberal, cristão e extremamente conservador. O lançamento desta Política tem promovido discussões entre profissionais da área assim com entre alunos e famílias, alguns alinhados e outros não a esta perspectiva que quebra o paradigma inclusivo.

Quando falamos de inclusão, nos referimos a construção de uma cultura inclusiva. [...] a construção de uma cultura inclusiva começa com a mudança de pensamento e de atitudes. Depois seguem as questões mais palpáveis, como a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica. (SCHLÜNZEN; SCHLUNZEN; MALHEIRO; SANTOS, 2018, p. 04)

As iniciativas elencadas se somaram a outras nos anos que se seguiram, mas para além de medidas, de políticas públicas, não se pode colocar em patamar de menor importância, a subjetividade de homens, mulheres, crianças, adultos e idosos que trazem humanidade ao discurso legislativo e as imposições decorrentes da mudança paradigmática da educação especial inclusiva.

3.2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A educação inclusiva tem como um de seus pilares um professorado formado adequadamente para o empreendimento de incorporar promovendo o acesso e a permanência de todos no processo educacional. Em 1994 a Portaria nº 1.793, de 16 de dezembro já em seu preâmbulo anunciava: “*a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais*”; mas a frente em seu Art. 3º recomenda “*a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.*”

Duas décadas mais tarde a PNEE-EI de 2008 ao tratar das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva abordando especificamente a questão da formação dos professores que devem atuar na educação especial inclusiva diz que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. [...]. 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. (p.18 e 19)

Para melhor compreendermos como a academia, como os espaços científicos têm tratado a questão da formação dos professores para atuar na educação especial numa perspectiva inclusiva recorremos novamente ao BDTD, em busca avançada, usando todos os termos (formação dos professores educação especial inclusiva) no campo resumo em português, e, com esses filtros, localizamos 563 (quinhentos e sessenta e três) produções sendo 402 (quatrocentos e duas) dissertações e 161 (cento e sessenta e uma) teses com datas de defesa de vão do ano de 1997 a 2020. Verificamos uma imensa produtividade a respeito da temática buscada. Organizamos uma tabela com as 20 (vinte) mais recentes produções acadêmicas encontradas para melhor percebermos a força desta problemática e os vários vieses que ela tem tomado entre os pesquisadores.

QUADRO 1– LEVANTAMENTO BDTD

título	autoria	Palavras-chave	ano de defesa	instituição	tipo de documento
A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum	SANTOS, Denise Cristina da Costa França dos	Inclusão escolar; Educação Especial; Ensino colaborativo; Professores especializados	2020	UNESP	dissertação
Influência de um programa de formação continuada sobre crenças e atitudes dos professores em relação a Educação Inclusiva	MENIO-MENCIA, Gislaine Ferreira	Educação especial; Educação inclusiva; Formação continuada; Crenças e atitudes	2020	UNESP	tese
Formação continuada de professores de ciências e biologia para a educação inclusiva	SALTO, Mariana Picchi	Educação inclusiva; Formação continuada de professores; Ciência e Biologia	2020	UNESP	dissertação
Uma proposta de protocolo, baseado na psicologia cognitiva, visando a maior eficácia no processo de aprendizagem significativa	SANTOS, Leonardo Honorio dos	Aprendizado significativo; Psicologia cognitiva; Estrutura cognitiva; Memória; Protocolo de estudo	2020	UNINTER	dissertação
O ensino de ciências no contexto inclusivo: flexibilização curricular e apropriação do conhecimento por estudantes com deficiência intelectual	SANTOS, Leonora Aparecida dos	Currículo escolar; Educação inclusiva; Deficiência intelectual	2020	UEG	dissertação
Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista	CARVALHO, Paola Sales Spessotto	Formação continuada; Necessidades de professores; Sala de recursos multifuncionais; Tecnologia Assistiva	2020	UNOESTE	dissertação
Aplicação de métodos cognitivos em ambientes virtuais de aprendizagem para os surdos na busca da construção de aprendizagem	SOUSA, Gilcifran Vieira de	Ambiente virtual de aprendizagem; Cognição; Surdos – Ensino auxiliado por computador; Usabilidade	2020	Puc-SP	tese
O currículo de educação física na ótica das relações étnico-raciais: a prática	LOPES, Franz Carlos Oliveira	Relações étnico-culturais; Educação Física;	2020	UNINOVE	tese

pedagógica de professores da diretoria regional do Campo Limpo		Prática pedagógica; Formação de professores; Cultura			
Inclusão escolar e atendimento educacional especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio	REIS, Andréa Silva Adão	Inclusão escolar; Atendimento educacional especializado; Professor de apoio	2020	UFJF	dissertação
Uma proposta de formação de professores de Matemática e de Ciências na UEG: Anápolis para a escola inclusiva	NASCIMENTO, Rosalina Maria de Lima Leite do	Inclusão; Formação; Professores; Processo; Ensino; Aprendizagem	2020	UNB	tese
Formação e atuação de professores de alunos com deficiência	EVANGELISTA, Rosimária Rosa do Nascimento	Formação de professores; Práticas pedagógicas; Deficiência; Ensino colaborativo; Educação Especial	2019	UFG	dissertação
Daltonismo na educação infantil: sensibilizando profissionais da educação	HENRIQUES, Katia Maria Thomazetti Csorgo	Daltonismo; Inclusão; Educação Infantil; Prática pedagógica	2019	UNINOVE	dissertação
Educação matemática no caminho da inclusão: Percepção docente na prática com alunos surdos	LISBOA, Maria das Neves de Araújo	Surdez; Educação Inclusiva; Formação docente; Educação matemática	2019	UEPB	dissertação
A articulação entre o AEE e o professor de ensino de Ciências e Matemática: Um estudo na Microrregião de Itajubá-MG	FAUSTINO, Francislene da Silva	Educação inclusiva; Sala de recursos multifuncionais; Ensino de Ciências; Atendimento educacional especializado	2019	UNIFEI	dissertação
Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de Quirinópolis (GO)	SANTOS, Clebianne Rodrigues do	Educação bilíngue; Políticas educacionais inclusivas; Matemática inclusiva	2019	UFG	dissertação
Conversas entre deficiência e educação: por uma política da interdependência nos cotidianos escolares	ABREU, G.V.	Deficiência; Educação; Práticas de trabalho; Interdependência;	2019	UFES	dissertação

		Cotidiano			
Pedagogia na UFS: o lugar da educação inclusiva numa realidade excludente	OLIVEIRA, Lucineide Alves de	Currículo; Formação docente; Inclusão; Pedagogia; Universidade	2019	UFS	dissertação
Creche: proposta de curso presencial e a distância para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista	GARCIA, Rafael Vilas Boas	Creche; Didática; Educação Especial; Educação a Distância; Formação de professores; Modelo de ensino	2019	UFSCAR	tese
Formação de professores de Ciências e a Educação Especial/Educação Inclusiva: análise dos indicadores do Censo Escolar das Regiões Norte e Centro-Oeste	MENDES, Lucas	Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação de professores	2019	UFSCAR	dissertação
Concepções docentes sobre saúde e deficiência sob o prisma da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano	CHRISTMANN, Morgana	Saúde; Deficiência; Educação Especial; Inclusão	2019	UFMS	tese

FONTE: A autora (2020)

Em dois anos, 2020 e 2019, 20 (vinte) trabalhos foram defendidos, sendo 14 (quatorze) dissertações e 6 (seis) teses; quanto ao Campo de Conhecimento verificou-se que uma pesquisa era do Campo da Psicologia institucional - *Conversas entre deficiência e educação: por uma política da interdependência nos cotidianos escolares*; e uma do Campo da Engenharia - *Aplicação de métodos cognitivos em ambientes virtuais de aprendizagem para os surdos na busca da construção de aprendizagem*; e todas as demais pertenciam ao Campo da Educação.

Tendo em vista que a palavra-chave é um termo que representa o conteúdo de uma pesquisa assim como especifica o seu Campo, apuramos a recorrência daquelas utilizadas quando iniciamos a busca no BDTD - termos (formação dos professores educação especial inclusiva) e verificamos que: inclusão surgiu 6 (seis) vezes e inclusiva 8 (oito); Educação Especial 6 (seis) vezes; professor

9 (nove) vezes e a palavra-chave formação foi encontrada 10 (dez) vezes. A recorrência desses termos e o fato de a Educação ser o Campo principal das pesquisas acima listadas reflete a preocupação dos estudiosos da área com a formação de professores para o trabalho inclusivo.

Neste percurso de refinamento dos dados, de mergulho exploratório, mais um passo foi dado, ainda tentando estabelecer a noção de formação dos professores para atuar na educação especial inclusiva partilhada pelos pesquisadores, retornamos aos vinte trabalhos do QUADRO 1.

O que pretendíamos era imergir nos textos propriamente ditos, localizar o sentido que deram a formação, o centro de nosso interesse. Segue então estes entendimentos.

Para Santos, D. (2020) *“os cursos de formação precisam agregar mais conteúdos e disciplinas que se refiram ao PAEE e toda diversidade presente na escola, para que contribuam com os professores, para que tenham mais segurança ao entrar em suas salas de aula.”* (p. 41).

Menino-Mencia (2020) em sua pesquisa que procurava responder se a EaD pode ser uma boa alternativa para a qualificação de professores para as práticas de ensino na perspectiva inclusiva, diz que *“a formação continuada pode promover mudanças nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, assim como, nos métodos de ensino, favorecendo novas perspectivas atitudinais na prática do educador.”* (p.37).

Salto (2020) que investigou se o sistema educacional tem oferecido condições para que os docentes adquiram conhecimentos adequados durante a formação continuada e se trazem a temática da inclusão concluiu que *“[...] os cursos formativos que são oferecidos privilegiam outros temas em detrimento da Educação Inclusiva, e, quando não, acabam por desconsiderar quais são as reais necessidades dos docentes, havendo uma discrepância entre o que é oferecido pelas redes de formação e do que é desejado pelos docentes.”*(p.149).

Lopes (2020) coloca a formação no campo pós-crítico, a formação dentro dos pressupostos dos Estudos Culturais, sua pesquisa, importante ressaltar, não trouxe para a discussão a questão da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Para Nascimento (2020) quanto a formação do professor, em sua investigação os de Ciências e Matemática na perspectiva inclusiva, o fazer pedagógico devia [...] *partir do entendimento da responsabilidade política e ética que todos devemos ter. Na junção com o compromisso ético, os saberes docentes são indispensáveis para a formação e atuação docente.*” (p. 39).

Santos, C. (2019) contribui dizendo que *“ao considerar a atual formação dos professores para atuar na educação especial, se destacam cursos de curta duração, como especialização e extensão, geralmente financiados com recursos dos próprios professores.*” (p. 30).

Evangelista (2019) relacionou a escola inclusiva a formação e atuação docente [...] *“que passa pela compreensão de seu papel, saberes, identidade e profissionalização” [...] “esses, entre outros aspectos da inclusão escolar, merecem ter suas discussões ampliadas e incorporadas na formação de professores.”* (p. 50).

Oliveira (2019) nos explicou que [...] *“ao falar sobre a educação especial numa perspectiva de educação inclusiva estamos pensando a ação pedagógica que perpassa pela atuação do professor apoiado pelo coletivo de toda a escola. [...]”* passa, pela formação inicial. E, conclui dizendo que [...] *“não se reforma as instituições sem formar e (re) formar o professor.”* (p. 24).

A respeito da representação da Educação Inclusiva nas atuais ticas educacionais Garcia (2019) pontuou que [...] *“novos desafios educacionais foram e estão cada vez mais presentes nas escolas, exigindo da comunidade escolar aperfeiçoamentos para atendimento desta demanda”* ; diz ainda que [...] *“a escola está se modificando com o tempo, o processo de capacitação de professores também deve se transformar”* e propõe [...] *“um modelo didático que incorpore processos específicos de professores para se aumentar garantias de qualidade de formação.”* (p.18).

Mendes (2019) destacou que com a inclusão ocorrendo em salas comuns do ensino regular, que se os professores tiverem [...] *“uma formação inicial e continuada voltada aos conteúdos*

específicos, pedagógicos e as temáticas da inclusão, pode ser o impulso necessário para proporcionar a todos os alunos a apropriação do saber sistematizado e não apenas a garantia legal de acesso ao ambiente regular. “(p.45).

Lisboa (2019) quanto a aprendizagem da matemática por alunos surdos pontuou que os professores, sujeitos participantes de sua pesquisa, relataram [...] “*necessidade por mais formação no ensino da matemática inclusiva e no contexto da inclusão.*” (p.86)

Diversos são os aspectos investigados de forma particular e muito própria nestes vinte trabalhos que destacamos da coleção de achados, 563 (quinhentos e sessenta e três), na BDTD, porém alguns pontos são recorrentes, uma percepção da necessidade de uma formação específica para atuar em prol da inclusão e a imbricação, o enredamento entre professor e a Educação Inclusiva.

Tal como pudemos observar nesta trajetória, perseguindo a noção de formação, não há disputa de narrativas, há, sim, uma confluência de ideias, a formação precisa ser aprimorada.

3.3 O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Os alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial são os estudantes com deficiências físico-motores, intelectuais, mentais, visuais, auditivas, auditivas-visuais, múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e os que possuem altas habilidades ou superdotação.

Em 2015 a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) definiu pessoa com deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais

barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

E mais à frente no Capítulo IV Do Direito a Educação dispôs sobre o que cabe ao poder público nesta trajetória de uma educação inclusiva:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

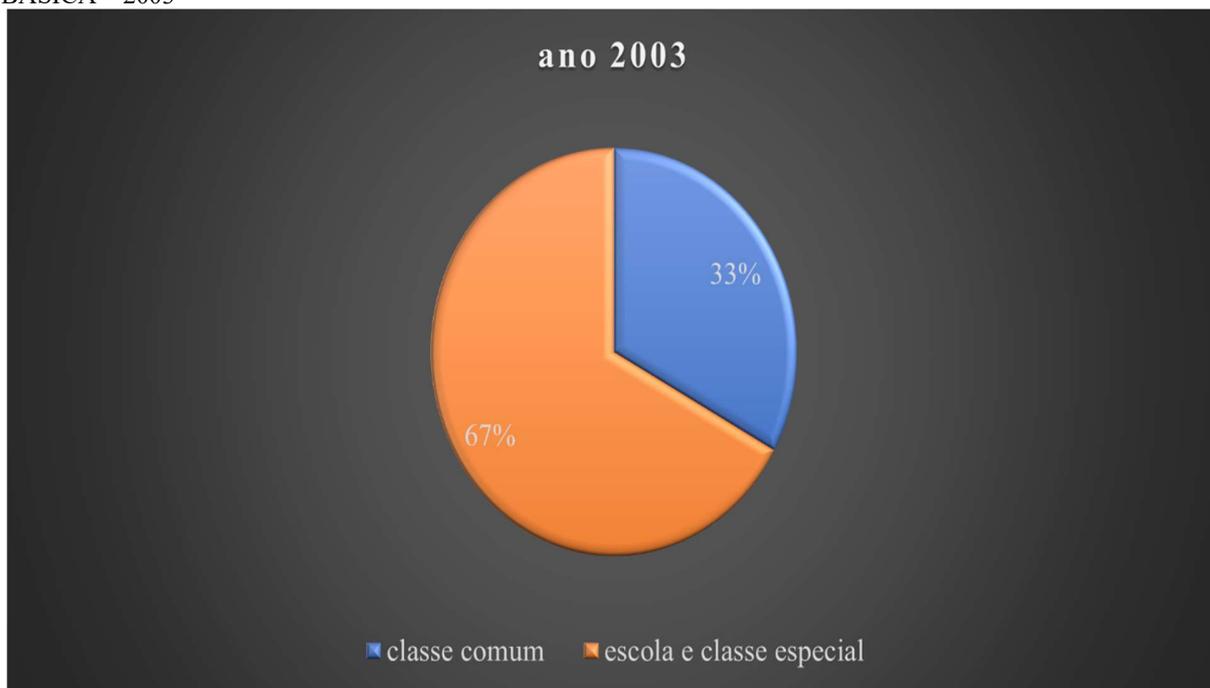
I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Este Estatuto também assegurou a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino e estabeleceu a adoção de um projeto pedagógico que institucionalizasse o atendimento educacional especializado fornecendo profissionais de apoio, em suma, traçou as linhas condutoras das ações em prol de uma Educação Especial Inclusiva para sua clientela fim.

Tendo em vista que o curso objeto de nossa pesquisa é uma especialização que almeja melhor habilitar profissionais para o trabalho junto a este público, é fundamental que possamos melhor dimensionar quantitativamente esta clientela alvo da Educação Especial na Educação Pública.

A seguir com os GRÁFICO 3 e GRÁFICO 4 e a Tabela 2, apresentamos a evolução destas matrículas em escolas regulares/classes comuns nas duas últimas décadas.

GRÁFICO 3- PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2003



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - <
<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>>

GRÁFICO 4 - PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2019



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Tabela 2 – Percentual de matrículas de alunos da Educação Especial na Educação Básica

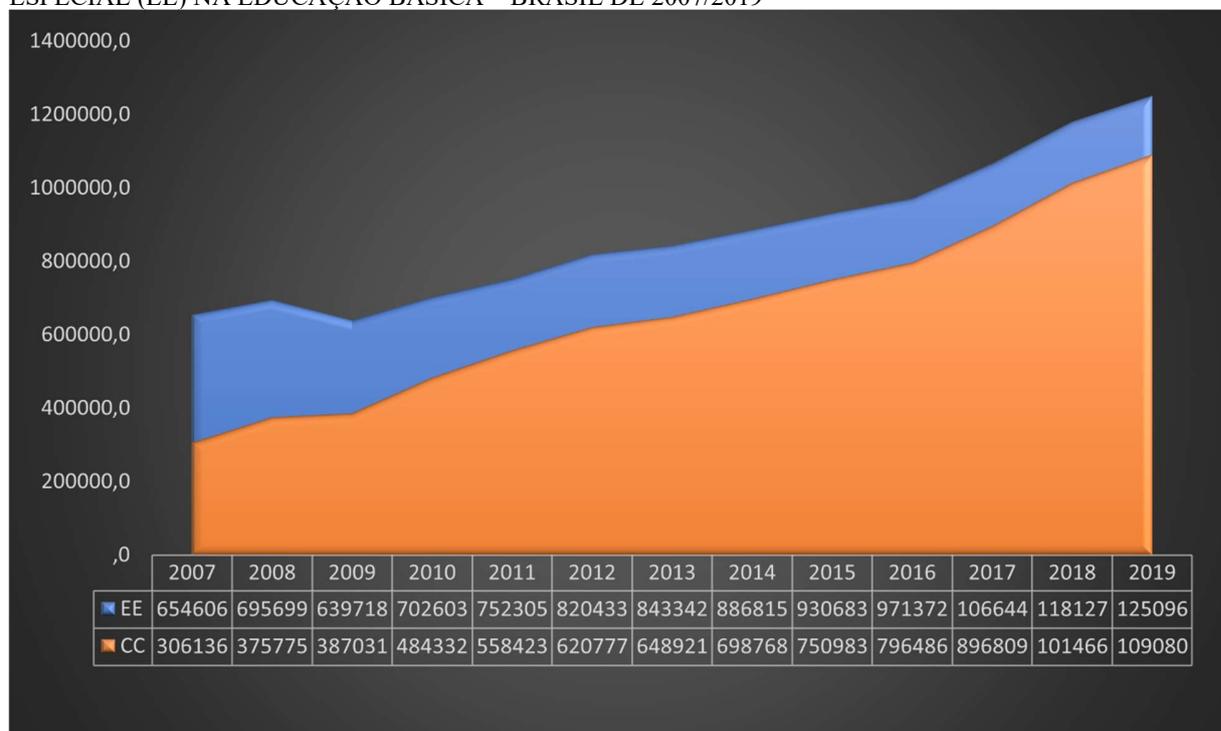
ANO	classe comum	escola e classe especial
2003	33%	67%
2004	41%	59%
2005	48%	52%
2006	54%	46%
2007	50%	50%
2008	57%	43%
2009	64%	36%
2010	72%	28%
2011	77%	23%
2012	80%	20%
2013	82%	18%
2014	79%	21%
2015	81%	19%
2016	82%	18%
2017	84%	16%
2018	86%	14%
2019	87%	13%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Verificamos que em 16 (dezesesseis) anos a evolução da inclusão educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial como empreendimento mostrou-se exitosa, saímos de um percentual de 33% (trinta e três por cento) de alunos incluídos em classes comuns em 2003 e no ano de 2019 já registrávamos 87% (oitenta e sete por cento) de incluídos, um salto gigantesco. Em números absolutos estamos falando, segundo a Sinopse Estatísticas da Educação Básica de 2019, que de um total de 1.250.967 (um milhão duzentos e cinquenta mil novecentos e sessenta e sete) alunos da Educação Especial 1.090.805 (um milhão e noventa mil e oitocentos e cinco) encontravam-se em classes comuns.

Ainda acerca destes dados, que produzem um choque, visual certamente, e ajudam-nos a compreender a complexidade desta entrada, uma quebra paradigmática, uma revolução sem precedentes, que produziu e ainda produz efeitos nas estruturas educacionais do Brasil a fora, em cada município, em cada escola, para melhor visualizá-los construímos o GRÁFICO 5, que não deixa dúvida da onda de inclusão que caracterizou as duas primeiras décadas do século XXI no Brasil.

GRÁFICO 5 – PERCENTUAL ALUNOS INCLUÍDOS EM CLASSES COMUNS (CC) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (EE) NA EDUCAÇÃO BÁSICA – BRASIL DE 2007/2019



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) -<
<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>>

É em concordância com o paradigma inclusivo de que cabe à escola e a todos que dela participam adequar-se para receber em suas classes comuns todos os alunos; e com o universo de profissionais que passaram a necessitar de aperfeiçoamento em suas práticas, que o Curso investigado se impõe.

Está posto que o número de alunos incluído da Educação Especial é da ordem dos sete dígitos e, infelizmente, o percentual de professores com qualificação para o trabalho inclusivo ainda é, nestes dias, baixo. A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020) em sua contextualização traz dados do Censo de 2019 que mostram que “*apenas 5,8% dos professores que atuam na educação básica, em todo o País fizeram cursos destinados à formação continuada para atuarem com o público-alvo da educação especial*”

e que “*dentre aqueles que atuam diretamente no AEE, menos da metade (42,3%) teve a oportunidade de participar de alguma formação continuada específica na área*”(p.24 e 25).

A PNEE 2020 em sua contextualização advoga por uma política de Educação Especial que não tenha como fim último a inclusão de todos os alunos e sim, propõem que as famílias optem por aquela escola que lhes parece ser a que produzirá mais resultados para os seus filhos e, neste sentido, retorna com as escolas especializadas e classes especiais como sendo alternativas.

Reafirmo que não partilhamos da concepção de Educação Especial defendida pelo governo do presidente Jair M. Bolsonaro (2019 -) que desconstrói o grande empreendimento inclusivo que vem sendo erguido nas últimas décadas. Nossa opinião vai na direção do aprimoramento das políticas públicas, de um amadurecimento que é decorrente tanto da práxis, do conhecimento que é fruto do intercambiamento das relações sociais, políticas e morais como do resultante dos esforços da academia.

Entendemos que, sim, existe um grande caminho ainda a ser trilhado e que muito ainda há por fazer e, de forma muito especial, e, relevante, a formação dos profissionais da educação.

A dimensão da educação inclusiva determina que todos tem direito a educação, que devem ser respeitadas as características individuais, os interesses, as capacidades, as necessidades e desta forma combateremos as atitudes discriminatórias e o preconceito, invertendo o jogo a favor de um entendimento da diferença como o normal, e, por conseguinte, fazendo uma opção radical pela diversidade. A inclusão pressupõe uma mudança de olhar, um movimento de autocrítica e formação para a incorporação de todos com qualidade.

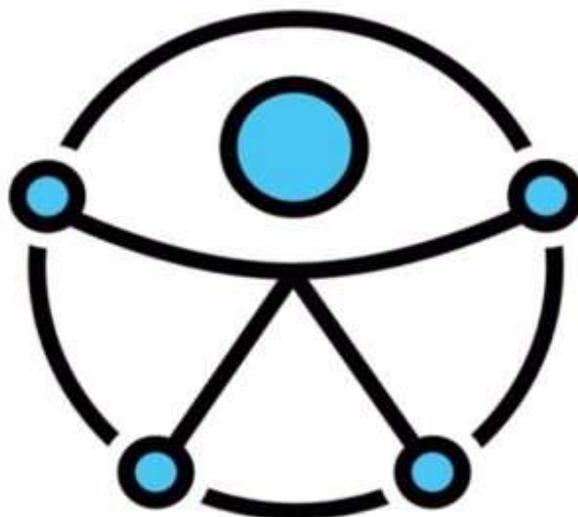
A noção de Educação Inclusiva com a qual trabalhamos é aquela que desperta o senso de pertencimento entre os alunos, ensinando-os a conviver com a diferença e é sobre ela que melhor discorreremos a seguir.

3.4 POR UMA EaD INCLUSIVA E INTERCULTURAL

A todo tempo novas tecnologias assistivas¹⁸ surgem e, de acordo com a noção de desenho universal¹⁹, mais e mais conteúdos vêm sendo pensados no sentido de produção e de construção de processos de ensino e aprendizagem que incorporem a todos. Em 2015 a ONU lançou um novo símbolo de acessibilidade que carrega a noção do ser diferente é normal.

A Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 7750/17, que torna obrigatória a utilização deste símbolo para identificar todos os serviços e locais acessíveis a pessoas com deficiência.

FIGURA 1 - SÍMBOLO DE ACESSIBILIDADE



Fonte: <https://www.camara.leg.br/noticias/616449-ccj-aprova-adocao-de-novo-icone-para-sinalizar-acessibilidade/>

¹⁸ Aquelas que visam possibilitar as pessoas com diferentes tipos de comprometimento – físico, sensorial e cognitivo – meios alternativos que facilitem suas atuações em atividade cotidianas e desta forma proporcionando e ampliando suas habilidades funcionais.

¹⁹ Desenho Universal de Aprendizagem - DUA cria oportunidades para que todos os alunos possam ser incluídos no currículo comum e em atividades realizadas no ensino regular, implica desenvolver práticas que permitam múltiplos meios de envolvimento, de representação e de expressão (King-Sears, 2009).

A figura elaborada para ser neutra, ou seja, não tipificar nenhuma deficiência em especial, cuja simetria e conexão a quatro pontos evoca a harmonia entre os homens e a sociedade, que de braços abertos inclui a todos em todos os lugares, é mais um destes passos no sentido de uma mudança estrutural.

O ideal inclusivo é uma bandeira para além de nossas fronteiras. As diversas conferências internacionais que o Brasil tem tomado parte e sido signatário, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais - Declarações de Salamanca em 1994, a Carta do Terceiro Milênio, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência - Convenção da Guatemala ratificada pelo Decreto nº 3.956/2001, demonstram a comunhão de ideias e ideais inclusivos por todo o mundo.

Acolher a todos os alunos com cuidado, com competência e disponibilidade em última instância é o que se persegue

Neste sentido, buscando esta noção de uma educação inclusiva, guiados por uma perspectiva da interculturalidade buscamos Candau, que desenvolve estudos sobre a educação escolar, o cotidiano, as diferenças culturais e as práticas pedagógicas. A autora (2008) professa por uma educação intercultural e nos alerta sobre o perigo da produção de uma educação assimilacionista, ou seja, uma educação universalista, um chamamento para que todos dela participem, porém sem questionamento sobre o caráter monocultural desta e deixando de lado, inferiorizando as diferenças. A autora, então aponta para a concepção que defende, a interculturalidade, que deseja a promoção de uma educação voltada para o reconhecimento do outro, para a construção de uma sociedade que englobe tanto as políticas de identidade como as de igualdade.

Trabalhar na educação em conformidade com o paradigma da interculturalidade e com uma noção de deficiência tal qual compreendida pelo modelo social da deficiência, ou seja, a deficiência como uma questão da ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar social; e, logo, como uma problemática política é o que nos anima.

Num rápido retrospecto memorialista e ilustrativo, lembramos que o curso, intitulado “A pessoa deficiente na comunidade”, foi promovido pela Universidade Aberta (Open University), no Reino Unido, em 1975, se passaram mais de quatro décadas, muito já se conquistou desde então. Citá-lo é trazer um pouco do caminho percorrido pelos deficientes como sujeitos que querem tomar as rédeas de suas histórias. A educação inclusiva é uma demanda de todos aqueles que por razões de etnia, religião, deficiências, além de muitas outras, que ainda estigmatizam e colocam o outro no lugar do déficit, de uma menos valia social. Somos produto de uma sociedade racista e patriarcal e temos muito ainda por fazer para reparar e realocar todos os sujeitos sociais no papel que merecem.

Compreender a diferença como parte essencial de nossa humanidade é um daqueles passos que transforma tudo e todos. Não há mais como tratar currículos formativos de educadores sem que a diferença e a deficiência sejam escutadas em suas plenitudes.

Na medida que os saberes trabalhados sejam da ordem da incorporação do novo, do diferente, do cigano, do desvalido, do velho, daquele que têm impedimentos, do que se locomove mal, do que aprende melhor através desta ou daquela metodologia, apostamos em uma educação que a todo momento se encontre impelida a gerar soluções e frente as barreiras saltar. Tal qual a EaD, que como modalidade que impulsiona aqueles que nela atuam a ampliar a todo momento seus leques de fazeres, estando sempre atualizados com as novas ferramentas tecnológicas disponíveis e que aprimoram o processo de ensino/aprendizagem gerando autonomia, colaboração e enriquecimentos múltiplos, a Educação Inclusiva possui em sua arquitetura estas mesmas bases para a inovação e qualificação de todos os que com que ela se envolve.

Um ponto que ainda merece ser destaque, mas sobre o qual ainda não são conhecidos os seus efeitos, como reverberarão os atos consequentes, trata-se da edição pelo governo federal de um novo decreto a respeito da Educação Especial. Estamos falando do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Já citamos a ação desta PNEE e entendemos que sobre ela

muito ainda será falado pela academia, pela sociedade progressista, além de pelos mais diretamente afetados pela peça do executivo nacional, os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Neste texto legal descortinam-se vários pontos que vão de encontro à noção de uma Educação Especial Inclusiva, tal qual por nós prescrita e com a qual estamos comprometidos, como, por exemplo, a separação de alunos com deficiência. Um retrocesso da visão republicana da escola, da escola para todos, anuncia-se com escolas e classes especializadas entendidas como “ampliação de direitos”. O governo do presidente Bolsonaro através de seu Ministro da Educação Milton Ribeiro estimula a volta à segregação social das pessoas com deficiência ao difundir a ideia de que com a “atualização” da PNEE as famílias e os estudantes com deficiência poderão atuar no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento “especializado”.

Este é o momento de firmar posição sobre a importância de ter a diferença como um valor, todos ganham com a inclusão. Anos de boas práticas não podem ser solapados por um decreto que se opõe radicalmente ao princípio central da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, qual seja, o alunado todo ser atendido em classes comuns, regulares e em salas multifuncionais. Tanto as SRM, que apoiam e organizam a oferta do AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, e, desta forma assegura-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem; como as escolas especializadas, cuja contribuição foi fundamental na história da EE no Brasil e o mundo, fundadoras de um cuidado e, principalmente, inauguradoras de um olhar pedagógico para os “diferentes” e, ainda hoje ocupam papel central na produção e disseminação de conhecimento, devem ser valorizadas e suas ações em prol da EE reconhecidas.

Talvez estes discursos soem como retórica, como tentativa argumentativa pouco viável, pareçam utópicos, mas, e, por que não? Construir um futuro melhor é o que nós e os teóricos com quem dialogaremos a seguir desejamos.

4. TEÓRICOS E A PRODUÇÃO DO OLHAR

Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam.
(FREIRE, 2017, p.113)

A pesquisa em tela tal como já anteriormente indicamos é de cunho qualitativo e, portanto, tem-se de forma clara, que, a pesquisadora responsável, entende que suas crenças e valores assim como seu envolvimento emocional com a temática investigada atravessam todo o percurso metodológico. As eleições realizadas em cada etapa do trabalho empreendido trazem o registro desta humanidade.

A todo tempo, tentamos verificar como a academia percebe variados fenômenos, podemos dizer que estas sondagens para muito além de contribuir para uma formação mais apurada de nosso olhar, elas foram como bússolas e nos conduziram sempre em direção a novas terras e novos ares.

Há uma grande assimetria de sabedorias e vivências, e, conforme buscamos a pouco elucidar, nossas falas estão permeadas por muitas e muitas vozes. Parece, no entanto, fundamental destacar a importância nesta caminhada de dois importantes teóricos, Paulo Freire e Henry Giroux, que contribuíram para o aparato teórico que guiou nossa análise, de seus conceitos advieram as categorias analíticas utilizadas nas discussões, categorias analíticas tais como prescritas por Minayo (2004)

[...] aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. (p.94)

Por meio de questionários aplicados junto aos egressos das edições do curso, analisaremos as expectativas quanto à atuação profissional, levantaremos informações sobre as disciplinas e almejamos captar a compreensão dos respondentes sobre a Educação Especial Inclusiva; por sua vez através das entrevistas realizadas junto aos coordenadores do curso e da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso procuraremos apresentar as três edições do Curso de pós-graduação em Educação Especial a distância. Todo percurso de análise, aqui, proposto se fará pautado nas noções defendidas por Freire em relação aos educadores e educandos, no diálogo político-pedagógico, na ética, assim como na sua compreensão de uma apropriação crítica do conhecimento e sua recriação. O pensamento freireano carrega os sentidos a respeito da educação que se coadunam a uma prática educacional a distância, democrática e inclusiva que deve sustentar uma especialização em Educação Especial na modalidade EaD.

A escolha de Henry Giroux como mais um teórico fundamental para nossa análise se deve a sua compreensão de professores como intelectuais transformadores e capazes, cujas práticas vão muito além de atividades didáticas rotinizadas, de professores que podem promover mudanças, e, portanto, de professores aptos a atuar junto as especificidades variadas de uma sociedade e de um projeto educacional inclusivo. Sua categoria de intelectual transformador será central em nossa análise.

Iniciamos a discussão e aproximação do embasamento teórico, que utilizaremos para suportar nossas considerações a partir dos dados construídos nesta investigação, com o pernambucano Paulo Freire (1921-1997) que concebia a educação para além da transmissão do conhecimento.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de ‘experiência feito’ que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha

coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2017, p.101)

O patrono da educação brasileira foi um grande crítico da educação tradicional e conservadora, na medida em que entendia que esta somente buscava depositar sobre o aluno o conhecimento, denominando-a de bancária. Freire propôs uma ruptura com este modelo ao preconizar uma educação dialógica, que valoriza a cultura do aluno, uma educação que desperta inquietações, que promove autonomia, que retira os alunos da condição de seres assujeitados e acríticos e os eleva ao justo papel de sujeitos históricos e transformadores da realidade que os cerca.

Freire no ano de 1963 em Angico (RN) aplicou com êxito seu método de alfabetização de adultos, que se não tivesse sido interrompido, por um revés político, pela ditadura militar que por vinte e um anos dominou o cenário político nacional, poderia ter produzido um quadro educacional bastante diferente daquele com o qual ainda nos deparamos no século XXI.

Exilado, esteve fora do Brasil por dezesseis anos, neste período deu aulas, prestou consultorias, proferiu conferências, escreveu e contribuiu em diversos projetos educacionais na América Latina e na África. Retornou ao país em 1980, aqui, colaborou como secretário municipal na gestão da prefeita Luíza Erundina, lecionou e publicou até sua morte em 1997 deixando um imenso legado.

Suas ideias difundiram-se para muito além das fronteiras nacionais, Freire é um dos pensadores mais citados em produções acadêmicas na área das ciências humanas em todo mundo, seus princípios pedagógicos, sua compreensão de que a educação é um ato político, humanizador e, fundamentalmente, de mudança social ganharam vida e forma em distintos locais do planeta. Sua filosofia é de grande atualidade, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2017, p.95) frase de muitas camadas, da mediação, do diálogo, da problematização, da crítica, da realidade, categorias que se atualizam em variadas experiências e campos de conhecimento e práxis. Referenciá-lo é assumir um compromisso com uma educação emancipadora e libertadora, é um orgulho.

A educação que liberta, a educação emancipadora proposta por Freire, sempre suportada por uma noção de criticidade, enreda-se as propostas do professor norte-americano Henry A. Giroux (1943 -).

Giroux é um dos maiores representantes da teoria crítica educacional. Seus estudos e escritos versam sobre a formação de novos intelectuais críticos e comprometidos, que compreendem o ensino como uma política cultural. Teórico engajado numa concepção de educação emancipadora, afirma ser a escola um território de luta.

A noção de pedagogia crítica começa com um certo grau de indignação, com uma visão de possibilidade e com uma incerteza que nos impele a repensar e renovar constantemente o trabalho que vimos fazendo no âmbito de uma teoria mais ampla de escolarização como forma de política cultural. (GIROUX e MCLAREN 2011, p. 137-138)

O conjunto de suas preocupações e o reconhecimento das múltiplas possibilidades na educação advogam tanto pela independência como pela responsabilidade de professores e estudantes. Giroux pede por dignidade e respeito para com as instituições de educação. Sua noção de pedagogia radical, tratada de forma muito especial em Teoria Crítica e Resistência em Educação (1986) é um chamamento à construção de uma pedagogia vinculada às práxis e atravessada por uma leitura crítica do mundo.

Giroux é um teórico que, em seus textos, a todo momento, nos apresenta seu foco nas ações dos professores como intelectuais críticos bem como numa pedagogia crítica trazendo uma vinculação profunda entre currículo e formação que se alinha ao esperado de um curso de pós-graduação que tem como alunado em sua maioria professores.

A Educação Especial com sua perspectiva assentada no paradigma inclusivo relaciona-se à perspectiva proposta por Henry Giroux (2011), de incitar os educadores e educandos a serem críticos, criativos e esperançosos em relação ao potencial que podem oferecer, a fim de contrariar as tendências políticas conservadoras que têm imposto uma definição de excelência em educação mais atrelada a uma submissão às pressões de mercado do que aos termos de uma produção

intelectual inovadora. A opção pela Educação Especial carrega este anseio de lecionar para um outro diverso e pleno de especificidades, características e limitações que necessitam ser acolhidas e valorizadas.

Giroux e McLaren (2011) propõem transformar as escolas em contra esferas públicas e assim derrotar o desalento e promover a esperança. Contra esferas públicas como espaços que gestam o novo, isto é, de onde emergem novos discursos, “contradiscursos”, produtos das múltiplas relações com a cultura dominante.

Na verdade, queremos defender a construção de uma pedagogia de política cultural em torno de uma linguagem criticamente afirmativa que permita aos futuros professores entender como se produzem subjetividades no âmbito das formas sociais em que as pessoas se movimentam, mas das quais em geral só tem consciência parcial. (2011, p. 161)

A tomada de posição de Giroux a favor de uma pedagogia crítica, cultural, emancipadora e radical é por si só um alento, um fio a conduzir e subsidiar a investigação aqui proposta.

Sua opção por uma formação de professores que propõe que estes se engajem numa proposta de compreensão que busca o que subjaz aos diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias (1997, p.159) vai ao encontro da formação que se deseja para um professor apto a desenvolver um trabalho docente efetivo numa classe inclusiva.

A Educação Especial Inclusiva demanda por uma sociedade em que exista justiça social. A noção de inclusão é radical, ela celebra a diferença e se efetiva na medida em que a sociedade se adapta as necessidades dos até então marcados pela falta, dos estigmatizados, dos estrangeiros, e dos excluídos. A escola inclusiva só cumpre seu papel se habilita as pessoas a intervir em suas próprias subjetividades como Giroux defende.

Freire reconhece em cada sujeito, em cada aluno, um ser-sujeito da transformação. O pensador de uma educação libertadora e problematizadora nos conduz nesta caminhada inclusiva pautada no diálogo e nas relações, que de forma alguma podem ser bancárias em sua concepção de verticalidade, mas que, sim, devem se construir horizontal.

Para Freire o conhecimento só pode ser alcançado através de uma prática educacional consistente, filosófica, política e crítica que em última instância é o que liberta o homem do preconceito e da discriminação.

A compreensão do ser professor e das reais e necessárias capacidades para o exercício do magistério, assim como da formação continuada para seu aprimoramento, além da humanização e da ética como as bases para uma sociedade, de Freire e Giroux abarcam o que se busca compreender nesta pesquisa, o que deve compor um currículo crítico, libertário, a favor da cidadania plena, da autonomia e da inclusão. A categoria professor como intelectual transformador apropriada dos escritos de Giroux (2011), conforme apontado anteriormente, se insere como condutora de nosso olhar para as características do currículo e material didático. Em que medida os conteúdos trabalhados nas disciplinas ofertadas eram relevantes para a trajetória profissional dos pós-graduandos do Curso, aqui investigado?

Outra categoria que será fundante é a educação, educação que não é bancária, mas, sim, um “criar possibilidades para a produção ou a sua construção” (Freire, 2017). Uma educação, que como nos ensina Freire em *Pedagogia do Oprimido*, não é única já que há muitas educações e, não, uma apenas, no entanto de um lado situam-se aquelas que se propõem bancárias, que limitam, que subjagam e mantêm os homens, os educandos “oprimidos” e por sua vez há aquelas que problematizam e desalienam. É desta educação, é esta a categoria que nos balizará para compreender a natureza das práticas propostas no Educação Especial EaD UNIRIO (EEE),

Haddad (2019) cita que Paulo Freire antes de sua saída da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo conseguiu que fosse aprovado o texto inicial do Estatuto do Magistério onde figurava o seguinte:

A Educação Pública e Popular no município de São Paulo tem por objetivo a formação de uma consciência social, crítica, solidaria e democrática, onde o educando, inclusive o que **possui necessidades especiais**, vá gradativamente se percebendo como **agente do processo de construção do conhecimento** e da transformação das relações entre os homens em sociedade, através da ampliação e recriação de suas experiências, da sua articulação com o saber organizado e da

relação da teoria com a prática, respeitando-se as especificidades das seguintes modalidades de ensino [...] (p. 208-209) (grifos nossos)

Indiscutível as contribuições de Freire e Giroux para a Educação como campo amplo, como uma frondosa árvore de muitos galhos e ramos que ora se tocam ao vento, ora se embaralham junto as trepadeiras, as vezes plena de frutos e outras nem tanto.

No ano do centenário de Paulo Freire, sua obra vive, plena em vigor e contemporaneidade, nos inquieta. Surpreendendo-nos, a todo tempo, com seu alcance e pertinência, desequilibrando, produzindo movimento e, ao mesmo tempo amparando nas certezas de uma proposta de educação que coloca o humano no centro das preocupações. A academia não se cansa de reverenciá-lo e referenciá-lo. Freire, Giroux e a pedagogia crítica são material primordial quando pensamos em educação.

4.1 FREIRE, GIROUX E EDUCAÇÃO EM 25 TESES

Acreditamos que é preciso a todo tempo praticar a indagação como ensinada por Freire “tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.” (2017, p.30). Seguindo esta determinação realizamos uma procura na BDTD em busca avançada, todos os seguintes termos: Freire + Giroux + Educação, em resumo em português, no intervalo de tempo de 2000-2020, encontramos mais uma face do impacto dos saberes destes teóricos na produção do conhecimento no campo educacional. Foram achadas 25 (vinte e cinco) teses e 85 (oitenta e cinco) dissertações.

Concentramo-nos na leitura de 25 (vinte e cinco) teses a fim de perceber o nível de aporte de Freire e Giroux nestas pesquisas, uma aproximação que buscou, em virtude do alinhamento na escolha dos teóricos, uma compilação e ampliação do saber circulante na academia quanto aos dois.

1. As ideias **freirianas** são atemporais e se adequam a qualquer contexto educacional em que injustiças sociais, hegemonias linguísticas e culturais, opressão das minorias, ideologias se fazem presentes. [...] Autores contemporâneos como **Giroux** [...] revisitam seus postulados e os tomam de base para desenvolverem as suas teorias tanto no campo da educação [...]. (AROUCHE, p. 64)

2. Para discutir Estado, escola, professores e carreira docente foram utilizados como principais referências os estudos de Antônio Gramsci, **Henry Giroux** e **Paulo Freire** [...]. (NASCIMENTO, 2019, p. s/nº)
3. [...] nos conduziu à opção por uma perspectiva crítica de currículo, entendida como uma construção histórica, social, cultural e relacional, em que se expressam concepções e é objeto de políticas. (GIROUX, 1997; MCLAREN, 1997; SACRISTÁN, 2000; FREIRE, 1983, 1996, 2006; APPLE, 2009) (CARVALHO, 20219, p.287)
4. **Giroux** (1997) inicia sua densa obra destacando como a escola e, por consequência, os agentes que nela atuam, podem ser produtores de dominação e opressão, ou, ao contrário, 58 como pode ser veículo para a democracia e a mobilidade social. (FREITAS, 2019, p. 57 e 58)
- Paulo Freire** compreende a humanização como finalidade específica da educação. Sob essa perspectiva, a formação de professores não está separada das demais dimensões da vida social e, dar-se-á ao longo não apenas da etapa inicial de formação, mas, ao contrário, deve incorporar e valorizar a formação continuada. Em linhas gerais, a concepção de formação docente defendida pelo autor deve sempre partir da realidade existente, bem como da problematização dessa realidade; ela não se resume à aquisição de conteúdos e técnicas, sendo, dessa forma, um processo complexo, intencional e institucional. (FREITAS, 2019, p. 61)
5. [...] **Giroux** (1986) [...]. Para o teórico, a escola e o currículo podem trabalhar contra o poder dominante, isto porque o segundo é um espaço de disputa ideológica, não é simples espaço de transmissão de conhecimento.
- Defender a importância de que os sujeitos do ato educativo tenham sua própria voz coaduna com o pensamento **freireano** de educação [...] (COSTA, 2018, p.67-68)
6. Podemos perceber, desse modo, que os estudos de **Freire** ajudam a dar respaldo às pesquisas que envolvem o letramento, incluindo os próprios fundamentos de nossa pesquisa, ao se aproximarem de referenciais que o abordam em função da prática social e de suas pluralidades, (BRANDÃO, 2018, p. 56)
- [...] **Giroux** (1997). Para ele, o poder deve ser visto como força tanto de dominação quanto de emancipação, que se opera sobre e através dos sujeitos. (BRANDÃO, 2018, p. 107)
7. **Freire**, nas reflexões sobre a constituição de uma educação libertadora, sintetiza a importância da construção de uma escola cidadã capaz de vencer os elementos opressivos de um currículo que impede o ser humano de questionar a ideologia dominante [...]. (FASANO, 2016, p. 28.)
- [...] a cultura popular ao ser tematizada pelos alunos, ajuda-os a construir o sentimento de pertença à classe trabalhadora, que foi expropriada do seu direito à palavra.” [...]. Desnecessário dizer que a cultura popular, embora seja em geral ignorada nas escolas, não é uma força insignificante na formação da visão que o aluno tem de si mesmo [...]”. (GIROUX, SIMON, 2001, p.97) (FASANO, 2016, p.107)

8. A proposta de **Paulo Freire**, em termos educacionais possibilita que os professores e alunos ensinem e aprendam juntos, num diálogo permanente.
- [...] aspecto relacionado à prática educativa que entendemos ser pertinente abordado por **Giroux** (1992) é sobre a necessidade da participação crítica dos docentes na produção e avaliação dos currículos escolares, que na maioria das vezes está oculta e presa a serviço burocrático, totalmente em desacordo com os princípios da democracia participativa, [...]. (RIBAS, 2016, p. 73-74)
9. Centrei a fundamentação teórica [...] na pedagogia da liberdade de **Freire** e na sua transposição para o ensino de ciências, na pedagogia crítica de **Henry Giroux** [...]. (SCHWERTI, 2016, p. s/nº)
10. Os conceitos de emancipação de **Paulo Freire** serão trabalhados a partir da educação, enquanto emancipação humana e a negação da educação bancária. (PALAGI, 2016, p. 40)
- Giroux** (1988), em suas pesquisas, tem afirmado que há uma omissão do papel do educador como intelectual, separando a teoria da prática, nas formações dos professores. (PALAGI, 2016, p. 183)
11. As subjetividades nos dizem da relação no campo da individualidade, construída social e historicamente como processo de mediação estabelecida pelos sujeitos entre o que vivem, pensam e expressam, “incluindo suas compreensões conscientes e inconscientes e as formas culturais disponíveis, por meio das quais tais compreensões são constrangidas ou possibilitadas” (MCLAREN; **GIROUX**, 2000, p. 33), em nosso caso, especificamente, o movimento relacional.
- O movimento relacional é, em **Freire** (1987, p. 58), condição para existência do saber, pois, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. O saber é, assim, contextualizado, influenciado historicamente, intencional e resultado de relações humanas que serão influenciadas por este saber que produzem. (GUIMARÃES, 2015, p.28)
12. Acabei enxergando na cultura Hip Hop um lugar de esperança, nos sentidos referenciados por Dewey, através de **Giroux** (1987), e por **Paulo Freire**, acima, um lugar de leitura do mundo, crítica, problematizadora, que poderia permitir me desvencilhar da leitura tradicional da palavra, ou da leitura, pura e simplesmente, linguística da palavra. (VIDON, 2014, p. 18)
13. [...] o educador **Paulo Freire** (2005) indica que a educação pode ser uma das ferramentas para libertar os indivíduos da lógica do poder que o autor denomina de opressor. (COLASANTO, 2014, p. 20)
- Giroux** (1997), ao discutir a concepção de professor com intelectual, aponta o conceito da racionalidade na formação docente. (COLASANTO, 2014, p. 57)
14. A ideia, portanto, é reconhecer e afastar essa lógica positivista que tem moldado a prática educacional da Educação Matemática. Apoiando-me em **Giroux** (1986, p.31), enfatizo que essa lógica funciona “dentro de um contexto operacional livre de compromissos éticos”, na qual o mundo matemático se afasta do mundo “como ele realmente é”. (FREITAS, 2013, p. 51)

[...] não é uma tarefa simples desenvolver uma concepção de Educação com essa magnitude, concepção esta que assume uma característica de “educação problematizadora”, tal como enfatizou **Freire** [...]. (FREITAS, 2013, p. 12)

15. O pensamento de Paulo Freire, além de estar sempre em movimento e dialogar com diferentes questões contemporâneas, traz elementos norteadores para a construção de teoria curricular emancipatória e eticamente comprometida com humanização dos sujeitos. Os seus trabalhos contribuem para a reflexão crítica do currículo, pois, além de o pensamento **freireano** destacar o caráter político, histórico e cultural do currículo, as suas ideias mestras circulam pelos temas ideologia, cultura e poder, considerados centrais na Teoria Crítica e na Sociologia do Currículo. Dessa forma, são referência, quando se trata das teorias críticas do currículo [...] **GIROUX**, 1997 [...]. (GUEDES, 2012, p. 18)

16. Concordamos com **Giroux** (1992, p.80), quando considera que os modelos teóricos de Mikhail Bakhtin e **Paulo Freire** oferecem importantes contribuições ao desenvolvimento de uma pedagogia emancipatória “na qual as noções de luta, expressão do estudante e diálogo crítico sejam centrais. (SANTOS, 2012, p.75-76)

17. A reflexão crítica sobre a influência dos condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais sobre as práticas, sala de aula, constituição das subjetividades docentes e discentes e as escolas constitui uma premissa da formação crítica de professores (**FREIRE**, 2009; **GIROUX**, 1986, 1977). (SOARES, 2012, p.133

18. A prática curricular como prática cultural aliada à concepção de que a emancipação social é uma das

principais funções da escola é enfoque central no pensamento do curriculista norte americano **Henry Giroux**, influenciado pelas ideias de **Paulo Freire**. (VALE, 2012, p.148)

19. **Freire** entende a educação como uma ação política que pode ser orientada, pelo diálogo e pela reflexão crítica e situada, a liberar os indivíduos os significados impostos através de currículos e conteúdos hegemônicos, que reproduzem interesses e ideais dominantes. (FRANCO, 2010, p. 19)

No campo da pedagogia crítica, as contribuições do pensamento de **Giroux** trazem, como referências para a pesquisa em educação ambiental e para a construção de metodologias participativas de intervenção, a noção de escola como *esfera pública democrática*, e dos professores como intelectuais transformadores. (FRANCO, 2010, p.113)

20. A fundamentação teórica se apoiou em autores da Teoria Crítica e Pós- Crítica, inspiradores da formação de professores, tais como:[...] **Freire**, **Giroux** [...] (CISOTTO, 2010, p. s/nº)

Freire [...] nos favorece com uma compreensão inovadora acerca da ética e estética na prática educativa, fazendo-nos entender, em certa medida, que a prática educativa não desvincula ética de estética. (CISOTTO, 2010, p.41)

21. [...] optamos por seguir o viés político e cultural, na perspectiva da Pedagogia Crítica de **Giroux** e McLaren, que tanto foram influenciados pela experiência concreta e exitosa do educador brasileiro **Paulo Freire** [...]. (MOREIRA, 2009, p, 87).

22. [...] o estudo se pautou em **Henry Giroux**, Adorno e **Paulo Freire** para traçar um caminho que parte da crítica à educação “colonizadora” para a construção e a vivência de uma educação revolucionária, comprometida com a transformação social. (ZERBINI, 2008, p. 07)
23. [...] a escola deve propiciar novos conhecimentos para resistir ao continuísmo tradicional e valorizar conflitos e contradições. Resistindo ao continuísmo tradicional, devem ser apresentadas contribuições teóricas que fundamentam a teoria da resistência na escola, (**Giroux**, 1988) (MELO, 2007, p.29)
- Para **Freire** (2000), a presença de homens e mulheres no mundo não é apenas aquela de quem se adapta, mas também aquela de quem se insere no próprio mundo, posição esta de quem luta para ser sujeito da história. (MELO, 2007, p.131)
24. Assumindo, apoiada em **Freire** (1979), o entendimento de que não existe neutralidade na ação educativa e que toda proposta de educação não se dá num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de sociedade, que por sua vez delineia uma proposta de construção identitária do educando [...]. (ALMEIDA, 2007, p.18)
- Paulo Freire** [...], por seu turno, tem salientado que a tarefa primordial do professor é criar condições para que o estudante descubra o seu lugar histórico e social na sociedade em que vive. (ALMEIDA, 2007, p. 27)
25. **Paulo Freire** é referência central dos estudos ao situarem as concepções de Educação de Jovens e Adultos [...]. (LAFFIN, 2006, p. 52)
- O pesquisador **Henry Giroux**, ao pensar o professor como intelectual crítico, desenvolve uma concepção em que a análise do processo educativo pressupõe a compreensão e a transformação do contexto que o envolve. **Giroux** busca suas raízes em Gramsci, ao assumir uma concepção de docência na qual emerge a necessidade da elaboração de uma crítica das condições de trabalho e uma perspectiva de possibilidades para a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa. (LAFFIN, 2006, p. 68)

Trouxemos uma parte diminuta do imenso volume de achados presentes nestes 25 (vinte e cinco) trabalhos, parece-nos que atualidade do pensamento dos dois autores a todo momento se revela. As citações passeiam por todos os textos e embasam pesquisas de variadas áreas do campo educacional, educação ambiental, educação infantil, e educação de jovens e adultos, para citar algumas.

Atravessamos um período histórico, social e politicamente conturbado, questões como *fakes news*, pós verdade, passaram a atravessar nossa cotidianidade promovendo o tensionamento das relações pessoais e institucionais. Talvez possamos especular, que em contrapartida e afim de superar este estado de coisas, que as proposições calcadas na ética e que resistiram no tempo, estejam sendo atualizadas e hoje circulem por novos e antigos territórios cada vez mais fortes. Freire e Giroux são porto seguro e suas presenças nos trabalhos acadêmicos só reafirmam a importância de ambos quando a educação para emancipação, para libertação, para a desocultação e para a cidadania são discutidas.

Diante da inclusão do público-alvo da Educação Especial a formação do professor, aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos necessários ao bom desempenho profissional, ocupa um lugar em que comumente se mostra fragilizada, desatualizada e desarticulada dos contextos escolares. Múltiplos são os discursos daqueles que pelo chão da escola transitam acerca do “não estou preparada”. Nossa experiência como orientadora de TCC tem nos sido reveladora das dificuldades enfrentadas por professoras e professores, são falas de medo e de insegurança ao encarar o desafio de alunos incluídos por quem não se entendia adequadamente capacitado.

Uma educação continuada que ampare teórica e didaticamente os professores trazendo novos saberes que apoiem suas práticas cotidianas em sala de aula é o que se deseja, e, assim, tendo ao longe este horizonte e sempre caminhando, partiremos a seguir para o campo empírico da pesquisa.

5. AS DIFERENTES EDIÇÕES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIRIO

A educação, como uma prática social, dentro de um contexto socioeconômico e político, não é uma atividade neutra. Quando realizada de modo subserviente ao atual modelo hegemônico, caracterizado pela primazia absoluta da competitividade e lucratividade, reproduz e reforça a exclusão social. Contudo, quando resiste e subverte a escala de valores predominantes, a prática pedagógica passa a ser um fator de mudança extremamente eficiente. Essa mudança traz benefícios para todos e contribui para assegurar os direitos fundamentais dos indivíduos, em todos os níveis. (SILVA, 2006, p.3)

A epígrafe acima resume bem o sentido que nos move, qual seja, o de apreender o curso investigado, uma vez que cabe a formação continuada ser “*um fator de mudança*”. É nosso intento perceber a prática social realizada de forma inaugural pela UNIRIO de disseminação de conhecimento acerca da Educação Especial por meio da modalidade a distância.

As informações acerca das três edições foram coletadas por meio das entrevistas realizadas junto aos coordenadores dos cursos e de uma coordenadora de disciplina que atuou em todas as edições, análise do PPP, através de dados coletados via Sistema Universidade Aberta do Brasil (Sisuab) assim como junto ao Cead-UNIRIO, além dos questionários aplicados aos egressos do curso investigado.

5.1 VISÃO GERAL DAS EDIÇÕES

Alguns quadros podem nos ajudar a remontar o curso analisado e suas edições, permitindo que as diferenças e similitudes se destaquem.

QUADRO 2 - COORDENAÇÕES DAS EDIÇÕES

EDIÇÃO	DEFICIÊNCIA AUDITIVA	DEFICIÊNCIA MENTAL ²⁰	DEFICIÊNCIA VISUAL
2007	UMA COORDENAÇÃO GERAL		
2009	COORDENAÇÃO DE ÁREA	COORDENAÇÃO DE ÁREA	COORDENAÇÃO DE ÁREA
2013	COORDENAÇÃO DE ÁREA	COORDENAÇÃO DE ÁREA	COORDENAÇÃO DE ÁREA

FONTE: A autora (2020)

Iniciando nossa aproximação a EEE, verificamos que em linhas gerais as três edições ofertadas tiveram formatos similares, porém coordenações diferentes como já explicitado no quadro acima.

Esta especialização na modalidade a distância foi produto de uma política do governo federal, que através do Sistema Universidade Aberta do Brasil, criado pelo Decreto nº 5.800 de 08/06/2006, implantou um sistema nacional de educação superior a distância com a participação de instituições públicas de educação superior em parceria com estados e municípios. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) tinha como meta principal contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, por isso, suas ofertas de vagas foram prioritariamente voltadas para a formação inicial de professores da educação básica, tal qual como definido no seu decreto de criação Art. 1º parágrafo único inciso I – “*Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;*”.

A primeira edição da EEE de 2007 foi fruto do edital UAB I²¹, sua carga horária era de 405 horas distribuídas por dois períodos de seis meses. A coordenadora do Curso em sua primeira

²⁰ A terminologia deficiência mental caiu em desuso sendo substituída por deficiência intelectual. Utilizaremos, no entanto, a expressão denominativa que dava nome ao Curso à época.

²¹ EDITAL DE SELEÇÃO nº. 01/2005-SEED/MEC de 16 de dezembro de 2005 - Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”. Disponível em:

edição, 2007, informou que ela se distinguiu das demais por ter tido uma gestão única para as três especialidades: deficiência auditiva - DA, deficiência mental - DM e deficiência visual - DV. Quanto ao alunado trouxe os seguintes dados, que o número de alunos que ingressaram foram 531 (quinhentos e trinta e um) destes 131 (cento e trinta e um) foram reprovados nas disciplinas básicas e, logo, 400 (quatrocentos) iniciaram as disciplinas específicas e, por fim, 262 (duzentos e sessenta e dois) concluíram o TCC perfazendo um percentual de aproveitamento, relação entre alunos ingressantes e concluintes, de 49,31% (quarenta e nove vírgula trinta e um por cento).

A segunda edição foi uma reedição fruto dos editais UAB I e UAB II²², com a mesma carga horária e em dois períodos de 6 (seis) meses. Os dados do alunado ingressante no curso são os seguintes: DA – 324 (trezentos e vinte e quatro), DM – 344 (trezentos e quarenta e quatro) e DV – 303 (trezentos e três); e o percentual de aproveitamento geral foi de 40,8% (quarenta vírgula oito por cento).

A terceira edição, tal qual a segunda, manteve a carga horária de 405 (quatrocentos e cinco) horas, agora distribuída por três semestres. Ela ainda se vinculava aos mesmos editais das anteriores. Já os dados do alunado ingressante são os seguintes: DA – 279 (duzentos e setenta e nove), DM – 469 (quatrocentos e sessenta e nove) e DV – 108 (cento e oito); e o percentual de aproveitamento geral foi de 35,9% (trinta e cinco vírgula nove por cento).

QUADRO 3 - QUANTITATIVO DE ALUNOS POR EDIÇÃO

NÚMERO DE ALUNOS/ EDIÇÃO	DA		DM		DV	
	ingressantes	concluintes	ingressantes	concluintes	ingressantes	concluintes
2007	148	80	304	143	79	41

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf>. Acessado em: 11/08/2020

²² EDITAL DE SELEÇÃO EDITAL DE SELEÇÃO UAB n°. 01/2006-SEED/MEC/2006/2007 Segunda Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”. Disponível em: <https://www.nead.ufsj.edu.br/portal/im_ages/docs/edital2006.pdf>. Acessado em: 26/10/2020

2009	324	137	344	144	303	115
2013	279	90	469	177	108	40

FONTE: A autora (2020)

QUADRO 4 - POLOS EM CADA EDIÇÃO POR DEFICIÊNCIA

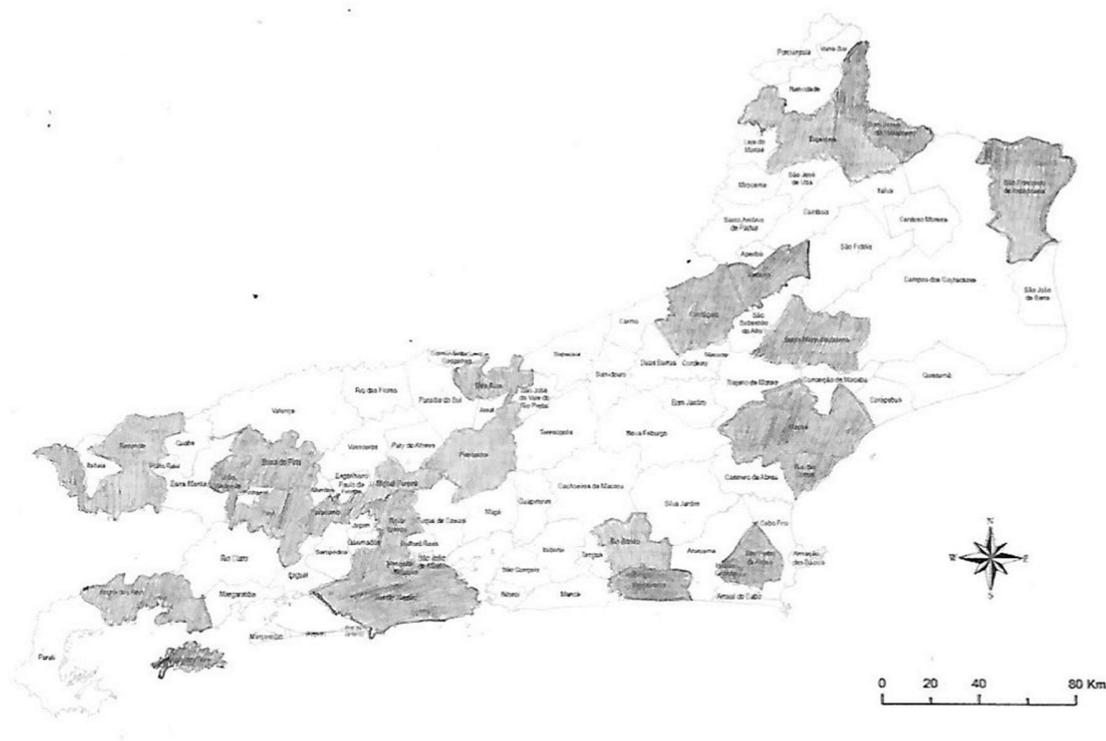
polos /edição	DA	DM	DV
2007	1.Angra dos Reis 2.Bom Jesus de Itabapoana 3.Campo Grande 4.Cantagalo 5.Itaocara 6.Itaperuna 7.Macaé 8.Petrópolis 9.Piraí 10.Resende 11.São Fidélis 12.São Francisco de Itabapoana 13.São Pedro da Aldeia 14.Squarema 15.Três Rios 16.Volta Redonda 17. Uberaba	1.Angra dos Reis 2.Bom Jesus de Itabapoana 3.Campo Grande 4.Cantagalo 5.Itaocara 6.Itaperuna 7.Macaé 8.Petrópolis 9.Piraí 10.Resende 11.São Fidélis 12.São Francisco de Itabapoana 13.São Pedro da Aldeia 14.Squarema 15.Três Rios 16.Volta Redonda 17. Uberaba	1.Angra dos Reis 2.Bom Jesus de Itabapoana 3.Campo Grande 4.Cantagalo 5.Itaocara 6.Itaperuna 7.Macaé 8.Petrópolis 9.Piraí 10.Resende 11.São Fidélis 12.São Francisco de Itabapoana 13.São Pedro da Aldeia 14.Squarema 15.Três Rios 16.Volta Redonda 17. Uberaba
2009	1.Angra dos Reis 2.Araras 3.Bom Jesus do Itabapoana 4.Botucatu 5.Cantagalo 6.Cubatão 7.Diadema 8.Embu das Artes 9.Franca 10.Iguaba Grande 11.Itaocara 12.Itaperuna 13.Macaé 14.Miguel Pereira 15.Nova Iguaçu 16.Paracambi 17.Petrópolis 18.Piraí	1.Angra dos Reis 2.Araras 3.Bom Jesus do Itabapoana 4.Botucatu 5.Cantagalo 6.Cubatão 7.Diadema 8.Embu das Artes 9.Franca 10.Iguaba Grande 11.Itaocara 12.Itaperuna 13.Macaé 14.Miguel Pereira 15.Nova Iguaçu 16.Paracambi 17.Petrópolis 18.Piraí	1.Angra dos Reis 2.Araras 3.Bom Jesus do Itabapoana 4.Botucatu 5.Cantagalo 6.Cubatão 7.Diadema 8.Embu das Artes 9.Franca 10.Iguaba Grande 11.Itaocara 12.Itaperuna 13.Macaé 14.Miguel Pereira 15.Nova Iguaçu 16.Paracambi 17.Petrópolis 18.Piraí

	<p>19.Porto Feliz 20.Resende 21.Rio Bonito 22.Saquarema 23.São Francisco de Itabapoana 24.Santa M^a Madalena 25.São Pedro da Aldeia</p>	<p>19.Porto Feliz 20.Resende 21.Rio Bonito 22.Saquarema 23.São Francisco de Itabapoana 24.Santa M^a Madalena 25.São Pedro da Aldeia</p>	<p>19.Porto Feliz 20.Resende 21.Rio Bonito 22.Saquarema 23.São Francisco de Itabapoana 24.Santa M^a Madalena 25. São Pedro da Aldeia</p>
2013	<p>1.Araras 2. Cantagalo 3.Franca 4.Itaocara 5.Piraí 6. Rio das Ostras 7. São João da Boa Vista 8.São Pedro da Aldeia 9. Três Rios 10.Uberaba 11.Votorantin</p>	<p>1.Angra dos Reis 2.Araras 3.Cantagalo 4.Franca 5.Itaocara 6.Paracambi 7.Piraí 8.Rio Bonito 9.Rio das Ostras 10.São João da Boa Vista 11.São Pedro da Aldeia 12.Tarumã 13.Uberaba 14.Três Rios 15.Volta Redonda 16.Votorantin</p>	<p>1.Angra dos Reis 2.Araras 3.Cantagalo 4.Franca 5.Rio Bonito 6.Rio das Ostras 7.São João da Boa Vista 8.Três Rios 8.Uberaba 10.Volta Redonda</p>

FONTE: A autora (2020)

FIGURA 2 – MUNICÍPIOS COM POLO – RJ

MUNICÍPIOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO



Fonte: Autora (2020)

O espalhamento dos polos pelo estado Rio de Janeiro, o estado primordialmente atendido pela especialização, indica o potencial do curso como difusor de formação. O estado de São Paulo

também foi atendido: Araras, Botucatu, Cubatão, Diadema, Embu das Artes, França, Porto Feliz, Tarumã e Votorantim foram os municípios que receberam o curso e Minas Gerais teve um único polo no município de Uberaba.

QUADRO 5 - QUANTITATIVO DE PROFESSORES TUTORES E COORDENADORES DE DISCIPLINAS 2007

	disciplinas	Professores coordenadores	Professores tutores	
1	Fundamentos da Educação Especial	1	11	
2	Políticas e Sistemas	1	11	
3	Metodologia da Pesquisa	1	11	
4	Aspectos Biológicos da Deficiência DA	1	3	
5	Aspectos Biológicos da Deficiência DM	1	5	
6	Aspectos Biológicos da Deficiência DV	1	2	
7	Psicologia do Desenvolvimento DA	1	3	
8	Psicologia do Desenvolvimento DM	1	5	
9	Psicologia do Desenvolvimento DV	1	2	
10	Processos do Ensino Aprendizagem DA	1	3	
11	Processos do Ensino Aprendizagem DM	1	5	
12	Processos do Ensino Aprendizagem DV	1	2	
13	Práticas Pedagógicas	1	11	
14	Monografia TCC	1	22	
	TOTAL	14	96	110

FONTE: A autora (2020)

Os quadros acima foram construídos através de um somatório de informações buscadas pela autora junto ao Sisub, a Cead-UNIRIO e aos documentos de guarda da COORDENAÇÃO GERAL DA PRIMEIRA EDIÇÃO, em um processo de ida e volta, de múltiplas checagens, para conseguir o retrato mais fiel possível do curso pesquisado.

O *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle) da UNIRIO, o e-Uni, que é gerenciado pela Cead-UNIRIO não mantém disponível as informações referentes aos seus cursos anteriores, no caso do EEE, só deixando no ar o que se refere a última edição, mesmo assim de forma bastante incompleta. O Sisub, da mesma forma, com um preenchimento de dados muito irregular acrescentou pouco ao levantamento. O rastreamento que executamos encontrou muitos

vazios. Entendemos como bastante limitador para uma retrospectiva das ações a ausência de histórico.

5.2 PROJETO POLÍTICO

As três edições do EEE contaram com o mesmo PPP, que está disponível na íntegra no ANEXO A. O documento se inicia pela justificativa, que apresenta a filosofia da Universidade - “a UNIRIO vem adotando uma filosofia de caráter humanista nos seus cursos de graduação e pós-graduação, buscando construir uma formação acadêmica crítica. [...]. Logo em seguida vem o amparo legal, propriamente dito, o Art. 58 da LDB/1996, e o anseio, “propiciar aos profissionais da rede comum de ensino capacitação específica para promoverem o atendimento dos alunos com necessidades especiais e aos profissionais engajados, oportunidade de formação contínua dos seus conhecimentos na direção das novas diretrizes e demandas atuais. [...]. Ainda na justificativa, um pequeno histórico do trabalho que a Universidade vinha desenvolvendo em Educação Especial, que começou no ano de 1988 quando a Licenciatura em Pedagogia incluiu na estrutura curricular a disciplina Fundamentos da Educação Especial; e em seguida implantou o I curso de Especialização em Educação Especial - 1997-1998, oferecido pelo departamento de Fundamentos da Educação do CCH, mas um revés ocorreu em 2000, o curso deixou de receber fomentos e o número reduzido de professores contribuíram para sua suspensão. Em 2005 tudo mudou com a sinalização do MEC por meio do edital nº 1 de 16 de dezembro: “Chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial, e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”, surgiu então a EEE. Foram os seguintes argumentos para sua implantação:

- 1- que os cursos de formação como uma ação de gestão da UNIRIO para dar conta das metas - formação continuada e - a formação de Recursos Humanos para atuarem na Educação Especial com vistas ao processo de Inclusão no Ensino Regular, a curto prazo, os profissionais da rede.
- 2- que o Cederj executaria as ações de gestão de recursos, acompanhamento e controle destes.

- 3- que seria um retomar da pós-graduação (lato sensu), agora no âmbito do consórcio Cederj e na modalidade de educação a distância.
- 4- que se atenderia a Portaria 1795/94 Artigo 3º: *“recomenda a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial”*.
- 5- que havia uma parceria com o Instituto Benjamin Constant (IBC) e com o Instituto Nacional de Surdos (INES).
- 6- além de vasto apoio legal.

O projeto elaborado pela UNIRIO expressa de forma clara o desejo de tornar realidade um ideal de uma escola inclusiva, com profissionais preparados para atender a todos, quando na justificativa diz que:

[...] acreditamos ser necessário manter o espaço que possibilite a reflexão crítica e sistemática sobre a **inclusão/participação das pessoas portadoras de necessidades especiais** na sociedade e, mais especificamente, na **ambiência escolar**. Para tanto, torna-se urgente e relevante propiciar aos profissionais da rede comum de ensino **capacitação específica** para promoverem **o atendimento dos alunos com necessidades especiais e aos profissionais engajados, oportunidade de formação contínua dos seus conhecimentos na direção das novas diretrizes e demandas atuais**. (grifos nossos)

Tal qual descrito por Gadotti (1994) em um painel, durante a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, quando disse que um projeto político-pedagógico se constrói de forma interdisciplinar, que “pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar [...], que há “dois momentos: a) o momento da concepção do projeto; b) o momento da institucionalização ou implementação do projeto [...], e por fim diz que “ todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas.[...] (p. 03-04).

O PPP estende-se por 23 (vinte e três) laudas trazendo uma série de informações sobre o curso a ser montado, o quantitativo de vagas 1.500 (mil e quinhentas) (50% ampla concorrência e

50% profissionais da rede pública de ensino), grande número justificado em função da demanda geográfica.

Outro tema bastante relevante, que o PPP aborda, é o das parcerias estabelecidas entre as Secretarias Estaduais e a Universidade. Estas parcerias projetavam como se daria a estrutura de polos, aqueles locais onde se realizavam as atividades presenciais, que deveriam contar com: instalações físicas adequadas para a realização de aulas, seminários e o que mais fosse necessário, bibliotecas e sala com telefone, fax e computadores com acesso à *Internet*; e a tutoria que seria concentrada na UNIRIO em uma sala destinada para esse fim, com capacidade para instalar 30 (trinta) computadores com *Internet*, fax e telefone (0800). Nas entrevistas realizadas tivemos a oportunidade de verificar que nem tudo o que era previsto se concretizou ao longo das três edições.

Inferimos que, na medida em que a Universidade, por meio de seus docentes da Escola de Educação, mais especificamente aqueles ligados ao departamento de Fundamento da Educação, se engajou no desenvolvimento de um curso que permitiria a um alunado de professores certificar-se como especialista, em 3(três) importantes campos da Educação Especial, deficiência auditiva, deficiência mental e deficiência visual, em última instância possibilitou a incorporação de um alunado com necessidades educativas especiais relativas a estes campos. É possível dizer que a UNIRIO se engajou em um projeto de escolas inclusivas, escolas da Rede cujos profissionais tivessem os conhecimentos necessário para atender as variadas especificidades de um alunado “inclusivo”. A Universidade em convênio com a UAB e apoiada pelo Cederj, formou profissionais que levaram as cidades do estado do Rio de Janeiro onde havia polos presenciais de apoio e a algumas poucas cidades em Minas Gerais e São Paulo sua cultura inclusiva.

É sobre esta produção que estamos a tratar, sobre os esforços e os sonhos documentados pelos professores da UNIRIO e que se materializaram nas três edições do EEE.

5.3.1 Entrevista 01– Coordenação de TCC

A coordenadora de disciplina teve papel importante na trajetória da EEE, uma vez que participou de todas as suas edições em vários momentos e funções e, em especial, coordenando a disciplina responsável pelos trabalhos de conclusão de curso, foi entrevistada e contribuiu com suas informações.

Ela possuía experiência em orientação de TCC em cursos de pós-graduação presenciais e em cursos de graduação EaD, porém a EEE foi a sua primeira oportunidade nesta conjunção de pós-graduação ofertada a distância.

Fale um pouco para gente do seu primeiro momento, qual foi o primeiro curso que a senhora participou e quais foram os seus papéis, o que a senhora fez neste primeiro curso de 2007?

Em 2007 era um núcleo comum e eu coordenei os trabalhos de conclusão de curso dos três cursos se chamavam Deficiência Auditiva, Deficiência Visual e Deficiência Mental. Eu era responsável pelo acompanhamento dos orientadores dos três cursos.

Professora, a senhora participou da seleção de tutores, seleção de alunos, a senhora teve alguma participação na produção de material didático deste primeiro curso, na primeira edição de 2007?

Em 2007 eu participei do processo de seleção de mediadores, portanto dos orientadores destes três cursos. Nós fizemos o processo seletivo e então eu participei de algumas bancas para selecionar estes mediadores.

A senhora conhecia o material didático que era utilizado?

Eu conhecia o material didático, conhecia os professores que produziram o material didático, mas no caso do trabalho de conclusão de curso, este material não era um material muito simples para os mediadores fazerem o acompanhamento dos trabalhos. Na verdade, a gente fez uma discussão, eles organizaram por temática, eles foram se alocando pelas temáticas que eles se sentiam mais a vontade, que eles se apropriavam mais e os alunos foram encaminhando os temas e aí nós fomos fazendo uma indicação de orientador para aluno de acordo com os temas, tanto dos alunos como dos orientadores.

Essa experiência de orientação em EaD na pós-graduação ela foi uma novidade para a senhora ou senhora já estava acostumada, já havia orientado ou coordenado um grupo de orientação a distância?

Na pós-graduação eu já tinha orientado, trabalhei bastante tempo como orientadora e acompanhava alunos de pós-graduação e orientação em curso de educação a distância, de tecnologia aplicada a educação, mas presenciais, especificamente na modalidade a distância eu acompanhei na graduação, tinha uma experiência na graduação onde eu acompanhava orientadores e seus orientandos, mas em pós-graduação a distância foi a primeira experiência.

Em entrevista com a coordenadora geral da 1ª edição do EEE, ela comentou um pouco sobre a estrutura no que diz respeito a computadores e acesso à internet e tudo mais do primeiro curso que ainda era uma coisa muito incipiente, muito começando. A senhora acha que isso teve algum impacto na produção dos TCCs?

Não, neste sentido não porque a produção de TCCs era muito, a relação ficou estabelecida com orientando e orientador. Eu acho que eles conseguiram fazer este acompanhamento. Era um acompanhamento muito mais entre eles e eu acho que o aluno não teve este reflexo tão forte na questão. O que foi forte e a gente percebia forte era a questão da dificuldade que a gente teve de organizar esta estrutura de defesas. A estrutura de defesas foi muito complexa, foi muito, porque eram muitos alunos, três cursos, praticamente as defesas foram estabelecidas numa mesma época e montar estas bancas nesta quantidade de orientadores que nós tínhamos e orientandos, que não era pequena, é foi muito difícil, porque nós tínhamos de trazer, eles tinham de vir para a Universidade, era um custo, a gente dependia do apoio de alguns municípios ou do aluno bancar a sua própria vinda, o que não foi uma questão muito fácil não, foi bem complexa. Isto acarretou que a gente ficasse com algumas pendências de defesa durante determinado tempo. Teve aluno que não pode vir, tivemos que marcar outras bancas para que a gente pudesse atender estes alunos e não os prejudicar já que era a última disciplina do curso, mas todos os que terminaram a sua monografia apresentaram, passaram por bancas.

Academicamente a senhora acha que tenha sido uma experiência tão importante, tão substancial para esses alunos quanto assim num curso, numa pós-graduação que tivesse ocorrido de forma presencial, quer dizer eles tiveram oportunidade de experimentar este processo de produção de um texto, de um texto acadêmico, na defesa, quer dizer de uma forma bastante organizada, estruturada? Isso se deu assim, eles saíram com a ideia de que é possível produzir um texto acadêmico, um projeto de pesquisa...?

Eu tenho certeza de que sim, na verdade a gente tinha um pré-requisito, todo orientador tinha uma formação no mínimo de mestrado que já dava uma possibilidade de diálogo com a pesquisa interessante né, todo mundo tinha uma formação. É alguns alunos tinham uma vivência de Educação Especial, acho o primeiro curso tinha um pouco desta característica, dos alunos, alguns já eram envolvidos com Educação Especial, nem todos, mas é na medida em que foram se envolvendo com o curso foram um pouco descobrindo a EE, foram buscando nos seus municípios e alguns trabalhos, como todo curso, alguns trabalhos foram muito gratificantes de acompanhar e outros foram apenas a conclusão do curso, mas é, a cobrança do orientadores foi uma cobrança importante, eles, realmente, nós tínhamos umas metas e eles cumpriram as metas e os alunos foram informados destas metas e o quanto eles tinham de produzir, a forma que tinham de produzir, quem nunca tinha produzido. Eu acho que tiveram seriedade no trabalho e os orientadores também tiveram seriedade com o trabalho. A equipe era muito unida. Nós tínhamos reuniões

periódicas o que eu acho que acabou ajudando a gente a trocar alguma experiência quanto a esta questão da orientação a distância. Era uma novidade para praticamente toda a equipe então a gente tinha encontros a coordenação geral de curso fazia por conta desta, meio de campo, e a gente tinha estes encontros e acho que isto foi bastante produtivo para a gente entender e acho que isto deu um reflexo grande nos outros cursos subsequentes.

Era esse o ponto um pouco que eu ia pegar mesmo, na verdade a primeira edição do curso, atendendo as normas do edital da UAB, eram só professores, professores de sala de aula, nos demais já houve entrada de profissionais de outras, de áreas pelo menos, que se relacionavam, mas que não precisavam ser professores em sala de aula e o grupo que trabalhava já era mais experimentado. A senhora notou uma diferença substancial ou não em trabalhar com esse alunado, já mais experiente talvez com a questão da sala de aula, mas certamente um pouco mais velho, com um perfil, eu estou falando isto apesar de não ter certeza de se era um pouco mais velho, mas pelo menos com este perfil de professor atuante e dos demais fisioterapeutas, psicólogos. Eu acho que na segunda e terceira edição a clientela passava um pouco por isso, não é mesmo?

Na primeira edição nós tínhamos um alunado muito próximo ao curso de graduação, ou seja, alunos do curso de graduação que davam um pouco desta competência do aluno na modalidade, nós tínhamos tutores na época que também buscavam fazer pós-graduação, tutores que na época tinham apenas graduação, que foi sua primeira pós, mas que eram pessoas que lidavam bem com a EaD e na verdade todos eram muito da área da educação, todos próximos entre si, talvez não tão próximos da gente, mas entre si. O que transparecia claramente que tinha uma certa rede que ajudava muito e tinha esta questão da EE em cada município. Eu acho que eles já tinham discutido isto um pouco na graduação e trouxeram isto um pouco no pacote da graduação, então a gente sentia que era uma continuidade de estudo. Os outros cursos ampliaram demais o alunado, o número de alunos cresceu bastante, o perfil também se modificou bastante e gente já não percebia tanto, era mais difícil sentir esse perfil deste aluno. É diferente do primeiro curso onde se conseguia mapear mais, mas também eu acho que passa um pouco por isso, nós tivemos trabalhos de alunos que não eram da área de educação muito interessantes, porque eram alunos que lidavam com a EE na sala de aula em sua maioria, que faziam psicologia, fisioterapia e tivemos também alunos da área da educação. Também eu acho que tivemos bons trabalhos, trabalhos de conclusão, trabalhos que eles apenas sabiam o que tinham que fazer para concluir o curso.

Se formos nos prender a esta sua atividade a este teu papel de coordenadora de um grupo de orientadores de TCC, entendo que o que a senhora já nos trouxe foram informações importantes e que vão ser essenciais nas nossas análises, mas eu tenho uma certa curiosidade sobre uma outra questão, nestas três edições o material didático que subsidiou os conhecimentos a partir do qual os alunos foram trabalhar era um mesmo. A senhora acha na sua experiência como professora de longa data na graduação a distância, na graduação presencial que aqueles conhecimentos conteudistas com os quais eles chegavam pareciam suficientes, eles pareciam preparados?

Nós fizemos um trabalho de Metodologia, o material de Metodologia, material que nós não usávamos em TCC, na verdade eles já deviam conhecer isto de uma disciplina prévia. É nosso mediadores, orientadores não tinham acesso a esse material, nós demoramos um pouco a dar conta de que eles não

tinham acesso ao material de que eles precisavam ler um pouco o que os alunos tinham tido de Metodologia para entender o que aonde estavam os pontos de divergência quando eles diziam alguma coisa e o material dizia outra então a gente teve de resgatar um pouco em alguns momentos a gente sentiu que o material não é claro para o orientador, qual foi a base que o aluno teve para fazer essa, entender a metodologia, entender um pouco o que era a pesquisa. E assim tinha muitas críticas sobre esse material de metodologia, eu acho que ao longo dos três cursos o material foi o mesmo e eu tinha muitas críticas, eu acho que o material era muito denso em algumas partes, mas pouco claro na verdade na hora que o aluno ia construir o seu trabalho. Esta foi uma crítica constante tanto dos alunos quanto dos tutores, né dos orientadores, eles diziam que o material não foi claro o bastante para os alunos construírem os seus trabalhos. Eles precisavam as vezes recorrer a alguma parte do material, um pouco dialogar com o aluno sobre o que ele estava querendo fazer e o tipo de pesquisa que ele estava tentando desenvolver, mas realmente eu acho que o material poderia ter sido um pouco revisto nos outros dois cursos, deveria ter sido alterado. Acho que no final os orientadores que participaram do primeiro segundo e terceiro acabaram um pouco o material fazendo alguma coisa mais, quase que traduzindo o material, resumindo o material, encaminhando para o aluno o que era importante dentro do que ele estava apresentando como projeto, o que que de verdade ele ainda deveria um pouco mais se aprofundar e a partir daí eles deram conta fora do material.

O que a senhora proporia se fossemos realizar uma quarta edição do curso, que tipo de melhorias e quais seriam as suas principais críticas sobre as passadas? Um pouco entendo que a senhora acha que uma questão central seria a melhor adequação do material didático principalmente no caso de metodologia que deveria ser reformulado, refeito, bem isso eu compreendo, agora além disso a senhora acha que, entende que esses avanços tecnológicos também trariam impacto, outras possibilidades de acompanhamento, como WhatsApp?

A questão do TCC precisa sair um pouco desta lógica só de monografia. Eu acho que a gente tem, principalmente, na área de EE a gente tem muitas possibilidades de fazer trabalho, relatos de experiência, outras propostas que não constava como diretrizes para os alunos, elaboração de trabalhos, elaboração de material didático outras propostas que não constavam como possíveis para os alunos, não que eu me lembre, não que tenha tido nas minhas mãos, não tive esta informação. Que eu acho que hoje seriam mais interessantes e aí eu acho que sim a gente tem um tipo de software, coisas que a gente pode até tentar desenvolver, que eu acho que agregam mais do que este trabalho mais monografia nos moldes que eram propostos para eles. Muitos alunos tinham experiência em tecnologia e traziam um pouco, mas um pouco mesmo ainda dentro de um modelo de monografia que eu acho que a gente acaba perdendo possibilidade de abrir mais esse campo. Acho que na própria graduação a gente já tem isso claro, que a gente precisa ampliar um pouco esse TC para que a gente tenha possibilidade de outras propostas além da monografia. Acho que a gente tem memoriais outras formas, que de fato eles não são debruçaram nisso, não apresentaram nessa linha, mas que eu acho que poderia trazer um pouco mais da experiência de quem está no campo e, mas como a gente tinha esta questão da apresentação, é da defesa da monografia eu acho que o ganho estaria justamente neste momento, a gente junta estes alunos todos em bancas, além da banca ser uma apresentação que é quase uma formalidade a gente poder fazer uma quantidade maior de temáticas para que eles troquem entre eles, que eu acho que é isso que a gente quer, que eles tenham experiências diversas na área.

Interessante isto que a senhora está falando de se repensar as possibilidades de avaliação de um TCC para além da monografia, como uma possibilidade como projetos de ação, memoriais, relatos de experiência dentre outras alternativas. Só para concluir a senhora acredita que estas três edições, sentiu nesta evolução um aprender fazendo? É de se imaginar que uma próxima, que uma quarta edição ou uma quinta nesse caminhar estaria-se sempre promovendo uma melhora qualitativa mesmo no curso ou não como uma coisa estagnada, como um curso muito duro com pouca flexibilidade?

Na verdade, os alunos elogiavam muito o material, eu acho que o material mais criticado pelos alunos foi o de metodologia, o restante do material os alunos elogiavam bastante. Era um material bastante teórico, mas isso não impediu, eu acho que o componente de TCC permite que a gente lide com o aluno no final do curso e a gente conseguia acompanhá-los assim, ficaram muito apaixonados pela área, se envolveram de fato, foram acompanhando o aluno e a partir daí se envolveram de fato com a EE. Foi muito interessante ver esta questão. Eu acho que tivemos alunos que acabaram fazendo, concluindo e não se acharam muito dentro da área, mas eu acho que os cursos contribuíram muito para a discussão da área. Eu teria muita curiosidade, estou achando o seu trabalho muito interessante, eu tenho muita curiosidade de saber nestes municípios como é que eles agora analisam destas políticas públicas dentro das escolas. Eu vejo pelos mediadores com quem eu tenho contato, que eles tiveram uma clareza maior, principalmente, da legislação, o que eles podem, o que não podem, o que têm direito, o que não têm direito. Isso evoluiu e ainda evoluindo junto, porque como eu ainda mantenho contato com os mediadores para mim ainda é muito claro. Eu acho que eles conseguiram perceber em seus municípios, trazer para os seus municípios o que eles aprenderam no curso. Agora eu acho que esta pesquisa vai contribuir bastante para a gente poder mapear um pouco melhor isto. Eu acho que o aprendizado foi um aprendizado não vou dizer 100%, mas acho que a gente conseguiu motivar um grupo bem expressivo para área, eu não tenho a menor dúvida disso.

A entrevista dada pela professora foi muito esclarecedora no tocante as especificidades da disciplina que ela coordenava, disciplina que contava com um necessário momento presencial, uma vez que as bancas foram realizadas no Rio de Janeiro. Sua fala colabora na construção de painel sobre as relações interpessoais visto que trata das relações entre tutores/orientadores e destes com os alunos.

A respeito da falta de máquinas e internet nas orientações que coordenou, a professora relatou que a carência não produziu o mesmo impacto junto aos alunos da disciplina TCC. A disciplina TCC tinha uma dinâmica particular, que envolvia uma relação que:

“Era um acompanhamento muito mais entre eles (tutores-orientadores e alunos) [...] acho que o aluno não teve este reflexo tão forte na questão”

Para ela os efeitos negativos da estrutura para o alunado não foram fundamentais, porém elencou como foi complexa a organização e elaboração das bancas (comissão de professores avaliadores) em função do grande número de alunos, nestes comentários, ela estava se referindo a primeira edição.

Ao falar sobre a equipe de TCC, disse que era muito unida, empenhada e constituída por professores cuja formação era de pelo menos mestrado o que permitiu produzir junto aos alunos uma experiência acadêmica importante.

A professora falou da importância das reuniões de equipe e do papel da coordenação geral apoiando estes encontros e de como foi se constituindo uma cultura de se fazer orientação a distância. Quanto as reuniões de equipe:

“tínhamos reuniões periódicas o que eu acho que acabou ajudando a gente a trocar alguma experiência quanto a esta questão da orientação a distância”. Era uma novidade para praticamente toda a equipe [...] a coordenação geral de curso fazia [...], meio de campo, [...] e acho que deu um reflexo grande nos outros cursos subsequentes.

Sobre o alunado disse, a respeito da primeira edição, que existia uma relação estreita com os professores-tutores do curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Paief-UNIRIO), havia uma relação entre os alunos e os tutores do Cederj, o que favorecia as relações interpessoais.

*[...] alunos **do curso de graduação** que davam um pouco desta competência do aluno na modalidade, nós tínhamos **tutores** na época que também buscavam fazer pós-graduação, **tutores que na época tinham apenas graduação**, que foi sua primeira pós, mas que eram pessoas que lidavam bem com a EaD e na verdade todos eram muito da área da educação, todos próximos entre si, talvez não tão próximos da gente, mas entre si. [...].*

Já quanto a segunda e a terceira edição do curso, cujo perfil do alunado era mais diversificado, a professora apontou para a qualidade dos trabalhos realizados

[...] nós tivemos trabalhos de alunos que não eram da área de educação muito interessantes, porque eram alunos que lidavam com a EE na sala de aula em sua maioria, que faziam psicologia, fisioterapia e tivemos também alunos da área da educação”.

Quanto ao material didático a professora foi bastante crítica, indicando a falta de clareza e de propriedade no material da disciplina de Metodologia. Sua fala traz a insatisfação de professores/tutores e alunos e sua percepção sobre o fato de que o material deveria ter sido revisto ao longo das reedições do Curso.

[...] a gente sentiu que o material não era claro para o orientador [...]. E assim tinha muitas críticas sobre esse material de metodologia, eu acho que ao longo dos três cursos o material foi o mesmo [...], eu acho que o material era muito denso em algumas partes, mas pouco claro na verdade na hora que o aluno ia construir o seu trabalho. Esta foi uma crítica constante tanto dos alunos quanto dos tutores [...]. [...] eu acho que o material poderia ter sido um pouco revisto nos outros dois cursos, deveria ter sido alterado.

Disse também, quando perguntada sobre o que proporia para uma nova edição da EEE, sobre a possibilidade de uma avaliação de conclusão de curso que fosse para além da monografia, como, por exemplo, projetos de ação, memoriais, relatos de experiência dentre outras possibilidades. A sua reafirmação a respeito dos problemas do material didático de Metodologia como algo focal, uma vez que os demais eram elogiados pelos alunos parece-nos muito interessante, pois informa que na verdade havia uma impressão de satisfação com o material didático como um todo.

Ao falar sobre a contribuição do curso para o conhecimento e consequente empoderamento dos alunos em face de um domínio do material legal acerca dos direitos relativos ao campo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, a professora indica uma aproximação ao PPP do Curso, quando este descreve o:

PERFIL DO PROFISSIONAL QUE SE PRETENDE FORMAR:

- 1- *Exerça atividades relacionadas ao atendimento educacional aos portadores de necessidades especiais.*
- 2- *Domine as habilidades metodológicas relacionadas ao ensino de Educação Especial.*
- 3- *Reconstrua permanentemente o conhecimento da área e seu espaço profissional diante dos novos desafios colocados pelo cotidiano e pela contemporaneidade.*
- 4- *Integre conteúdos e atividades voltadas para a construção de uma ação progressiva inter e transdisciplinar.*
- 5- *Desenvolva competências que permitam a relação entre a teoria e a prática do ensino de Educação Especial.*

5.3.2 Entrevista 02 – Coordenadora geral da 1ª Edição do Curso

A primeira edição, que aconteceu ainda na primeira década do séc. XXI, não contou com as facilidades e os benefícios da informática, a época a Universidade ainda não dispunha de muitas máquinas, de acesso a internet e serviços de apoio. E, desta forma, os apontamentos da coordenadora foram fundamentais para este resgate quase “memorialístico”.

Em novembro de 2019 da coordenadora geral do curso, da primeira edição nos concedeu uma entrevista.

Professora quando foi que a senhora se engajou nestas questões relativas a Educação Especial?

Foi no ano 2000, mais ou menos, quando a Universidade UNIRIO comecei a trabalhar junto com o Cederj para elaborar um projeto de graduação em Pedagogia a Distância e aí eu fui convidada para escrever material de Educação a Distância em Educação Especial e também fui convidada para participar do projeto de disciplinas. Então desde 2000 e, mais especificamente em 2003, quando estes cursos começaram a funcionar, mas eu faço parte desde o início aqui na UNIRIO de todas as ações em EaD.

A senhora já havia colaborado em uma especialização presencial, não é mesmo?

Sim, mas ela tinha uma outra característica, isto aconteceu antes de eu vir morar no Rio, porque a primeira especialização aconteceu, se não me engano, em 97/98 quando a professora Liana que organizou este curso. Aí teve, se não me engano duas ofertas ou três ofertas presenciais e estas ofertas foram feitas de acordo com o que se pensava na época e as condições que se tinha. Então as pessoas foram convidadas aqui da UFRJ, da UERJ que já trabalhavam com Educação Especial, que eram muitos professores e profissionais da área, não é como hoje que diminuiu significativamente na Universidade.

Então a senhora já era uma especialista em Educação Especial, já era o seu campo?

Sim, ele já foi, ele é um dos meus campos de trabalho. Eu trabalho com Educação Especial e com Psicologia da Educação desde que eu entrei na Universidade, que foi em Brasília, enfim, mas eu trabalho com estas duas áreas de conhecimento o tempo todo.

Vamos falar então um pouco mais sobre o curso propriamente dito e sobre o PPP. A senhora participou em que nível da oferta deste curso?

Eu participei desde o início dele, muito embora, nós tenhamos cotado coma ajuda de uma profissional de Educação a Distância que fez a consultoria. Porque até então nós não tínhamos trabalhados com pós-graduação e isso requeria uma série de materiais, de organização, de plataforma e tudo mais que nós não tínhamos a expertise na época para fazer isso. Então foi convidada uma professora, professora que veio para cá e ela trouxe com ela todo o conhecimento e ela organizou o grupo. Neste momento fui convidada para ser coordenadora.

No edital a senhora trabalhou, já participava?

Sim, o edital foi em 2005. Foi o primeiro edital da UAB e ele foi em dezembro de 2005 e em 2006 nós já começamos a trabalhar no projeto e em 2007 foi feito este curso.

Então nós podemos dizer que a senhora participou do edital, do projeto do curso, do processo seletivo dos tutores, da análise de currículo, da produção de material didático?

De absolutamente de tudo.

Especificamente quanto ao currículo, a senhora acredita que as escolhas das disciplinas ofertadas e seus conteúdos mostraram-se acertados? A senhora participou desta seleção também?

Particpei ativamente, porque além das disciplinas na minha opinião, elas foram abrangentes, suficientes e excelentes, porque os profissionais que foram convidados para escreverem o material eram, naquele momento, as pessoas que eram mais conhecedoras das suas áreas. Então eu fiz a parte de convite pessoal a cada um e discuti com cada um o conteúdo de cada disciplina para que ela não se repetisse, porque a Educação Especial a dificuldade é grande quando têm várias disciplinas porque todo mundo acaba falando o mesmo assunto. Então nós tivemos o cuidado de que mesmo fazendo menção a alguns aspectos que eram comuns a todos, todas as disciplinas, mas tratados de forma específica, eles não fossem repetitivos, para que não ficasse ruim para o aluno. Então eu fui a responsável e é um trabalho árduo, porque as pessoas podem ser excelentes profissionais, excelentes professoras, mas na hora de escrever nem todo mundo tem disponibilidade de tempo pra se debruçar sobre o material e fazer esta escrita detalhada, principalmente numa linguagem dialógica, não é?, que é específica. Convencer estas pessoas não foi fácil e depois demoraram algum tempo para escrever, mas eu penso que foi perfeito com relação a isso.

Então neste sentido se a senhora fosse editar novamente o curso, é lógico que atualizando o material, sempre se faz necessário, mas manteria as disciplinas, o núcleo duro todo?

Manteria. O que eu faria seria hoje, primeiro nós temos de fazer ajustes contextuais de atualidades, né, por exemplo, existem assuntos e temas que foram tratados naquele material de maneira superficial porque nós estávamos começando ainda a tratar daqueles assuntos, hoje eles teriam um espaço muito maior; outra coisa a atualização da legislação, por exemplo, nós teríamos de fazer e não só a atualização da legislação, nós teríamos de trazer a legislação para que o profissional usasse de forma mais efetiva. Hoje eu penso que não haveria uma necessidade de um percurso tão histórico, assim tipo algumas coisas, porque a compreensão se modificou, então seria mais enxuto em alguns aspectos e mais profundo que outros porque a gente hoje detém conhecimento que antes não tinha.

Quanto aos procedimentos de avaliação, tanto os presenciais quanto a distância, os fóruns, funcionou como a senhora imaginava naquele momento? Têm alguma coisa que, se a senhora fosse ofertar o curso novamente utilizaria o mesmo caminho?

Eu acho a mesma coisa que eu respondi com relação ao material didático, nós não tínhamos todo o conhecimento sobre tudo o que fizemos, nós aprendemos fazendo, inclusive nós, a UAB também aprendeu conosco e nós com ela, porque todo mundo começou junto e a resposta dos nossos alunos nos dava um feedback para fazer os ajustes, então, naquele momento nós conseguimos ajustar as coisas que não estavam funcionando muito bem, por isso que eu não considero que eu modificaria muitas coisas, porque nós tínhamos a liberdade de ir arrumando conforme as coisas fossem acontecendo. Então não era um curso engessado, ele tinha um formato que era o formato que melhor funciona, que nós trabalhamos na Universidade com os polos e com os materiais didáticos, então a gente precisava deste conjunto de pessoas. Os polos, nós trabalhamos com 18 (dezoito) polo, que era muita coisa na época e até hoje é muita coisa, mas começando foi muita gente e eles tinham uma disponibilidade, um interesse de que se os profissionais fossem qualificados e eu acho que isso foi a grande motivação, não só daqui da formação, mas nos polos para manter aquilo funcionando bem, então não teve grandes problemas com relação a isso. Talvez hoje utilizássemos mais os fóruns e mais os recursos, porque naquele momento nem era tanto. Uma coisa que foi, digamos, sofrida é que nós tínhamos muitos alunos e poucos recursos de informática. Se por um lado nós tínhamos pessoas brilhantes trabalhando conosco para fazer a plataforma, nós não tínhamos equipamento suficiente para dar conta de 550 alunos ao mesmo tempo usando a plataforma e nós trabalhando com tutoria. Então se houve dificuldade, as dificuldades foram estruturais, porque nós nem tínhamos equipamento suficiente para fazer um curso com aquele volume de alunos e de distância, com aquela distância enorme entre os polos, então nossa proximidade poderia ter sido maior se nós tivéssemos mais recursos. Chegou um momento que nós tínhamos três computadores para todos os tutores, nós tivemos que fazer planilhas para dar tempo de que todo mundo tivesse ali para atender o aluno e isso é surreal, tá certo nós não estamos em 2019 no séc. XXI a gente tava na virada do século lá, mas a gente tava trabalhando como se estivesse no meio do século passado, então a Universidade neste aspecto ela nem tinha estrutura suficiente para a gente fazer um curso que nós fizemos. Então esta dificuldade poderia ter sido minimizada se tivéssemos mais recursos as dificuldades seriam muito menores.

Eu gostaria de voltar a um ponto que já perguntei a senhora, que foi sobre a seleção dos alunos, vocês estabeleceram critérios para a seleção dos alunos, a senhora se recorda destes critérios, por alto, o que era?

O que era primordial, que eu me lembro, é que todos estivessem em sala de aula, então todos os professores atuando seriam a prioridade, porque o edital da UAB foi feito para a formação, capacitação, qualificação dos professores já em sala. Então neste primeiro momento outras pessoas nos procuraram e elas nem tiveram condições de fazer parte do curso, então atendemos este público e já no segundo e terceiro abriram para outros profissionais, mas no começo ele foi feito com este objetivo.

A senhora já falou um pouco sobre o número de polos, 18 (dezoito), sobre a questão da estrutura, entendo que estava se referindo a estrutura presencial, aqui no Rio de Janeiro, agora quanto aos polos propriamente ditos tem alguma coisa da sua prática que a senhora pode nos contar?

Sendo bastante realista eu acho que foi tudo muito bem, porque era tudo que nós tínhamos, primeiro porque nós estávamos começando, nós nem sabíamos como deveria ser o ideal, porque nós tínhamos a necessidade de colocar aquele curso em funcionamento, as prefeituras disponibilizaram o melhor que elas puderam e nós trabalhamos dentro deste cenário. Então hoje talvez não modificaríamos muito porque os polos que nós utilizamos, eles faziam parte do Cederj que já existia, neste curso anterior, quando eu comecei a conversar com você que eu contei que um pull de Universidades formou uma porção de cursos de graduação entre elas a UNIRIO participava de alguns e estes polos foram aqueles que nos ajudaram a receber o curso, inclusive a infra. Eu não tive muita dificuldade posso dizer assim, eu em nome da Universidade não tivemos muita dificuldade porque fomos apoiados por esta estrutura do Cederj, que eu penso que até hoje sou grata por isso, porque naquela época nós não fazíamos todas as avaliações on-line, não fazíamos nenhuma, fazíamos tudo em papel, então nós precisávamos de uma estrutura que nos desse transporte para levar e trazer estas provas e todos os outros recurso que vêm junto com isso e as necessidades, tudo isto foi feito cordialmente pelo Cederj então, claro, todo mundo estava trabalhando junto para a EaD de uma maneira geral. O curso entrou trazendo a UAB para a Universidade, para o Rio de Janeiro, nós trabalhamos com aquilo que nós, a partir daquilo que a gente já tinha, então para mim isso foi um grande facilitador, depois em outras situações, aí as coisas ficaram um pouco diferentes porque eles não poderiam mais, eles começaram a crescer muito e eles não poderiam mais nos atender, mas naquele momento foi tudo o que a gente precisava.

A coordenadora estava envolvida com projetos de Educação Especial a distância desde 2000 e contava com experiência em especialização em Educação Especial presencial. A Educação Especial é um dos seus campos de trabalho desde que entrou na Universidade. Ela participou da elaboração do PPP, dos editais, do projeto do Curso, da produção de material didático, escolhas das disciplinas e dos seus autores.

Quanto aos fóruns e avaliações, a professora entende, que assim como ocorreu com o material didático, o Curso, que não era engessado e foi se adaptando na medida em que recebia o feedback dos alunos, que hoje usaria mais os fóruns. A professora, no entanto, faz um comentário que parece ser bastante elucidativo sobre sua percepção das atualizações necessárias no material didático.

*[...] não haveria uma necessidade de um percurso tão histórico, assim tipo algumas coisas, porque a compreensão se modificou, então seria **mais enxuto em alguns aspectos e mais profundo que outros** porque a gente hoje detém conhecimento que antes não tinha. (grifos nosso)*

Quanto aos recursos de informática ela destaca a precariedade de máquinas e as dificuldades que está carência promoveu.

nós não tínhamos equipamento suficiente para dar conta de 550(quinzentos e cinquenta) alunos
[...]
Chegou um momento que nós tínhamos três computadores para todos os tutores

A respeito da seleção de alunos disse que tinham de ser professores em sala de aula por exigência do edital UAB e que nas duas outras edições o alunado era mais variado.

Já sobre os 18 (dezoito) polos e a estrutura destes locais disponibilizados pelas prefeituras, destacou a importância do Centro de Ensino a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) que prestou um papel importante uma vez que as avaliações não eram *on-line* e o consórcio participava no transporte para levar e buscar as provas físicas e com os recursos necessários para esta empreitada. Relata também que neste primeiro momento o Cederj colaborou muito neste início da EaD e mais tarde cresceu muito e já não podia colaborar da mesma forma.

5.3.3 Entrevista 03 – Coordenador da 2ª Edição do Curso

Entrevista com o professor que coordenou o curso de Deficiência Mental na segunda edição e que atuou na primeira como coordenador de disciplina.

Primeira pergunta que eu gostaria de saber do senhor, quando foi que o senhor se engajou ou o senhor começou a se relacionar com estas questões ligadas à Educação Especial, por que na verdade o curso era esta a temática?

Eu trabalhei numa versão anterior do curso, foi ofertado uma turma que foi coordenada pela coordenadora geral da 1ª edição e eu era coordenador de disciplina, era exatamente sobre deficiência mental. Era uma disciplina do campo, da área da deficiência mental e aí então depois que terminou esta primeira turma a coordenadora geral da 1ª edição não quis continuar na coordenação e aí eu peguei a coordenação deste curso, desta segunda turma. Foi aí que, mais ou menos dois anos antes, 2008 que eu comecei a me interessar por este processo.

Porque na verdade no primeiro curso a coordenadora geral da 1ª edição centralizava todas as coordenações e já neste segundo o senhor ficou com a área da deficiência mental, é isso, não?

O curso foi dividido em três áreas, eu fiquei com uma, a professora BBBB ficou com outra e o professor CCCC ficou com outra área. Eram as três áreas oferecidas. Agora a área que tinha um número expressivo de alunos era a deficiência mental, que a visual e a auditiva não tinha muita procura.

E como foi para o senhor a coordenação, como foi esta experiência para o senhor?

A experiência foi, teve altos e baixos, foi boa por um lado, porque eu entrei em contato com um novo universo, uma nova forma de produção do conhecimento, a coisa da EaD, eu visitei muitos polos, eu fazia intervenções nos polos e nesta mesma época que eu visitava os polos para o curso de especialização eu tinha escrito um livro que é um livro do curso de graduação, então eu recebi um retorno do pessoal da pós acerca do livro que era indicado para o pessoal da graduação, então teve este lado, este lado foi muito gratificante, foi muito bom. O lado ruim que teve, que eu acho era lidar com a coisa de dados da Detic²³, não era Detic que se chamava na época, central de processamento de dados e que cada dia eles mudavam uma regra e então para você ter uma ideia eu tinha na deficiência mental quase 900 alunos, oitocentos e poucos, tá? E um dia eu chegava lá e aí vinha uma ordem do processamento de dados, tem que cadastrar

23 A sigla correta é DTIC - subordinada à Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), é responsável por assessorar a Administração Superior e apoiar os demais órgãos da UNIRIO em assuntos relativos à área de tecnologia de informação e comunicação, promover apoio aos usuários, administrar tecnicamente os dados institucionais, garantir o funcionamento de softwares e hardwares, dentre outros encargos previstos em seu Regimento. Disponível em: <<http://www.unirio.br/dtic>>. Acessado em: 12/03/2021.

todo mundo pelo CPF, aí eu cadastrava todo mundo pelo CPF e no dia seguinte, não é mais pelo CPF é pelo nome da mãe, na terceira vez é pelo CEP e na quarta então eu disse, então na quarta vocês cadastrem. Eu comecei a me aborrecer e eu disse não vou fazer mais, um trabalho insano. Então é muito difícil trabalhar com o departamento de informática da UNIRIO, departamento, não sei como se chama, é..

cetip?

Hoje é assim que se chama, mas época não era Detic, tinha outro nome, Detic é nova, tinha outro nome. Então, mas era muito difícil trabalhar com eles, claro que eu tive ajuda de tutores excelentes, muito bons, que eu consegui um trabalho contínuo de reuniões e a gente fazia o processo de preparação e um processo de atuação bem interessante no tocante a intervenção dos cursos, mas está foi uma dificuldade. Acho, acredito que tenha sido esta talvez, que tenha feito eu não querer mais coordenar curso, mas também não foi só isso, porque também na mesma época eu fui chamado para ser coordenador do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e aí me interessou mais ficar num Programa stricto sensu do que num Programa lato sensu então eram estas injunções.

Certo, a respeito do PPP, o senhor chegou a participar de alguma coisa do Projeto Político do curso ou não? Isso, já encontrou isso mais elaborado? Como foi?

Já estava pronto porque todos os livros foram feitos na época da coordenação da coordenadora geral da 1ª edição, então, inclusive o livro que era relativo à deficiência mental tinha umas questões bastantes críticas porque dependia de visões da psicologia, inclusive visões de pessoas que tinham uma certa linha de pensamento, que tinham outras perspectivas, mas isso não foi abordado, então tinha questões nos livros, mas os livros estavam prontos e foi gasto um bom dinheiro pra fazê-los então. Eu se tivesse continuado eu tinha reformado o livro de deficiência mental, porque deixava a desejar, aliás eu não tenho mais este material porque eu emprestei o meu para uma pessoa e até hoje eu não consigo receber de volta, a pessoa não era do Rio e quando eu mando e-mail a pessoa diz que eu me enganei, que eu não emprestei, bom, não anotei.

Eu acho que eu tenho estes arquivos digitais, depois eu vou dar uma olhada e me certificar.

Digitais eu tenho

Você tem?

Digitais eu tenho, eu não tenho os impressos, mas também eu não corri muito atrás, como eram livros que eu não sou autor de nenhum deles, então eu deixei. Se eu tivesse continuado no curso eu teria mudado. Eu acho que depois que eu, dessa turma, houve mais uma oferta e acabou.

Exato, é depois desta turma teve uma outra em 2013.

Foi com a professora XXXX coordenando deficiência mental, a professora YYYY.

E a coordenadora da 3ª edição.

Elas fizeram um concurso por causa destes cursos, teve concurso no meu departamento para estas três áreas e de Educação Especial.

É e aí, na verdade, elas ofertaram mais uma somente o curso. É isso. É, calma aí, deixa eu voltar aqui ... e quanto a participação nos processos seletivos de tutores, na análise de currículo dos alunos, o senhor participou disto?

Eu coordenei todo o processo. Eu coordenava a seleção de tutores. Eu estabelecia um parâmetro para realizá-la e a de alunos tinha uns critérios que eram difundidos na época pela coordenação e na verdade a gente passava, fazia as inscrições e fazia a seleção. Agora dos tutores era eu que fazia, porque conhecia as normas, as regras para selecionar os tutores e tive uma equipe muito boa. Tenho, os tutores que trabalharam comigo, com raríssimas exceções de dois ou três, os outros foram muito bons e travei grandes amizades com este pessoal.

Que bom. Quanto ao currículo professor, o senhor acredita que a escolha das disciplinas, que os conteúdos, o senhor falou, já até um pouco de conteúdos, no sentido do material didático, se o senhor fosse participar de uma reedição do curso, o senhor faria alguma alteração ou o senhor acha que estes conteúdos foram adequados, não eram adequados...?

Sem dúvida que eu faria, principalmente algumas disciplinas, por exemplo, metodologia da pesquisa, o livro foi feito pensando em um foco de metodologia científica que não tinha, digamos assim, desdobramentos consideráveis no tocante a um curso de especialização. Eu acho que a metodologia devia ser pensada, devia ter sido pensada em relação a modalidade do curso, no entanto a pessoa que escreveu, ela era professora de metodologia científica e, se fez uma adaptação, mas não ficou uma adaptação que fosse de utilidade. Os livros teóricos também, os livros teóricos como eu te disse, eu acho que um livro teórico não pode fechar numa vertente única teórica como se aquilo fosse uma verdade, pelo menos se você não quer colocar, mas diz pelo menos que existe, entendeu? Eu tinha várias críticas. Eu tinha um projeto de reformular todo o sistema. Agora, dê um modo geral os livros também hoje estariam desatualizados né? Nessa área se produz muita coisa e têm muitas descobertas e tudo que venham a ser incorporadas e então eu acho que também por uma questão de atualização os livros precisariam ser reformulados e atualizados.

Lembra que este curso tinha uma série de critérios de avaliação, não é, de procedimentos. Na sua gestão as avaliações ainda eram, ainda havia avaliações presenciais ou elas já eram a distância, o senhor tem alguma coisa ...?

Acho que os alunos faziam as avaliações, elas vinham para a gente corrigir. As inscrições eram feitas nos polos com a ficha, com a documentação anexa. Eu me lembro que em algumas vezes por problema de correio, eu mesmo, eu fui a Campo Grande pegar um pacote de inscrição e ainda tive, fui muito mal

recebido porque lá tinha questão com o pessoal da graduação e da pós porque eram de cargos políticos de partidos diferenciados, então quando eu cheguei lá e fui falar com o pessoal da graduação fui mal recebido porque não havia uma sintonia com a especialização porque a coordenadora da especialização do polo, que tinha sido um cargo político do estado e a da escola eu acho que era municipal, tinha questões desta natureza. Então, na verdade, todas as inscrições vinham em pacotes e nós ainda contamos com greve do Correio, tanto que em alguns casos eu fui buscar, lembro que eu fui buscar em Campo Grande, Rezende, Miguel Pereira eu tenho, eu fui um dia e sai pegando inscrição e prova também.

É, na verdade o curso era a distância, mas as avaliações eram feitas nos polos, não é isso?

Nos polos, era feita nos polos e tinha atividades também, tinha oficinas que a gente fazia em encontros e tinha os estágios que eram feitos nas escolas.

Os cursos na verdade eles tinham características um pouco diferentes de DA, DV e DM. O senhor estava contando que no de DM havia oficinas presenciais, não é isso?

Havia, eu fazia, corria atrás, e teve uma coisa também que como o CCCC e a BBBB eram novos, eu fiquei com uma sobrecarga muito grande, ficava tudo quase centrado em mim porque eu tinha experiência já vinha do outro curso então ficava um peso muito grande de tudo além de eu ter um curso com maior quantitativo de alunos, também ficava muito aquela coisa, não procura o Francisco, procura o Francisco isto com um certo tempo foi dando uma exaustão, eu fui me cansando em função deste trabalho.

Em outras, eu entrevistei a coordenadora da 3ª edição, a coordenadora da 1ª edição e a coordenadora que fazia, os, que organizava os TCCs, o senhor se recorda?

Sim.

E um comentário, uma coisa recorrente, era esta questão assim, na verdade não havia uma secretaria propriamente dita, não é? Então o trabalho de coordenação, o senhor acredita que o trabalho de coordenação ficava mais especialmente sobrecarregado?

Ficava porque eu tinha secretária, mas tinha um 0800 que era um inferno pra ficar atendendo aluno reclamando, prefeito ligando, porque o aluno ligou e não tinha ninguém, tinha uma sobrecarga da coordenação, eu vivia praticamente em função deste curso e não compensava, a bolsa não compensava. E quando a gente ia, as vezes eu fui a cidades, eu fui a Sorocaba, que tinha um polo lá, e a pessoa, a diretora do polo, que tinha lá não nos ofereceu nem dormida, a gente foi de noite fazer uma oficina a noite e eu me lembro na época eu fui com a Viviane, chegamos lá fizemos a oficina e só, geralmente as prefeituras davam, pagavam a hospedagem, dormi num hotel de quinta categoria e aí era o que tinha. Então tinha isso também entendeu? Além da sobrecarga tinha um certo desgaste em termos destas questões que parece que não pesam, mas pesa.

É imagino, quanto aos polos: a localização, o número, o senhor destacaria alguma coisa importante? É, o número de polos que o curso era ofertado lhe parecia adequado, eles tinham uma estrutura que funcionava ou o senhor, o que o senhor pensa sobre isso?

O número de polos isso é uma questão bastante relativa, porque a gente tinha polos, tinha um em Minas Gerais, eu acho.

Uberlândia, não é? Eu acho que Uberlândia e Uberaba.

E tinha em São Paulo, tinha em Franca, Sorocaba e tinha outro polo que agora eu me esqueci o nome que era em São Paulo também, em São Paulo tinha 5 polos, Minas Gerais tinha 2 e o resto era Rio de Janeiro. Agora é, considerando a precariedade da situação na época em termos de recursos de Internet, informática, organização dos próprios polos eu acho que se fosse um número menor de polos seria mais fácil o gerenciamento. Agora por outro lado também teve muitos pedidos de ampliação de polos.

A demanda era grande né?

Agora tinha polos que eram pessoas querendo fazer plataformas eleitoreiras, ficavam bem claro, como alguns que foram criados, era um curral de um prefeito e que as coisas eram difíceis, por exemplo, Cantagalo.

Então o senhor acredita que havia junção, que o fato de as prefeituras ofertarem o polo e a parte administrativa isso trazia as vezes algum embaraço, dificuldades?

Isso trazia dificuldades principalmente dependendo de se o polo funcionasse num CIEP e a diretora do CIEP ou o diretor eram do estado e aí a indicação vinha por outro caminho, pela prefeitura que indicava uma pessoa, geralmente, é de escolas do primeiro segmento e aí as vezes havia embate por questão partidária, tanto que uma vez eu cheguei em Três Rios aí alguém já me procurou para em me preparar porque a diretora do polo e a diretora do CIEP não se entendiam, acho que uma era seguidora de A e a outra nem me lembro, eu sei que havia isto também, estas coisas que você tinha que administrar, apesar de que eu não administrava, eu nem entrava neste meandro, que tem suas querelas que se resolve, Eu não ia ficar pisando em ovos porque a diretora ... quando chegava, teve um polo, Rio Bonito, não Três Rio, que eu cheguei para fazer um evento e aí vem a secretária do prefeito com um livro que tinha que assinar o livro e fazer foto e eu disse não, isto não faz parte das tarefas, eu não vou realizar esta atividade. A mulher me olhou e quase me comeu vivo, mas eu não fiz. Não eu não ia ficar tirando foto e rindo com o prefeito, com mulher de sei de quem, com secretária de lá sei das quantas e assinando um livro, a mulher só queria um livro com assinatura, ou seja, havia uma intenção, não, mas o prefeito mandou, sim, ele mandou, mas eu não vou fazer, ele mandou, eu não faço. Então era meio peitava né? Claro que arrumei muitos inimigos, então por esses lugares, porque eu não cedia, cedia até onde eu via que era possível, mas para agradar prefeito, para agradar diretora, não. Então eu visitei todos os polos do Rio de Janeiro e visitei de São Paulo também.

O que é uma experiência interessante, porque na verdade conseguiu mapear bem o curso todo.

Muito rica, agora havia polos que funcionavam uma maravilha. O polo de Santa Cruz era uma beleza, o polo de Pirai maravilha, aquele de Volta Redonda era muito bom também. Então tinha polos que prefeitura investia e assimilava aquilo como uma coisa independentemente de partido político. Eu acho, mas como uma coisa para cidade, de Pirai era muito interessante como ele era assimilado na cidade.

Eu conheço este polo também. Tinha já uma estrutura do Cederj que também dava um chão, já começava uma organização, talvez, ou não, ou o senhor acha que isto não?

Dava sim, porque não tinha uma briga Cederj/UAB, então lá o polo do Cederj não via problemas em trabalhar com a UAB, entendeu? Agora tinha lugares que a coisa não funcionava assim.

Na questão da tutoria, isso já falou um pouco, na verdade eu queria saber um pouco sobre o que o senhor pensava sobre a estrutura, sobre a localização, o número, isso tudo o senhor já destacou alguma coisa, e quanto ao sistema de tutoria, lhe pareceu que era um formato eficiente? O senhor disse que a seleção de tutores passou muito pelo senhor então acredito que o senhor tenha selecionado tutores que lhe pareciam produtivos, mas assim o formato, a distribuição das funções, isso tudo o senhor entende que foi uma experiência que replicaria, faria mais ou menos igual?

Eu acho que dei muita sorte de ter pegado tutores muito bons, entende eu. Então, na verdade, profissionais e pessoas que compraram a ideia e trabalhavam. Agora eu acho que o tutor trabalhava muito para um valor bastante pouco significativo da bolsa. Eu acho que era muito trabalho para o valor da bolsa, mas as pessoas deixavam de lado esse dado e trabalhavam e eu tive um retorno, eu posso dizer que funcionou muito bem a tutoria. Eu diria que foi uma coisa boa do curso. Realmente os tutores eram muito produtivos, eram muito atentos às tarefas, as datas, aos prazos, com raríssimas exceções. Eu tive mais problemas com coordenador de disciplina do que com tutor.

Pela sua prática se houvesse uma nova edição o que o senhor falaria sobre isso? Acharia válido, não válido, mudaria, acrescentaria alguma coisa, teria uma proposta assim de algo de fato que deveria ser descontinuado ou outro, o que o senhor tem para me falar um pouco disso? Uma pergunta um pouco vaga, mas o que me interessa saber é o seu feeling?

Se houvesse uma nova edição, eu acho, com certeza eu não coordenaria, mas eu acho que teria que ter um curso, que não tivesse uma cara essencialmente teórica e que pensasse mais numa realidade prática considerando as singularidades de determinadas regiões onde os polos ficam, por exemplo, no polo de Saquarema tem uma realidade muito diferente do polo de Rio Bonito, o polo de Pirai, então em função de critérios socioeconômicos então e de critérios também de investimento de prefeituras. Porque Pirai, todo mundo que mora em Pirai sabe mexer com Internet. Em Saquarema eu tive problemas sérios que tinham professoras que faziam o curso que não sabiam usar a Internet, não sabiam entrar na plataforma. Então eu diria que este dado, não que as pessoas tinham que ser iguais, mas eu acho que este aspecto da realidade deveria ser passado por um estudo exploratório e isso ser considerado na hora da montagem de uma grade

curricular para começar um curso que não fosse somente uma carga excessivamente voltada para a teoria, claro que eu acho que a teoria é importante, mas ouvir um pouco o que esses alunos têm a dizer, o que essas pessoas teriam a dizer, também seja uma coisa mais compartilhada. Eu acho que o curso vinha muito de cima para baixo, um pacote pronto.

Professor super obrigado. Na verdade a gente acabou falando sobre um enfoque que talvez as demais coordenadoras tenham abordado menos, que é essa questão da política, que eu acho muito interessante, porque a coordenadora geral da 1ª edição havia pontuado um pouco sobre a presença do Cederj no início e a professora a coordenadora da 3ª edição já sobre o excesso do Cederj, porque como o Cederj já estava muito grande e isto acabou de certa forma é, como eu vou dizer, tirando um pouco a possibilidade de ao mesmo tempo você ter graduações e cursos de *lato sensu*, tinha muitos alunos na graduação. Então eu achei que na verdade há muitas perspectivas políticas que atravessaram as três edições de formas mais ou menos distintas, mas isto é bastante interessante.

Olha Claudia, eu acho que, eu era, eu sou totalmente avesso, eu sou contra esta briguinha que havia entre UAB e Cederj. Eu acho desnecessária toda querela, você sabe, não traz bons frutos e essa também não trazia, no entanto eu achava que se você tem um polo, se você vai dar uma especialização num lugar que tem um polo do Cederj que funciona muito bem, beleza, que era o caso, por exemplo, de Pirai. Pirai a gente não teve problema nenhum. Teve também Santa Maria Madalena, tinha um polo bom, que funcionava direitinho. E então eu acho que esta questão, se era Cederj ou se era UAB, aí eu acho que tinha uma vaidade, que o pessoal da UAB queria se considerar superior ao pessoal do Cederj, que era Universidade Aberta do Brasil, este nome pesava, no entanto eu acho que aí em vez de se somar forças, se dividia, eu penso desta maneira. Agora você não me fez uma pergunta, mas eu gostaria de falar. Eu achei o curso como prática social, como possibilidade de você estender a Universidade além de seus muros nas grandes cidades tinha uma importância fundamental. Eu acho que a coisa deveria acontecer, deveria ser ampliada, mas eu começaria de forma mais tímida, não começaria com três áreas, mas no máximo com duas. Então o coordenador geral dá conta disto, duas áreas e depois aí ficaria intercalado, não é? Porque três áreas, fica muita coisa, você tem de mexer com muita gente, tem de pensar vários campos de práticas e eu acho mais complexo. Eu acho, eu mesmo era um defensor do curso porque eu achava que dava chance aquela pessoa que morava lá não sei aonde, lá em Bom Jesus de Itabapoana, que não tinha a menor condição de vir ao Rio de Janeiro, mas que tinha condição de fazer um curso de especialização, eu acho isso importante, aí muita gente fazia porque umas prefeituras davam aumento e aí isto era uma crítica, gente, isto é, legítimo, não vejo problema nenhum em alguém fazer uma pós para aumentar o seu salário, porque não? Ela vai aumentar o salário, mas se ela fizer a pós, fizer as tarefas, houve um processo, o que ela vai fazer com este processo não nos cabe julgar, mas eu achava extremamente importante, muitas professoras faziam porque tinham um aumento, ainda mais agora que a gente não tem aumento nenhum, as pessoas estão fazendo pós para aumentar o salário, funcionário público. Havia esta crítica eu era contra sempre fui contra esta crítica de que a está fazendo porque vai aumentar o salário, está nas vésperas da aposentadoria, se ao menos tivesse aposentado, é cidadão brasileiro ponto. Então eu não deixava estas questões florescerem, entende? Eu tenho uma aluna que trabalha, hoje está comigo como tutora da graduação, RRRR e ela se lembra com saudade deste tempo, foi minha tutora. Então eu acho que tem coisas boas, o modelo é bom, eu acho, hoje com a Internet que nós temos, com estas plataformas que nós temos, eu acho que seria muito mais facilitador.

Só um comentário, eu procurando os ex-alunos, o contato com os ex-alunos porque eu vou enviar um questionário para eles, eu tive a oportunidade de ver professor a quantidade de ex-alunos que viraram secretários nos seus municípios de educação, de saúde, é subsecretários, coordenadores de educação especial, muito interessante isso, assim.

A gente plantou uma semente, não é Cláudia? Eu acho que a gente. Você foi tutora de que curso?

O coordenador estava envolvido com projetos de Educação Especial a distância desde 2007 quando foi coordenador de disciplina da área da deficiência mental. Sobre a experiência da coordenação o professor destacou os seguintes pontos

1. positivos

[...] entrei em contato com um novo universo, uma nova forma de produção de conhecimento, a coisa da EaD, visitei muitos polos, eu fazia intervenções nos polos[...].

[...] eu tive a ajuda de tutores excelentes, muito bons, [...] e a gente fazia um processo de preparação e um de atuação bem interessante no tocante a intervenção dos cursos [...].

2. negativo

[...] muito difícil trabalhar com o departamento de informática da UNIRIO.

Ele disse que o material didático já estava pronto desde a 1ª edição e fez críticas

[...] o livro que era relativo à deficiência mental tinha umas questões bastantes críticas porque dependia de visões da psicologia, inclusive visões de pessoas que tinham uma certa linha de pensamento, que tinham outras perspectivas, mas isso não foi abordado, então tinha questões nos livros

Quanto a participação nos processos seletivos de tutores o professor contou que ele os coordenava, estabelecia parâmetros para realizá-los e foi muito elogioso de sua tutoria: “*acho que era muito trabalho para o valor da bolsa, mas as pessoas deixavam de lado esse dado e trabalhavam e eu tive um retorno, eu posso dizer que funcionou muito bem a tutoria*”; já no que

diz respeito aos processos seletivos de alunos havia critérios que eram difundidos pela coordenação.

No tocante ao material didático o entrevistado teceu críticas e trouxe sugestões.

[...] metodologia da pesquisa, o livro foi feito pensando em um foco de metodologia científica que não tinha, digamos assim, desdobramentos consideráveis no tocante a um curso de especialização.

Os livros teóricos também, [...] eu acho que um livro teórico não pode fechar numa vertente única teórica como se aquilo fosse uma verdade, pelo menos se você não quer colocar, mas diz pelo menos que existe, entendeu?

[...] por uma questão de atualização os livros precisariam ser reformulados e atualizados.

O coordenador muito generoso ao longo de toda a entrevista demonstrou apreço ao curso, propõe uma estratégia para sua reedição, iniciá-lo menor com menos áreas e pontua sobre o alcance e repercussões profissionais junto aos professores que a cursavam, em suas palavras:

*Eu achei o curso **como prática social**, como possibilidade de você estender a Universidade além de seus muros nas grandes cidades **tinha uma importância fundamental**. [...] **começaria de forma mais tímida**, [...] no máximo com duas. Então o coordenador geral dá conta disto, duas áreas e depois aí ficaria intercalado, não é? Porque três áreas, fica muita coisa, você tem de mexer com muita gente, tem de pensar vários campos de práticas e eu acho mais complexo. [...] eu mesmo era um defensor do curso [...] dava chance aquela pessoa que morava lá não sei onde, lá em Bom Jesus de Itabapoana, que não tinha a menor condição de vir ao Rio de Janeiro, mas que tinha condição de fazer um curso de especialização, eu acho isso importante, aí **muita gente fazia porque umas prefeituras davam aumento e aí isto era uma crítica, gente, isto é, legítimo**.*

Ao fim da entrevista o coordenador declara: A gente plantou uma semente.

5.3.4 Entrevista 04 – Coordenação da 3ª Edição do Curso

Entrevista com a professora que coordenou o curso da área da deficiência visual na 3ª edição e que atuou na primeira edição auxiliando a coordenação geral. Muito próxima da temática da especialização, seu campo, tendo inclusive sido aluna da Especialização em Educação Especial na modalidade presencial oferecida pela UNIRIO no ano de 2000.

Professora nos fale um pouco quando a senhora se engajou nestas questões relativas à Educação Especial.

Educação Especial surge para mim como eu acho que para quase todas as professoras da minha idade. A necessidade foi familiar. Quando um médico, um oftalmologista, disse que o meu filho com três anos, provavelmente, que ele aos seis seria cego. Então a partir daí eu procurei aprender tudo para ter uma criança cega em casa, o que graças a Deus não aconteceu, e com isso eu entrei na Educação Especial, por isso minha especialização em deficiência visual.

Como foi para a senhora parar na coordenação da Especialização em Educação Especial 2013, me fala um pouco sobre isso, como aconteceu?

Eu fiz um curso de especialização presencial na UNIRIO em 2000, foi a última turma da pós-graduação especial em deficiência intelectual, na época mental, deficiência auditiva e deficiência visual. Eu escolhi deficiência visual. Em 2002 houve uma seleção para a tutoria do curso de graduação da UNIRIO que seria ofertado a distância, e eu passo a ser tutora nesse curso de graduação, tutora a distância da disciplina Educação Especial, daí a coordenadora da disciplina passa a ser coordenadora da primeira turma desse curso que tinha as três linhas, as três áreas juntas, não houve uma separação e eu passo a ser vice coordenadora dela neste curso. Na 2ª edição do curso já houve uma divisão, a coordenadora geral da 1ª edição já não estava na coordenação geral. Houve uma divisão entre a professora AAAA na deficiência auditiva, a professora BBBB na deficiência visual e o professor (entrevistado da 2ª edição) na deficiência mental e, para que houvesse o terceiro curso a Universidade achou por bem fazer um concurso para novos professores através das vagas, houvesse a implantação do ProUni, então eles abrem vagas para professores efetivos dentro das três áreas e eu sou aprovada para a área da deficiência visual já sabendo que haveria ali a condição de ser a coordenadora do curso, não havia uma opção, o concurso foi feito para que quem assumisse a vaga fosse coordenadora do curso. É assim que eu chego à coordenação do curso.

Perfeito professora. Vamos pensar um pouco agora sobre o PPP. A senhora participou em que nível da oferta deste curso: Elaborou edital? Elaborou o projeto do curso? Participou do processo de seleção de tutores, da análise de currículo dos alunos? Me fala um pouco das suas funções, do que a senhora exercitou na prática como coordenadora.

O projeto político pedagógico do curso mesmo nesta terceira versão ele se manteve fiel a primeira feita em 2006/2007 se eu não me engano, as mudanças, as adaptações foram mínimas. Essa participação no projeto político pedagógico eu só vim a ter nesta terceira turma, a gente melhorar um pouco esta oferta de materiais além daquele material já posto, que houvesse um aditivo de novos textos é de novas propostas ali de leitura. Quanto a participação em editais para a seleção de tutores, seleção de alunos também porque havia uma ideia, exigência, de ser professor de prefeitura, depois que houvesse alguma ligação com o trabalho, pelo menos nas duas primeiras turmas, sempre houve uma participação em tudo, em tudo mais, capacitação de tutores, avaliação das avaliações a serem realizadas pelos alunos, nós ajudávamos os professores com isso, era confecção das provas, das avaliações, confecção de encontros com estes alunos de polos.

Especificamente quanto ao currículo, a senhora acredita que a escolha das disciplinas ofertadas, que na verdade foi a mesma nas três edições, mas, se eu não me engano, o pouco que eu já sei, a última houve mais uma disciplina, não é?

Não houve uma disciplina, foi tirado Estágio, não houve Estágio, porque o Estágio era obrigatório e isso assim causava muitos problemas, porque como a gente não tinha apoio, vamos dizer, financeiro para se ter alguém lá coordenar este Estágio como uma estrutura daqui iria ao Estágio junto com estas alunas de diversos polos? Então foi tirado o Estágio e houve um acréscimo de uma disciplina de Metodologia para ajudar na confecção do TCC.

Vamos falar um pouco sobre os conteúdos do material didático. A senhora proporia alguma alteração neste sentido? O material didático lhe parece que era adequado? Se ele podia ter sido aprimorado? Se ele foi aprimorado na sua coordenação? Me fala um pouco disso.

O que nós modificamos como eu já disse antes foi trazer uma literatura mais atual dentro dos temas trabalhados. a primeira turma, logo na primeira turma se detectou que as vezes os textos eram muito técnicos, não havia necessidade de um professor saber, por exemplo, vou dizer da minha parte de deficiência visual, o material de Aspectos Biológicos era material quase que para um médico, porque foi escrito por um médico, então se tornava um material muito pesado, que não haveria necessidade daquela cobrança para um professor. Isto já foi pensado desde a primeira turma, mas não houve um acordo para se mexer dentro do material que já estava feito. Então o que nós propúnhamos era uma leitura complementar, na terceira turma, e apresentamos alguns textos novos, mas adequados a parte de Educação.

Sobre os procedimentos de avaliação, das avaliações presenciais, a distância, os fóruns, o que funcionou como desejava e o que proporia mudar caso houvesse uma nova edição.

As avaliações funcionaram bem, sem problema de serem nos polos. As avaliações eram geradas dentro de um banco de questões, eles tinham um tempo para responder. É claro que havia aquele aluno que não conseguia chegar, aqueles problemas eventuais, que depois ele tinha que voltar ao polo para fazer. Quanto a fórum e chat não havia como, não houve como se fazer isso, se realizar isso em função do quantitativo de alunos por turma. Eram muitos alunos e poucos mediadores, tutores daqui para dar esse

apoio, então você fazer um chat com 40 (quarenta) alunos, era o que os mediadores/tutores podiam ter, que hoje em dia não se pode mais dizer tutores, hoje em dia tem de ser mediadores, professor-mediador, é..., então ficava difícil isso e também esse contato desses alunos, o aluno as vezes não tinha internet, nem discada que já é um problema sério, as vezes era por rádio, então esse contato do aluno, se ele não fosse ao polo ele não tinha esse contato com a gente. Então eu acredito que hoje dentro do que passou fique mais fácil se fazer realmente ajudava quando o aluno tinha um contato com a gente, ajudava muito. O que funcionou pelo menos nas três turmas foi o encontro presencial, pelo menos na minha área que ocorria dentro do Benjamin Constant, era um dia inteiro, os alunos vinham e ali eles tinham palestras com os professores do Benjamin Constant, que era muito rico, agora ficava por nossa conta e risco, porque o curso não tinha verba para que se trouxesse, então a gente não podia obrigar, vem o aluno que pode vir, é claro que a presença aí sempre foi mais de 80%, havia o interesse do aluno em vir. Se pudesse aumentar estes encontros durante este curso acho que ficaria muito melhor.

Quanto aos polos professora: a estrutura, localização, o número, o que a senhora destacaria a este respeito?

Olha os polos eles cresceram muito, todos eles sem exceção, com vários cursos de graduação, então o curso de pós passou a ser uma segunda opção, então já não se tinha mais um espaço para a terceira turma em todos os polos, isso foi bem reduzido, ficou 8 polos ou 10, agora eu não me lembro, nove polos é. Nove polos e a princípio mais de 15 polos tinham pedido a gente, é tinham pedido o curso. É mais depois eles vendo, eles não tinham espaço para que pudesse ofertar, é computadores no dia de prova, eles não teriam espaço para ter estes tutores lá, presenciais, lá no polo, então a pós ficou deixada de lado.

A senhora disse então que havia uma demanda dos polos pelo curso, mas que operacionalmente os municípios não podiam, não tinham como recebê-lo, é isso?

Isso.

E quanto ao sistema de tutoria o que funcionou como o esperado e o que a senhora acha que não foi, que ainda precisaria ser melhorado, sobre a seleção, treinamento, algo a respeito assim que a senhora acha importante pontuar?

Seria importante a gente ter também um espaço aqui no próprio curso para estas reuniões pedagógicas junto com estes tutores. O próprio curso aqui também não tinha espaço adequado para receber todos os tutores, pelo menos naquele período, porque normalmente os alunos sempre tinham duas disciplinas sendo feitas ao mesmo tempo. Parece que o espaço mais falta para que haja essas reuniões pedagógicas, até que mesmo para que a gente pudesse discutir até avaliações, os próprios coordenadores das disciplinas se queixavam sobre isso, sobre um espaço para que eles pudessem capacitar os tutores dentro daquela disciplina a ser dada, faltava espaço físico. Eu acho que isso poderia ser resolvido se nós tivéssemos um espaço da pós-graduação a distância, que fosse dela, um espaço calculado para receber este quantitativo de tutores e coordenadores de curso.

Quando a senhora fala em espaço, em espaço físico, é um espaço físico com mobiliário, não é?

Sim, com tudo, computador, internet, impressora, tudo aquilo que a gente necessita para fazer um bom trabalho e apresentar um bom trabalho também. Para que a gente possa discutir sobre aquilo que está sendo feito e até para mostrar estatísticas de aproveitamento de aluno, que as vezes os tutores não ficavam sabendo disso, é aquele aluno que veio de uma disciplina para outra, porque que aquele aluno não passou, por que que não conseguiu alcançar o resultado? Às vezes eu ia sentir falta, sentia falta do aluno a disciplina já estava a caminho, as vezes ele tinha perdido uma prova no polo, então faltava isso, como falta o secretariado do curso, que no final toda esta parte de secretariado, mesmo administrativo, de você ter esse controle ficava por conta do coordenador e as vezes a gente não dava conta de tanta coisa.

Para além da questão do mobiliário, da internet, do acesso, havia uma questão também operacional de não ter servidores para estas funções, não é isso, secretaria?

Não tinha, isso tudo era feito pelo coordenador do curso e pelo vice coordenador. A senhora já foi vice coordenadora de curso.

Interessante isso. Professora se a senhora fosse falar alguma coisa ou resumir as suas ideias, em função da sua prática, o que que a senhora acha que de fato era o motivador no curso, o que a fez carregar, conduzir o curso o tempo todo? A senhora acreditava de fato nesta proposta, essa ideia de especialização a distância, a senhora acha que ela efetivamente funciona ou tem possibilidade de funcionar mais e melhor? Me fala um pouco deste misto da tua experiência com os desejos como professora.

Eu acho que funcionam muito. Quando a gente vai ao polo, a graduação a distância me permitiu ir a vários polos com a graduação e a gente vê o interesse daquelas pessoas, principalmente professores já formados que ficam dentro de sala de aula em dar continuidade a sua formação e dentro da sua cidade, de seu município ele não tem essa oportunidade, vir até a capital ou ir a algum lugar um pouco mais distante fica difícil as vezes para eles dando aula manhã e tarde tendo aquele espaço de tempo para estudar, isso aí a educação a distância veio séria para ficar e é muito válido. A pós é uma realidade que está sendo enfrentada por estes professores, que estão recebendo cada vez mais estas crianças, estes alunos com necessidades especiais diferenciadas e eles não sabem o que fazer. A formação, a graduação oferecem aos alunos uma disciplina de educação especial. É a matriz curricular está lá posta uma disciplina, as optativas, algumas Universidades, algumas faculdades de educação oferecem optativas, mas não necessariamente o aluno consegue fazer todas as optativas que ele deseja por conta de vaga, de ofertas, de horário. Então uma pós dentro da Educação Especial pra esse aluno que tá chegando as escolas, isso é importantíssimo e desperta no professor também, é claro que não são todos, mas eu posso dizer assim que 60% acho que é um bom percentual de professores que se interessam, que gostam ou voltam para fazer uma outra área, eu tenho várias conhecidas aqui que fizeram primeiro deficiência intelectual e depois fizeram deficiência visual ou então fizeram deficiência auditiva, surdez, então assim você vê que eles também estão motivados para isso. Como você vai atender esse público se você não sabe? Aí a pessoa diz basta uma pós-graduação? Não, nada basta você tem que continuar estudando, tem que continuar nas suas pesquisas, mas que é uma

realidade hoje posta nas escolas; não tenha dúvida. o professor que diz hoje: - ah não eu não fui preparado para receber o aluno, não existe mais isso, isso acabou. O curso de pós existe exatamente para isso, eu acredito muito, pelo menos o retorno que eu tenho hoje como coordenadora de disciplina no curso de graduação aos polos, nossa, todo mundo pergunta quando vai ter outro curso, todos sem exceção, eu ainda recebo e-mail quando vai ser a matrícula, quando vai abrir vaga. Então assim, é mais do que válido, se a gente disser que isso não adianta nada, não é verdade, adianta e muito, pelo menos é a visão que eu tenho pelo que ouço dos meus colegas que retornam as experiências e o vivido deles em sala de aula.

As contribuições da entrevistada são muito importantes tendo em vista sua estreita relação com o curso, que viu nascer, colaborando muito de perto na primeira edição junto a coordenadora geral da 1ª edição, assim como por sua participação na gestão da terceira edição na área da deficiência visual. Alguns pontos de seu depoimento vão ao encontro dos esclarecimentos oferecidos pela primeira entrevistada. A respeito do PPP ela disse que mesmo na terceira edição ele se manteve fiel ao primeiro feito em 2007, o que corrobora para uma percepção de continuidade de projeto por todo o percurso do curso. A professora contou que participou dos editais para a seleção de tutores e alunos assim como da capacitação de tutores, o que também é uma informação que, tal qual a fornecida pela coordenação do curso de 2007 e 2010, nos permite inferir que havia um grande engajamento das coordenações nas várias camadas operacionais e acadêmicas.

A respeito do currículo informou que a alteração na versão em que coordenou retirou a disciplina Estágio, que tinha problemas por falta de apoio financeiro para manter uma estrutura nos polos, e no lugar foi colocada uma de Metodologia.

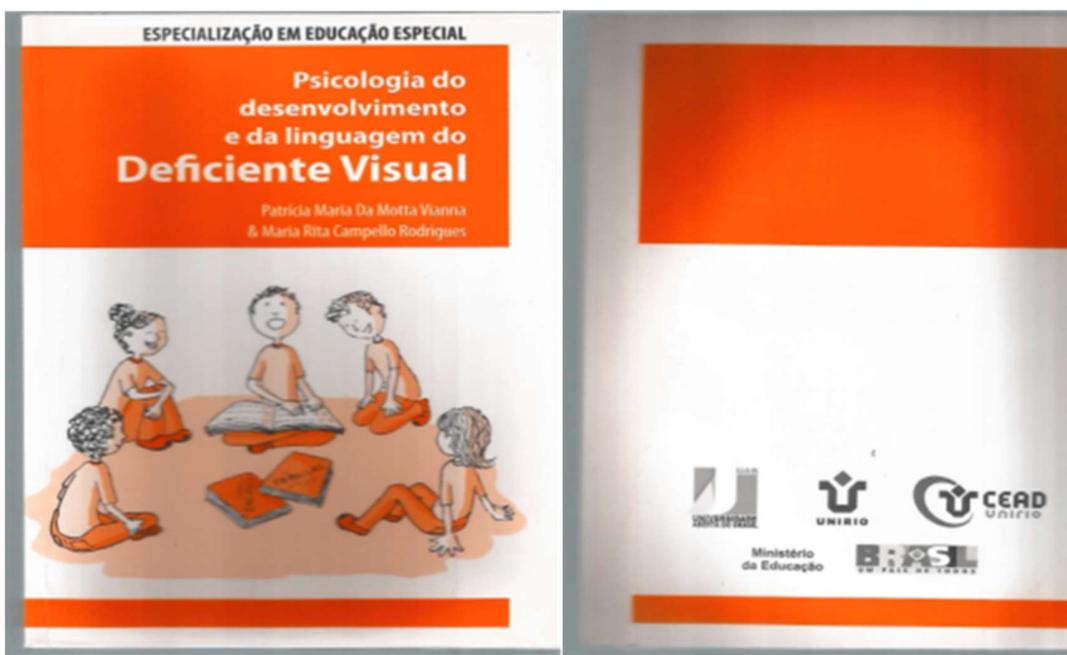
Já sobre o material didático, temática muito aclarada quanto a disciplina Metodologia pela coordenadora de TCC, assim como pelo coordenador da área de deficiência mental da 2ª edição seu foco, no entanto, era outro, relacionava-se mais a uma adequação do conteúdo complexo tratado, contou que o que fez foi:

[...] trazer uma literatura mais atual dentro dos temas trabalhados. [...] na primeira turma se detectou que as vezes os textos eram muito técnicos, não havia necessidade de um professor saber, por exemplo, vou dizer da minha parte de deficiência visual, o material de Aspectos Biológicos

era material quase que para um médico, porque foi escrito por um médico, então se tornava um material muito pesado, que não haveria necessidade daquela cobrança para um professor.

Os quatro entrevistados mostraram-se favoráveis a uma revisão do material didático.

FIGURA 4 – EXEMPLAR DE MATERIAL DIDÁTICO



Fonte: Digitalizado pela autora (2020)

Um ponto que se destaca na fala da professora é o encontro presencial no Instituto Benjamin Constant (IBC). Este evento, que aconteceu em todas as três edições, que era realizado sem verba para o transporte e hospedagem do alunado e, logo, só dele participava aquele aluno que podia arcar com as despesas, tinha uma grande adesão, mais de 80% (oitenta por cento) dos alunos comparecia. Havia uma parceria com o IBC o que tornava o evento viável, parceria esta que já estava anunciada como um dos seis argumentos para a implantação do EEE, vários professores do Instituto atuavam no curso, somando expertise. Para a coordenadora deveriam ocorrer mais encontros presenciais como esse, que eram de grande importância.

Um outro elemento problemático, explicou, foi a redução de polos na 3ª edição e os motivos pelo quais ela se deu:

[...] eles cresceram muito, todos eles sem exceção, com vários cursos de graduação, então o curso de pós passou a ser uma segunda opção, então já não se tinha mais um espaço para a terceira turma em todos os polos [...]. Nove polos e a princípio mais de 15 (quinze) polos tinham [...] pedido o curso. [...] eles não tinham espaço para que pudesse ofertar, é computadores no dia de prova, eles não teriam espaço para ter estes tutores lá, presenciais, lá no polo, então a pós ficou deixada de lado.

Recapitulando o que os dois demais coordenadores de curso disseram acerca do Cederj, temos que para a coordenadora geral da 1ª edição “*fomos apoiados por esta estrutura do Cederj, que eu penso que até hoje sou grata por isso, porque naquela época nós não fazíamos todas as avaliações on-line, não fazíamos nenhuma, fazíamos tudo em papel, então nós precisávamos de uma estrutura que nos desse transporte para levar e trazer estas provas e todos os outros recurso que vêm junto com isso e as necessidades, tudo isto foi feito cordialmente pelo Cederj então, claro, todo mundo estava trabalhando junto para a EaD de uma maneira geral. O curso entrou trazendo a UAB para a Universidade, para o Rio de Janeiro*”; já para o coordenador da área de deficiência mental da 2ª edição “*esta questão, se era Cederj ou se era UAB, tinha uma vaidade, que o pessoal da UAB queria se considerar superior ao pessoal do Cederj, que era Universidade Aberta do Brasil, este nome pesava, no entanto eu acho que aí em vez de se somara forças, se dividia*”; e por sua vez para a coordenadora da área de deficiência visual da 3ª edição, como destacamos a cima, que com o “**eles**”, refere-se ao Cederj, disse que havia uma demanda dos polos pelo curso, mas que operacionalmente os municípios não podiam, não tinham como recebê-lo. Os polos abrigavam muitos cursos de licenciatura EaD do Cederj, estas graduações requeriam muito espaço e infraestrutura. O que ocorria era que não havia maquinário, por exemplo, para a realização das avaliações, que à época aconteciam nos laboratórios de informática dos polos, uma vez que estes eram preferencialmente destinados aos outros projetos do consórcio. Havia uma disputa, e neste

momento, não estamos falando de disputa de narrativas, sim, de política, como apontado pelo coordenador da 3ª edição. Hoje, certamente, tudo seria diferente, pois nesta última década a inclusão digital tem transformado os ambientes educacionais e viabilizado novas práticas, que, talvez, pudessem ser implementadas no processo de avaliação do EEE. Os polos muito provavelmente ocupariam outros papéis e uma composição para oferta de licenciatura e especializações pudesse ser mais facilmente exequível.

Ainda sobre a estrutura disse:

[...] curso aqui também não tinha espaço adequado para receber todos os tutores.

Aqui, em sua fala, a professora está se referindo as instalações da UNIRIO, que acomodavam o curso, quanto a elas, disse que faltava espaço físico e que seria bom se houvesse um local próprio para a pós-graduação a distância com tudo, computador, internet, impressora e um secretariado para as funções administrativas.

A universidade atualmente, por meio do Cead, conta com espaço e estrutura muito superior àquela do passado, com sede em um prédio no centro da cidade do Rio de Janeiro está equipada para viabilizar cursos à distância e disciplinas na modalidade semipresencial.

As informações e opiniões dos quatro profissionais que atuaram na gestão e para muito além dela, tendo em vista que participaram da produção de conteúdo, de processos seletivos e de tudo mais que animava e dava vida ao EEE, nos possibilitaram traçar um painel de quase uma década da existência do curso. Ao final desta etapa procedimental, já temos o cenário basicamente reconstruído, seguimos anexando e recuperando informações documentais e por último ouviremos os atores principais, os egressos do EEE.

5.4 OS QUESTIONÁRIOS

Agora chegamos ao ponto central desta pesquisa, aquele que coloca o alunado, os egressos, com suas vivências, aspirações e conhecimentos como o grande informante acerca do processo formativo aqui investigado.

5.4.1. Construção do instrumento

A eleição do questionário como técnica de investigação nos pareceu a mais adequada em função de suas vantagens operacionais, em virtude de atravessarmos um período da história recente que, certamente, ficará marcado pela necessidade de distanciamento social e consequente incremento das ações a distância mediadas pelas Tics e, por fim, por conta de estarmos buscando dialogar com um público, os participantes da pesquisa, habituado a atividades *on-line*.

Nosso intuito com os questionários era o de dar voz ao alunado, de forma mais específica, aos concluintes, para tanto percorremos um caminho bastante complexo. Aquilo que deveria ser uma informação, o contato dos cursistas, de fácil acesso e disponível a longo prazo para possíveis verificações quanto a eficácia e tudo mais que se almejasse descobrir em relação aos cursos realizados, mostrou-se uma tarefa hercúlea. Após muitas idas e vindas localizamos os endereços de *e-mail* de todos os concluintes do curso de 2013; da grande maioria dos alunos que concluíram o curso de 2009, desta turma uma ressalva precisa ser feita, não conseguimos separar os alunos concluintes dos demais da área de DM; e, por fim quanto as turmas de 2007, não havia registro de contato destes alunos. Entendendo ser fundamental localizar estes egressos partimos para alternativas, as redes sociais. A pesquisadora abriu contas tanto no *LinkedIn*²⁴ como no *Facebook*²⁵

24 O LinkedIn é a maior rede profissional do mundo, com 756 milhões de usuários em mais de 200 países e territórios em todo o mundo. Disponível em:< <https://about.linkedin.com/pt-br>>. Acessado em: 21/07/2021.

25 O aplicativo do Facebook ajuda as pessoas a se conectarem com amigos, familiares e comunidades de pessoas que compartilham dos seus interesses. Disponível em:< <https://about.fb.com/br/technologies/facebook-app/>>. Acessado em: 21/07/2021.

e empreendeu buscas nominais; também entrou em contato com pessoas da área que poderiam ter ciência deste alunado e assim pouco a pouco conseguiu recolher aproximadamente 20% (vinte por cento) dos contatos do respectivo grupo.

QUADRO 6 - QUANTITATIVO DE CONTATO DE ALUNOS POR EDIÇÃO

NÚMERO DE ALUNOS/ EDIÇÃO	DA		DM		DV		TOTAL
	concluintes	<i>e-mails</i>	concluintes	<i>e-mails</i>	concluintes	<i>e-mails</i>	
2007	80	12	143	25	41	7	44
2009	137	129	144	144	115	113	366
2013	90	90	177	177	40	40	307

FONTE: A autora (2021)

Com os endereços de *e-mail* localizados, passamos para uma outra etapa. Realizamos um pré-teste do questionário que aplicamos junto aos egressos. Este pré-teste buscou por meio das respostas de uma pequena amostra de indivíduos participantes da pesquisa identificar problemas que pudessem vir a ser sanados na redação e formulação das perguntas que compõem o questionário.

Em número de 7 (sete) envios, eles, os questionários, tiveram um bom retorno, 6 (seis) foram respondidos. Os egressos foram selecionados, cinco deles, em uma amostragem tipo bola de neve, amostragem de referência. Buscamos no grupo de tutores presencias da disciplina Educação Especial do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UNIRIO (Lipead) quem tivesse feito e quem poderiam indicar que se encaixasse nos parâmetros definidos como de participantes da pesquisa, ter concluído qualquer das três edições do EEE, e desta forma surgiram 5 (cinco). Já os outros 2 (dois) participantes haviam sido orientados pela pesquisadora em seus trabalhos de conclusão de curso da última edição curso em 2013.

Os instrumentos de coleta foram remetidos por *e-mail*, com uma breve introdução e em anexo o TCLE. Optamos pelo envio por meio de *e-mail*, pois ainda estávamos em processo de familiarização com o software *LimeSurvey*.

5.4.2 O que o PRÉ-TESTE nos mostrou

Apresentaremos a seguir a descrição mais pormenorizada e alguns resultados do pré-teste.

O questionário era composto por 2 (dois) blocos de perguntas, o 1º Bloco vida profissional, e o 2º Bloco - das disciplinas, dos meios, das avaliações, das condições dos polos e sistema de tutoria.

1º BLOCO - Vida profissional

QUESTÃO 1

- a) *O que te motivou a cursar uma Especialização em Ed. Especial: expectativas acadêmicas, expectativas profissionais, outros*
- b) *O que te levou a escolher a modalidade à distância*

QUESTÃO 2

Quando fez sua inscrição na pós-graduação estava trabalhando com educação? Se sim, como docente, orientação, coordenação, secretaria, outro.

QUESTÃO 3

Após a conclusão do curso o certificado produziu impacto na sua vida profissional, enquadramento, habilitou em processo seletivo, não alterou sua vida profissional?

QUESTÃO 4

Passados anos da conclusão da pós-graduação, faria novamente?

2º BLOCO - Das disciplinas, dos meios, das avaliações, das condições dos polos e sistema de tutoria.

QUESTÃO 5

Dentre as disciplinas cursadas na pós, qual trouxe o maior número de informações aplicáveis em sua trajetória profissional?

QUESTÃO 6

Dentre as disciplinas cursadas na pós, qual tratou de conteúdos pouco aplicáveis em sua trajetória profissional?

QUESTÃO 7

Seu acesso a plataforma do curso era fácil? Tinha problemas de conexão, dificuldade de acesso a internet?

QUESTÃO 8

A plataforma a/o atendia no quesito acessibilidade digital?

QUESTÃO 9

Você fez uso do material impresso? Foi importante para acompanhar o curso?

QUESTÃO 10

As avaliações eram adequadas, periodicidade e formato?

QUESTÃO 11

A estrutura do polo atuou de forma positiva ou negativa ao longo do curso?

*QUESTÃO 12**O sistema de tutoria foi efetivo e apoiou seus estudos ao longo do curso?**QUESTÃO 13**As respostas da tutoria às suas demandas eram rápidas ou não?**QUESTÃO 14**Você ficava satisfeito com o retorno da tutoria as suas demandas, dúvidas quanto ao conteúdo e outras?**QUESTÃO 15**A orientação para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso foi satisfatória?**QUESTÃO 16**Qual o aspecto dentre: disciplinas, meios, avaliações, condições do polo e sistema de tutoria que mais necessita de reformulação?*

Dois dos participantes respondentes ao pré-teste são cegos, um encontrou grande dificuldade em digitalizar o TCLE e remetê-lo. Esta questão de acessibilidade, barreira comunicacional, não se dará com o *LimeSurvey*, que conta com leitor de tela e cumpre o determinado pelo W3C²⁶. Este egresso cego também trouxe a demanda da audiodescrição como um fator importante no curso investigado. Fala de um egresso:

Apesar do curso ser EAD para pessoa com deficiência visual o contato com os tutores e orientadores necessita de um aprimoramento, ou seja, falta comunicação. E a minha sugestão é que a apresentação de ambos seja feita for voz e não só por fotos, pois não existe nenhum de tela que faça a descrição de imagens. Caso não haja reformulações a pessoa com deficiência se mantém excluída.

No 1ºBloco, quando perguntados se fariam novamente o curso, todos os participantes informaram que sim; do 2ºBloco de perguntas depreendemos que o pré-teste foi fundamental para uma reelaboração das perguntas que diziam respeito as disciplinas cursadas, estas foram acrescentadas em um rol, um participante colocou que:

Não recordo dos nomes das disciplinas

²⁶ O Consórcio World Wide Web (W3C) é um consórcio internacional no qual organizações filiadas, uma equipe em tempo integral e o público trabalham juntos para desenvolver padrões para a Web. Disponível em: <https://www.w3c.br/>. Acessado em: 16/09/2021.

A amostra foi muito reduzida, mas trouxe algumas informações impactantes como 100% (cem por cento) dos participantes tiveram enquadramento ou progressão funcional; este mesmo percentual foi apurado quanto à acessibilidade, porém, destacamos que houve queixa por parte de um cego quanto aos conhecimentos da equipe de tutores e da orientadora destes recursos, estas informações que poderão auxiliar no aprimoramento de um futuro redesenho do curso.

As 11(onze) questões do 2ºBloco: QUESTÃO 5 e 6 - disciplinas; QUESTÃO 7 - acesso a plataforma e conexão; QUESTÃO 8 - plataforma a/o atendia no quesito acessibilidade digital; QUESTÃO 9 - material impresso; QUESTÃO 10 - avaliações; QUESTÃO 11 - estrutura do polo; QUESTÃO 12 - sistema de tutoria; QUESTÃO 13 e 14 - tutoria; e QUESTÃO 15 - orientação para a realização do TCC, cujas respostas nos dão conta da boa percepção do curso, pois foram quase na sua totalidade de satisfação, o que já indica uma estreita ligação entre satisfação e a taxa de êxito no curso.

Após a leitura dos seis questionários foi possível mapear melhor as questões e verificamos que faltava complementar com mais três perguntas que abordassem a percepção dos respondentes a respeito da Educação Especial Inclusiva, pois tal percepção não estava dada e ela é fundamental para que possamos alcançar nosso objetivo de **Problematizar a especialização em Educação Especial, na modalidade a distância, como campo cujo incremento tem se desenvolvido nas três últimas décadas, considerando o impacto desta formação nos profissionais da área na perspectiva inclusiva.** O formato final do questionário passou então a atingir três dos cinco objetivos específicos desta pesquisa: 1ºBloco vida profissional - Analisar as expectativas dos egressos dos cursos selecionados quanto à atuação profissional no momento que ingressaram nos cursos; 2ºBloco das disciplinas, dos meios, das avaliações, das condições dos polos e sistema de tutoria - Levantar informações sobre as disciplinas, os meios, as avaliações, e as condições físicas dos polos do ponto de vista dos egressos dos cursos trabalhados para relacioná-las com os êxitos e insucessos (grau de satisfação do alunado) dos cursos pesquisados; e 3ºBloco Educação Especial Inclusiva - Captar a compreensão dos egressos sobre a Educação Especial Inclusiva.

5.4.3 Dados e análise

O questionário, após os devidos reparos, foi enfim enviado no dia 12 de maio de 2021 e fixada a data de 10 de junho de 2021 como o último dia para o retorno dos respondentes.

O Banco de Dados no sistema *LimeSurvey* depois da importação dos endereços de *e-mail* validou 899 (oitocentos e noventa e nove) contatos de um total de 908 (novecentos e oito) levantados.

Setenta e sete, este foi o total de respostas que recebemos. Como nossa pesquisa buscava este olhar do alunado o volume recebido foi frustrante. Frente a este resultado, baixo retorno de respostas, da nossa coleta de dados por meio do questionário *on-line*, fomos investigar o que tal dado apontava.

Retornamos ao levantamento realizado na BDTD sobre o tema especialização oferecida na modalidade a distância e recuperamos uma dissertação que fez uso de questionários como instrumento de coleta de sua pesquisa Nascimento (2011) o estudo desenvolvido, no entanto, não traz a relação entre o número de questionário enviados e seu retorno e realiza análise estatística; e 3 (três) teses: Guedes Junior (2019) cujos questionários fazem partes das atividades curriculares dos seus estudos de caso, dos cursos estudados; Castro (2006) "*Foram enviados questionários para os 10 (dez) professores que atuaram como docentes nos cursos de Especialização citados anteriormente. Destes retornaram 9 (nove) questionários respondidos dos quais 3 (três) retornaram com a questão 20 (vinte) em branco.*"; e Melo (2013) que em sua pesquisa não aborda a questão de forma esclarecedora.

Tendo em vista, que as informações obtidas sobre a proporção de respondente face ao envio de questionário não nos pareceu suficientes, mais uma vez procuramos a BDTD, e no dia 24 de maio de 2021 realizamos uma busca avançada pelos termos – questionário *on-line* + educação + instrumento de coleta, foram usados os seguintes filtros: em todos os campos, em língua portuguesa, todos os tipos de documento, ano de defesa de 2000 a 2020 e localizamos 198 (cento

e noventa e oito) dissertações e 68 (sessenta e oito) teses. Em seguida, debruçamo-nos sobre aqueles estudos cuja data de defesa situava-se no ano de 2020, que perfaziam um total de 21 (vinte e uma) dissertações e 8 (oito) teses. Examinamos quais dentre os que realizaram coleta de dados *on-line* traziam esclarecimentos a respeito da relação de respondentes e um reduzido número de trabalhos se situava neste conjunto. Foram excluídas as pesquisas que usavam valor amostral, estatístico. Seguem algumas considerações e conclusões dos pesquisadores.

Rezende (2020)

Por fim, do ano de 2010 até 2017, foram encontrados um total de 50 (cinquenta) alunos egressos que participaram do Centro de Línguas como professores de espanhol. Para todos eles enviamos um questionário com o intuito de verificar questões acerca de sua formação inicial como professores de espanhol do CLDP. Desse total, apenas 20 alunos responderam ao questionário (**totalizando 40% do total de participantes da área de espanhol**). (p. 66) (grifos nossos)

Botan (2020)

Optou-se por desenvolver o estudo junto aos quarenta e sete (47) funcionários que trabalham no setor administrativo da organização. Desse total, **treze por cento (13%)** demonstraram interesse em participar e contribuir com a pesquisa, o que totalizou seis (6) funcionários participantes do estudo. (p. 41) (grifos nossos)

Baldim (2020)

A amostra final foi composta por **116 participantes**. (p. 39)

[...] houve uma baixa adesão entre os profissionais (**cerca de 1/3 respondeu o questionário**), a despeito da intensa divulgação por parte das coordenações das UBS [...]. Duas hipóteses podem justificar esse comportamento: a) por se tratar de uma pesquisa, os funcionários não se sentiram suficientemente estimulados a participar; b) dificuldade de acesso à rede de internet. (p. 52) (grifos nossos)

Oliveira (2020)

Foram **202 respondentes**, o que representa **23%**, dentro da margem esperada de acordo com Marconi e Lakatos (2003). (p. 91) (grifos nossos)

Rumenso (2020)

No Curso A, do qual participaram 20 alunos, 16 responderam ao questionário. No curso B, participaram 30 alunos, porém 26 responderam ao questionário *on-line*. No curso C, o qual teve 31 alunos, apenas 24 responderam ao questionário. (p.85)

Ottonicar (2020)

O universo de pesquisa é composto por uma aceleradora de startup e 7 (**sete startups que aceitaram participar da pesquisa**). Atualmente, a aceleradora possui 11 (onze) startups em processo de aceleração, porém apenas 7 (sete) do total aceitaram participar da entrevista e responder ao questionário. [...] A população alvo e os sujeitos de pesquisa são os gestores das startups que geralmente possuem o título de Chief Executive Officer (CEO). [...] o questionário foi aplicado aos demais gestores que atuam na startup como o vice-presidente ou o Chief financial Officer (CFO) que atuam em nível tático. (p. 159) (grifos nossos)

Menezes (2020)

O link do questionário foi disseminado nas redes sociais para educadores de espaços *makers* da Educação Básica. No total, foram **29 respondentes** de sete estados brasileiros, sendo dezoito de São Paulo, quatro do Rio de Janeiro, dois do Paraná e um respondente de cada um dos estados de Goiás, Maranhão, Rio Grande do Sul, Ceará e Pará. (p. 37) (grifos nossos)

Os procedimentos reportados apontam para as dificuldades de adesão às pesquisas. Empenhamo-nos em alcançar o maior número de participações possíveis, contudo, a imprevisibilidade faz parte do processo investigativo.

Acreditamos que um universo de significados se descortinará por meio das colocações realizadas por todos aqueles que se propuseram a compartilhar suas vivências conosco. No cenário específico de nosso estudo, o questionário *on-line* permitiu, como possibilidade metodológica, alcançar participantes que de outra forma não seria viável.

Enfrentamos muitas questões, anteriormente relatadas, tais como: *e-mails* não cadastrados da edição de 2007 e, o fato, indiscutível de que vários endereços eletrônicos talvez não mais vigorem, além da problemática da ligação ao curso investigado, que a distância dos anos amplia.

De toda sorte é nosso entendimento que as contribuições realizadas pelos egressos que participaram da pesquisa validam nosso procedimento.

Iremos agora apresentar as vozes dos egressos propriamente ditas assim como a análise de conteúdo, aquela descrita por Bardin (2016) como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca de sentidos e, desta forma, nos guie em nossas inferências.

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (Bardin, 2016, p. 44)

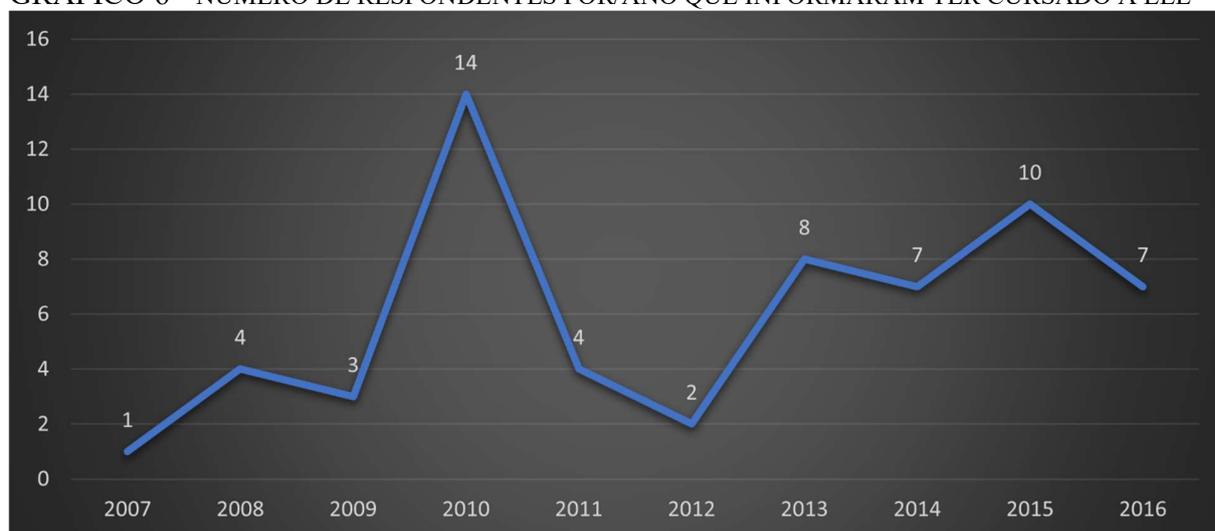
O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: “os documentos” que pode descobrir ou suscitar. (Bardin, 2016, p. 45)

Traremos as questões na ordem que se encontravam no *questlime* em seus respectivos blocos.

5.4.3.1 Em qual ano você realizou o cursou? Em qual área?

Inicialmente trazemos os quantitativos de respondentes, temos que: 57 (cinquenta e sete) remeteram o questionário completo e 20 (vinte) incompletos, trabalhamos com este somatório 77 (setenta e sete) participações; destas, temos informação de que 39 (trinta e nove) cursaram DM, 13 (treze) DA e 11 (onze) DV. Já, quando fomos verificar as respostas à pergunta: Em qual ano você realizou o curso? a distribuição foi como descrita no GRÁFICO 6 a seguir, dispersa ao longo do período de 2007-20216, com picos em 2020 e 20215. Cabe registrar que os cursistas da primeira edição do EEE tiveram pequena representação, somente 5(cinco) participaram da pesquisa.

GRÁFICO 6 - NÚMERO DE RESPONDENTES POR/ANO QUE INFORMARAM TER CURSADO A EEE



Fonte: questclaudia.limequery

Conhecidos os respondentes no que diz respeito ao ano que cursaram e a especialidade escolhida as questões buscavam conhecer as motivações que os levaram ao curso EEE.

5.4.3.2 O que te motivou a cursar uma especialização em Educação Especial?

Tabela 3 – Motivação para cursar uma especialização em Educação Especial

Respostas	Contagem	Percentual Bruto
Expectativas Acadêmicas	15	19,48%
Expectativas Profissionais	48	62,34%
Outros	08	10,39%
Não completo ou Não à mostra	20	25,97%
Total Bruto	91	100,00%

Fonte: questclaudia.limequery

Expectativas profissionais foram a principal razão pela qual os respondentes cursaram o EEE. Podemos depreender que há um sentido de profissionalidade, de uma ação de docentes que

desejam crescer em suas atividades profissionais. O coordenador da 2ª edição em sua entrevista pondera sobre o tema:

[...] muita gente fazia porque umas prefeituras davam aumento e aí isto era uma crítica, gente, isto é, legítimo, não vejo problema nenhum em alguém fazer uma pós para aumentar o seu salário, por que não? Ela vai aumentar o salário, mas se ela fizer a pós, fizer as tarefas, houve um processo, o que ela vai fazer com este processo não nos cabe julgar, mas eu achava extremamente importante, muitas professoras faziam porque tinham um aumento [...].

Ainda sobre os dados coletados e apresentados na Tabela 3 – Motivação para cursar uma especialização em Educação Especial é interessante destacar as respostas que correspondem a opção “Outros”, são elas:

- ✚ maior aprendizado na área;
- ✚ Poder me atualizar sobre as novas abordagens nessa área e construir para um maior ganho do público-alvo;
- ✚ Necessidade de se atualizar e se aprimorar como ser humano, ser inclusiva;
- ✚ conhecimento sobre a área;
- ✚ Para melhor atender os estudantes;
- ✚ Eu tinha dois alunos cegos, na época;
- ✚ Acrescentar na minha graduação em Terapia Ocupacional; e
- ✚ O desejo de aperfeiçoar o trabalho que já realizava em minha cidade.

Estas falas nos reportam ao professor que almeja mais de sua *práxis*, que procura o que Giroux (1997) prescreve como uma formação que propõe a busca ao que subjaz aos diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias e por meio desta desenvolver um trabalho docente efetivo com:

- ✚ público-alvo,
- ✚ os estudantes, e
- ✚ dois alunos cegos.

Também podemos deprender dos ditos:

- ✚ maior aprendizado na área;
- ✚ Poder me atualizar sobre as novas abordagens nessa área e construir para um maior ganho do público-alvo;
- ✚ Necessidade de se atualizar e se aprimorar como ser humano, ser inclusiva; conhecimento sobre a área; e
- ✚ O desejo de aperfeiçoar o trabalho que já realizava em minha cidade

os sentidos que subjazem, os de um professor intelectual, pois assim como nos ensina Giroux a categoria intelectual:

[...] oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (1997, p. 160)

A categoria intelectual subsidia a argumentação quanto as escolhas, de forma muito especial, daqueles respondentes que optaram por “Outros” para responder - **O que te motivou a cursar uma especialização em Educação Especial?**, trazendo à tona uma noção de docência que transcende as expectativas profissionais e acadêmicas.

Uma das entrevistas realizadas, a com o coordenador da segunda edição do EEE, tem uma fala que deixa claro sua perspectiva de mudança, de transformação, é quando ele diz: “a gente plantou uma semente”. Percebe-se que tanto aqueles que atuaram na gestão como aqueles que

perseguiram uma formação nas bases da proposta por Henry Giroux, uma formação para além de uma que só os prepararia tecnicamente, de distintas formas desejavam formar e ser professores intelectuais.

A força da categoria girouxiana, professor intelectual, quando o espaço de atuação da escolha do profissional é a modalidade Educação Especial na perspectiva inclusiva, é da prática política, da prática educativa que se conecta à prática social. A EE na perspectiva inclusiva é uma proposta política, é uma opção por uma educação para todos e, portanto, um agir que coloca de lado os modelos técnicos.

O professor como intelectual transformador é aquele que em prol de educação para todos, olha o mundo criticamente, não é um reproduzidor de um mundo estático, e, sim, o problematiza,

[...] exercer ativamente a responsabilidade de propor questões sérias a respeito do que eles próprios ensinam, sobre a forma como devem ensiná-lo e sobre os objetivos gerais que perseguem (GIROUX, 1997, p. 159)

São múltiplas as interfaces entre o pensamento girouxiano e a Educação Especial na perspectiva inclusiva, principalmente no que tange a formação de professores, uma vez que só se efetiva no rompimento com o pensamento de escola e educação tradicionais.

Faz-se necessário formar professores para o descortinamento da realidade e comprometidos com a transformação, com quebras de barreiras. A pedagogia radical de Henry Giroux abriga e subsidia um ideário que corresponde as necessidades de um trabalho educativo junto a heterogeneidade característica do público-alvo da EE e, que em última instância atende aos anseios dos alunos do EEE.

5.4.3.3 O que te levou a escolher a modalidade à distância?

A questão acerca da escolha da modalidade à distância teve um amplo naipe de respostas, era para ser respondida em texto livre. Realizamos uma contagem de palavras perseguindo a

máxima “bakhtiniana”²⁷ que diz que as palavras são carregadas “de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p. 70).

O que apuramos é o que segue:

- ✚ FLEXIBILIDADE foi apontada por 4 (quatro);
- ✚ PRATICIDADE por 6 (seis);
- ✚ DISTÂNCIA por 3 (três);
- ✚ GRATUITO/GRATUIDADE por 3 (três) e outros 2 (dois) ditos neste mesmo sentido, As condições. Sempre fui aluna de escola pública. Era funcionária de uma escola particular, trabalhava muito e ganhava muito pouco;
- ✚ TEMPO surge 14 (quatorze);
- ✚ TRABALHO aparece 7(sete) vezes;
- ✚ além das citações, Sinceramente eu estava precisando muito de melhorar minha carreira e o curso EAD foi a oportunidade ideal para aquele momento que eu estava passando. Foi o melhor curso que eu fiz na minha vida até os dias atuais, e Necessidade de se atualizar e se aprimorar como ser humano, ser inclusiva.

As duas últimas colocações reforçam nossa inferência sobre a busca por uma melhor formação já apontada quando analisamos a pergunta anterior.

²⁷ Bakhtin concebia a linguagem a partir de um ponto de vista histórico, cultural e social. Ele rompeu com o monologismo – com a única voz - e trabalhou o discurso em uma perspectiva dialógica, ou seja, propôs o múltiplo, o conflito, o inacabado, o outro, o heterogêneo. Para ele a palavra é polissêmica e dialógica, traz marcas culturais, sociais e históricas. A palavra está sempre carregada de um sentido vivencial, pois em situação de uso é um espaço de produção de sentidos e, uma vez que é um espaço gerador de sentido, é controlada e selecionada por mecanismos sociais. Assim ocorre que a palavra, a ser utilizada pelo falante, depende do interlocutor e da situação de uso. Ela é um signo dialético, vivo, repleto de dinamismo, tenso. É a palavra um signo ideológico por excelência. Quando inserida em um contexto, ganha uma expressão ideológica. Quando em situação de uso, a palavra não é mais neutra porque o processo de interação não acontece de forma igual entre os interlocutores. HERCULANO (2007)

5.4.3.4 Quando fez sua inscrição na pós-graduação estava trabalhando com educação?

Quando perguntados se quando fizeram a inscrição no EEE trabalhavam com educação, de um total de 77 (setenta e sete) respostas, 49 (quarenta e nove) disseram que SIM – 63.64% (sessenta e três vírgula sessenta e quatro por cento), deste montante 34 (trinta e quatro) com DOCÊNCIA, 5 (cinco) com COORDENAÇÃO, 1(um) com ORIENTAÇÃO e 9 (nove) em outras funções.

5.4.3.5 Após a conclusão do curso o certificado produziu impacto na sua vida profissional?

Quanto ao impacto do certificado na vida profissional após a conclusão do curso as respostas foram as seguintes o enquadramento profissional foi a opção de 26 (vinte e seis); habilitou em processo seletivo foi a escolha de 10 (dez); 6 (seis) disseram que não alterou sua vida profissional; e 15 (quinze) “OUTROS”, nomeadamente: Adquiri um novo olhar para os alunos com necessidades especiais que estão inseridos em minhas turmas anualmente; Passei da área administrativa para pedagógico; Passei em concurso público do estado de São Paulo onde atuo hoje, que poderia estar incluída na opção - habilitou em processo seletivo; 2 (dois) disseram Conhecimento; Contou pontuação em prova de títulos; Modificou totalmente minha trajetória profissional e acadêmica. Hoje sou professora de Educação Especial; enquadramento profissional e fui chamada para trabalhar numa equipe gestora da educação especial estas três últimas respostas se somam as 26 (vinte e seis) que marcaram - enquadramento profissional.

5.4.3.6. Passados anos da conclusão da pós-graduação, faria novamente? Por quê?

Na sequência a pergunta era - Passado anos da conclusão da pós-graduação, faria novamente? Por quê? Para este item tivemos 51 (cinquenta e um) SIM e 6 (seis) NÃO.

Dentre os que faziam novamente o EEE, o leque de respostas foi amplo:

- ✚ FORMAÇÃO é citada em 6 (seis);
- ✚ 4 (quatro) trouxeram CONHECIMENTO;
- ✚ 5 (cinco) APRENDIZAGEM/APRENDIZADO; e

4 (quatro) MATERIAL.

Os depoimentos dos que marcaram NÃO são os seguintes:

- ✚ O curso é muito bom, aprendi muito e sou grata, porém após conseguir trabalhar com a clientela percebi que não é meu perfil profissional];
- ✚ Não faria novamente, porque mudei de área];
- ✚ Já tinha psicopedagogia e complementei com educação especial];
- ✚ Porque me reorientei em psicologia social, então não trabalharei na área da educação especial];
- ✚ Os tutores não eram da área e a maioria não tinha experiência com deficiência visual. Não havia uma troca significativa entre educando e educador. As avaliações tinham que ser a reprodução do material didático disponibilizado senão o tutor não sabia aplicar a correção eficiente.

Cabe destacar que o último comentário destoa, em uma sequência que informa sobre motivos bastante particulares, ao expor críticas ao sistema de tutoria e suas atividades.

Esta última etapa do 1º Bloco traz um dado a respeito da importância do conhecimento da forma como prescrito por Freire (1983), ou seja, como produto da relação entre educando e educador frente a um mundo a ser conhecido e transformado, a categoria analítica por excelência – a educação freireana. Tal avaliação apoia-se na prevalência das palavras - formação, conhecimento, aprendizagem/aprendizado e material, pelos que disseram que fariam novamente o EEE, palavras que se complementam e enredam; ao mesmo tempo os discursos proferidos pelos que disseram que NÃO, sinalizam a relação de pertinência do EEE e sua aplicabilidade, mesmo quando dizem me reorientei em psicologia social; não é meu perfil ou, simplesmente, tece considerações negativas ao conhecimento no EEE construído.

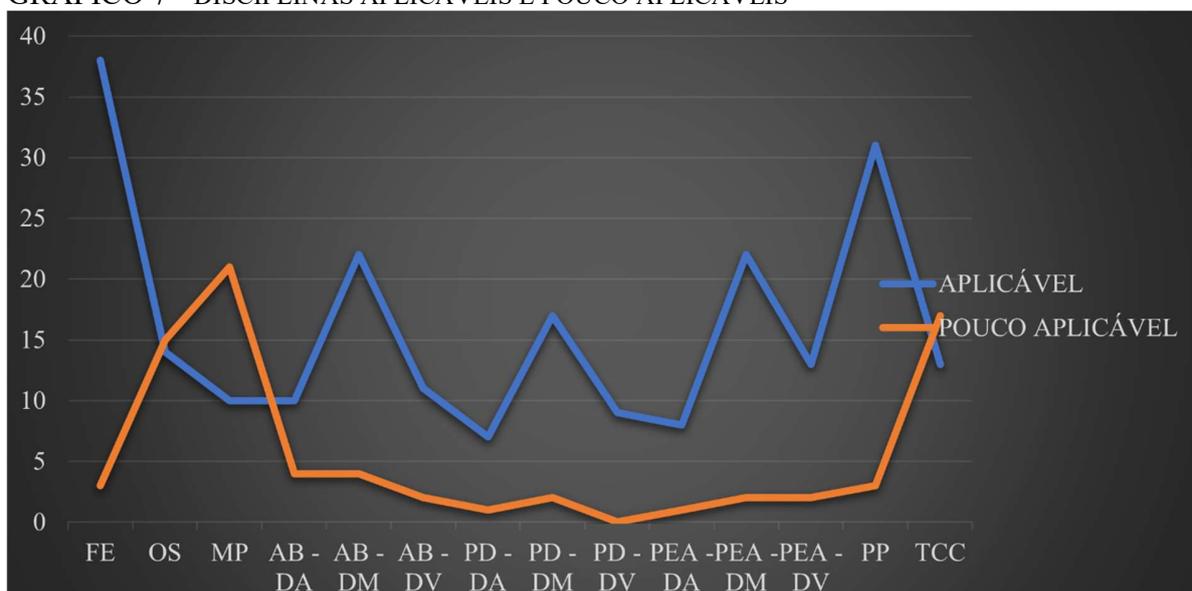
5.4.3.7 Dentre as disciplinas cursadas na pós, qual trouxe o maior número de informações aplicáveis em sua trajetória profissional? Dentre as disciplinas cursadas na pós, qual tratou de conteúdos pouco aplicáveis em sua trajetória profissional?

Avançando para o 2º Bloco de questões, as respostas, a respeito da aplicabilidade ou não dos conhecimentos tratados nas disciplinas cursadas em suas trajetórias profissionais, Metodologia da Pesquisa e Monografia TCC surgem como as disciplinas menos aplicáveis e, por outro lado, Fundamentos da Educação e Práticas Pedagógicas como as mais citadas por suas aplicabilidades.

Esta questão é importante, pois sinaliza que as escolhas do currículo do EEE, estão em concordância com a categoria educação freireana, de uma educação plena de significados, uma vez que as respostas demonstram uma boa percepção do conjunto das disciplinas quanto a aplicabilidade em suas trajetórias profissionais.

DISCIPLINA	SIGLA	DISCIPLINA	SIGLA
Fundamentos da Educação Especial	FE	Psicologia do Desenvolvimento - DM	PD -DM
Políticas e Sistemas	PS	Psicologia do Desenvolvimento - DV	PD-DV
Metodologia da Pesquisa	MP	Processo de Ensino Aprendizagem - DA	PEA-DA
Aspectos Biológicos - DA	AB-DA	Processo de Ensino Aprendizagem - DM	PEA-DM
Aspectos Biológicos - DM	AB-DM	Processo de Ensino Aprendizagem - DV	PEA-DV
Aspectos Biológicos - DV	AB-DV	Práticas Pedagógicas	PP
Psicologia do Desenvolvimento - DA	PD-DA	Monografia TCC	TCC

GRÁFICO 7 - DISCIPLINAS APLICÁVEIS E POUCO APLICÁVEIS



Fonte: questclaudia.limequery

5.4.3.8 Seu acesso a plataforma do curso era fácil? Tinha problemas de conexão, dificuldade de acesso à internet?

Sobre este ponto, 27 (vinte e sete) respondentes ou 35,06% (trinta e cinco vírgula zero seis por cento) do alunado declarou que no acesso à plataforma teve problemas de conexão, dificuldade de acesso à internet, e, por sua vez, 30 (trinta) egressos do EEE ou 38,96% (trinta e oito vírgula noventa e seis por cento) dos alunos participantes da pesquisa informaram que NÃO. Transcorreram-se 7 (sete) anos da última edição do EEE, acreditamos que as problemáticas relativas a este questionamento são datadas, circunscrevem-se a um período passado, atualmente o panorama encontra-se bastante modificado.

5.4.3.9 A plataforma atendia ao quesito acessibilidade digital?

As respostas ao tópico, sobre se havia acessibilidade digital, 49 (quarenta e nove) disseram SIM - 63.64% (sessenta e três vírgula sessenta e quatro por cento), no entanto 10.39% (dez vírgula trinta e nove por cento) 8 (oito) disseram NÃO, que a plataforma não atendia ao quesito

acessibilidade digital. Me recordo vagamente, a dificuldade encontrada era comigo, pois na época minha conexão era via rádio; interessante ponderação, casa perfeitamente com o pouco dito sobre o acesso, situação circunscrita a um espaço e tempo, a resposta, contudo, só surgiu neste item; Por eu ter baixa visão havia materiais que não eram adaptados com letras maiores este *feedback* traz notícia do pouco conhecimento sobre ferramentas computacionais, pois em materiais digitais, não há problemas de tamanho, uma vez que as fontes podem ser facilmente adaptadas as necessidades do usuário; Era um processo novo para mim, mas foi muito importante, passar esta difícil ...da e ir me adaptando a essa nova forma de ensinar e aprender; A dez anos atrás a plataforma não atendia as pessoas com impedimentos na área da surdez e cegueira tinha que ajudar os colegas. Problemas de conexão acontecem até hoje; Para as minhas necessidades enquanto não PCD sim, apesar de achar que a plataforma poderia ser melhor; Eu não tinha computador. Fazia as atividades em *lanhouses*. Mesmo assim tinha o 0800 que eu tirava as minhas dúvidas. O atendimento era bem-organizado, tinha os dias certos da semana e os horários destinados a cada área; uma pessoa cega ou com baixa visão teria dificuldades de acesso.

5.4.3.10 Você fez uso do material impresso? Foi importante para acompanhar o curso?

A pergunta, se o uso do material impresso foi importante para acompanhar o curso, foi assim respondida, 47 (quarenta e sete) marcaram SIM e 10 (dez) marcaram NÃO.

Os comentários ressaltavam como era bom ter o material impresso:

- ✚ Gostei do material impresso consolidou os aprendizados e ainda é suporte para pesquisa;
- ✚ O material impresso pra mim ainda é imprescindível em um curso a distância. Formatos que apresentam apenas vídeos, podcast e outros não são válidos a meu ponto de vista;
- ✚ O material impresso me ajudou muito e me ajuda até hoje, pois qualquer dúvida que eu tenho, eu consulto o material;

- ✚ O material impresso me foi muito útil! Acho mais fácil ler e lidar com materiais concretos que com os virtuais;
- ✚ Sempre é bom ter material físico ainda.

A questão é relevante para apreendermos um retrato das experiências dos cursistas egressos, no entanto, certamente não se replicarão as respostas em cursistas futuros. Nos últimos anos e, de forma muito particular, nos dois últimos o estudo remoto e o uso de recursos e materiais digitais foi muito ampliado fruto de uma necessidade da adaptação ao mundo pandêmico, pós surgimento do COVID 19, entretanto os dados por ora ainda parecem apontar para a validade de se produzir material físico.

5.4.3.11 As avaliações eram adequadas, periodicidade e formato?

As avaliações foram julgadas quanto a periodicidade e formato como adequadas por 52 (cinquenta e dois) e NÃO por 5 (cinco).

5.4.3.12 A estrutura do polo atuou de forma positiva ou negativa ao longo do curso?

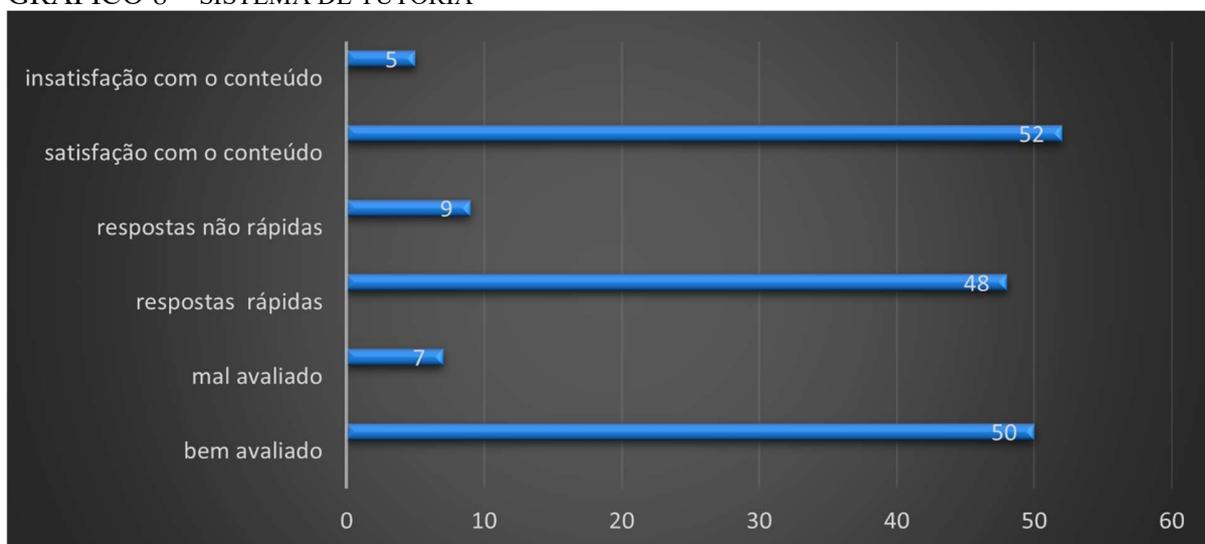
A estrutura do polo foi avaliada por 56 (cinquenta e seis) como tendo atuado de forma positiva ao longo do curso, 1 único respondente disse NÃO. O resultado destas duas indagações nos faz concluir pela satisfação dos egressos com o sistema de avaliações e com o polo e, tudo que ele representa.

5.4.3.13 O sistema de tutoria

O sistema de tutoria foi bem classificado, 50 (cinquenta) optaram pelo SIM, ou seja, declararam que ele foi efetivo e apoiou seus estudos ao longo do curso e, neste item, 7 (sete) foram pelo Não. Ainda acerca da tutoria 48 (quarenta e oito) declararam que as respostas deste sistema as suas demandas eram rápidas, no entanto, para 9 (nove) o declarado foi Não.

Na pergunta sobre a satisfação com o retorno da tutoria as suas demandas, dúvidas quanto ao conteúdo, 52 (cinquenta e dois) egressos optaram por SIM e 5 (cinco) por NÃO.

GRÁFICO 8 – SISTEMA DE TUTORIA



Fonte: questclaudia.limequery

Podemos afirmar que o “núcleo duro”, elementos que constituem a própria estrutura do curso, tutoria, avaliações e polo, do EEE foi muito bem avaliado.

5.4.3.14 A orientação para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso foi satisfatória?

A orientação para a realização do TCC foi considerada satisfatória por 45 (quarenta e cinco) e insatisfatória por 12 (doze) dos respondentes. Este aspecto do EEE recebeu indicações de que melhorias precisam ser feitas. Uma das entrevistadas, a coordenadora de TCC propôs que alternativas fossem pensadas, memoriais, relatos de experiência, por exemplo, de forma substitutiva a elaboração de uma monografia. Mais uma vez deparamo-nos com uma coincidência de percepção pelos sujeitos participantes em posições diversas, alunos e coordenadores.

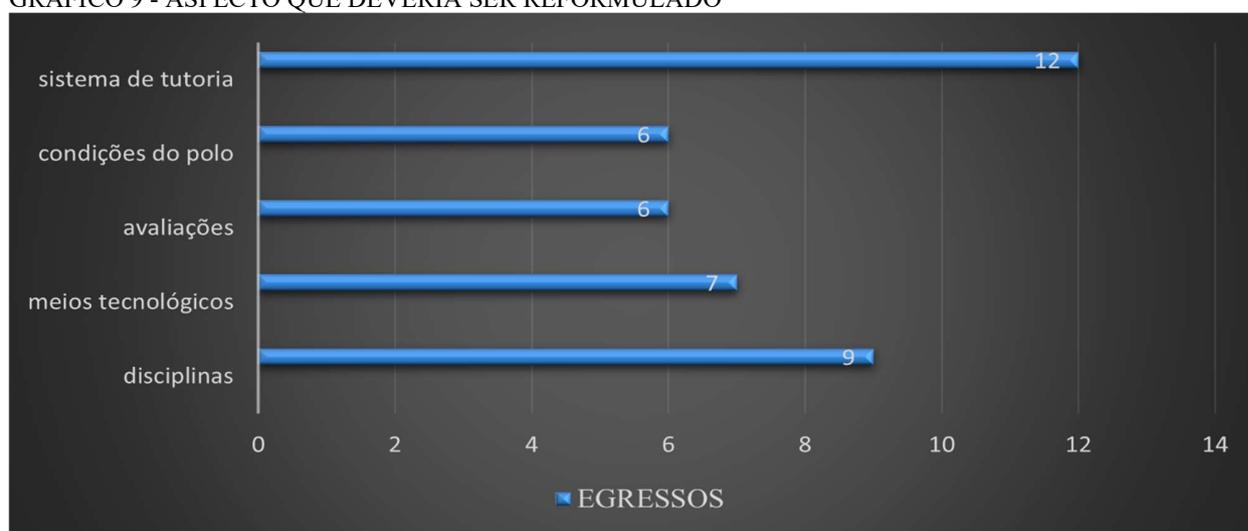
5.4.3.15 Aspectos indicados para reformulação

Os dados a respeito do que deveria ser reformulado no caso de uma futura reedição do EEE trazem na dianteira o sistema de tutoria, conforme o GRÁFICO 9 demonstra. Tais dados indicam que há o que melhorar no sistema, e inferimos que sinalizam também para a relevância do sistema,

sua participação é tão determinante para os egressos que ressurge neste ponto, após ter sido, conforme já referido, muito bem qualificado segundo sua efetividade, sua rapidez e seu conteúdo.

Segundo Giroux (1986, 1997) o professor pedagogo, intelectual transformador deve ser um agente de mudanças, neste sentido ao sistema tutoria, como mediador, coube o papel de agente de transformação e, por conseguinte, sobre ele recaiu os anseios, os olhares daqueles que buscam uma formação continuada de qualidade.

GRÁFICO 9 - ASPECTO QUE DEVERIA SER REFORMULADO

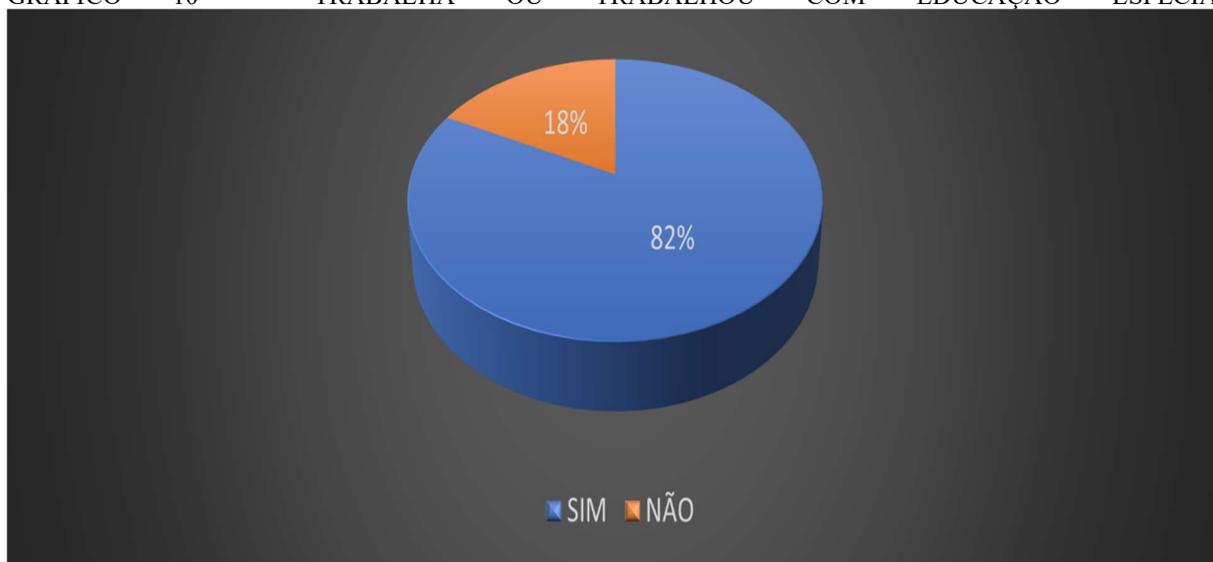


Fonte: questclaudia.limequery

5.4.3.16 Você trabalha ou já trabalhou com Educação Especial? Você já atuou no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em SRM? Você já trabalhou ou trabalha em uma escola especializada?

O último bloco de questões, o terceiro, que aborda a Educação Especial Inclusiva, inicia-se com a indagação, se o egresso trabalha ou se já trabalhou com Educação Especial, 47 (quarenta e sete) informaram que SIM e 10 (dez) que NÃO.

GRÁFICO 10 – TRABALHA OU TRABALHOU COM EDUCAÇÃO ESPECIAL



Fonte:questclaudia.limequery

Na sequência a informação coletada foi que 23 (vinte e três) egressos já haviam atuado no AEE, em salas de recurso multifuncionais e 34 (trinta e quatro) NÃO possuíam tal experiência.

Quando o questionado foi se os respondentes já haviam trabalhado ou se trabalham em escolas especializadas, 21 (vinte e um) informaram que SIM e 36 (trinta e seis) que NÃO.

5.4.3.17 A Educação Especial Inclusiva é a perspectiva de trabalho [...]?

Finalizando o bloco, mais duas perguntas, a primeira: **se a Educação Especial Inclusiva é a perspectiva de trabalho junto ao público-alvo da Educação Especial, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades, que melhor os atende?** teve o seguinte retorno: 44 (quarenta e quatro) disseram que SIM e 13 (treze) que NÃO.

Recapitulando, a fim de fazermos as ligações necessárias para nossas inferências, os respondentes majoritariamente tiveram experiência com Educação Especial, ou em escolas especiais ou em salas multifuncionais, e a perspectiva inclusiva é a forma de trabalho da eleição deles junto ao público-alvo da EE.

Retornando a pergunta em pauta, uma múltipla escolha com comentários, sobre a segunda etapa das respostas nos detivemos pormenorizando os discursos proferidos. Dentre os que disseram a penúltima indagação do nosso questionário SIM, as seguintes palavras surgiram com a frequência que informamos:

- ✚ DIREITO – 3 (três) vezes;
- ✚ PROFISSIONAL e PROFISSIONAIS – 3 (três) vezes;
- ✚ ESPECIFICIDADES – 6 (seis) vezes;
- ✚ QUALIDADE – 2 (duas);
- ✚ RESPEITO – 2 (duas); e
- ✚ SALA DE RECURSOS/SRM - 3 (três) vezes.

Alguns comentários remetiam a crítica, a falta, ao que ainda deve melhorar: **A inclusão ainda está engatinhando**; **[...] está muito aquém do que os estudantes realmente precisam para aprender**.

Em contrapartida aqueles que responderam NÃO, trouxeram comentários ora acerca de uma inclusão insuficiente: **Falta pessoal qualificado e material de acessibilidade**; **a escola não dá conta de todos os casos**; ora sobre a Declaração de Salamanca; e outros trataram do tema sem fazer nenhum posicionamento negativo e sim complementar: **[...] base no princípio da verdadeira inclusão e em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, com igualdade e respeitando as diferenças**; **[...] educação inclusiva seria uma forma de oferecer subsídios para que meu aluno possa de fato ser inserido em nosso cotidiano**; **A inclusão se faz quando todos os aspectos e necessidades do aluno são respeitadas**.

Por fim nos últimos comentários, aqueles que versavam **sobre o que ainda pode ser feito para que consigamos ofertar uma Educação Especial Inclusiva de qualidade a todos os alunos incluídos**, tivemos quanto a FALTA, palavra atravessada de sentido e já percebida no tópico anterior as seguintes falas:

- ✚ FALTA maior conscientização da equipe escolar num todo, da população e FALTA capacitação da equipe escolar não somente dos professores. FALTA recursos e acessibilidade para todos os alunos,
- ✚ Culturas inclusivas, é o que FALTA;
- ✚ FALTA os professores regentes e equipe escolar como um todo conhecerem um pouco mais sobre os alunos com deficiência;

Ainda compõem o rol:

- ✚ por 18 (dezoito) vezes FORMAÇÃO foi citada;
- ✚ somente 2 (duas) vezes POLÍTICAS PÚBLICAS;
- ✚ 1 vez COENSINO;
- ✚ TER MEDIADOR aparece em 2 (dois) comentários; e
- ✚ Romper com PRECONCEITOS,
- ✚ Muitos profissionais ainda possuem resistência e PRECONCEITOS.

As últimas colaborações dos egressos para esta pesquisa, em suas narrativas sobre o que se espera, dialogam com o anunciado ainda no PPP do EEE

[...] acreditamos ser necessário manter o espaço que possibilite a reflexão crítica e sistemática sobre a inclusão [...] na sociedade [...] na ambiência escolar. [...] propiciar aos profissionais da rede comum de ensino capacitação específica para promoverem o atendimento dos alunos com necessidades especiais e aos profissionais engajados, oportunidade de formação contínua dos seus conhecimentos na direção das novas diretrizes e demandas atuais.

Participantes:

1 - Acredito que oferecer aos educadores formação na área. Formação esta que em minha opinião deveria ser mais voltada para a prática educacional sem deixar o embasamento teórico relegado a segundo plano.

2 - Estrutura adequada e formação. As trocas de experiências são as melhores maneiras de formar um professor. O que acredito é que não podem se direcionada apenas aos profissionais que atuam em salas ou escolas específicas. Ela precisa atender o professor regente de turmas de escolas regulares. Esses lidam com dúvidas e medos todos os dias.

Se por 18 (dezoito) vezes a palavra FORMAÇÃO surgiu, percebe-se que os professores se ressentem de maior e melhor formação mesmo já tendo tido oportunidade de realizar um curso, EEE, que pretendia ofertá-la, o que se imagina é que uma atualização contínua é o que desejem.

Uma das respostas traz a preocupação com a conjuntura, vive-se um momento de grande complexidade em função dos efeitos de uma pandemia que se estende há mais de um ano, que a todo momento impõem transformações na cotidianidade da vida e afeta o imaginário de todos, podemos dizer que as incertezas prevalecem, vejamos a ponderação deste participante da pesquisa

Participante:

Primeiro, acredito que hoje, com a situação da Pandemia alguns pontos específicos da escola precisem ser reformulados. Principalmente seu funcionamento. Temos hoje, uma escola pública que precisa seriamente de muitos investimentos, de uma nova política pública que garanta seu pleno funcionamento. O dia que essa Escola se tornar boa para alunos sem necessidades educacionais especiais, será boa também para aqueles que a possuem. E por isso teremos um longo caminho pela frente para melhorar as condições da escola e a tornar um ambiente inclusivo.

Tal qual a fala anterior, mais uma participação demonstra a preocupação com as condições socioeconômicas, com o preconceito, com a inclusão social, com a função de educar para a cidadania, categoria de Paulo Freire (2003) que está intimamente associada a uma realidade a transformar, que se indigna, que vai contra ao intolerável e anuncia que há um sujeito que produzirá uma nova realidade.

Participante:

Aumentar a Conscientização da Sociedade, no tratar e no aceitar de Pessoas com perfil Inclusivo. Entender seus direitos e falar sobre seus deveres. Capacitar o maior número possível dessas pessoas para serem incluídos no Mercado de trabalho e na medida do possível não serem vistos como um peso morto para a Sociedade, para o Governo e poderem ter uma Assistência de Saúde adequada as suas especificidades. Fazer valer as leis criadas para proteger esses cidadãos

Retornando as ponderações a respeito da questão da formação e buscando, sempre, as leituras de Freire temos que ele (1996) pensou o conceito da reflexão sobre a prática como uma necessidade que se impõe na sua construção e reconstrução, melhor a cada dia, em um movimento dialético. Freire disse que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (1996, p.13). É desta, talvez, alternativa formativa, que os professores que lidam cotidianamente com uma sala de sujeitos tão variados e que necessitam ser entendidos e atendidos, que seja necessária ofertar, uma formação que seja produto de uma relação crítica de teoria e prática em tal medida que os habilite a romper com preconceitos, a construir uma cultura inclusiva e a conhecer melhor seu alunado. Freire (2006) articula acerca do respeito as diferenças que

É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética o respeito às diferenças. (p.157)

As considerações de Freire nos conduzem por uma trilha formativa plena de intencionalidade.

Giroux também contribui muito para a compreensão e elaboração de um panorama que se aproxima do que os egressos parecem indicar como o que é preciso proporcionar para que estejam efetivamente habilitados a reger uma sala inclusiva, uma sala de aula de todos. A categoria

professor como intelectual transformador traz no seu bojo um sentido de pertencimento e ação docente que extrapola a própria formação pessoal servindo como mediador, como uma liderança moral, política e pedagógica (Giroux,1997, p. 187). O professor como intelectual transformador é aquele que atenderá a demanda, que suprirá as FALTAS de conscientização, de trabalho de equipe, de quebra de barreiras, em suma do que ainda há por fazer em um ciclo contínuo de engajamento, de professores como agentes de mudança, de discentes como agentes da transformação.

Iniciamos nossa apropriação das respostas dadas pelos egressos ao questionário com pesar, aspirávamos um retorno mais vigoroso no que diz respeito ao número de respondentes. Sobre o remetido, entretanto, atuamos, exploramos o material, tratamos e analisamos e, por fim, podemos dizer que as contribuições foram amplas e generosas, apontando falhas, sugerindo, elogiando e criticando o curso EEE investigado. Sobre a análise de conteúdo, metodologia que que suportou e orientou a sequência de tarefas percorridas Bardin esclarece que é uma

[...] hermenêutica controlada, baseada na dedução: inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Tarefa paciente de desocultação [...] (2016, p.08)

A problemática que nos orientava a todo tempo, nosso escopo perseguido, a compreensão de uma educação na modalidade a distância, na modalidade especial, na perspectiva inclusiva e seus efeitos no alunado, uma “desocultação” de sua validade foi efetivamente exposta.

Parece-nos que o princípio freireano que, um processo educacional só tem sentido se baseado no diálogo entre todos os que dele participam compondo o seu contexto, foi aqui mais uma vez ecoado. Pensamos que esta etapa metodológica cumprida auferiu os dados que faltavam para que pudéssemos levantar as considerações que a seguir exporemos.

CONCLUSÃO

*Assim eu queria meu último poema
Que fosse terno dizendo as coisas mais simples e menos
intencionais
Que fosse ardente como um soluço sem lágrimas
Manuel Bandeira*

Com base no estudo empreendido na produção desta tese, que **problematizou a especialização em Educação Especial, na modalidade a distância, como campo cujo incremento tem se desenvolvido nas três últimas décadas, considerando o impacto desta formação nos profissionais da área na perspectiva inclusiva**, buscamos reconstituir o estado das coisas durante as três edições do EEE por meio de um conjunto de abordagens. Realizamos coleta de informações no Sisub e na Cead-UNIRIO; entrevistas com os coordenadores; pesquisa documental; revisão de literatura por fim, porém não menos importante, melhor dizendo, coroando nosso conjunto de informações aplicamos questionários que foram respondidos pelos egressos.

Constatação:

O curso investigado junto ao alunado da especialização (EEE) foi válido e produziu efeito.

Os professores participantes deste estudo reconheceram e validaram a formação ofertada pelo EEE, os questionários respondidos não deixam dúvidas a este respeito.

O caminho percorrido metodologicamente, nossa opção pela triangulação, adotando várias estratégias ao longo da pesquisa, nos permitiu um conhecimento mais aprofundado da realidade do EEE. Tivemos a oportunidade de ouvir diferentes discursos proferidos por sujeitos que ocupavam papéis distintos, coordenadores e alunos, e, nesta oportunidade, a chance de verificar falas que por vezes se encontravam quanto aos objetivos e metas projetadas ou alcançadas e, por outras colidiam

entre os pares dos dois grupos participantes. Discurso sempre plenos de experiência de sujeitos professores, daqueles que fazem a educação especial.

Como definidos por Foucault

[...] os discursos não são simplesmente aquilo que traduz a luta ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (2004, p.10)

Logo este diálogo do qual participamos, inferindo e analisando, trazendo à mesa os anseios da instituição por meio de seu PPP, as palavras de seus coordenadores e o ponto de vista dos alunos egressos do curso investigado, foram respondendo as indagações que inicialmente, na introdução deste texto apresentamos.

A escuta que a todo tempo na pesquisa, a cada retorno das transcrições e leitura dos dados coletados, foi subsidiada pelos levantamentos feitos no BDTD e aclaradas pelos ensinamentos de Freire e Giroux, alargando nossa visão sobre a temática.

Ficaram explícitas através de nossa análise:

1. a perseguição a um ideal inclusivo pelos profissionais da área; e
2. a importância da formação continuada, não qualquer formação, mas esta oferecida na modalidade a distância, que viabilizou a difusão do conhecimento para além da capital e possibilitou avanços acadêmicos e profissionais aos envolvidos.

Certamente a formação continuada por meio da EaD tem evoluído no tempo e não devemos entender os dados do passado como se datados, eles refletem o percurso. Trouxemos aqui, um recorte de aproximadamente quinze anos e nos ativermos a um cenário específico, o do EEE, no entanto é possível que o apurado traduza em alguma medida as possibilidades e limitações das duas modalidades e educacionais: educação especial e educação a distância.

Não estamos plenamente apaziguados quanto ao melhor a se fazer tanto para um alunado típico da educação especial como para o acolhimento de todos em classes comuns, e, as discussões que se dão na atual conjuntura social, política e econômicas não trazem certezas sobre qual será a evolução da temática em solo nacional.

Nestes últimos momentos não podemos deixar de citar o papel fundamental que as duas mais antigas instituições ligadas a Educação Especial no Brasil, o IBC e o NES tiveram na parceria produtiva, tal qual anunciada ainda no PPP, vários dentre os coordenadores de disciplina e tutores eram das citadas instituições e contribuíram enormemente com seus saberes.

Estamos cientes de que a problemática da formação para a Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda figura na pauta da educação nacional, apesar de o campo de disputas encontrar-se especialmente acirrado e politizado. Muitos grupos minoritários reconvocam a todos para um retorno a perspectiva inclusiva. Infelizmente, esta discussão deverá ser mais bem discorrida e problematizada por trabalhos futuros que tenham por meta investigar a temática.

Discorreremos sobre as políticas públicas e tratamos das eleições, das escolhas que o Estado precisa fazer em virtude da escassez de recursos e das múltiplas agendas e reivindicações. A educação é um direito de todos assegurado pela Carta Constitucional de 1988, que dá destaque há vários aspectos, dentre eles: que os esforços entre os entes federativos devem ser comuns a todos na tarefa educacional; que todos tem direito a uma escola pública; e, nos artigos 6 e 205 fixam os pilares fundantes da educação brasileira como direito social e fundamental. Ora, a educação, é um direito constitucionalmente assegurado a todos, essencial para a dignidade humana, logo o Estado tem o dever de prover as condições necessárias à sua oferta. Neste sentido manter-se alinhado as melhores práticas educacionais, criar as condições materiais básicas para sua existência, fomentar estudos e pesquisas que tratem de seu desenvolvimento e melhorias, nada mais é, que o Estado atuar dentro dos limites fixados pela constituição cidadã.

As opções e quebras de paradigmas, como as realizadas pela trilha inclusiva na Educação Especial, envolveram e envolvem um volume de saberes, de leis, de investimentos; e promoveram uma epistemologia muito própria, que nestas últimas décadas vem se aprimorando.

O mergulho empreendido no curso investigado, nos possibilitou um vislumbre da tamanha complexidade e dos efeitos que propostas educacionais postas em prática produzem. Tanto as entrevistas realizadas como os discursos proferidos pelos egressos nos dão conta dos impactos positivos do curso, **os egressos fariam novamente o curso e os coordenadores nele se reengajariam.**

As três edições guardam singularidades e, parece-nos importante registrar que, a de 2007, inaugural, embrionária, firmou as bases que se mantiveram no EEE, o material didático, o PPP e a estrutura de tutoria. A primeira edição abriu as portas em parcerias que se estabeleceram com as prefeituras, polos e os institutos IBC e INES; enfrentou problemas de falta de máquinas, laboratórios de informática e acessibilidade digital, mas foi exitosa, teve a melhor taxa de aproveitamento, relação entre ingressantes e concluintes das três edições, e deixou no ar um desejo de oferecê-la pelos polos e cursá-la pelos muitos candidatos que nas seguintes se inscreveram.

A segunda edição foi a maior em número de polos e de alunos; a primeira com três coordenações, uma por área, DA, DM e DV, enfrentou as dificuldades do tamanho, da expansão do EEE e teve o segundo melhor aproveitamento dentre as três edições.

Já a terceira edição e última, conviveu com dificuldades na relação com os polos, havia questões entre oferecer uma pós-graduação ou graduações, problemas ligados a logística dos polos e as possibilidades e interesses do Cederj e das prefeituras, cada área foi coordenada por um docente especialista concursado da UNIRIO.

O pequeno retrospecto, fruto das informações colhidas nas entrevistas com os coordenadores, é fundamental para reafirmar a complexidade da oferta e execução do EEE em sua trilha formativa.

As vicissitudes do caminho percorrido promovem experiência e neste fazendo e aprendendo e refazendo e aprimorando iremos construindo as possibilidades educativas que mais tragam resultados benéficos a nossa população. O inacabamento faz parte do processo e as FALTAS apontadas pelos participantes respondentes do nosso questionário enfatizam este processo ao dizer que ainda é preciso “Maior número de profissionais habilitados de fato para exercer a função dentro da escola.”.

A educação sinaliza: dignidade, pertencimento, empoderamento, estes e tantos outros ganhos advém dela. O lugar comum, infelizmente, ainda não plenamente garantido a todos, do dito que, por meio da educação passamos a ter acesso a oportunidades que sem ela não seria possível tem de se configurar em realidade.

Como no século XXI, homens não vão mais somente a Lua, homens fazem turismo espacial, questiona-se o direito a inclusão educacional? Sim, a educação traz pequenos e grandes benefícios individualmente, no entanto quando pensada em amplo espectro, sua contribuição é enorme, são muitas as camadas que movem, na medida em que acessamos o conhecimento, que aprendemos com o outro nos revestindo de uma alteridade genuína, quebrando definitivamente paradigmas excludentes.

O destaque dado a FALTA nos questionários aplicados faz ecoar um sentido dialético, é preciso constatar que o processo não é perfeito para aperfeiçoar, é preciso estabelecer uma aproximação afetiva com a educação especial numa perspectiva inclusiva para concluirmos sobre seus méritos e nos envolvermos mais e mais nas transformações necessárias para seu aprimoramento.

Neste momento da escrita desta tese, quando percebemo-nos invadidos e dominados pelos conteúdos aqui tratados, em um estágio cheio de resiliência, estamos esperançosos de que talvez contribuamos um pouco para subsidiar futuras políticas públicas relativas à educação que envolvam esta trama tão densa que enreda EaD e Educação Especial, as duas modalidades atravessadas por

uma perspectiva inclusiva, sempre perseguindo um ideal de aprimoramento das relações entre todos e tendo na diversidade sua marca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, G.V.. Conversas entre deficiência e educação: por uma política da interdependência nos cotidianos escolares. 2019. 162f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/11333>>. Acessado em: 05/11/2020.

ALMEIDA, Leda Maria de. Para além da paisagem: o Estado de Alagoas nas representações sociais e na prática pedagógica dos professores de 1ª a 4ª séries da escola pública. 2007, 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4107/1/arquivo5458_1.pdf>. Acessado em: 15/09/2021.

ARAÚJO, Rosana Sarita de. Instrumento de avaliação de cursos lato-sensu destinados à formação continuada de professores ofertados na modalidade de Educação à distância pela UFAL. 2015, 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1648>>. Acessado em: 13/07/2018.

AROUCHE, Ilza L. Ramos. Letramentos críticos na formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira. 2020, 244 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, RS. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9304/Ilza%20L%20c3%a9ia%20Ramos%20Arouche_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em 14/09/2021

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N.. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1981. Disponível em: <<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/02/bakhtin-m-marxismo-e-filosofia-da-linguagem.pdf>>. Acessado em 11/09/2021.

BALDIM, Letícia Botigeli. Ensino Em Saúde E Conhecimento Sobre Hanseníase Entre Os Profissionais de Saúde da Atenção Básica. 2020, 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências) - Universidade Estadual de Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/341903>>. Acessado em: 25/05/2021.

BARBOSA, José Marcio Silva. Percepções dos Egressos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica sobre Formação Acadêmica e suas Práticas. 2019, f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BBPHQV>>. Acessado em: 30/04/2020.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIRKLAND, Thomas A. An introduction to the policy process: theories, concepts, and models of public policy making. 2. Ed. Armonk, New York: M.E. Sharpe, 2005.

BITTENCOURT, Dênia Falcão de. A construção de um modelo de curso lato sensu via internet: a experiência com o curso de especialização para gestores de instituições de ensino técnico UFSC/SENAL. 1999, 101 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/80714>>. Acessado em: 30/04/2020.

BOTAN, Keila Isabel. Contexto organizacional: possibilidades e barreiras para discussão de sexualidade e diversidade. 2020, 76 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista, SP. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/192886>>. Acessado em: 25/05/2021.

BRANDÃO, Lucila C. L.. Ensino de Língua Portuguesa em projeto de letramento: ler e escrever por meio da colaboração, da agência e da interdisciplinaridade. 2018, 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. Disponível em: <file:///C:/Users/Claudia/Downloads/Ensinol%C3%ADnguaportuguesa_Brand%C3%A3o_2018.pdf>. Acessado em: 15/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/INEP. Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior 2016. Brasília-DF. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acessado em 11/02/2018.

BRASIL, Parecer nº 977/65 de 03 de dezembro de 1965. Definição dos Cursos de Pós-graduação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf> > Acessado em: 14/04/2020.

BRASIL, Portaria n.º 1.793, de 16 de dezembro de 1994. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acessado em 03/06/2020.

BRASIL, Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acessado em 16/04/2020.

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acessado em 19/06/2020.

BRASIL, Portaria n.º 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em:<<https://www.fnede.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>>. Acessado em 19/06/2020.

BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acessado em 19/06/2020.

BRASIL, Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acessado em 16/04/2020.

BRASIL, Resolução nº 1 de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, Diário Oficial da União, Brasília, 8 de junho de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces_001_07.pdf>. Acessado em: 30/08/2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília, agosto de 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acessado em: 24/05/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acessado em: 04/06/2020.

BRASIL, Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:<

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acessado em: 02/01/2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em:

<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acessado em: 02/08/2017.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acessado em 03/06/2020.

BRASIL, Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acessado em 02/10/2020.

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf> >. Acessado em 02/10/2020.
- BUBER, M. Do diálogo e do dialógico. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- CARVALHO, M^a Jaqueline P. de. Currículo e prática pedagógica na educação infantil. 2019, 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35745/1/TESE%20Maria%20Jaqueline%20Paes%20de%20Carvalho.pdf> >. Acessado em: 55/09/2021.
- CARVALHO, Paola Sales Spessotto. Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista, 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Paulista, SP. Disponível em: <<http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1249>>. Acessado em: 05/11/2020.
- CASAGRANDE, Lucas. Educação nas modalidades presencial e a distância: um estudo comparativo das percepções de estudantes de cursos do nível de especialização na EA/UFRGS. 2008.151 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13064>>. Acessado em: 19/05/2017.
- CASTRO Neto, Mariano. Da teoria da atividade a atividade docente em ambientes virtuais de apoio à aprendizagem. 2006, 214 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me004006.pdf>>. Acessado em: 22/05/2021.
- CHAQUIME, Luciane Penteado. MILL, Daniel. Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil. Estudos RBEP, v. 97, n. 245, jan/abr 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n245/2176-6681-rbeped-97-245-00117.pdf>>. Acessado em: 04/02/2021.
- CHRISTMANN, Morgana. Concepções docentes sobre saúde e deficiência sob o prisma da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18580>>. Acessado em: 05/11/2020.
- CISOTTO, Laurindo. A formação docente continuada sobre a educação para a sexualidade, em uma escola pública no município de Diadema: a ótica de professores participantes e gestora.

2010. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9542> > Acessado em: 15/09/2021.

COLASANTO, Cristina Aparecida. A avaliação na educação infantil: a participação da criança. 2014, 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. Disponível em: < https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9802/1/Tese_finalCOLASANTO.pdf >. Acessado em: 15/09/2021.

COSTA, Clarice Gomes. Diretrizes curriculares do município de Fortaleza e os desafios de tecer coletivamente uma prática freireana na educação de jovens e adultos. 2018, 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE. Disponível em: < http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37437/1/2018_tese_cgcosta.pdf >. Acessado em: 15/09/2021.

CRUZ, Margarida dos Santos Valente. Ambiente virtual de aprendizagem na pós-graduação lato sensu: um estudo dos aspectos educacionais no Centro de Educação a Distância da Universidade Federal do Amazonas, no período de 2007 a 2018, sob a perspectiva ecossistêmica. 2019, 286 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: < <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7517> >. Acessado em: 30/04/2020.

DUTRA, Maristela. Especialista em educação ambiental - constituição de subjetividades num curso na modalidade educação a distância. 2013, 118 f.. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. Disponível em: < <http://repositorio.furg.br/handle/1/6070> >. Acessado em: 13/07/2018.

EVANGELISTA, Rosimária Rosa do Nascimento. Formação e atuação de professores de alunos com deficiência. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão. Disponível em: < <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9615> >. Acessado em: 05/11/2020

FARIA, Adriano Antonio. Formação continuada de professores das escolas rurais: cursos de especialização a distância e contrapontos com a educação do campo. 2015, 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. Disponível: < <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1601> >. Acessado em: 30/04/2020.

FAUSTINO, Francislene da Silva. A articulação entre o AEE e o professor de ensino de Ciências e Matemática: Um estudo na Microrregião de Itajubá-MG. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, MG. Disponível em: < <https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/handle/123456789/1928> >. Acessado em: 05/11/2020.

FASANO, Edson. A escola e o inédito viável: fundamentos ideológicos para uma nova hegemonia. 2016. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo,

São Bernardo do Campo, SP. Disponível em: < <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1589> >. Acessado em: 15/09/2021.

FERNANDES, Edicléa M., GLAT, Rosana. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. Revista Inclusão, MEC/SEESP, v.1, n.1, p.35-39, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acessado em: 13/05/2021.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Renilze de Barros Albuquerque dos Santos. Uma dimensão contemporânea de EAD?: discussões monográficas de conclusão de curso a distância para tutores. 2008, 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4353>>. Acessado em: 30/04/2020.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 11ª edição, São Paulo: Loyola, 2004.

FRANCO, Maria I. G. G. Correa. Educação ambiental e pesquisa-ação participante: registro analítico-crítico de uma práxis educativa. 2010, 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Embu das Artes, SP. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05082010-110439/publico/MARIA_ISABEL_GONCALVES_CORREA_FRANCO.pdf>. Acessado em: 15/09/2021.

FREIRE, P.R.N. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 55ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P.R.N. Pedagogia do oprimido. 64ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P.R.N. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P.R.N. Política e Educação. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Emília Patrícia de. A formação do professor de artes visuais: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente. 2019, 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/34271/1/TESE%20Em%20adlia%20Patr%20adcia%20de%20Freitas.pdf>>. Acessado em: 14/09/2021.

FREITAS, Wanderley Sebastião de. A matematização crítica em projetos de modelagem. 2013, 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-99JGQV> >. Acessado em: 15/09/2021.

GADOTTI, Moacir. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA na perspectiva de uma educação para a cidadania. Disponível em:

<<http://files.professorivo.webnode.pt/200000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>>. Acessado em: 19/09/2020.

GARCIA, Rafael Vilas Boas. Creche: proposta de curso presencial e a distância para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista. 2019. 123 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11802>>. Acessado em: 05/11/2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 16/05/2021.

GIACOMAZZO, Graziela Fátima. Aprendizagem e conhecimento: por uma pedagogia da cooperação em EAD. 2014, 225 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_f4b4090b6c50c3e0cd1e49815f100e54>. Acessado em: 30/04/2020.

GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. A. MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma de política cultural. IN: Currículo, cultura e sociedade. Antonio Carlos Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.); 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 141-173.

GIROUX, H. A. SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como a base para o conhecimento curricular. IN: Currículo, cultura e sociedade. Antonio Carlos Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.); 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.107-140.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. IN: Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acessado em: 16/06/2018.

GUEDES, Marília G. de Menezes. Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino. 2012, 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. Disponível em: <

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13016>>. Acessado em: 15/09/2021.

GUEDES JUNIOR, Valdir Lamim. Comunidades Virtuais Na Formação Continuada De Educadores Ambientais. 2019, 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-18122019-112953/>>. Acessado em: 22/05/2021.

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. O currículo do curso de Pedagogia e sua influência na relação que estudantes/-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência. 2015, 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/15781/1/Orqu%c3%addea%20Maria%20de%20Souza%20Guimar%c3%a3es_TESE.pdf>. Acessado em: 15/09/2021.

HADDAD, Sérgio. O educador: Um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

HENRIQUES, Katia Maria Thomazetti Csorgo. Daltonismo na educação infantil: sensibilizando profissionais da educação. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1978>>. Acessado em: 05/11/2020.

HERCULANO, Cláudia V. de C.. A representação do diferente: uma memória construída via decretos. 2007. 115f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <<http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Diss218.pdf>>. Acessado em: 11/09/2021.

LAFFIN, Maria Herminia Lage Fernandes. A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos. 2006, 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88310/229910.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acessado em: 15/09/2021.

LARANJO, Jacqueline de Castro. Efetividade da formação a distância para gestores da educação básica: a experiência da Escola de Gestores na UFMG. 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBDADQJ6C/tese_final_jacqueline_laranjo_.pdf?sequence=1>. Acessado em: 15/05/2017.

LISBOA, Maria das Neves de Araújo. Educação matemática no caminho da inclusão: Percepção docente na prática com alunos surdos. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. Disponível em: <<http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3501>>. Acessado em: 05/11/2020.

- LOPES, Franz Carlos Oliveira. O currículo de educação física na ótica das relações étnico-raciais: a prática pedagógica de professores da diretoria regional do Campo Limpo. 2020. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2233>>. Acessado em: 05/11/2020.
- MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1999.
- MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acessado em: 02/10/2018.
- MELO, Darci Barbosa Lira de. Formação do gestor escolar em cursos de pós-graduação: análise da experiência da Escola de Gestores da educação básica em Pernambuco. 2013, f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13383>>. Acessado em: 22/05/2021.
- MELO, Marcelo Soares Tavares de. Inovações pedagógicas no currículo dos cursos de formação de profissionais de educação física: contribuições teórico-metodológicas da prática pedagógica. 2007, 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4140/1/arquivo5528_1.pdf>Acessado em: 15/09/2021.
- MENDES, Lucas. Formação de professores de Ciências e a Educação Especial/Educação Inclusiva: análise dos indicadores do Censo Escolar das Regiões Norte e Centro-Oeste. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Carlos, Araras. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11420>>. Acessado em: 05/11/2020.
- MENDONÇA. Francielle Toniolo Nicodemus Furtado. Grupos de educação em saúde com idosos: educação permanente com profissionais da atenção primária. 2015, f. Dissertação (Mestrado em Atenção à Saúde) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFTM_2e8797220b23f8be4e8e57e03158145a>. Acessado em: 30/04/2020.
- MENEZES, Maria Eduarda de Lima. Ad percepções de educadores sobre a utilização do espaço *maker* na Educação Básica. 2020. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23328>>. Acessado em: 26/05/2021
- MENIO-MENCIA, Gislaire Ferreira. Influência de um programa de formação continuada sobre crenças e atitudes dos professores em relação a Educação Inclusiva. 2020, 149 f.. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Bauru, São Paulo. Disponível

em:<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192128> >. Acessado em: 05/11/2020.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. “Quantitativo-qualitativo: Oposição ou Complementaridade?”. Caderno de Saúde Pública. Rio de Janeiro, ano 9, n.3, jul-set. 1993.

MINAYO, M.C.S. O Desafio do Conhecimento – Pesquisa Qualitativa em Saúde; 8 ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, Simone Gonçalves de (Org.); SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.) . Avaliação por triangulação de métodos. 1a.. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. v. 1. 350p.

MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil: análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vigotsky.2009, 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3231/3/2009_dis_jacmoreira.pdf >. Acessado em: 15/09/2021.

NAGAMINE, Anie Gomez. Lapidando as competências de professores de línguas em contexto EAD/TIC's. 2011, 288 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9429/1/2011_AnieGomezNagamine.pdf>. Acessado em: 13/07/2018.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras: análise dos planos e estatutos do magistério. 2019, 371 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP. Disponível em:< https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10092019-153345/publico/ANA_PAULA_SANTIAGO_DO_NASCIMENTO_rev.pdf >. Acessado em: 14/09/2021.

NASCIMENTO, Eduardo Mendes. Variáveis que influenciam a escolha dos estudantes por cursos de pós-graduação lato sensu a distância na área de negócios. 2011, 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8UAL33>>. Acesso em: 22/05/2021.

NASCIMENTO, Rosalina Maria de Lima Leite do. Uma proposta de formação de professores de Matemática e de Ciências na UEG: Anápolis para a escola inclusiva. 2020, 188 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39506> >. Acessado em: 05/11/2020.

OLIVEIRA, Deire Lúcia de. Avaliação formativa e feedback: compreensão e uso por professores de matemática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 2020, 260 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Universidade de Brasília, Brasília.

Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38559>>. Acessado em: 25/05/2021.

OLIVEIRA, Lucineide Alves de. Pedagogia na UFS: o lugar da educação inclusiva numa realidade excludente. 2019.156 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, SE. Disponível em: < <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11403>>. Acessado em: 05/11/2020.

OTTONICAR, S. L. C. Inteligência competitiva e competência em informação no contexto da indústria 4.0 de startups: possibilidades interdisciplinares para a Gestão Empresarial e a Ciência da Informação. 2020, 412 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista, Marília. Disponível em:<
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193555/ottonicar_slc_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acessado em: 25/05/2021.

PALAGI, Ana Maria Marques. Formação de Professores em Tecnologias Digitais em Diálogo com as Políticas Públicas no Estado do Paraná. 2016, 251, f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS. Disponível em:<
http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5532/Ana%20Maria%20Marques%20Palagi_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em: 14/09/2021.

PEREIRA, Aline Gabriele. Os Tempos E Espaços Do Gestor Escolar Em Formação Na Educação a Distância. 2013, 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em:
<<http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9EFLRB>>. Acessado em: 29/04/2020.

PEIXOTO FILHO, José Paulino. Pós-Graduação Latu Sensu como formação continuada: um estudo da experiência de curso na UFPE. 2004, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <
https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4618/1/arquivo5687_1.pdf>. Acessado em: 02/10/2018.

REIS, Andréa Silva Adão. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio. 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG. Disponível em: <
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11668>>. Acessado em: 05/11/2020.

REZENDE JR. Edson L. A formação inicial de professores de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis. 2020, 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, SP. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/191859>>. Acessado em: 25/05/2021.

RIBAS, Maria Aparecida Pimentel Toloza. A escola como promotora da saúde: mobilização para melhores condições de saneamento básico. 2016, 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012018-135112/pt-br.php>>. Acesso em: 15/09/2021.

ROPOLI, Edilena Aparecida. Formação de professores em atendimento educacional especializado (AEE): aspectos políticos, tecnológicos e metodológicos de um curso de professores na modalidade a distância. 2014, 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254106/1/Ropoli_EdileneAparecida_D.pdf>. Acessado em: 8/08/2018.

RUMENOS, Nijima Novello. Educação ambiental e ciência cidadã: interfaces na formação e estímulo ao voluntariado em um parque nacional brasileiro. 2020, 262 f. Tese (Doutorado Educação par a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Marília. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/192243>>. Acessado em: 25/05/2021.

SACERDOTE, Helena Célia de Souza. Análise da mediação em educação *on-line* sob a ótica da Análise de Redes Sociais: o caso do curso de Especialização em Gestão da Segurança da Informação e Comunicações. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/12873>>. Acessado em: 13/07/2018.

SACERDOTE, Helena Célia de Souza. A mediação segundo Feuerstein e o uso da informação em educação *on-line* 2018. 229 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/32414>>. Acessado em: 13/07/2018.

SALDANHA, Lauren Kleinert Londero. Sistema Universidade Aberta do Brasil: uma avaliação da educação a distância da Universidade Federal de Santa Maria baseada em indicadores de eficiência. 2018, f. Dissertação (Mestrado Gestão de Organizações Públicas) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/14902>>. Acessado em: 39/04/2020.

SALTO, Mariana Picchi. Formação continuada de professores de ciências e biologia para a educação inclusiva. 2020. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Araraquara, São Paulo. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192032>>. Acessado em: 05/11/2020.

SANTOS, Clebianne Rodrigues do. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de Quirinópolis. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9830>>. Acessado em: 05/11/2020.

SANTOS, Denise Cristina da Costa França dos. A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Araraquara, São Paulo. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191804>>. Acessado em: 05/11/2020.

SANTOS, Edilamara Oliveira dos. A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção. 2010, 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3778>>. Acessado em: 04/08/2018.

SANTOS, Ivoneide B. de Araújo. Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. 2012, 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16365/1/IvoneideBAS_TESE.pdf>. Acessado em: 15/09/2021.

SANTOS, Leonardo Honório dos. Uma proposta de protocolo, baseado na psicologia cognitiva, visando a maior eficácia no processo. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário UNINTER, Curitiba, Paraná. Disponível em: <<https://repositorio.uninter.com/handle/1/457>>. Acessado em: 05/11/2020.

SANTOS, Leonora Aparecida dos. O ensino de ciências no contexto inclusivo: flexibilização curricular e apropriação do conhecimento por estudantes com deficiência intelectual. 2020. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO. Disponível em: <<http://200.137.241.33/handle/tede/337>>. Acessado em: 05/11/2020.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SCHLUNZEN, E. T. M.; D. A. N.; MALHEIRO, C. A. L.; SANTOS. Acessibilidade e Inclusão em Contexto *on-line*. Brasil: Capes, NEAD - Unesp; Portugal: UAB, 2018. (Material do curso Formação de Formadores para a mediação *on-line*).

SCHWERTL, Simone Leal. Educação científica e tecnológica em cursos de engenharia com apoio dos espaços sociais da web 2.0. 2016, 362 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_cc267a058e7e61053e87035f9346875b>. Acessado em: 15/09/2021.

SILVA, Adilson Florentino da. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>>. Acessado em: 07/08/2021.

SILVA, Maria Aldeiza da. Formação *lato sensu* a distância em gestão escolar: a experiência dos gestores de escolas públicas do RN (2010-2012). 2015, 203 f. Tese (Doutorado em Educação) -

- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. Disponível em:<
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21820>>. Acessado em: 30/04/2020.
- SILVA, Marilene da. A autonomia no espaço de educação *on-line* na perspectiva interacional. 2009, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=165764>. Acessado em: 13/07/2018.
- SOARES, Moisés Nascimento. O estágio curricular supervisionado na licenciatura em ciências biológicas e a busca pela experiência formativa: aproximações e desafios. 2012. 261 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP. Disponível em: <
<http://hdl.handle.net/11449/102010>>. Acessado em: 15/09/2021.
- SOUSA, Gilcifran Vieira de. Aplicação de métodos cognitivos em ambientes virtuais de aprendizagem para os surdos na busca da construção de aprendizagem. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Puc-SP, SP. Disponível em:<
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23170>>. Acessado em: 05/11/2020.
- SOUZA, Raquel Aparecida. Formação de professores/coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de Gestores: a experiência no Tocantins. 2016, 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22653/1/2016_RaquelAparecidaSouza.pdf>. Acessado em: 08/09/2020
- TEIXEIRA, Maria Tereza Garcia. Formação de gestores escolares no estado de Goiás: o curso de especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2017, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: <
<http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/6461/1/mariaterezagarciateixeira.pdf>>. Acessado em: 29/04/2020.
- VALE, Elizabete Carlos do. A Educação de Jovens e Adultos nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias. 2012. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <
https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10339/1/Tese_Elisabete%20Carlos%20do%20Vale.pdf>. Acessado em: 15/09/2021.
- VIDON, Geysa Rosa O. Novais. A narratividade do hip hop e suas interfaces com o contexto educacional. 2014, 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. Disponível em: <
<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1175/1/Tese.Geyza%20Rosa.texto.pdf>>. Acessado em: 15/09/2021.
- VIEIRA, Sebastião Ivone. Educação continuada a distância para médicos do trabalho. 2003, 165

f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Disponível em: <
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/85724/224405.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acessado em: 13/07/2018.

WORLD BANK. 1999. Educational change in Latin America and the Caribbean: La Educacion en America Latina y el Caribe (Spanish). Washington, DC. Disponível em:
<<http://documents.worldbank.org/curated/en/991981468300538039/La-Educacion-en-America-Latina-y-el-Caribe>>. Acessado em: 12/04/2018.

ZERBINI, Fabíola Marono. Emancipação e ambientalismo: um estudo sobre fundamentos para uma educação ambiental crítica. 2008, 181 f. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: <
https://teses.usp.br/teses/disponiveis/90/90131/tde-22112011-160250/publico/Fabiola_Zerbini.pdf>. Acessado em: 15/09/2021.

APÊNDICE A

ENTREVISTA COM COORDENADORES

Roteiro da entrevista

Quando foi que o senhor/a senhora se engajou nestas questões de Educação Especial?

Como foi parar na coordenação da Especialização em Educação Especial a Distância – 2007, por favor, fale um pouco sobre isso.

Sobre o PPP

Você participou em que nível da oferta deste curso: Elaborou edital? Elaborou o projeto do curso? Participou do processo seletivo de tutores e da análise de currículos dos alunos?

Especificamente quanto ao currículo, você acredita que a escolha das disciplinas ofertadas e seus conteúdos mostraram-se acertados? Por quê? Proporia alguma alteração neste sentido?

Sobre os procedimentos de avaliação presenciais, as avaliações a distância e os fóruns, o que funcionou como desejava e o que proporia mudar e, neste caso, em que sentido, como e por quê?

Quanto aos polos: estrutura, localização, número, o que destacaria a respeito? Quanto ao sistema de tutoria, o que funcionou como esperado e o que sugeriria como melhoria – seleção e treinamento... pela sua prática fale um pouco sobre isso.

1ª ENTREVISTA com a coordenadora de TCC realizada na Livraria da Travessa, estabelecimento comercial situado no bairro de Botafogo, às 17hs do dia 13/01/2020 usando o gravador de voz de meu smartphone. A entrevista que se segue durou 22min01seg.

Transcrição

[PESQUISADORA] Boa tarde eu estou aqui com a prof. ENTREVISTADA Medeiros e ela vai contribuir aqui com as informações sobre as três edições do curso de especialização. A professora ENTREVISTADA atravessou ocupando variados papéis nas três edições e vai começar falando

um pouco pra gente em seu primeiro momento, qual foi o primeiro curso que ela participou e quais foram os seus papéis, o que a senhora fez neste primeiro curso de 2007?

[ENTREVISTADA] Em 2007 era um núcleo comum e eu coordenei os trabalhos de conclusão de curso dos três cursos se chamavam Deficiência Auditiva, Deficiência Visual e Deficiência Mental. Eu era responsável pelo acompanhamento dos orientadores dos três cursos.

[PESQUISADORA] Professora, a senhora participou da seleção de tutores, seleção de alunos, a senhora teve alguma participação na produção de material didático deste primeiro curso, na primeira edição de 2007?

[ENTREVISTADA] Em 2007 eu participei do processo de seleção de mediadores, portanto dos orientadores destes três cursos. Nós fizemos o processo seletivo e então eu participei de algumas bancas para selecionar estes mediadores.

[PESQUISADORA] A senhora conhecia o material didático que era utilizado?

[ENTREVISTADA] Eu conhecia o material didático, conhecia os professores que produziram o material didático, mas no caso do trabalho de conclusão de curso, este material não era um material muito simples para os mediadores fazerem o acompanhamento dos trabalhos. Na verdade, a gente fez uma discussão, eles organizaram por temática, eles foram se alocando pelas temáticas que eles se sentiam mais a vontade, que eles se apropriavam mais e os alunos foram encaminhando os temas e aí nós fomos fazendo uma indicação de orientador para aluno de acordo com os temas, tanto dos alunos como dos orientadores.

[PESQUISADORA] Essa experiência de orientação em EaD na pós-graduação ela foi uma novidade para a senhora ou senhora já estava acostumada, já havia orientado ou coordenado um grupo de orientação a distância?

[ENTREVISTADA] Na pós-graduação eu já tinha orientado, trabalhei bastante tempo como orientadora e acompanhava alunos de pós-graduação e orientação em curso de educação a distância, de tecnologia aplicada a educação, mas presenciais, especificamente na modalidade a distância eu acompanhei na graduação, tinha uma experiência na graduação onde eu acompanhava orientadores e seus orientandos, mas em pós-graduação a distância foi a primeira experiência.

[PESQUISADORA] Em entrevista com a coordenadora da 1ª edição, ela comentou um pouco sobre a estrutura no que diz respeito a computadores e acesso a internet e tudo mais do primeiro curso que ainda era uma coisa muito incipiente, muito começando. A senhora acha que isso teve algum impacto na produção dos TCCs?

[ENTREVISTADA] Não, neste sentido não porque a produção de TCCs era muito, a relação ficou estabelecida com orientando e orientador. Eu acho que eles conseguiam fazer este acompanhamento. Era um acompanhamento muito mais entre eles e eu acho que o aluno não teve este reflexo tão forte na questão. O que foi forte e a gente percebia forte era a questão da dificuldade que a gente teve de organizar esta estrutura de defesas. A estrutura de defesas foi muito complexa, foi muito, porque eram muitos alunos, três cursos, praticamente as defesas foram estabelecidas numa mesma época e montar estas bancas nesta quantidade de orientadores que nós tínhamos e orientandos, que não era pequena, é foi muito difícil, porque nós tínhamos de trazer, eles tinham de vir para a Universidade, era um custo, a gente dependia do apoio de alguns municípios ou do aluno bancar a sua própria vinda, o que não foi uma questão muito fácil não, foi bem complexa. Isto acarretou que a gente ficasse com algumas pendências de defesa durante determinado tempo. Teve aluno que não pode vir, tivemos que marcar outras bancas para que a gente pudesse atender estes alunos e não os prejudicar já que era a última disciplina do curso, mas todos os que terminaram a sua monografia apresentaram, passaram por bancas.

[PESQUISADORA] Academicamente a senhora acha que tenha sido uma experiência tão importante, tão substancial para esses alunos quanto assim num curso, numa pós-graduação que tivesse ocorrido de forma presencial, quer dizer eles tiveram oportunidade de experimentar este processo de produção de um texto, de um texto acadêmico, na defesa, quer dizer de uma forma bastante organizada, estruturada? Isso se deu assim, eles saíram com a ideia de que é possível produzir um texto acadêmico, um projeto de pesquisa...?

[ENTREVISTADA] Eu tenho certeza de que sim, na verdade a gente tinha um pré-requisito, todo orientador tinha uma formação no mínimo de mestrado que já dava uma possibilidade de diálogo com a pesquisa interessante né, todo mundo tinha uma formação. É alguns alunos tinham uma vivência de Educação Especial, acho o primeiro curso tinha um pouco desta característica, dos

alunos, alguns já eram envolvidos com Educação Especial, nem todos, mas é na medida em que foram se envolvendo com o curso foram um pouco descobrindo a EE, foram buscando nos seus municípios e alguns trabalhos, como todo curso, alguns trabalhos foram muito gratificantes de acompanhar e outros foram apenas a conclusão do curso, mas é, a cobrança do orientadores foi uma cobrança importante, eles, realmente, nós tínhamos umas metas e eles cumpriram as metas e os alunos foram informados destas metas e o quanto eles tinham de produzir, a forma que tinham de produzir, quem nunca tinha produzido. Eu acho que tiveram seriedade no trabalho e os orientadores também tiveram seriedade com o trabalho. A equipe era muito unida. Nós tínhamos reuniões periódicas o que eu acho que acabou ajudando a gente a trocar alguma experiência quanto a esta questão da orientação a distância. Era uma novidade para praticamente toda a equipe então a gente tinha encontros a coordenação geral de curso fazia por conta desta, meio de campo, e a gente tinha estes encontros e acho que isto foi bastante produtivo para a gente entender e acho que isto deu um reflexo grande nos outros cursos subsequentes.

[PESQUISADORA] Era esse o ponto um pouco que eu ia pegar mesmo, na verdade a primeira edição do curso, atendendo as normas do edital da UaB, eram só professores, professores de sala de aula, os demais, já houve entrada de profissionais de outras, de áreas pelo menos, que se relacionavam, mas que não precisavam ser professores em sala de aula e o grupo que trabalhava já era mais experimentado. A senhora notou uma diferença substancial ou não em trabalhar com esse alunado, já mais experiente talvez com a questão da sala de aula, mas certamente um pouco mais velho, com um perfil, eu estou falando isto apesar de não ter certeza de se era um pouco mais velho, mas pelo menos com este perfil de professor atuante e dos demais fisioterapeutas, psicólogos. Eu acho que na segunda e terceira edição a clientela passava um pouco por isso, não é mesmo?

[ENTREVISTADA]na primeira edição nós tínhamos um alunado muito próximo ao curso de graduação, ou seja, alunos do curso de graduação que davam um pouco desta competência do aluno na modalidade, nós tínhamos tutores na época que também buscavam fazer pós-graduação, tutores que na época tinham apenas graduação, que foi sua primeiro pós, mas que eram pessoas que lidavam bem com a EaD e na verdade todos eram muito da área da educação, todos próximos entre si, talvez não tão próximos da gente, mas entre si. O que transparecia claramente que tinha uma certa rede que ajudava muito e tinha esta questão da EE em cada município. Eu acho que eles já

tinham discutido isto um pouco na graduação e trouxeram isto um pouco no pacote da graduação, então a gente sentia que era uma continuidade de estudo. Os outros cursos ampliaram demais o alunado, o número de alunos cresceu bastante, o perfil também se modificou bastante e gente já não percebia tanto, era mais difícil sentir esse perfil deste aluno. É diferente do primeiro curso onde se conseguia mapear mais, mas também eu acho que passa um pouco por isso, nós tivemos trabalhos de alunos que não eram da área de educação muito interessantes, porque eram alunos que lidavam com a EE na sala de aula em sua maioria, que faziam psicologia, fisioterapia e tivemos também alunos da área da educação. Também eu acho que tivemos bons trabalhos, trabalhos de conclusão, trabalhos que eles apenas sabiam o que tinham que fazer para concluir o curso.

[PESQUISADORA] Se formos nos prender a esta sua atividade a este teu papel de coordenadora de um grupo de orientadores de TCC, entendo que o que a senhora já nos trouxe foram informações importantes e que vão ser essenciais nas nossas análises, mas eu tenho uma certa curiosidade sobre uma outra questão, nestas três edições o material didático que subsidiou os conhecimentos a partir do qual os alunos foram trabalhar era um mesmo. A senhora acha na sua experiência como professora de longa data na graduação a distância, na graduação presencial que aqueles conhecimentos conteudistas com os quais eles chegavam pareciam suficientes, eles pareciam preparados?

[ENTREVISTADA] Nós fizemos um trabalho de Metodologia, o material de Metodologia, material que nós não usávamos em TCC, na verdade eles já deviam conhecer isto de uma disciplina prévia. É nosso mediadores, orientadores não tinham acesso a esse material, nós demoramos um pouco a dar conta de que eles não tinham acesso ao material de que eles precisavam ler um pouco o que os alunos tinham tido de Metodologia para entender o que aonde estavam os pontos de divergência quando eles diziam alguma coisa e o material dizia outra então a gente teve de resgatar um pouco em alguns momentos a gente sentiu que o material não é claro para o orientador, qual foi a base que o aluno teve para fazer essa, entender a metodologia, entender um pouco o que era a pesquisa. E assim tinha muitas críticas sobre esse material de metodologia, eu acho que ao longo dos três cursos o material foi o mesmo e eu tinha muitas críticas, eu acho que o material era muito denso em algumas partes, mas pouco claro na verdade na hora que o aluno ia construir o seu trabalho. Esta foi uma crítica constante tanto dos alunos quanto dos tutores, né dos orientadores,

eles diziam que o material não foi claro o bastante para os alunos construírem os seus trabalhos. Eles precisavam as vezes recorrer a alguma parte do material, um pouco dialogar com o aluno sobre o que ele estava querendo fazer e o tipo de pesquisa que ele estava tentando desenvolver, mas realmente eu acho que o material poderia ter sido um pouco revisto nos outros dois cursos, deveria ter sido alterado. Acho que no final os orientadores que participaram do primeiro segundo e terceiro acabaram um pouco o material fazendo alguma coisa mais, quase que traduzindo o material, resumindo o material, encaminhando para o aluno o que era importante dentro do que ele estava apresentando como projeto, o que que de verdade ele ainda deveria um pouco mais se aprofundar e a partir daí eles deram conta fora do material.

[PESQUISADORA] O que a senhora proporia se fossemos realizar uma quarta edição do curso, que tipo de melhorias e quais seriam as suas principais críticas sobre as passadas? Um pouco entendo que a senhora acha que uma questão central seria a melhor adequação do material didático principalmente no caso de metodologia que deveria ser reformulado, refeito, bem isso eu compreendo, agora além disso a senhora acha que, entende que esses avanços tecnológicos também trariam impacto, outras possibilidades de acompanhamento, como WhatsApp?

[ENTREVISTADA] A questão do TCC precisa sair um pouco desta lógica só de monografia. Eu acho que a gente tem, principalmente, na área de EE a gente tem muitas possibilidades de fazer trabalho, relatos de experiência, outras propostas que não constava como diretrizes para os alunos, elaboração de trabalhos, elaboração de material didático outras propostas que não constavam como possíveis para os alunos, não que eu me lembre, não que tenha tido nas minhas mãos, não tive esta informação. Que eu acho que hoje seriam mais interessantes e aí eu acho que sim a gente tem um tipo de software, coisas que a gente pode até tentar desenvolver, que eu acho que agregam mais do que este trabalho mais monografia nos moldes que eram propostos para eles. Muitos alunos tinham experiência em tecnologia e traziam um pouco, mas um pouco mesmo ainda dentro de um modelo de monografia que eu acho que a gente acaba perdendo possibilidade de abrir mais esse campo. Acho que na própria graduação a gente já tem isso claro, que a gente precisa ampliar um pouco esse TC para que a gente tenha possibilidade de outras propostas além da monografia. Acho que a gente tem memoriais outras formas, que de fato eles não são debruçaram nisso, não apresentaram

nessa linha, mas que eu acho que poderia trazer um pouco mais da experiência de quem está no campo e, mas como a gente tinha esta questão da apresentação, é da defesa da monografia eu acho que o ganho estaria justamente neste momento, a gente junta estes alunos todos em bancas, além da banca ser uma apresentação que é quase uma formalidade a gente poder fazer uma quantidade maior de temáticas para que eles troquem entre eles, que eu acho que é isso que a gente quer, que eles tenham experiências diversas na área.

[PESQUISADORA] Interessante isto que a senhora está falando de se repensar as possibilidades de avaliação de um TCC para além da monografia, como uma possibilidade como projetos de ação, memoriais, relatos de experiência dentre outras alternativas. Só para concluir a senhora acredita que estas três edições, sentiu nesta evolução um aprender fazendo? É de se imaginar que uma próxima, que uma quarta edição ou uma quinta nesse caminhar estaria-se sempre promovendo uma melhora qualitativa mesmo no curso ou não como uma coisa estagnada, como um curso muito duro com pouca flexibilidade?

[ENTREVISTADA] na verdade os alunos elogiavam muito o material, eu acho que o material mais criticado pelos alunos foi o de metodologia, o restante do material os alunos elogiavam bastante. Era um material bastante teórico, mas isso não impediu, eu acho que o componente de TCC permite que a gente lide com o aluno no final do curso e a gente conseguia acompanhá-los assim, ficaram muito apaixonados pela área, se envolveram de fato, foram acompanhando o aluno e a partir daí se envolveram de fato com a EE. Foi muito interessante ver esta questão. Eu acho que tivemos alunos que acabaram fazendo, concluindo e não se acharam muito dentro da área, mas eu acho que os cursos contribuíram muito para a discussão da área. Eu teria muita curiosidade, estou achando o seu trabalho muito interessante, eu tenho muita curiosidade de saber nestes municípios como é que eles agora analisam destas políticas públicas dentro das escolas. Eu vejo pelos mediadores com quem eu tenho contato, que eles tiveram uma clareza maior, principalmente, da legislação, o que eles podem, o que não podem, o que têm direito, o que não têm direito. Isso evoluiu e ainda evoluindo junto, porque como eu ainda mantenho contato com os mediadores para mim ainda é muito claro. Eu acho que eles conseguiram perceber em seus municípios, trazer para os seus municípios o que eles aprenderam no curso. Agora eu acho que esta pesquisa vai contribuir bastante

para a gente poder mapear um pouco melhor isto. Eu acho que o aprendizado foi um aprendizado não vou dizer 100%, mas acho que a gente conseguiu motivar um grupo bem expressivo para área, eu não tenho a menor dúvida disso.

[PESQUISADORA] ...agradecimentos

2ª ENTREVISTA com a coordenadora geral da 1ª edição realizada em uma sala de aula do CCH-UNIRIO às 13hs d o dia 19/11/2019 usando o gravador de voz de meu smartphone. A entrevista que se segue durou 15min46seg.

Transcrição

[PESQUISADORA] Hoje dia 19 de novembro eu estou aqui com e coordenadora da 1ª edição vamos começar a nossa entrevista.

[PESQUISADORA] Professora quando foi que a senhora se engajou nestas questões relativas a Educação Especial?

[ENTREVISTADA] Foi no ano 2000, mais ou menos, quando a Universidade UNIRIO comecei a trabalhar junto com o Cederj para elaborar um projeto de graduação me Pedagogia a Distância e aí eu fui convidada para escrever material de Educação a Distância em Educação Especial e também fui convidada para participar do projeto de disciplinas. Então desde 2000 e, mais especificamente em 2003, quando estes cursos começaram a funcionar, mas eu faço parte desde o início aqui na UNIRIO de todas as ações em EaD.

[PESQUISADORA] A senhora já havia colaborado em uma especialização presencial, não é mesmo?

[ENTREVISTADA] Sim, mas ela tinha uma outra característica, isto aconteceu antes de eu vir morar no Rio, porque a primeira especialização aconteceu, se não me engano, em 97/98 quando a professora Liana que organizou este curso. Aí teve, se não me engano duas ofertas ou três ofertas presenciais e estas ofertas foram feitas de acordo com o que se pensava na época e as condições que se tinha. Então as pessoas foram convidadas aqui da UFRJ, da UERJ que já trabalhavam com

Educação Especial, que eram muitos professores e profissionais da área, não é como hoje que diminuiu significativamente na Universidade.

[PESQUISADORA] Então a senhora já era uma especialista em Educação Especial, já era o seu campo?

[ENTREVISTADA] Sim, ele já foi, ele é um dos meus campos de trabalho. Eu trabalho com Educação Especial e com Psicologia da Educação desde que eu entrei na Universidade, que foi em Brasília, enfim, mas eu trabalho com estas duas áreas de conhecimento o tempo todo.

[PESQUISADORA] Vamos falar então um pouco mais sobre o curso propriamente dito e sobre o PPP. A senhora participou em que nível da oferta deste curso?

[ENTREVISTADA] Eu participei desde o início dele, muito embora, nós tenhamos cotado coma ajuda de uma profissional de Educação a Distância que fez a consultoria. Porque até então nós não tínhamos trabalhados com pós-graduação e isso requeria uma série de materiais, de organização, de plataforma e tudo mais que nós não tínhamos a expertise na época pra fazer isso. Então foi convidada uma professora, professora que veio pra cá e ela trouxe com ela todo o conhecimento e ela organizou o grupo. Neste momento fui convidada para ser coordenadora.

[PESQUISADORA] Então, mas assim, do edital a senhora trabalhou, já participava

[ENTREVISTADA] Sim, o edital foi em 2005. Foi o primeiro edital da UAB e ele foi em dezembro de 2005 e em 2006 nós já começamos a trabalhar no projeto e em 2007 foi feito este curso.

[PESQUISADORA] Então nós podemos dizer que a senhora participou do edital, do projeto do curso, do processo seletivo dos tutores, da análise de currículo, da produção de material didático?

[ENTREVISTADA] De absolutamente de tudo.

[PESQUISADORA] Especificamente quanto ao currículo, a senhora acredita que as escolhas das disciplinas ofertadas e seus conteúdos mostraram-se acertados? A senhora participou desta seleção também?

[ENTREVISTADA] Participei ativamente, porque além das disciplinas na minha opinião, elas foram abrangentes, suficientes e excelentes, porque os profissionais que foram convidados para escreverem o material eram, naquele momento, as pessoas que eram mais conhecedoras das suas

áreas. Então eu fiz a parte de convite pessoal a cada um e discuti com cada um o conteúdo de cada disciplina pra que ela não se repetisse, porque a Educação Especial a dificuldade é grande quando têm várias disciplinas porque todo mundo acaba falando o mesmo assunto. Então nós tivemos o cuidado de que mesmo fazendo menção a alguns aspectos que eram comuns a todos, todas as disciplinas, mas tratados de forma específica, eles não fossem repetitivos, para que não ficasse ruim para o aluno. Então eu fui a responsável e é um trabalho árduo, porque as pessoas podem ser excelentes profissionais, excelentes professoras, mas na hora de escrever nem todo mundo tem disponibilidade de tempo pra se debruçar sobre o material e fazer esta escrita detalhada, principalmente numa linguagem dialógica, não é?, que é específica. Convencer estas pessoas não foi fácil e depois demoraram algum tempo para escrever, mas eu penso que foi perfeito com relação a isso.

[PESQUISADORA] Então neste sentido se a senhora fosse editar novamente o curso, é lógico que atualizando o material, sempre se faz necessário, mas manteria as mesmas disciplinas, o núcleo duro todo?

[ENTREVISTADA] Manteria. O que eu faria seria hoje, primeiro nós temos de fazer ajustes contextuais de atualidades, né, por exemplo, existem assuntos e temas que foram tratados naquele material de maneira superficial porque nós estávamos começando ainda a tratar daqueles assuntos, hoje eles teriam um espaço muito maior; outra coisa a atualização da legislação, por exemplo, nós teríamos de fazer e não só a atualização da legislação, nós teríamos de trazer a legislação para que o profissional usasse de forma mais efetiva. Hoje eu penso que não haveria uma necessidade de um percurso tão histórico, assim tipo algumas coisas, porque a compreensão se modificou, então seria mais enxuto em alguns aspectos e mais profundo que outros porque a gente hoje detém conhecimento que antes não tinha.

[PESQUISADORA] Quanto aos procedimentos de avaliação, tanto os presenciais quanto a distância, os fóruns, funcionou como a senhora imaginava naquele momento? Têm alguma coisa que, se a senhora fosse ofertar o curso novamente utilizaria o mesmo caminho?

[ENTREVISTADA] Eu acho a mesma coisa que eu respondi com relação ao material didático, nós não tínhamos todo o conhecimento sobre tudo o que fizemos, nós aprendemos fazendo, inclusive

nós, a UAB também aprendeu conosco e nós com ela, porque todo mundo começou junto e a resposta dos nossos alunos nos dava um feedback para fazer os ajustes, então, naquele momento nós conseguimos ajustar as coisas que não estavam funcionando muito bem, por isso que eu não considero que eu modificaria muitas coisas, porque nós tínhamos a liberdade de ir arrumando conforme as coisas fossem acontecendo. Então não era um curso engessado, ele tinha um formato que era o formato que melhor funciona, que nós trabalhamos na Universidade com os polos e com os materiais didáticos, então a gente precisava deste conjunto de pessoas. Os polos, nós trabalhamos com 18 (dezoito) polos que era muita coisa na época e até hoje é muita coisa, mas começando foi muita gente e eles tinham uma disponibilidade um interesse de que se os profissionais fossem qualificados e eu acho que isso foi a grande motivação, não só daqui da formação, mas nos polos para manter aquilo funcionando bem, então não teve grandes problemas com relação a isso. Talvez hoje utilizássemos mais os fóruns e mais os recursos, porque naquele momento nem era tanto. Uma coisa que foi, digamos, sofrida é que nós tínhamos muitos alunos e poucos recursos de informática. Se por um lado nós tínhamos pessoas brilhantes trabalhando conosco para fazer a plataforma, nós não tínhamos equipamento suficiente para dar conta de 550 (quinhentos e cinquenta) alunos ao mesmo tempo usando a plataforma e nós trabalhando com tutoria. Então se houve dificuldade, as dificuldades foram estruturais, porque nós nem tínhamos equipamento suficiente para fazer um curso com aquele volume de alunos e de distância, com aquela distância enorme entre os polos, então nossa proximidade poderia ter sido maior se nós tivéssemos mais recursos. Chegou um momento que nós tínhamos três computadores para todos os tutores, nós tivemos que fazer planilhas para dar tempo de que todo mundo tivesse ali para atender o aluno e isso é surreal, tá certo nós não estamos em 2019 no séc. XXI a gente tava na virada do século lá, mas a gente tava trabalhando como se estivesse no meio do século passado, então a Universidade neste aspecto ela nem tinha estrutura suficiente para a gente fazer um curso que nós fizemos. Então esta dificuldade poderia ter sido minimizada se tivéssemos mais recursos as dificuldades seriam muito menores.

[PESQUISADORA] Gostaria de voltar a um ponto que eu já perguntei a senhora que foi sobre a seleção dos alunos, vocês estabeleceram critérios para a seleção dos alunos, a senhora se recorda destes critérios, por alto, o que era?

[ENTREVISTADA] O que era primordial, que eu me lembro, é que todos estivessem em sala de aula, então todos os professores atuando seriam a prioridade, porque o edital da UAB foi feito para a formação, capacitação, qualificação dos professores já em sala. Então neste primeiro momento outras pessoas nos procuraram e elas nem tiveram condições de fazer parte do curso, então atendemos este público e já no segundo e terceiro abriram para outros profissionais, mas no começo ele foi feito com este objetivo.

[PESQUISADORA] A senhora já falou um pouco sobre o número de polos 18 (dezoito), sobre a questão da estrutura, entendo que estava se referindo a estrutura presencial, aqui no Rio de Janeiro, agora quanto aos polos propriamente ditos tem alguma coisa da sua prática que a senhora pode nos contar.

[ENTREVISTADA] Sendo bastante realista eu acho que foi tudo muito bem, porque era tudo que nós tínhamos, primeiro porque nós estávamos começando, nós nem sabíamos como deveria ser o ideal, porque nós tínhamos a necessidade de colocar aquele curso em funcionamento, as prefeituras disponibilizaram o melhor que elas puderam e nós trabalhamos dentro deste cenário. Então hoje talvez não modificaríamos muito porque os polos que nós utilizamos eles faziam parte do Cederj que já existia, neste curso anterior, quando eu comecei a conversar com você que eu contei que um *pull* de Universidades formou um porção de cursos de graduação entre eles a UNIRIO participava de alguns e estes polos forma aqueles que nos ajudaram a receber o curso, inclusive a infra, eu não tive muita dificuldade posso dizer assim, eu em nome da Universidade não tivemos muita dificuldade porque fomos apoiados por esta estrutura do Cederj, que eu penso que até hoje sou grata por isso, porque naquela época nós não fazíamos todas as avaliações *on-line*, não fazíamos nenhuma, fazíamos tudo em papel, então nós precisávamos de uma estrutura que nos desse transporte para levar e trazer estas provas e todos os outros recurso que vêm junto com isso e as necessidade, tudo isto foi feito cordialmente pelo Cederj então, claro, todo mundo tava trabalhando junto para a EaD de uma maneira geral. O curso entrou trazendo a UAB pra Universidade, pro Rio

de Janeiro, nós trabalhamos com aquilo que nó, a partir daquilo que a gente já tinha, então pra mim isso foi um grande facilitador, depois em outras situações, aí as coisas ficaram um pouco diferentes porque eles não poderiam mais, eles começaram a crescer muito e eles não poderiam mais nos atender, mas naquele momento foi tudo o que a gente precisava.

[PESQUISADORA] ...agradecimentos

3ª ENTREVISTA com o coordenador da 3ª edição realizada por meio do aplicativo de videoconferência Google Meet às 14hs do dia 22/02/2021 usando, também, o gravador de voz de meu smartphone. A entrevista que se segue durou 31min08segs.

Transcrição

[PESQUISADORA] Primeira pergunta que eu gostaria de saber do senhor, quando foi que o senhor se engajou ou o senhor começou a se relacionar com estas questões ligadas à Educação Especial, por que na verdade o curso era esta a temática?

[ENTREVISTADO] Eu trabalhei numa versão anterior do curso, foi ofertado uma turma que foi coordenada pela professora (coordenadora geral da 1ª edição) e eu era coordenador de disciplina, era exatamente sobre deficiência mental. Era uma disciplina do campo, da área da deficiência mental e aí então depois que terminou esta primeira turma a coordenadora geral da 1ª edição não quis continuar na coordenação e aí eu peguei a coordenação deste curso, desta segunda turma. Foi aí que, mais ou menos dois anos antes, 2008 que eu comecei a me interessar por este processo.

[PESQUISADORA] Porque na verdade no primeiro curso a coordenadora geral da 1ª edição centralizava todas as coordenações e já neste segundo o senhor ficou com a área da deficiência mental, é isso, não?

[ENTREVISTADO] O curso foi dividido em três áreas, eu fiquei com uma, a professora BBBB ficou com outra e o CCCC ficou com outra área. Eram as três áreas oferecidas. Agora a área que tinha um número expressivo de alunos era a deficiência mental, que a visual e a auditiva não tinha muita procura.

[PESQUISADORA] E como foi para o senhor a coordenação, como foi esta experiência para o senhor?

[ENTREVISTADO] A experiência foi, teve altos e baixos, foi boa por um lado, porque eu entrei em contato com um novo universo, uma nova forma de produção do conhecimento, a coisa da EaD, eu visitei muitos polos, eu fazia intervenções nos polos e nesta mesma época que eu visitava os polos para o curso de especialização eu tinha escrito um livro que é um livro do curso de graduação, então eu recebi um retorno do pessoal da pós acerca do livro que era indicado para o pessoal da graduação, então teve este lado, este lado foi muito gratificante, foi muito bom. O lado ruim que teve, que eu acho era lidar com a coisa de dados da Detic, não era Detic que se chamava na época, central de processamento de dados e que cada dia eles mudavam uma regra e então para você ter uma ideia eu tinha na deficiência mental quase 900 alunos, oitocentos e poucos, tá? E um dia eu chegava lá e aí vinha uma ordem do processamento de dados, tem que cadastrar todo mundo pelo CPF, aí eu cadastrava todo mundo pelo CPF e no dia seguinte, não é mais pelo CPF é pelo nome da mãe, na terceira vez é pelo CEP e na quarta então eu disse, então na quarta vocês cadastrem. Eu comecei a me aborrecer e eu disse não vou fazer mais, um trabalho insano. Então é muito difícil trabalhar com o departamento de informática da UNIRIO, departamento, não sei como se chama, é..

[PESQUISADORA] cetip?

[ENTREVISTADO] Hoje é assim que se chama, mas época não era Detic, tinha outro nome, Detic é nova, tinha outro nome. Então, mas era muito difícil trabalhar com eles, claro que eu tive ajuda de tutores excelentes, muito bons, que eu consegui um trabalho contínuo de reuniões e a gente fazia o processo de preparação e um processo de atuação bem interessante no tocante a intervenção dos cursos, mas está foi uma dificuldade. Acho, acredito que tenha sido esta talvez, que tenha feito eu não querer mais coordenar curso, mas também não foi só isso, porque também na mesma época eu fui chamado para ser coordenador do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e aí me

interessou mais ficar num Programa *stricto sensu* do que num Programa *lato sensu* então eram estas injunções.

[PESQUISADORA] Certo, a respeito do PPP, o senhor chegou a participar de alguma coisa do Projeto Político do curso ou não? Isso, já encontrou isso mais elaborado? Como foi?

[ENTREVISTADO] Já estava pronto porque todos os livros foram feitos na época da coordenação da 1ª edição, então, inclusive o livro que era relativo à deficiência mental tinha umas questões bastantes críticas porque dependia de visões da psicologia, inclusive visões de pessoas que tinham uma certa linha de pensamento, que tinham outras perspectivas, mas isso não foi abordado, então tinha questões nos livros, mas os livros estavam prontos e foi gasto um bom dinheiro pra fazê-los então. Eu se tivesse continuado eu tinha reformado o livro de deficiência mental, porque deixava a desejar, aliás eu não tenho mais este material porque eu emprestei o meu para uma pessoa e até hoje eu não consegui receber de volta, a pessoa não era do Rio e quando eu mando *e-mail* a pessoa diz que eu me enganei, que eu não emprestei, bom, não anotei.

[PESQUISADORA] Eu acho que eu tenho estes arquivos digitais, depois eu vou dar uma olhada e me certificar

[ENTREVISTADO] Digitais eu tenho

[PESQUISADORA] Você tem?

[ENTREVISTADO] Digitais eu tenho, eu não tenho os impressos, mas também eu não corri muito atrás, como eram livros que eu não sou autor de nenhum deles, então eu deixei. Se eu tivesse continuado no curso eu teria mudado. Eu acho que depois que eu, dessa turma, houve mais uma oferta e acabou.

[PESQUISADORA] Exato, é depois desta turma teve uma outra em 2013.

[ENTREVISTADO] Foi com a professora XXXX coordenando deficiência mental, a professora YYYY.

[PESQUISADORA] E coordenadora da 3ª edição.

[ENTREVISTADO] Elas fizeram um concurso por causa destes cursos, teve concurso no meu departamento para estas três áreas e de Educação Especial.

[PESQUISADORA] É e aí, na verdade, elas ofertaram mais uma somente o curso. É isso. É, calma aí, deixa eu voltar aqui ... e quanto a participação nos processos seletivos de tutores, na análise de currículo dos alunos, o senhor participou disto?

[ENTREVISTADO] Eu coordenei todo o processo. Eu coordenava a seleção de tutores. Eu estabelecia um parâmetro para realizá-la e a de alunos tinha uns critérios que eram difundidos na época pela coordenação e na verdade a gente passava, fazia as inscrições e fazia a seleção. Agora dos tutores era eu que fazia, porque conhecia as normas, as regras para selecionar os tutores e tive uma equipe muito boa. Tenho, os tutores que trabalharam comigo, com raríssimas exceções de dois ou três, os outros foram muito bons e travei grandes amizades com este pessoal.

[PESQUISADORA] Que bom. Quanto ao currículo professor, o senhor acredita que a escolha das disciplinas, que os conteúdos, o senhor falou já até um pouco de conteúdos, no sentido do material didático, se o senhor fosse participar de uma reedição do curso, o senhor faria alguma alteração ou o senhor acha que estes conteúdos foram adequados, não eram adequados...?

[ENTREVISTADO] Sem dúvida que eu faria, principalmente algumas disciplinas, por exemplo, metodologia da pesquisa, o livro foi feito pensando em um foco de metodologia científica que não tinha, digamos assim, desdobramentos consideráveis no tocante a um curso de especialização. Eu acho que a metodologia devia ser pensada, devia ter sido pensada em relação a modalidade do curso, no entanto a pessoa que escreveu, ela era professora de metodologia científica e, se fez uma adaptação, mas não ficou uma adaptação que fosse de utilidade. Os livros teóricos também, os livros teóricos como eu te disse, eu acho que um livro teórico não pode fechar numa vertente única teórica como se aquilo fosse uma verdade, pelo menos se você não quer colocar, mas diz pelo menos que existe, entendeu? Eu tinha várias críticas. Eu tinha um projeto de reformular todo o sistema. Agora, dê um modo geral os livros também hoje estariam desatualizados né? Nessa área se produz muita coisa e têm muitas descobertas e tudo que venham a ser incorporadas e então eu acho que também por uma questão de atualização os livros precisariam ser reformulados e atualizados.

[PESQUISADORA] Lembra que este curso tinha uma série de critérios de avaliação, não é, de procedimentos. Na sua gestão as avaliações ainda eram, ainda havia avaliações presenciais ou elas já eram a distância, o senhor tem alguma coisa ...?

[ENTREVISTADO] Acho que os alunos faziam as avaliações, elas vinham para a gente corrigir. As inscrições eram feitas nos polos com a ficha, com a documentação anexa. Eu me lembro que em algumas vezes por problema de correio, eu mesmo, eu fui a Campo Grande pegar um pacote de inscrição e ainda tive, fui muito mal recebido porque lá tinha questão com o pessoal da graduação e da pós porque eram de cargos políticos de partidos diferenciados, então quando eu cheguei lá e fui falar com o pessoal da graduação fui mal recebido porque não havia uma sintonia com a especialização porque a coordenadora da especialização do polo, que tinha sido um cargo político do estado e a da escola eu acho que era municipal, tinha questões desta natureza. Então, na verdade, todas as inscrições vinham em pacotes e nós ainda contamos com greve do Correio, tanto que em alguns casos eu fui buscar, lembro que eu fui buscar em Campo Grande, Rezende, Miguel Pereira eu tenho, eu fui um dia e sai pegando inscrição e prova também.

[PESQUISADORA] É, na verdade o curso era a distância, mas as avaliações eram feitas nos polos, não é isso?

[ENTREVISTADO] Nos polos, era feita nos polos e tinha atividades também, tinha oficinas que a gente fazia em encontros e tinha os estágios que eram feitos nas escolas.

[PESQUISADORA] Os cursos na verdade eles tinham características um pouco diferentes de DA, DV e DM. O senhor estava contando que no de DM havia oficinas presenciais, não é isso?

[ENTREVISTADO] Havia, eu fazia, corria atrás, e teve uma coisa também que como o CCCC e a BBBB eram novos, eu fiquei com uma sobrecarga muito grande, ficava tudo quase centrado em mim porque eu tinha experiência já vinha do outro curso então ficava um peso muito grande de tudo além de eu ter um curso com maior quantitativo de alunos, também ficava muito aquela coisa, não procura o Francisco, procura o Francisco isto com um certo tempo foi dando uma exaustão, eu fui me cansando em função deste trabalho.

[PESQUISADORA] Em outras, eu entrevistei a coordenadora da 3ª edição, a coordenadora geral da 1ª edição e a coordenadora de TCC que fazia, os, que organizava os TCCs, o senhor se recorda?

[ENTREVISTADO] Sim.

[PESQUISADORA] E um comentário, uma coisa recorrente, era esta questão assim, na verdade não havia uma secretaria propriamente dita, não é? Então o trabalho de coordenação, o senhor acredita que o trabalho de coordenação ficava mais especialmente sobrecarregado?

[ENTREVISTADO] Ficava porque eu tinha secretária, mas tinha um 0800 que era um inferno pra ficar atendendo aluno reclamando, prefeito ligando, porque o aluno ligou e não tinha ninguém, tinha uma sobrecarga da coordenação, eu vivia praticamente em função deste curso e não compensava, a bolsa não compensava. E quando a gente ia, as vezes eu fui a cidades, eu fui a Sorocaba, que tinha um polo lá, e a pessoa, a diretora do polo, que tinha lá não nos ofereceu nem dormida, a gente foi de noite fazer uma oficina a noite e eu me lembro na época eu fui com a Viviane, chegamos lá fizemos a oficina e só, geralmente as prefeituras davam, pagavam a hospedagem, dormi num hotel de quinta categoria e aí era o que tinha. Então tinha isso também entendeu? Além da sobrecarga tinha um certo desgaste em termos destas questões que parece que não pesam, mas pesa.

[PESQUISADORA] É imagino, quanto aos polos: a localização, o número, o senhor destacaria alguma coisa importante? É, o número de polos que o curso era ofertado lhe parecia adequado, eles tinham uma estrutura que funcionava ou o senhor, o que o senhor pensa sobre isso?

[ENTREVISTADO] O número de polos isso é uma questão bastante relativa, porque a gente tinha polos, tinha um em Minas Gerais, eu acho.

[PESQUISADORA] Uberlândia, não é? Eu acho que Uberlândia e Uberaba.

[ENTREVISTADO] E tinha em São Paulo, tinha em Franca, Sorocaba e tinha outro polo que agora eu me esqueci o nome que era em São Paulo também, em São Paulo tinha 5 polos, Minas Gerais tinha 2 e o resto era Rio de Janeiro. Agora é, considerando a precariedade da situação na época em termos de recursos de Internet, informática, organização dos próprios polos eu acho que se fosse

um número menor de polos seria mais fácil o gerenciamento. Agora por outro lado também teve muitos pedidos de ampliação de polos.

[PESQUISADORA] A demanda era grande né?

[ENTREVISTADO] Agora tinha polos que eram pessoas querendo fazer plataformas eleitoreiras, ficavam bem claro, como alguns que foram criados, era um curral de um prefeito e que as coisas eram difíceis, por exemplo, Cantagalo.

[PESQUISADORA] Então o senhor acredita que havia junção, que o fato de as prefeituras ofertarem o polo e a parte administrativa isso trazia as vezes algum embaraço, dificuldades?

[ENTREVISTADO] Isso trazia dificuldades principalmente dependendo de se o polo funcionasse num CIEP e a diretora do CIEP ou o diretor eram do estado e aí a indicação vinha por outro caminho, pela prefeitura que indicava uma pessoa, geralmente, é de escolas do primeiro segmento e aí as vezes havia embate por questão partidária, tanto que uma vez eu cheguei em Três Rios aí alguém já me procurou para em me preparar porque a diretora do polo e a diretora do CIEP não se entendiam, acho que uma era seguidora de A e a outra nem me lembro, eu sei que havia isto também, estas coisas que você tinha que administrar, apesar de que eu não administrava, eu nem entrava neste meandro, que tem suas querelas que se resolve, Eu não ia ficar pisando em ovos porque a diretora ... quando chegava, teve um polo, Rio Bonito, não Três Rio, que eu cheguei para fazer um evento e aí vem a secretária do prefeito com um livro que tinha que assinar o livro e fazer foto e eu disse não, isto não faz parte das tarefas, eu não vou realizar esta atividade. A mulher me olhou e quase me comeu vivo, mas eu não fiz. Não eu não ia ficar tirando foto e rindo com o prefeito, com mulher de sei de quem, com secretária de lá sei das quantas e assinando um livro, a mulher só queria um livro com assinatura, ou seja, havia uma intenção, não, mas o prefeito mandou, sim, ele mandou, mas eu não vou fazer, ele mandou, eu não faço. Então era meio peitava né? Claro que arrumei muitos inimigos, então por esses lugares, porque eu não cedia, cedia até onde eu via que era possível, mas para agradar prefeito, para agradar diretora, não. Então eu visitei todos os polos do Rio de Janeiro e visitei de São Paulo também.

[PESQUISADORA] O que é uma experiência interessante, porque na verdade conseguiu mapear bem o curso todo.

[ENTREVISTADO] Muito rica, agora havia polos que funcionavam uma maravilha. O polo de Santa Cruz era uma beleza, o polo de Piraí maravilha, aquele de Volta Redonda era muito bom também. Então tinha polos que prefeitura investia e assimilava aquilo como uma coisa independentemente de partido político. Eu acho, mas como uma coisa para cidade, de Piraí era muito interessante como ele era assimilado na cidade.

[PESQUISADORA] Eu conheço este polo também. Tinha já uma estrutura do Cederj que também dava um chão, já começava uma organização, talvez, ou não, ou o senhor acha que isto não?

[ENTREVISTADO] Dava sim, porque não tinha uma briga Cederj/UAB, então lá o polo do Cederj não via problemas em trabalhar com a UAB, entendeu? Agora tinha lugares que a coisa não funcionava assim.

[PESQUISADORA] Na questão da tutoria, isso já falou um pouco, na verdade eu queria saber um pouco sobre o que o senhor pensava sobre a estrutura, sobre a localização, o número, isso tudo o senhor já destacou alguma coisa, e quanto ao sistema de tutoria, lhe pareceu que era um formato eficiente? O senhor disse que a seleção de tutores passou muito pelo senhor então acredito que o senhor tenha selecionado tutores que lhe pareciam produtivos, mas assim o formato, a distribuição das funções, isso tudo o senhor entende que foi uma experiência que replicaria, faria mais ou menos igual?

[ENTREVISTADO] Eu acho que dei muita sorte de ter pegado tutores muito bons, entende eu. Então, na verdade, profissionais e pessoas que compraram a ideia e trabalhavam. Agora eu acho que o tutor trabalhava muito para um valor bastante pouco significativo da bolsa. Eu acho que era muito trabalho para o valor da bolsa, mas as pessoas deixavam de lado esse dado e trabalhavam e eu tive um retorno, eu posso dizer que funcionou muito bem a tutoria. Eu diria que foi uma coisa boa do curso. Realmente os tutores eram muito produtivos, eram muito atentos às tarefas, as datas, aos prazos, com raríssimas exceções. Eu tive mais problemas com coordenador de disciplina do que com tutor.

[PESQUISADORA] Pela sua prática se houvesse uma nova edição o que o senhor falaria sobre isso? Acharia válido, não válido, mudaria, acrescentaria alguma coisa, teria uma proposta assim de algo de fato que deveria ser descontinuado ou outro, o que o senhor tem

para me falar um pouco disso? Uma pergunta um pouco vaga, mas o que me interessa saber é o seu feeling?

[ENTREVISTADO] Se houvesse uma nova edição, eu acho, com certeza eu não coordenaria, mas eu acho que teria que ter um curso, que não tivesse uma cara essencialmente teórica e que pensasse mais numa realidade prática considerando as singularidades de determinadas regiões onde os polos ficam, por exemplo, no polo de Saquarema tem uma realidade muito diferente do polo de Rio Bonito, o polo de Piraí, então em função de critérios socioeconômicos então e de critérios também de investimento de prefeituras. Porque Piraí, todo mundo que mora em Piraí sabe mexer com Internet. Em Saquarema eu tive problemas sérios que tinham professoras que faziam o curso que não sabiam usar a Internet, não sabiam entrar na plataforma. Então eu diria que este dado, não que as pessoas tinham que ser iguais, mas eu acho que este aspecto da realidade deveria ser passado por um estudo exploratório e isso ser considerado na hora da montagem de uma grade curricular para começar um curso que não fosse somente uma carga excessivamente voltada para a teoria, claro que eu acho que a teoria é importante, mas ouvir um pouco o que esses alunos têm a dizer, o que essas pessoas teriam a dizer, também seja uma coisa mais compartilhada. Eu acho que o curso vinha muito de cima para baixo, um pacote pronto.

[PESQUISADORA] Professor super obrigado. Na verdade a gente acabou falando sobre um enfoque que talvez as demais coordenadoras tenham abordado menos, que é essa questão da política, que eu acho muito interessante, porque a coordenadora geral da 1ª edição havia pontuado um pouco sobre a presença do Cederj no início e a coordenadora da área de deficiência visual da 3ª edição, já sobre o excesso do Cederj, porque como o Cederj já estava muito grande e isto acabou de certa forma é, como eu vou dizer, tirando um pouco a possibilidade de ao mesmo tempo você ter graduações e cursos de lato sensu, tinha muitos alunos na graduação. Então eu achei que na verdade há muitas perspectivas políticas que atravessaram as três edições de formas mais ou menos distintas, mas isto é bastante interessante.

[ENTREVISTADO] Olha Claudia eu acho que, eu era, eu sou totalmente avesso, eu sou contra esta briguinta que havia entre UAB e Cederj. Eu acho desnecessária toda querela, você sabe, não traz bons frutos e essa também não trazia, no entanto eu achava que se você tem um polo, se você vai dar uma especialização num lugar que tem um polo do Cederj que funciona muito bem, beleza,

que era o caso, por exemplo, de Pirai. Pirai a gente não teve problema nenhum. Teve também Santa Maria Madalena, tinha um polo bom, que funcionava direitinho. E então eu acho que esta questão, se era Cederj ou se era UAB, aí eu acho que tinha uma vaidade, que o pessoal da UAB queria se considerar superior ao pessoal do Cederj, que era Universidade Aberta do Brasil, este nome pesava, no entanto eu acho que aí em vez de se somara forças, se dividia, eu penso desta maneira. Agora você não me fez uma pergunta, mas eu gostaria de falar. Eu achei o curso como prática social, como possibilidade de você estender a Universidade além de seus muros nas grandes cidades tinha uma importância fundamental. Eu acho que a coisa deveria acontecer, deveria ser ampliada, mas eu começaria de forma mais tímida, não começaria com três áreas, mas no máximo com duas. Então o coordenador geral dá conta disto, duas áreas e depois aí ficaria intercalado, não é? Porque três áreas, fica muita coisa, você tem de mexer com muita gente, tem de pensar vários campos de práticas e eu acho mais complexo. Eu acho, eu mesmo era um defensor do curso porque eu achava que dava chance aquela pessoa que morava lá não sei aonde, lá em Bom Jesus de Itabapoana, que não tinha a menor condição de vir ao Rio de Janeiro, mas que tinha condição de fazer um curso de especialização, eu acho isso importante, aí muita gente fazia porque umas prefeituras davam aumento e aí isto era uma crítica, gente, isto é, legítimo, não vejo problema nenhum em alguém fazer uma pós para aumentar o seu salário, porque não? Ela vai aumentar o salário, mas se ela fizer a pós, fizer as tarefas, houve um processo, o que ela vai fazer com este processo não nos cabe julgar, mas eu achava extremamente importante, muitas professoras faziam porque tinham um aumento, ainda mais agora que a gente não tem aumento nenhum, as pessoas estão fazendo pós para aumentar o salário, funcionário público. Havia esta crítica eu era contra sempre fui contra esta crítica de que a está fazendo porque vai aumentar o salário, está nas vésperas da aposentadoria, se ao menos tivesse aposentado, é cidadão brasileiro ponto. Então eu não deixava estas questões florescerem, entende? Eu tenho uma aluna que trabalha, hoje está comigo como tutora da graduação, RRRR e ela se lembra com saudade deste tempo, foi minha tutora. Então eu acho que tem coisas boas, o modelo é bom, eu acho, hoje com a Internet que nós temos, com estas plataformas que nós temos, eu acho que seria muito mais facilitador.

[PESQUISADORA] Só um comentário, eu procurando os ex-alunos, o contato com os ex-alunos porque eu vou enviar um questionário para eles, eu tive a oportunidade de ver professor a quantidade de ex-alunos que viraram secretários nos seus municípios de educação, de saúde, é subsecretários, coordenadores de educação especial, muito interessante isso, assim.

[ENTREVISTADO] A gente plantou uma semente, não é Cláudia? Eu acho que a gente. Você foi tutora de que curso?

4ª ENTREVISTA com a coordenadora da 3ª edição da área deficiência visual realizada no *Le Dépanneur*, um estabelecimento comercial situado no Largo do Machado, na cidade do Rio de Janeiro, às 15hs do dia 10/02/2020 usando o gravador de voz de meu smartphone. A entrevista que se segue durou 18min34segs.

Transcrição

[PESQUISADORA] Entrevista com a coordenadora da 3ª edição da área deficiência visual e nós vamos falar um pouco, principalmente, da terceira edição do curso onde ela atuou como coordenadora. A professora tem grande experiência nestas 3 edições, que ela participou ocupando variados papéis. Vamos começar. Professora nos fale um pouco quando a senhora se engajou nestas questões relativas à Educação Especial.

[ENTREVISTADA] Educação Especial surge para mim como eu acho que para quase todas as professoras da minha idade. A necessidade foi familiar. Quando um médico, um oftalmologista, disse que o meu filho com três anos, provavelmente, que ele aos seis seria cego. Então a partir daí eu procurei aprender tudo para ter uma criança cega em casa, o que graças a Deus não aconteceu, e com isso eu entrei na Educação Especial, por isso minha especialização em deficiência visual.

[PESQUISADORA] Como foi para a senhora parar na coordenação da Especialização em Educação Especial 2013, me fala um pouco sobre isso, como aconteceu?

[ENTREVISTADA] Eu fiz um curso de especialização presencial na UNIRIO em 2000, foi a última turma da pós-graduação especial em deficiência intelectual, na época mental, deficiência auditiva e deficiência visual. Eu escolhi deficiência visual. Em 2002 houve uma seleção para a tutoria do curso de graduação da UNIRIO que seria ofertado a distância, e eu passo a ser tutora

nesse curso de graduação, tutora a distância da disciplina Educação Especial, daí a coordenadora da disciplina passa a ser coordenadora da primeira turma desse curso que tinha as três linhas, as três áreas juntas, não houve uma separação e eu passo a ser vice coordenadora dela neste curso. Na 2º edição do curso já houve uma divisão, a coordenadora geral da 1ª edição já não estava na coordenação geral. Houve uma divisão entre a professora AAAA na deficiência auditiva, a professora BBBB na deficiência visual e o professor (entrevistado da 2ª edição) na deficiência mental e, para que houvesse o terceiro curso a Universidade achou por bem fazer um concurso para novos professores através das vagas, houvesse a implantação do ProUni, então eles abrem vagas para professores efetivos dentro das três áreas e eu sou aprovada para a área da deficiência visual já sabendo que haveria ali a condição de ser a coordenadora do curso, não havia uma opção, o concurso foi feito para que quem assumisse a vaga fosse coordenadora do curso. É assim que eu chego à coordenação do curso.

[PESQUISADORA] Perfeito professora. Vamos pensar um pouco agora sobre o PPP. A senhora participou em que nível da oferta deste curso: Elaborou edital? Elaborou o projeto do curso? Participou do processo de seleção de tutores, da análise de currículo dos alunos? Me fala um pouco das suas funções, do que a senhora exercitou na prática como coordenadora.

[ENTREVISTADA] O projeto político pedagógico do curso mesmo nesta terceira versão ele se manteve fiel a primeira feita em 2006/2007 se eu não me engano, as mudanças, as adaptações foram mínimas. Essa participação no projeto político pedagógico eu só vim a ter nesta terceira turma, a gente melhorar um pouco esta oferta de materiais além daquele material já posto, que houvesse um aditivo de novos textos é de novas propostas ali de leitura. Quanto a participação em editais para a seleção de tutores, seleção de alunos também porque havia uma ideia, exigência, de ser professor de prefeitura, depois que houvesse alguma ligação com o trabalho, pelo menos nas duas primeiras turmas, sempre houve uma participação em tudo, em tudo mais, capacitação de tutores, avaliação das avaliações a serem realizadas pelos alunos, nós ajudávamos os professores com isso, era confecção das provas, das avaliações, confecção de encontros com estes alunos de polos.

[PESQUISADORA] Especificamente quanto ao currículo, a senhora acredita que a escolha das disciplinas ofertadas, que na verdade foi a mesma nas três edições, mas, se eu não me engano, o pouco que eu já sei, a última houve mais uma disciplina, não é?

[ENTREVISTADA] Não houve uma disciplina, foi tirado Estágio, não houve Estágio, porque o Estágio era obrigatório e isso assim causava muitos problemas, porque como a gente não tinha apoio, vamos dizer, financeiro para se ter alguém lá coordenar este Estágio como uma estrutura daqui iria ao Estágio junto com estas alunas de diversos polos? Então foi tirado o Estágio e houve um acréscimo de uma disciplina de Metodologia para ajudar na confecção do TCC.

[PESQUISADORA] Vamos falar um pouco sobre os conteúdos do material didático. A senhora proporia alguma alteração neste sentido? O material didático lhe parece que era adequado? Se ele podia ter sido aprimorado? Se ele foi aprimorado na sua coordenação? Me fala um pouco disso.

[ENTREVISTADA] O que nós modificamos como eu já disse antes foi trazer uma literatura mais atual dentro dos temas trabalhados. a primeira turma, logo na primeira turma se detectou que as vezes os textos eram muito técnicos, não havia necessidade de um professor saber, por exemplo, vou dizer da minha parte de deficiência visual, o material de Aspectos Biológicos era material quase que para um médico, porque foi escrito por um médico, então se tornava um material muito pesado, que não haveria necessidade daquela cobrança para um professor. Isto já foi pensado desde a primeira turma, mas não houve um acordo para se mexer dentro do material que já estava feito. Então o que nós propúnhamos era uma leitura complementar, na terceira turma, e apresentamos alguns textos novos, mas adequados a parte de Educação.

[PESQUISADORA] Sobre os procedimentos de avaliação, das avaliações presenciais, a distância, os fóruns, o que funcionou como desejava e o que proporia mudar caso houvesse uma nova edição.

[ENTREVISTADA] As avaliações funcionaram bem, sem problema de serem nos polos. As avaliações eram geradas dentro de um banco de questões, eles tinham um tempo para responder. É claro que havia aquele aluno que não conseguia chegar, aqueles problemas eventuais, que depois ele tinha que voltar ao polo para fazer. Quanto a fórum e chat não havia como, não houve como se fazer isso, se realizar isso em função do quantitativo de alunos por turma. Eram muitos alunos e poucos mediadores, tutores daqui para dar esse apoio, então você fazer um chat com 40 alunos, era

o que os mediadores/tutores podiam ter, que hoje em dia não se pode mais dizer tutores, hoje em dia tem de ser mediadores, professor-mediador, é..., então ficava difícil isso e também esse contato desses alunos, o aluno as vezes não tinha internet, nem discada que já é um problema sério, as vezes era por rádio, então esse contato do aluno, se ele não fosse ao polo ele não tinha esse contato com a gente. Então eu acredito que hoje dentro do que passou fique mais fácil se fazer realmente ajudava quando o aluno tinha um contato com a gente, ajudava muito. O que funcionou pelo menos nas três turmas foi o encontro presencial, pelo menos na minha área que ocorria dentro do Benjamin Constant, era um dia inteiro, os alunos vinham e ali eles tinham palestras com os professores do Benjamin Constant, que era muito rico, agora ficava por nossa conta e risco, porque o curso não tinha verba para que se trouxesse, então a gente não podia obrigar, vem o aluno que pode vir, é claro que a presença aí sempre foi mais de 80%, havia o interesse do aluno em vir. Se pudesse aumentar estes encontros durante este Curso acho que ficaria muito melhor.

[PESQUISADORA] Quanto aos polos professora: a estrutura, localização, o número, o que a senhora destacaria a este respeito?

[ENTREVISTADA] Olha os polos eles cresceram muito, todos eles sem exceção, com vários cursos de graduação, então o curso de pós passou a ser uma segunda opção, então já não se tinha mais um espaço para a terceira turma em todos os polos, isso foi bem reduzido, ficou 8 polos ou 10, agora eu não me lembro, nove polos é. Nove polos e a princípio mais de 15 polos tinham pedido a gente, é tinham pedido o curso. É mais depois eles vendo, eles não tinham espaço para que pudesse ofertar, é computadores no dia de prova, eles não teriam espaço para ter estes tutores lá, presenciais, lá no polo, então a pós ficou deixada de lado.

[PESQUISADORA] A senhora disse então que havia uma demanda dos polos pelo curso, mas que operacionalmente os municípios não podiam, não tinham como recebê-lo, é isso?

[ENTREVISTADA] Isso.

[PESQUISADORA] E quanto ao sistema de tutoria o que funcionou como o esperado e o que a senhora acha que não foi, que ainda precisaria ser melhorado, sobre a seleção, treinamento, algo a respeito assim que a senhora acha importante pontuar?

[ENTREVISTADA] Seria importante a gente ter também um espaço aqui no próprio curso para estas reuniões pedagógicas junto com estes tutores. O próprio curso aqui também não tinha espaço adequado para receber todos os tutores, pelo menos naquele período, porque normalmente os alunos sempre tinham duas disciplinas sendo feitas ao mesmo tempo. Parece que o espaço mais falta para que haja essas reuniões pedagógicas, até que mesmo para que a gente pudesse discutir até avaliações, os próprios coordenadores das disciplinas se queixavam sobre isso, sobre um espaço para que eles pudessem capacitar os tutores dentro daquela disciplina a ser dada, faltava espaço físico. Eu acho que isso poderia ser resolvido se nós tivéssemos um espaço da pós-graduação a distância, que fosse dela, um espaço calculado para receber este quantitativo de tutores e coordenadores de curso.

[PESQUISADORA] Quando a senhora fala em espaço, em espaço físico, é um espaço físico com mobiliário, não é?

[ENTREVISTADA] Sim, com tudo, computador, internet, impressora, tudo aquilo que a gente necessita para fazer um bom trabalho e apresentar um bom trabalho também. Para que a gente possa discutir sobre aquilo que está sendo feito e até para mostrar estatísticas de aproveitamento de aluno, que as vezes os tutores não ficavam sabendo disso, é aquele aluno que veio de uma disciplina para outra, porque que aquele aluno não passou, por que que não conseguiu alcançar o resultado? Às vezes eu ia sentir falta, sentia falta do aluno a disciplina já estava a caminho, as vezes ele tinha perdido uma prova no polo, então faltava isso, como falta o secretariado do curso, que no final toda esta parte de secretariado, mesmo administrativo, de você ter esse controle ficava por conta do coordenador e as vezes a gente não dava conta de tanta coisa.

[PESQUISADORA] Para além da questão do mobiliário, da internet, do acesso, havia uma questão também operacional de não ter servidores para estas funções, não é isso, secretaria?

[ENTREVISTADA] Não tinha, isso tudo era feito pelo coordenador do curso e pelo vice coordenador. A senhora já foi vice coordenadora de curso.

[PESQUISADORA] Interessante isso. Professora se a senhora fosse falar alguma coisa ou resumir as suas ideias, em função da sua prática, o que que a senhora acha que de fato era o motivador no

curso, o que a fez carregar, conduzir o curso o tempo todo? A senhora acreditava de fato nesta proposta, essa ideia de especialização a distância, a senhora acha que ela efetivamente funciona ou tem possibilidade de funcionar mais e melhor? Me fala um pouco deste misto da tua experiência com os desejos como professora.

[ENTREVISTADA] Eu acho que funcionam muito. Quando a gente vai ao polo, a graduação a distância me permitiu ir a vários polos com a graduação e a gente vê o interesse daquelas pessoas, principalmente professores já formados que ficam dentro de sala de aula em dar continuidade a sua formação e dentro da sua cidade, de seu município ele não tem essa oportunidade, vir até a capital ou ir a algum lugar um pouco mais distante fica difícil as vezes para eles dando aula manhã e tarde tendo aquele espaço de tempo para estudar, isso aí a educação a distância veio séria para ficar e é muito válido. A pós é uma realidade que está sendo enfrentada por estes professores, que estão recebendo cada vez mais estas crianças, estes alunos com necessidades especiais diferenciadas e eles não sabem o que fazer. A formação, a graduação oferecem aos alunos uma disciplina de educação especial. É a matriz curricular está lá posta uma disciplina, as optativas, algumas Universidades, algumas faculdades de educação oferecem optativas, mas não necessariamente o aluno consegue fazer todas as optativas que ele deseja por conta de vaga, de ofertas, de horário. Então uma pós dentro da Educação Especial pra esse aluno que tá chegando as escolas, isso é importantíssimo e desperta no professor também, é claro que não são todos, mas eu posso dizer assim que 60% acho que é um bom percentual de professores que se interessam, que gostam ou voltam para fazer uma outra área, eu tenho várias conhecidas aqui que fizeram primeiro deficiência intelectual e depois fizeram deficiência visual ou então fizeram deficiência auditiva, surdez, então assim você vê que eles também estão motivados para isso. Como você vai atender esse público se você não sabe? Aí a pessoa diz basta uma pós-graduação? Não, nada basta você tem que continuar estudando, tem que continuar nas suas pesquisas, mas que é uma realidade hoje posta nas escolas; não tenha dúvida. o professor que diz hoje: - ah não eu não fui preparado para receber o aluno, não existe mais isso, isso acabou. O curso de pós existe exatamente para isso, eu acredito muito, pelo menos o retorno que eu tenho hoje como coordenadora de disciplina no curso de graduação aos polos, nossa, todo mundo pergunta quando vai ter outro curso, todos sem exceção, eu ainda recebo

e-mail quando vai ser a matrícula, quando vai abrir vaga. Então assim, é mais do que válido, se a gente disser que isso não adianta nada, não é verdade, adianta e muito, pelo menos é a visão que eu tenho pelo que ouço dos meus colegas que retornam as experiências e o vivido deles em sala de aula.

[PESQUISADORA] Ok professora agradeço muito e certamente vou precisar de um tanto de outras informações e conto com tua ajuda.

APÊNDICE B TCLE TCLE ENTEEVISTA COORDENADORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O IMPACTO DE UMA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL A DISTÂNCIA. O QUE DIZEM OS PÓS-GRADUADOS**

OBJETIVO DO ESTUDO: É problematizar a especialização em educação especial, na modalidade a distância, como campo cujo incremento tem se desenvolvido nas três últimas décadas e o impacto desta formação nos profissionais da área na perspectiva inclusiva. **ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO:** Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para desenvolver um modelo de estudo de evasão. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista e utilizaremos suas respostas como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio e utilizadas somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

RISCOS: Riscos mínimos. Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a compreender e delinear o cenário complexo da educação na modalidade a distância, em um curso de Educação Especial lato sensu, bem como os impactos desta formação nos profissionais da área na perspectiva inclusiva, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância da pós-graduação em Educação Especial a distância e colaborará para seu aprimoramento e promoção da Educação Especial Inclusiva de qualidade.

CONFIDENCIALIDADE: Nenhuma publicação partindo desta entrevista revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, a pesquisadora não divulgará nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. A pesquisadora principal é a Prof.^a Claudia Vieira de Castro Herculano, que está disponível para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte a pesquisadora no e-mail cvherculano@uol.com.br ou no telefone (21) 99228500, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail cep.UNIRIO09@gmail.com. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura: _____ Data: / / .

Endereço _____ Tel. de contato _____

Assinatura (Pesquisadora): _____

TCLE QUESTIONÁRIO PARA OS EGRESSOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O IMPACTO DE UMA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL À DISTÂNCIA. O QUE DIZEM OS PÓS-GRADUADOS

OBJETIVO DO ESTUDO: É problematizar a especialização em educação especial, na modalidade a distância, como campo cujo incremento tem se desenvolvido nas três últimas décadas e o impacto desta formação nos profissionais da área na perspectiva inclusiva. **ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO:** Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para desenvolver um modelo de estudo de evasão. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará respondendo a um questionário *on-line* e utilizaremos suas respostas como parte do objeto de pesquisa.

RISCOS: Riscos mínimos. Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Seu questionário ajudará a compreender e delinear o cenário complexo da educação na modalidade a distância, em um curso de Educação Especial *lato sensu*, bem como os impactos desta formação nos profissionais da área na perspectiva inclusiva, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância da pós-graduação em Educação Especial a distância e colaborará para seu aprimoramento e promoção da Educação Especial Inclusiva de qualidade.

CONFIDENCIALIDADE: Nenhuma publicação partindo destes questionários revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, a pesquisadora não divulgará nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. A pesquisadora principal é a Prof.^a Claudia Vieira de Castro Herculano, que está disponível para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte a pesquisadora no *e-mail* cvherculano@uol.com.br ou no telefone (21) 99228500, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou *e-mail* cep.unirio09@gmail.com. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura: _____ Data: / / .

Endereço _____ Tel. de contato _____

Assinatura (Pesquisadora): _____

APÊNCIDE C – QUESTIONÁRIO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O IMPACTO DE UMA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL À DISTÂNCIA. O QUE DIZEM OS PÓS-GRADUADOS.

Olá, há alguns anos você participou do Curso de Educação Especial EaD, como o tempo passa rápido, não é mesmo?

É sobre esta tua vivência acadêmica que queremos tratar te convidando a participar por meio de um questionário da pesquisa:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O IMPACTO DE UMA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL À DISTÂNCIA. O QUE DIZEM OS PÓS-GRADUADOS

Sua participação como respondente deste instrumento será fundamental para que possamos compreender e delinear o cenário complexo da educação na modalidade a distância e o impacto desta formação nos profissionais da área na perspectiva inclusiva.

Estamos te enviando um TCLE, um termo de consentimento livre e esclarecido, por favor, leia-o com calma, confirme sua concordância e, então no auxilie com suas respostas.

MUITO OBRIGADO!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Existe(m) 25 questões neste questionário.

Informações sobre o Curso

Em qual ano você realizou o curso? *

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- 2007
- 2008
- 2009
- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014

- 2015
- 2016

Em qual área? *

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- DA
- DM
- DV

Vida Profissional

O que te motivou a cursar uma Especialização em Ed. Especial? *

Escolha a(s) que mais se adequem

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Expectativas Acadêmicas
- Expectativas Profissionais
- Outros:

O que te levou a escolher a modalidade à distância? *

Por favor, coloque sua resposta aqui:

Quando fez sua inscrição na pós-graduação estava trabalhando com educação? *

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

Se sua resposta anterior foi "SIM", em qual função? *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '5 [B3]' (Quando fez sua inscrição na pós-graduação estava trabalhando com educação?)

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Docência
- Coordenação
- Orientação
- Secretaria
- Outros

Após a conclusão do curso o certificado produziu impacto na sua vida profissional? *

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Enquadramento profissional
- Habilitou em processo seletivo
- Não alterou sua vida profissional
- Outros

Passados anos da conclusão da pós-graduação, faria novamente? Por quê? *

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

Comente aqui sua escolha:

Das disciplinas, dos meios, das avaliações, das condições dos polos e sistema de tutoria

Dentre as disciplinas cursadas na pós, qual trouxe o maior número de informações aplicáveis em sua trajetória profissional? *

Escolha a(s) que mais se adequem

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Fundamentos da Educação Especial
- Políticas e Sistemas
- Metodologia da Pesquisa
- Aspectos Biológicos da Deficiência DA
- Aspectos Biológicos da Deficiência DM
- Aspectos Biológicos da Deficiência DV
- Psicologia do Desenvolvimento DA
- Psicologia do Desenvolvimento DM
- Psicologia do Desenvolvimento DV

- Processos do Ensino Aprendizagem DA
- Processos do Ensino Aprendizagem DM
- Processos do Ensino Aprendizagem DV
- Práticas Pedagógicas
- Monografia TCC

Dentre as disciplinas cursadas na pós, qual tratou de conteúdos pouco aplicáveis em sua trajetória profissional? *

Escolha a(s) que mais se adequem

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Fundamentos da Educação Especial
- Políticas e Sistemas
- Metodologia da Pesquisa
- Aspectos Biológicos da Deficiência DA
- Aspectos Biológicos da Deficiência DM
- Aspectos Biológicos da Deficiência DV
- Psicologia do Desenvolvimento DA
- Psicologia do Desenvolvimento DM
- Psicologia do Desenvolvimento DV
- Processos do Ensino Aprendizagem DA
- Processos do Ensino Aprendizagem DM
- Processos do Ensino Aprendizagem DV
- Práticas Pedagógicas
- Monografia TCC

Seu acesso a plataforma do curso era fácil? Tinha problemas de conexão, dificuldade de acesso à internet? *

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

A plataforma atendia ao quesito acessibilidade digital? *

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

Comente aqui sua escolha:

Você fez uso do material impresso? Foi importante para acompanhar o curso? *

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

Comente aqui sua escolha:

As avaliações eram adequadas, periodicidade e formato? *

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

A estrutura do polo atuou de forma positiva ou negativa ao longo do curso? *

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Positiva
- Negativa

O sistema de tutoria foi efetivo e apoiou seus estudos ao longo do curso? *

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

As respostas da tutoria às suas demandas eram rápidas? *

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

Você ficava satisfeito com o retorno da tutoria as suas demandas, dúvidas quanto ao conteúdo e outras? *

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

A orientação para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso foi satisfatória? *

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

Se você fosse chamado a opinar para uma nova edição do curso, qual destes aspectos abaixo você indicaria para passar por uma reformulação? *

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Disciplinas
- Meios Tecnológicos
- Avaliações
- Condições do Polo
- Sistemas de Tutoria
- Preferiria não opinar

Da Educação Especial Inclusiva

Você trabalha ou já trabalhou com Educação Especial?

Escolha a(s) que mais se adequem

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Sim
- Não

Você já atuou no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais?

Escolha a(s) que mais se adequem

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Sim
- Não

Você já trabalhou ou trabalha em uma escola especializada?

Escolha a(s) que mais se adequem

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Sim
- Não

A Educação Especial Inclusiva é a perspectiva de trabalho junto ao público-alvo da Educação Especial, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, que melhor os atende? Justifique a sua resposta.

Comentar apenas quando você selecionar uma resposta.

Por favor, escolha as opções que se aplicam e faça um comentário:

- Sim
- Não

O que ainda pode ser feito para que consigamos ofertar uma Educação Especial Inclusiva de qualidade a todos os alunos incluídos?

ANEXO A PPP

CURSO PROPOSTO - ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

PROJETO PEDAGOGICO

1. JUSTIFICATIVA:

A UNIRIO vem adotando uma filosofia de caráter humanista nos seus cursos de graduação e pós-graduação, buscando construir uma formação acadêmica crítica. De acordo com essa filosofia, e atendendo a Lei de Diretrizes e Bases no que se refere a formação de professores, a ênfase ao ensino fundamental e ao artigo 58 da referida Lei, acreditamos ser necessário manter o espaço que possibilite a reflexão crítica e sistemática sobre a inclusão/participação das pessoas portadoras de necessidades especiais na sociedade e, mais especificamente, na ambiência escolar.

Para tanto, torna-se urgente e relevante propiciar aos profissionais da rede comum de ensino capacitação específica para promoverem o atendimento dos alunos com necessidades especiais e aos profissionais engajados, oportunidade de formação contínua dos seus conhecimentos na direção das novas diretrizes e demandas atuais.

A UNIRIO iniciou o trabalho na área de educação Especial em 1988, quando na criação da Licenciatura em Pedagogia incluiu na estrutura curricular a disciplina Fundamentos da Educação Especial. Em 1992, realizou-se, em convênio com o Instituto Benjamim Constant, um curso de Especialização em Alfabetização para Deficientes Visuais. Em 1996, teve lugar a I Jornada de Educação Especial que fez parte do calendário oficial da Universidade até 1998. A implantação do I Curso de Especialização em Educação Especial - 1997-1998, oferecido pelo departamento de Fundamentos da Educação do CCH da UNIRIO representou a efetivação de uma proposta político pedagógica. Este foi um curso de sucesso desde seus primórdios, com vinte bolsas CNPQ e financiamento CAPES. Porém, em 2001 o curso deixou de receber tais fomentos e tendo em vista a ampliação dos cursos presenciais e o número reduzido de professores para atender tantas demandas, o que contribuiu para sua suspensão.

É neste contexto e na sinalização do MEC através do edital nº 1 de 16 de dezembro de 2005: “Chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial, e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”, que a UNIRIO propõe a reativação dessa atividade com base no objetivo do referido edital:

1. Do Objetivo

1.1 O referido Edital tem por objetivo fornecer o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”, que será resultante da articulação de integração experimental de Instituições de Ensino Superior; Municípios e Estados, nos termos do artigo II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, visando a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias

inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Considerando o exposto, a UNIRIO apoiada em sua experiência e na demanda por Curso de Especialização em Educação Especial se propõe a reativá-lo na modalidade de EaD, baseada nos seguintes argumentos:

7- A realização de cursos de formação nesta área encontra-se como uma ação de gestão da UNIRIO, que em sua proposta de Redimensionamento da Educação a Distância no âmbito da Universidade, dentre várias metas, apresenta as Meta V formação continuada e VII que é a formação de Recursos Humanos para atuarem na Educação Especial com vistas ao processo de Inclusão no Ensino Regular.

8- O Curso de Especialização em Educação Especial irá atender, a curto prazo, os profissionais que já estão engajados na rede.

9- Desenvolver um Curso de Especialização de Educação Especial na modalidade de EaD, é uma oportunidade que a UNIRIO terá de experimentar no âmbito do Consórcio CEDERJ, um curso no qual será a executora das ações como gestora de recursos a serem alocados, bem como acompanhamento e controle da execução dos referidos recursos.

10- Retomar um curso de pós-graduação (lato sensu), agora no âmbito do consorcio CEDERJ e na modalidade de educação a distância.

11- A metodologia da Educação a Distância permite que possamos atender os sistemas municipais de regiões distantes e de difícil acesso, atendendo assim, a Portaria 1795/94 que no artigo 3º: *“recomenda a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial”*.

12- A UNIRIO já vem desenvolvendo programas em colaboração com o Instituto Benjamin Constant, como mencionado anteriormente, e pretende ampliar a cooperação com o Instituto Nacional de Surdos, que são Instituições Especializadas. A proximidade da UNIRIO destas Instituições tanto a nível geográfico, como em nível da relação interinstitucional fortalece e justifica tais parcerias.

13- A legislação atual através da Resolução CNE/CES nº 01 de 03 de abril de 2001, já contempla os Cursos de Especialização na modalidade de Educação a Distância.

14- Esta proposta está em consonância com legislação vigente, com as Diretrizes estabelecidas e com os Referenciais de Qualidade para EaD definidos pelo MEC em colaboração com os sistemas de educação e legislação vigente:

Artigo 80 da LDB – 9394/96

Portaria MEC 4361/04

Decreto 5622/05

Lei 11.273/06

Res. CNE nº1/2001

Portaria MEC n. 1793/dez 1994

Decreto n. 914/ 6/9/199

2 – QUANTITATIVOS DE VAGAS

Previsão de 1.500 vagas assim distribuídas:

Polos		Quantidade de Polos	Vagas oferecidas por polos	total
1.	PÓLOS/CEDERJ	17	50	500
2.	Outros municípios	n	500	500
3.	Outras Unidades Federais	n	500	500
total				1.500

2.1 - Coerência com a Demanda Geográfica e sua Abrangência

O Número de vagas proposto (1500 vagas) justifica-se devido a grande demanda de profissionais qualificados para atenderem os educandos do Ensino Básico do Sistema Brasileiro de Ensino que apresentam necessidades educativas especiais. Também, justifica-se o oferecimento para todo Território Nacional devido ser um Curso de Especialização com previsão de duração de aproximadamente nove meses e que será desenvolvido utilizando o sistema de parceria com Secretarias de Educação e Instituições de Ensino, que poderão atender os aspectos relacionados a necessidade de estrutura física e logística dos encontros presenciais para atender o que estabelece a legislação vigente.

2.2 – Dinâmica de Funcionamento/Capilaridade

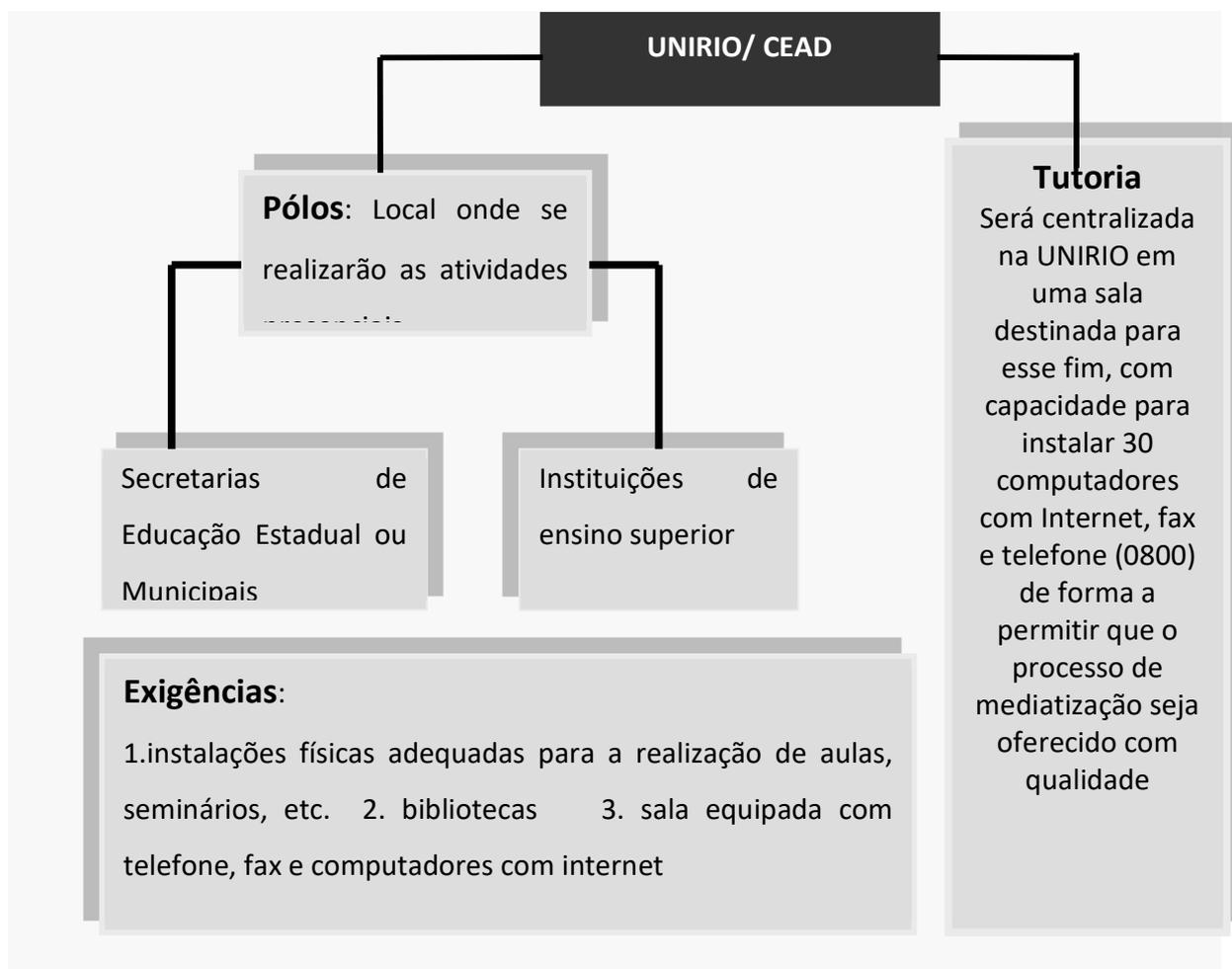
Considerando que a EaD é um sistema de ensino que vence barreiras geográficas;

Considerando que a demanda do sistema de ensino básico é das secretarias de estado e municipal;

Considerando que otimização de recursos financeiros e humanos se faz imperativo devido aos poucos recursos financeiros alocados para os projetos em pauta;

Considerando que as Universidades públicas atravessam uma crise com falta de recursos humanos e financeiros;

Concluimos que para desenvolver o referido projeto se faz necessário atuar um sistema de parceria, onde os parceiros serão: Secretarias de Educação Estaduais e Municipais bem como Instituições de Ensino superior;



O sistema de parceria proposto está assim estruturado:

2.3 – Encontros Presenciais

- **Objetivos**
- Garantir a interação de professor /aluno /professor e aluno/aluno, para facilitar o processo de construção do conhecimento, uma vez que é uma oportunidade para os protagonistas do processo ensino aprendizagem interagirem.
- Propiciar a criação de um clima que permita o surgimento de sentimento de pertencimento do grupo.

- Conhecer a equipe pedagógica, os colegas e funcionários para facilitar a comunicação à distância.
- Os professores responsáveis pelos encontros presenciais deverão atender aos pré-requisitos estabelecidos pela Re. CNE nº 1/2001. A equipe docente será constituída preferencialmente de professores do quadro da UNIRIO.
- Abrangência de atuações – prioritariamente NO – NE – CO

2.4 – Material Didático

O material didático será elaborado por uma equipe multidisciplinar e interinstitucional. A tutoria poderá ser desenvolvida por docentes dos Polos (secretarias estadual ou municipal e instituições de nível superior) capacitados pela UNIRIO.

Serão elaborados cinco (5) Manuais de orientação, visando a garantia da unicidade e da qualidade de todo o processo de ensino-aprendizagem, são eles:

- 1 -Manual do Tutor
- 2- Manual d Aluno
- 3- Manual do Gestor
- 4- Manual de Orientação de Elaboração do Material Didático
- 5- Manual de Orientação de Monografia
- 6- Manual de Orientação para os Encontros Presenciais.

OBS1: O material didático básico será IMPRESSO.

OBS2: Será utilizado material Audiovisual em fitas e DVDs. Tais materiais serão solicitados à SEESP (Secretária de Educação Especial) e a TV ESCOLA.

3 - OBJETIVOS DO CURSO:

Refletir criticamente sobre a educação do portador de necessidades especiais no contexto sociocultural brasileiro visando sua plena cidadania.

Capacitar, teórica e tecnicamente, os profissionais para atuarem junto aos alunos com necessidades especiais, nas diferentes modalidades de atendimento.

Capacitar os profissionais para uma análise crítica dos processos educacionais, de diagnóstico e de encaminhamento.

Capacitar os profissionais para avaliarem as necessidades educativas especiais, em cada caso, e elaborarem programas de ensino específicos

Serão realizados 3 cursos com duração de 405 horas; sendo que 90 horas será comum a todos o que representará uma economia de 180 horas e 3 materiais didáticos.

4 - PERFIL DO PROFISSIONAL QUE SE PRETENDE FORMAR:

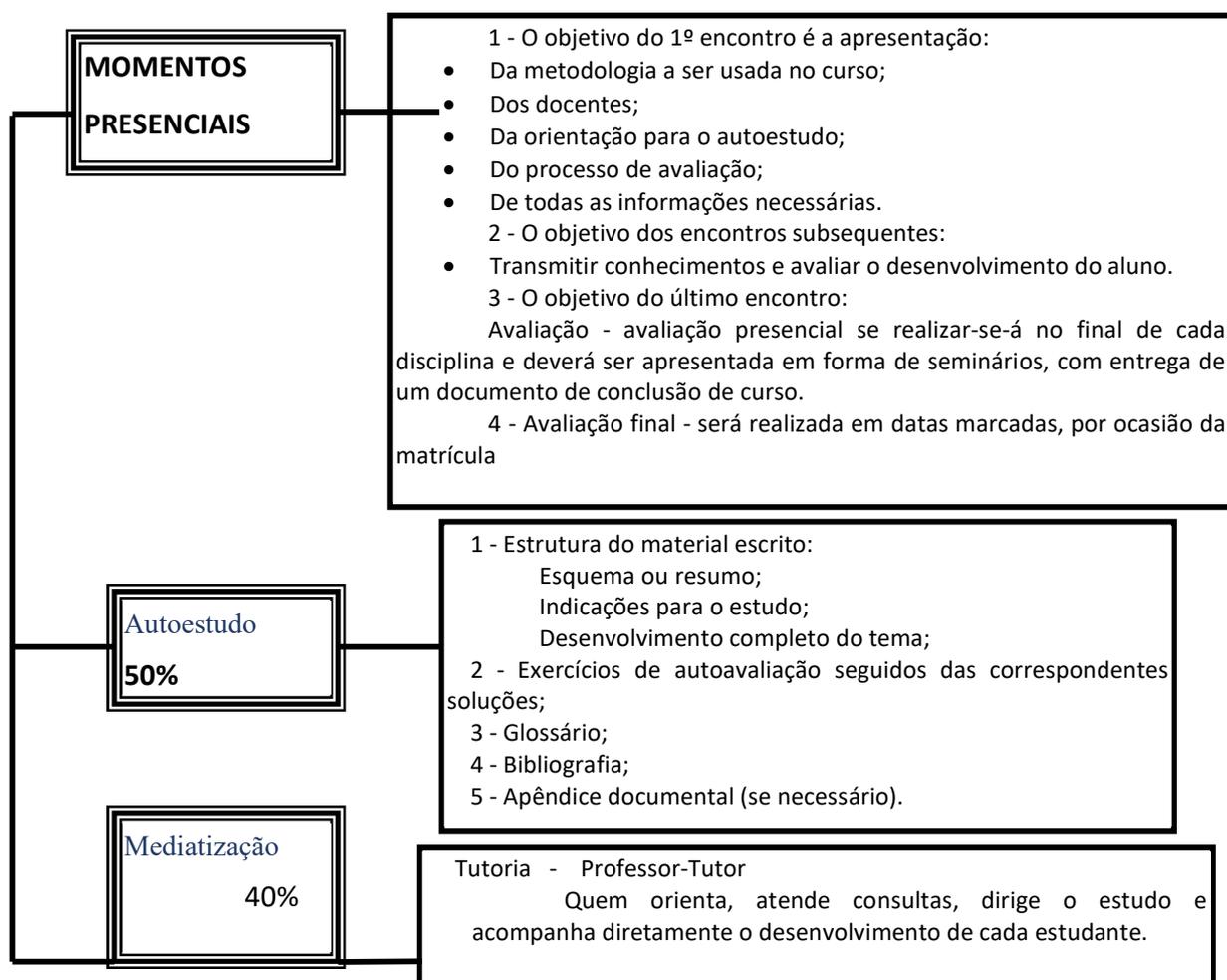
Ao final do **Curso de Especialização em Educação Especial**, espera-se que o aluno, em função de sua qualificação pedagógica, esteja habilitado a colocar-se melhor frente ao desafio de

conduzir processos educacionais que envolvam o atendimento a educandos com necessidades especiais. Portanto espera-se que o aluno:

- Exerça atividades relacionadas ao atendimento educacional aos portadores de necessidades especiais.
- Domine as habilidades metodológicas relacionadas ao ensino de Educação Especial.
- Reconstrua permanentemente o conhecimento da área e seu espaço profissional diante dos novos desafios colocados pelo cotidiano e pela contemporaneidade.
- Integre conteúdos e atividades voltadas para a construção de uma ação progressiva inter e transdisciplinar.
- Desenvolva competências que permitam a relação entre a teoria e a prática do ensino de Educação Especial

5– ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

5.1 – Estrutura Pedagógica



Fonte: CASTRO. Ana de Lourdes Barbosa. Processo de desenvolvimento dos Cursos a Distância e Presenciais. Anais da II jornada de Educação a Distância do Mercosul, fortaleza, 1988.

5.2 - Tutoria

A interatividade representa 40% do total da carga horária e tem por objetivo dirimir as dúvidas que possam ocorrer durante o autoestudo, direcionar os estudos e acompanhar individualmente o aluno.

A tutoria é desenvolvida em plantões por professores da disciplina utilizando inicialmente as seguintes vias de comunicação: fax, telefone, correio, *e-mail*, Internet e intranet.

As mídias adotadas no processo de mediatização e as vias de comunicação serão definidas com base nas condições socioeconômicas dos alunos e nas condições técnicas da localidade uma vez que, em EaD, o que importa é que se defina uma mídia que garanta a bidirecionalidade.

5.2.1 - O perfil e o papel do tutor

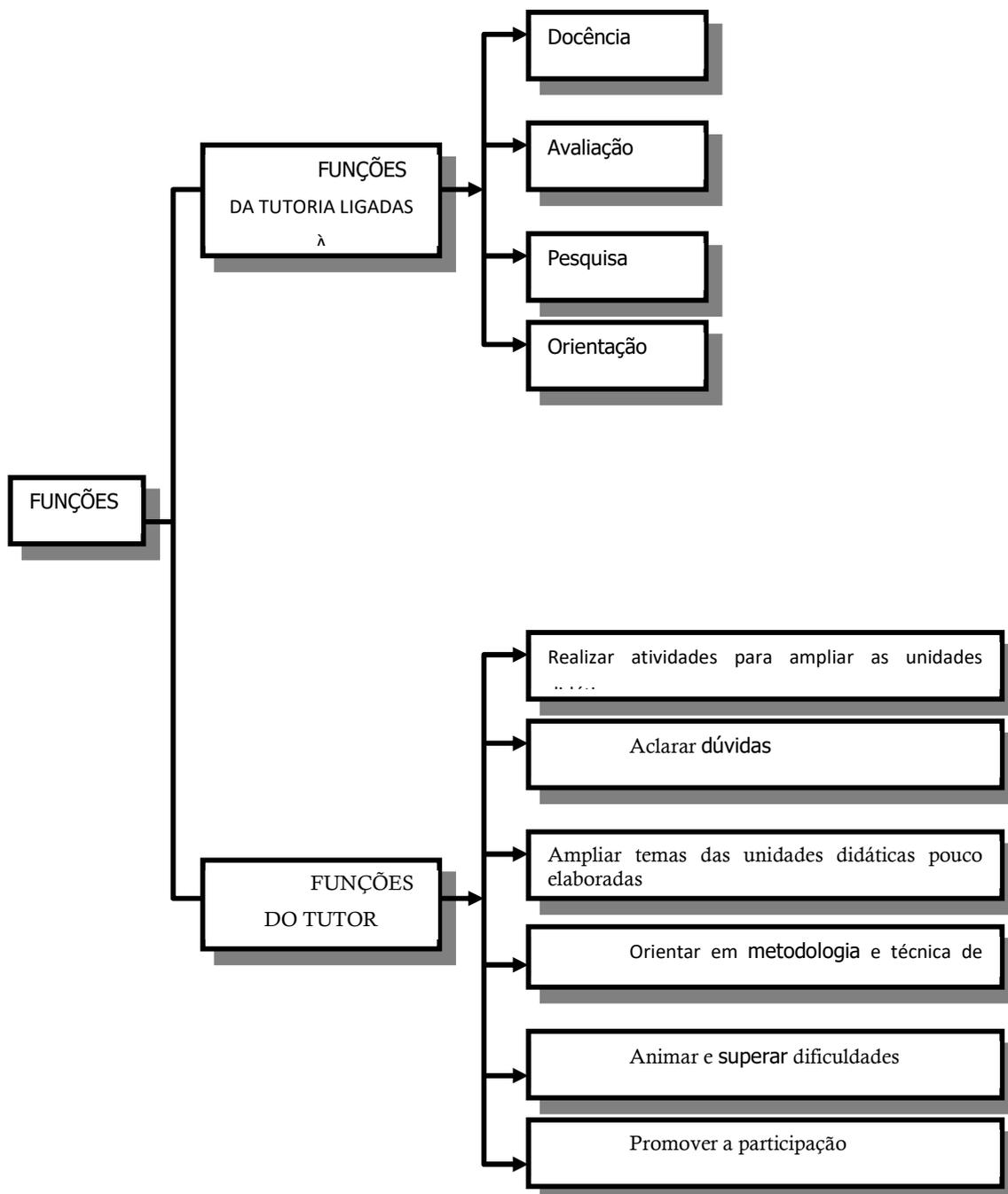
Os traços que um tutor deve apresentar podem ser agrupados em:

1. Condições intelectuais
2. Condições humanas
 - Condições Intelectuais
 - a) Conhecimento e identificação com a Filosofia da Educação a Distância;
 - b) Amplo domínio da metodologia de acordo com o sistema de Educação a Distância;
 - c) Capacidade lógica de análise e facilidade de expressão oral;
 - d) Domínio do Sistema de promoção e avaliação que se empenha na modalidade de Educação a Distância;
 - e) Disponibilidade para fazer cursos de capacitação sobre Educação a Distância;
 - f) Capacidade na produção de materiais de apoio, para o enriquecimento das Unidades Didáticas e para pesquisa;

O papel do Tutor deverá atender de maneira geral os itens que se seguem:

- a) atualizar-se permanentemente em sua área de atuação para dirimir dúvidas e aprofundar conhecimentos;
- b) contextualizar os conhecimentos específicos, demonstrando sua aplicabilidade na prática profissional docente;
- c) incentivar o estudante a superar dificuldades e a prosseguir seus estudos por meio de estratégias e instrumentos próprios do Programa de EaD da UNIRIO;
- d) levar o aluno a identificar as metodologias e técnicas de estudo que facilitem seu estudo independente;
- e) produzir materiais para estudo e avaliação, sob a supervisão do Coordenador do Curso, que complementem o processo educativo e ampliem as unidades didáticas;
- f) avaliar e dar sugestões, mediante instrumentos propostos, sobre: o desenvolvimento do Curso, sua atuação enquanto tutor, o desempenho dos estudantes e a funcionalidade do Material Didático;
- g) promover a participação do estudante nas atividades grupais, presenciais ou não;
- h) criar um clima cordial, humano nos momentos de tutoria presencial, ou não, para facilitar a interação Tutor/al.

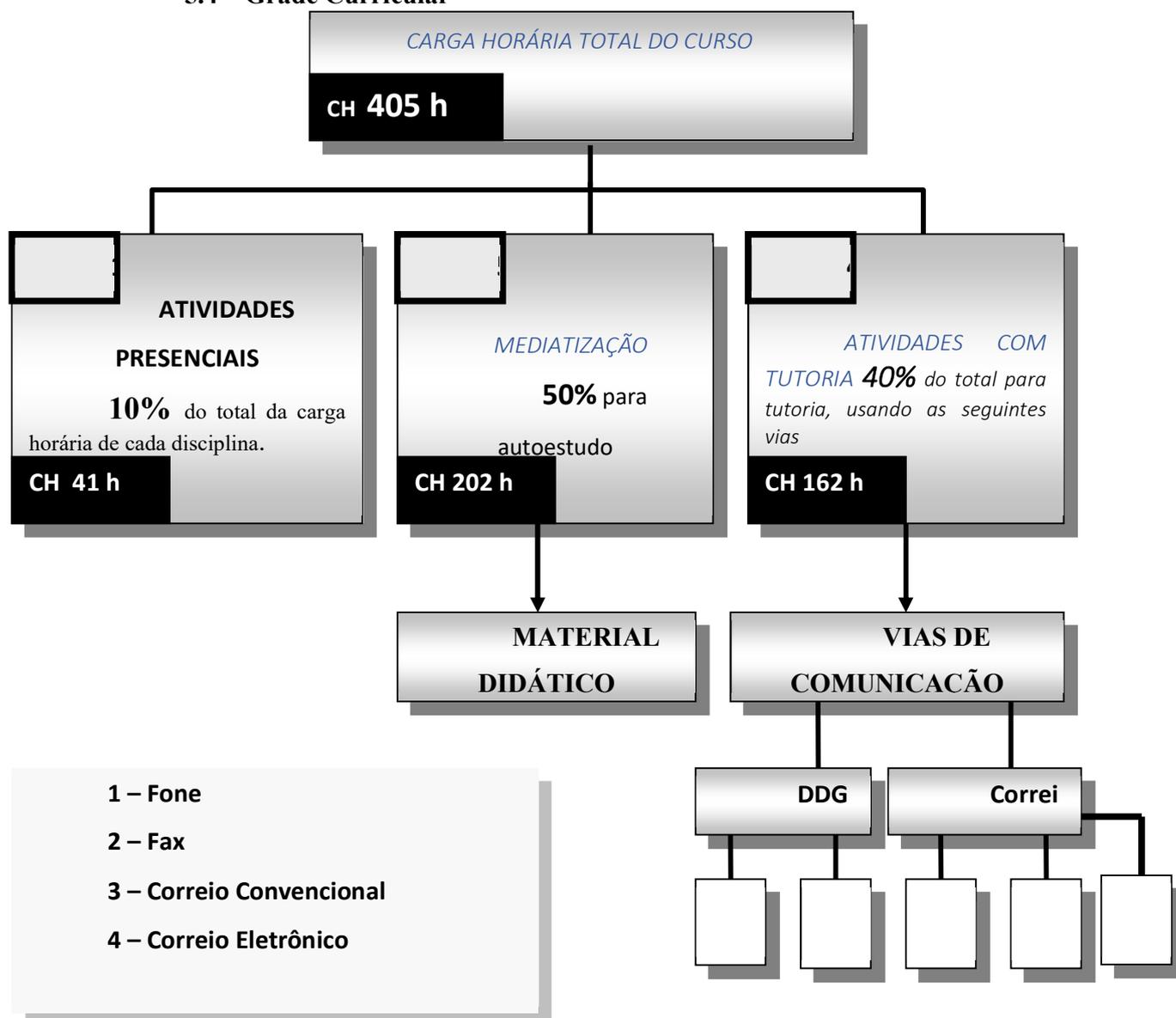
5.2.2 - QUADRO SÍNTESE DAS FUNÇÕES DA TUTORIA¹



Fonte: **CASTRO. Ana de Lourdes Barbosa.** Processo de desenvolvimento dos Cursos a Distância e Presenciais. **Anais da II jornada de Educação a Distância do Mercosul, fortaleza, 1988.**

5.3 - Distribuição da Carga Horária

5.4 – Grade Curricular



5.4.1 - Disciplinas Básicas

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	10% (1)	40% (2)	50% (3)
<i>COMUNS</i>					
1.Fundamentos da Educação Especial	30H	2 CR	3H	12H	15H
2.Os processos de integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas	30H	2 CR	3H	12H	15H
3.Metodologia científica e iniciação à pesquisa	30H	2 CR	3H	12H	15H
SUBTOTAL	90	6	9	36	45

5.4.2 – Distribuição da Carga Horária das Disciplinas Específicas

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			10%			40%			50%		
	Dv	DA	DM	Dv	DA	DM	Dv	DA	DM	Dv	DA	DM
1. Aspectos biológicos das deficiências	45h	45h	45h	5h	5h	5h	18h	18h	18h	22h	22h	22h
2. Psicologia do desenvolvimento e da linguagem	60h	60h	60h	6h	6h	6h	24h	24h	24h	30h	30h	30h
3. Processo ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais	150h	150h	150h	15h	15h	15h	60h	60h	60h	75h	75h	75h
4. Estágio	30h	30h	30h	3h	3h	3h	12h	12h	12h	15h	15h	15h
5. Orientação de Monografia	30h	30h	30h	3h	3h	3h	12h	12h	12h	15h	15h	15h
SUBTOTAL de horas	315	315	315	32	32	32	126	126	126	157	157	157

5.4.3 - Detalhamento da Carga Horária

Atividade		Total CH	CH mensal	OBS
01	Encontros Presenciais (10%)	41hs	4,5 hs	Previstos 9 encontros, sendo que o último será destinado a apresentação da monografia
02	Tutoria (40%)	162 hs	18 hs	Estão previstas 4,5 horas semanais para aclarar dúvidas
03	Autoestudo (50%)	202 hs	23 hs	O aluno devera se dedicar ao menos 4 horas por semana ao estudo
405 hs				
DURAÇÃO DE CADA CURSO: 9 MESES				

5.4.4 - EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS BÁSICAS

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

EMENTA:

Pretende-se, com a disciplina, discutir a Educação Especial dentro do contexto geral da Educação.

OBJETIVO:

- Conhecer a história da Educação Especial no Brasil, relacionando- a com o contexto internacional.
- Analisar criticamente os aspectos relacionados à Educação Especial, tais como: clientela, diagnóstico, encaminhamento, atendimento (serviços e profissionais), educação, reabilitação, profissionalização, família e legislação.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Histórico da Educação Especial.
- Diagnóstico das deficiências: concepções e modelos predominantes no Brasil.
- Estrutura e funcionamento das modalidades de atendimento aos indivíduos com necessidades educativas especiais: análise crítica.

- Estrutura e funcionamento do atendimento aos indivíduos com necessidades educativas especiais na rede comum e na especial.
- A institucionalização do aluno com necessidades especiais.
- O trabalho docente e formação de profissionais em Educação Especial.
- O papel da família no desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.
- A profissionalização dos alunos com necessidades especiais.
- As novas Diretrizes da Educação Especial (a LDB e as deliberações estaduais).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA (1997) *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

D'ANTINO, M.E.F. (1998) *A máscara e o rosto da instituição especializada*. São Paulo: Memnon.

EDLER CARVALHO, R. (1997) *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA.

_____ (2000) *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA.

FONSECA, V. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTTA, M.J.S. (1982) *Fundamentos da Educação Especial*. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.

_____ (1993) *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU.

SOUZA, P.N.P. e SILVA, E.B. (1997) *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação do desempenho na disciplina acontecerá, basicamente, em 3 etapas:

- 1º) Autoestudo: realização dos exercícios propostos no material instrucional;
- 2º) Participação: na tutoria e nos encontros presenciais e
- 3º) Avaliação final: presencial e ao final da disciplina.

METODOLOGIA CIENTÍFICA

EMENTA:

Estudos e pesquisas: instrumental teórico-metodológico. O conhecimento como compreensão e transformação da realidade. Pesquisa científica: conceito. Paradigmas. A lógica da concepção e construção do projeto de pesquisa. Pesquisa bibliográfica: execução e comunicação de resultados. O relatório científico. Normas da ABNT para apresentação de relatórios acadêmicos, referenciais e citações.

OBJETIVOS:

- Levar o aluno a ter condições de evidenciar a estrutura da comunicação científica deste atividades discentes até trabalhos de maior rigor metodológico.
- Dar ao aluno condições para a obtenção dos requisitos mínimos para desenvolver e apresentar trabalhos científicos.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia Científica*. 4 ed São Paulo: Makron Books, 1996.

GIL, Antonio. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.]

PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira (Coord.); TURA, Marcelo Felix; VASQUES, Lucia Helena. *Introdução à metodologia científica: normas para elaboração e apresentação de monografias*. 3 ed. Jaboticabal: Multipress, 2001.

SEVERINO, A. j. *Metodologia do trabalho científico*. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ASPECTOS BIOLÓGICOS DAS DEFICIÊNCIAS**EMENTA:**

Esta disciplina envolve o estudo dos aspectos etiológicos, clínicos e preventivos das deficiências.

OBJETIVOS:

Fornecer informações ao aluno sobre as principais características da clientela portadora de necessidades especiais visando otimizar a qualidade dos atendimentos realizados paralelamente e viabilizar o ensino inclusivo.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Causas genéticas das deficiências e suas consequências funcionais.
- Herança e meio ambiente.
- Aberrações cromossômicas.
- Síndromes hereditárias.
- Erros inatos do metabolismo.
- Causas ambientais das deficiências e suas consequências funcionais.
- Causas pré-natais: infecções, hemorragias e distúrbios metabólicos.
- Causas perinatais: anoxia ou hipóxia neonatal, traumas no parto, infecções perinatais, prematuridade, icterícia neonatal grave.
- Causas pós-natais: traumas, acidentes vasculares e anoxia, infecções do sistema nervoso central.
- Prevenção das deficiências: primária, secundária e terciária.
- Caracterização do aluno deficiente: habilidade, dificuldade e potencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DE SOUZA, A M C & FERRARETO, I. (Org) (1999) *Paralisia cerebral: aspectos práticos*. São Paulo: Memnon.

DIAMENT, A & CYPEL, S. (1990) *Neurologia infantil: Lefevre*. São Paulo: Atheneu.

FONTES, J. A. (1994) *Lesão cerebral: causas e prevenção*. Brasília: CORDE.

JACQUARD, A. (1989) *A herança da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.

HAGBERG, B. (1989) *Nosology and classification of cerebral palsy*. *Gionale di Neuropsichiatria del Eta Evolutiva Suppl*, v. 4, p.12-17.

KUBAN, K. C. K., LEVITON, A. (1994) *Cerebral palsy*. *New England Journal of Medicine*, v. 20, p. 188-195.

MANZINI, E J e BRANCATTI, P R (Org.). (1999) *Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: Unesp.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação do desempenho na disciplina acontecerá, basicamente, em 3 etapas:

- 1º) Autoestudo: realização dos exercícios propostos no material instrucional;
- 2º) Participação: na tutoria e nos encontros presenciais e
- 3º) Avaliação final: presencial e ao final da disciplina.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA LINGUAGEM

EMENTA

Analisar as diferentes teorias/abordagens do desenvolvimento e da aquisição da linguagem e questões de metodológicas para a aquisição da linguagem.

OBJETIVO

Caracterizar os problemas da aquisição e do desenvolvimento da linguagem em diferentes contextos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

01. A Psicolinguística: objeto, campo e método.
02. A aquisição da linguagem como um domínio da Psicolinguística.
03. Principais teorias/abordagens da aquisição da linguagem.
04. Questões de metodologia em aquisição de linguagem.
05. O desenvolvimento da linguagem na criança.

BIBLIOGRAFIA

ALBANO, Eleonora. "O psicolingüista convertido". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 13. Campinas, IEL/UNICAMP, 1987: 41-8.

BATES, Elizabeth. *Language and Context. The Acquisition of Pragmatics*. New York, Academic Press, 1976.

DE LEMOS, Cláudia T.G. "Interacionismo e aquisição da linguagem" *D.E.L.T.A.*, v. 2, n. 2. São Paulo, 1986.

DORE, John. "A Pragmatic Description of Early Language Development". *Journal of Psycholinguistics*, v. 3, nº 4. New York, 1974: 343-50.

ELLIOT, Alison. *A linguagem da criança*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

HALLIDAY, M.A.K. *Learning how to Mean. Explorations in the Development of Language*. New York, Oxford, Amsterdã, Elsevier, 1975.

MENYUK, Paula. *Aquisição e desenvolvimento da linguagem*. Trad. de Geraldina Porto Witter e Leonor Scliar Cabral. São Paulo, Pioneira, 1975.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Trad. de Manuel Campos. São Paulo, Martins Fontes, 1986.

PIATELLI-PALMARINI (org.). *Teorias da linguagem. Teorias da aprendizagem. O debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1983.

SLOBIN, Dan Isaac. *Psicolinguística*. Trad. de Rossine Salles Fernandes. São Paulo, Nacional/EDUSP, 1980.

TERWILLIGER, Robert F. *Psicologia da linguagem*. Trad. de Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1974, Cap. IV: 108-30.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

5.4.4 – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS

PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

MENTAL
AUDITIVA
VISUAL.

EMENTA:

Pretende-se, com a disciplina, discutir as questões fundamentais relativas ao processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, considerando as especificidades e dificuldades de cada deficiência.

OBJETIVO:

- Discutir as diferentes concepções teóricas sobre o processo ensino-aprendizagem e suas implicações para a atividade docente junto aos alunos com necessidades educativas especiais.
- Compreender a relação objetivo-conteúdo-método-avaliação.
- Conhecer e avaliar as alternativas metodológicas, técnicas e de recursos diferenciados para o ensino dos alunos com necessidades educativas especiais.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:**DEFICIÊNCIA mental:**

- Análise crítica dos conceitos sobre deficiência mental.
- A relação conceito-atitude.
- Avaliação das necessidades educacionais dos indivíduos com deficiência mental e suas implicações para a aprendizagem.
- Comprometimento nas várias áreas do desenvolvimento: linguagem, cognição, motora e outras.
- Técnicas de avaliação da linguagem.
- Manejo de técnicas e habilidades para lidar com diferenças individuais, estilos cognitivos e com diferentes níveis de aptidões intelectuais.
- Importância da ação integrada: alunos, pais e técnico administrativo da escola.
- Planejamento das condições de ensino e de programas educacionais.
- Currículo tradicional X Currículo funcional/natural.
- Como selecionar as atividades e os procedimentos em função dos objetivos.
- A importância da estimulação para o desenvolvimento dos alunos com deficiência mental.

REFERÊNCIAS bibliográficas:

AJURIAGUERRA, J. A. *A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ALENCAR, E.M.S.(Org.) (1995) *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez.

ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. (1987) *Leitura: teoria e avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BAUTISTA, R. (Coord.) (1993) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

BEE, H. (1977) *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Harbra.

BONDY, A. S. e Frost, L. A. (1992) *Communication enhancement strategies*. Pyramid Educational Consultants.

CARDOSO, M.C. de F. (1997 a) *Abordagem ecológica em educação Especial: Fundamentos básicos para o currículo*. Brasília.

CARRAHER, T. M. (org) (1990) *Aprender pensando: novas contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. Petrópolis: Vozes.

CARVALHO, M. F. (1984) *Da marginalização ao fracasso escolar: estudos de uma classe de primeira série do I grau*. Psicologia, V.10, No 1, p.27-42.

ETZEL, B. C., e LEBLANC, J. M. (1979) *The simplest treatment alternative: the law of parsimony applied to choosing appropriate instructional control and errorless-learning procedures for the difficult-to-teach child*. Journal of Autism and Development Disorders, 9. pp.3361-382.

EVANS, P. (1995) Algumas Implicações da Obra de Vygotsky na Educação Especial. Em: DANIELS, H. *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. São Paulo: Papirus.

FERREIRA, I.N. (1993) *Caminhos do Aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental*. Brasília: Corde.

GARDNER, H. (1993) Teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para a educação. *Temas sobre o desenvolvimento*. Ano 3, nº 14.

LANDIVAR, J.G. (1990) *Como programar em Educação Especial*. São Paulo: Manole.

LEBLANC, J. M. (1993) *Efectos del Tamano de la Tarea en las Conductas Aberrantes y Relacionada con el Trabajo de Alumnos con Autismo y Retardo Mental*. Tercer Simposium Internacional del Centro Ann Sullivan, Lima, Peru, Diciembre 1-3.

LEBLANC, J. M. (1993) *El curriculum Funcional en la Educacion de la Persona con Retardo Mental*. Tercer Simposium Internacional del Centro Ann Sullivan, Lima, Peru, Diciembre 1-3.

KASSAR, M. C. M. (1995) *Ciência e Senso Comum no Cotidiano das Classes Especiais*. São Paulo: Papirus.

KIRK, S. A. A. & GALLANGHER, J. J. (1996) *Educação da criança excepcional*. São Paulo: PaulHADO, A. M. (1994) *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MANTOAN, M.T. E. e col. (1997) *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Menon.

MAYO, L. Y LEBLANC J. M. (1993) *Avances en el Entrenamiento de Padres de Ninos con Autismo y con Retard Mental*. Tercer Simposium Internacional del Centro Ann Sullivan, Lima, Peru, Diciembre 1-3. MIURA, R.K.K. (1999) Currículo Funcional Natural e o Ensino de Pessoas com Necessidades Especiais. *Mensagem da APAE* -ano XXXVI, no 84, janeiro a março.

OMOTE, S. (1996) A importância da concepção de deficiência na formação do professor de Educação Especial. Em: BICUDO, M.V.A. & SILVA, Jr., C. A.. *Formação do Educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade*. Vol 3. São Paulo: Unesp.

SCHNEIDER, D. (1985) Alunos Excepcionais: um estudo de caso de desvio. Em: VELHO, G. *Desvio e Divergência*. Rio de Janeiro: Zahar.

SKINNER, B.F. (1991) *Questões Recentes na análise comportamental*. Campinas, Papyrus.

VELHO, G.O. (1981) *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Zahar.

WEHMAN, P.; KREGEL, J. (1997) *Funcional Curriculum for Elementary, Middle and Secondary age Students with Especial Needs*. Texas, EUA: Pro-ed, inc.

DEFICIÊNCIA Visual:

- Caracterização da deficiência.
- Desenvolvimento da linguagem e motor do indivíduo com deficiência visual.
- Processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual.
- Representação e função simbólica dos alunos com deficiência visual.
- Mobilidade e reconhecimento do ambiente.
- A leitura do deficiente visual: o sistema Braille.
- Recursos e procedimentos específicos de ensino.
- Ensino do aluno com deficiência visual no centro educacional especial e na escola comum: análise comparativa.
- A socialização dos indivíduos com deficiência visual.
- A importância da estimulação para o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual.

REFERÊNCIAS bibliográficas:

BATISTA, C.G. e MARTINS, M.E. Atendimento psicopedagógico a criança com visão subnormal. Em: Em: C. GOYOS; ALMEIDA, M.A.; SOUZA, D. (Org.) *Temas em Educação Especial 3*. São Carlos: EDUFSCar.

BRUNS, M.A.T. (1995) Sexualidade e deficiência visual: encontro ou desencontro? Apresentado no V Congresso Brasileiro de Sexualidade Humana. São Paulo.

_____ (1995) Deficiência visual e educação sexual: trajetória dos preconceitos - ontem e hoje. Em: C. GOYOS; ALMEIDA, M.A.; SOUZA, D. (Org.) *Temas em Educação Especial 3*. São Carlos: EDUFSCar.

Bruns, M.A.T. e LELA, B.J. (1994) Sexualidade e o significado do olhar. Em: *Revista Viver Psicologia, ano II, nº 19*. São Paulo: Pereira de Castro Ltda.

MONTEIRO, I. (1982) *Helen Keller: pensamento, criatividade estética e ação*. São Paulo: Alvorada.

OCHAITA, E. e ROSA, A. (1995) Percepção, ação e conhecimento em crianças cegas. Em: C. COLL; J. PALACIOS e A. MARCHESI (Org.) *Desenvolvimento psicológico*

e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: artes Médicas, pp. 183-197.

ROSS, P.R. (1996) *A percepção visual e a mediação da linguagem no processo de humanização*. Em: Em: C. GOYOS; ALMEIDA, M.A.; SOUZA, D. (Org.) *Temas em Educação Especial 3*. São Carlos: EDUFSCar.

DEFICIÊNCIA Auditiva:

- Etiologia da surdez.
- Causas e prevenção.
- História da Educação dos surdos no Brasil.
- Concepções sobre surdez: análise crítica.
- Relação concepção-atitude-forma de comunicação.
- Diferentes abordagens educacionais.
- O desenvolvimento da linguagem dos indivíduos com surdez.
- O aprendizado da língua majoritária nas modalidades falada e escrita.
- A aquisição da Língua de Sinais.
- A Língua de Sinais na Educação dos surdos.
- A educação bilíngue.
- O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.
- O papel do instrutor surdo na educação de crianças surdas.
- A comunidade surda.
- A cultura surda.
- O surdo e a educação inclusiva: análise das implicações linguística, sociais, cognitivas e emocionais.
- O uso das tecnologias no ensino dos surdos: os recursos da informática e audiovisuais.

REFERÊNCIAS bibliográficas:

DORZIAT, A. _____ (1999b) Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. . Em: C. SKLIAR (org.): *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. v.2. Porto Alegre: Mediação, pp. 27-40.]

FERNANDES, E. (1990) *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Editora Agir.

GÓES, M.C.R. (1996) *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados.

GOLDFELD, M. (1997) *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus.

MARCHESI, A (1995a) Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. Em: C. COLL; J. PALACIOS e A. MARCHESI (org.): *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes

Médicas, pp. 198-214.

_____ (1995b) A educação da criança surda na escola integradora. Em: C. COLL; J. PALACIOS e A. MARCHESI (org.): *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp.215-231.

MOURA, M.C. (2000) *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.

SKLIAR, C. (1999) *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*, V.1 e 2. Porto Alegre: Mediação.

SOUZA, R. M. (1998) *Que palavra te falta? Lingüística, educação e surdez*, 1ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

CRITÉRIOS De Avaliação

A avaliação do desempenho na disciplina acontecerá, basicamente, em 3 etapas:

1º) Autoestudo: realização dos exercícios propostos no material instrucional;

2º) Participação: na tutoria e nos encontros presenciais e

3º) Avaliação final: presencial e ao final da disciplina.

Os processos de integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas

EMENTA:

A disciplina visa discutir e analisar os novos parâmetros da Educação Especial frente à política da inclusão.

Objetivos

- Conhecer a história da Educação Inclusiva
- Estudar os modelos de integração e inclusão aplicados no Brasil, na América Latina, em alguns países da Europa e nos Estados Unidos
- Estudar os principais documentos que regem a política de Educação Inclusiva
- Analisar a inserção dos alunos no meio escolar comum, problematizando as diferentes necessidades especiais e as características de cada deficiência
- Discutir os paradigmas de Educação Especial, principalmente, o de apoio e o Empowerment

Conteúdos programáticos

A educação até a década de 90: breve histórico

Evolução histórica das concepções em Educação Especial

Estudo e análise crítica do panorama atual da Educação Especial Brasileira
 Os novos paradigmas da Educação Especial
 Paradigma de apoio e Empowerment
 Conferência Mundial de Jomtiem
 Declaração Mundial sobre Educação para Todos
 Plano Decenal de Educação para Todos
 Declaração de Salamanca
 Política Nacional de Educação Especial
 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 Declaração das ONGs: Educação de qualidade para todos
 Resolução 5/2000 (Estado de São Paulo)
 Resolução nº 8, de 20/06/2001, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
 A escola inclusiva e sistema educacional adequado à diversidade
 As novas diretrizes da Educação Especial
 Formação de professores para a Educação Especial

REFERÊNCIAS bibliográficas:

- BRASIL (1994) Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial: ***Política Nacional de Educação Especial***. Brasília: MEC/SEESP, V.1.
- BRASIL (1997) Declaração de Salamanca sobre princípio política e prática em educação especial. Disponível em <http://www.regra.com.br/educacao/salamanc.htm>. (Acesso em 29/04/97).
- BRASIL (1988) ***Constituição da República Federativa do Brasil***. Brasília.
- FERREIRA, J. R. (1994) ***A exclusão da diferença***. Piracicaba: Unimep.
- MENDES, E.G. (1994) Integração escolar: reflexões sobre a experiência de Santa Catarina. ***Integração***, v.2, 5-6.
- SASSAKI, R. K. (1997) ***Inclusão: construindo uma sociedade para todos***. Rio de Janeiro: WVA.
- SCHWARTZMAN, J. S. (1997) Integração: do que e de quem estamos falando? Em: M.T.E. MANTOAN (org.) ***A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema***. São Paulo: Memnon, pp. 62-66.
- STAINBACK, S. e STAINBACK, W. (1999) ***Inclusão: um guia para educadores***. Porto Alegre: Artes Médicas.
- WERNECK, C. (1997) ***Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva***. Rio de Janeiro: WVA.

CRITÉRIOS de avaliação

A avaliação do desempenho na disciplina acontecerá, basicamente, em 3 etapas:

- 1º) Autoestudo: realização dos exercícios propostos no material instrucional;
- 2º) Participação: na tutoria e nos encontros presenciais e
- 3º) Avaliação final: presencial e ao final da disciplina.

6 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Além da avaliação da aprendizagem do aluno, efetuada através de exercícios de fixação, leituras e atividades complementares – avaliação formativa e de avaliação final – somática, pretende-se efetuar uma avaliação global, de modo a envolver todos os componentes do ensino a distância que contribuem para a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, o aluno avaliará o material didático disponível, os docentes, bem como a própria sistemática de avaliação empregada.

Pretende-se ainda, futuramente, incluir a avaliação dos egressos dos cursos realizados, sua inserção no mercado de trabalho e sua atuação no campo profissional.

Com tal sistemática de avaliação, vislumbra-se manter constante o fluxo de informações, permitindo aperfeiçoar o ensino ministrado e primar por sua qualidade.

A avaliação, neste curso, está voltada para aspectos qualitativos e quantitativos do desempenho do aluno e do curso em geral, e baseado no artigo 1º §1º- do Decreto 5622 de 19/12/05 – A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais de responsabilidade da instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado. Como se trata de um curso de Pós-graduação lato-sensu a distância, pelo seu caráter diferenciado e pelo desafio que iremos enfrentar, será acompanhado e avaliado em todos os seus aspectos, de forma sistemática, contínua e abrangente.

6.1 - Avaliação da Aprendizagem do Aluno

A avaliação do desempenho escolar será feita por disciplina/turma, incidindo sobre a frequência e aproveitamento.

O processo de avaliação da aprendizagem, guarda íntima relação com a natureza da disciplina, é parte integrante do processo de ensino e obedece ao Sistema de Avaliação estabelecido pelo CONSEPE, que dispõe sobre normas e procedimentos pedagógicos e de acordo com o já estabelecido nos atos acadêmicos da UNIRIO para curso de pós-graduação lato sensu.

Ao aluno da UNIRIO é disponibilizado no Portal de acesso à *Internet* o *link* “fale conosco” que viabiliza ao aluno um canal de comunicação onde são encaminhadas suas críticas, sugestões e elogios, para os diversos setores da Universidade com total segurança e comodidade. Este recurso também estará disponível para os alunos de cursos em EaD.

Com este procedimento poderemos obter um *feedback* e assim aperfeiçoar todo o processo de gerenciamento e atendimento de nossos alunos durante o processo de desenvolvimento das disciplinas oferecidas.

O trabalho final do curso será uma monografia que se caracteriza por utilizar regras formais estabelecidas para estudos dessa natureza. Ela será avaliada em termos de conteúdo e de apresentação formal. O aluno contará com a orientação de um professor ou tutor da área que corresponde o tema por ele escolhido. Quando o aluno iniciar a parte específica do curso, ele deverá já ter escolhido o tema da sua monografia.

Para este curso de Especialização está previsto Estágio com a finalidade de levar o cursista a vivenciar a teoria na prática educacional. Desta forma, espera-se garantir a qualidade da formação deste Especialista.