



Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho"
Campus de Araraquara
FCL – Faculdade de Ciências e Letras

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Educação Inclusiva em Cursos de Licenciatura: Um Estudo sobre Possibilidades e Limitações da Educação a Distância (EaD) para Formação de Professores.

Josiberti Flávio Ap. Monteiro da Silva

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita", Campus de Araraquara, para a obtenção do Título de Mestre em Educação Escolar (Área de Concentração: Contribuições Psicológicas do Trabalho Educativo)

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

**Araraquara/SP
- 2006 -**



Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho"
Campus de Araraquara
FCL – Faculdade de Ciências e Letras

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Educação Inclusiva em Cursos de Licenciatura: Um Estudo sobre Possibilidades e Limitações da Educação a Distância (EaD) para Formação de Professores.

Josiberti Flávio Ap. Monteiro da Silva

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Maria Júlia Canazza Dall'Acqua (Orientadora)

Prof^a Dr^a Fátima E. Denari (UFSCar)

Prof. Dr. Vanderlei R. Gregolin (UNESP/FCLAr)

**Araraquara/SP
- 2006 -**

Aos meus pais, João (*in memoriam*) e Margarida,
exemplos de vida e superação.

À minha esposa Isabele, pelo seu carinho,
compreensão e incentivo desde o início deste trabalho.

Agradecimentos

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, pela orientação e confiança à essa realização.

Ao meu irmão, Mateus, sempre oferecendo o seu abraço e sorriso reconfortantes.

Ao apoio, muito importante, dos amigos Keila, Ivan, Sakamoto e Hanai do STI – Serviço Técnico de Informática/FOAr.

À Diretoria da Faculdade de Odontologia de Araraquara – UNESP, compreendendo a importância deste trabalho, concedendo-me as licenças necessárias para essa realização.

A todos os pesquisadores(as) do grupo FOREESP – Formação de Recursos Humanos para Educação Especial, da UFSCAr, e à Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, que nos deu o apoio necessário para a realização desta pesquisa.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

A todos os amigos e colegas que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho.

Aos quais serei sempre grato, pela realização desta dissertação.

Resumo

As novas leis que regem atualmente o sistema de ensino no Brasil exigem que haja professores com capacidade para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em classes comuns, dado que essa legislação está calçada numa política de inclusão. Para tanto, a formação de professores para atuar nesses contextos de inclusão é de fundamental relevância. Considerando que há uma necessidade, minimamente atendida, em cursos presenciais de graduação, o Ministério da Educação regulamenta também sobre a oferta de disciplina, na modalidade a distância, em cursos no ensino superior. Nesse sentido, o presente trabalho de pesquisa estabeleceu como objetivo analisar o papel de um curso de educação inclusiva sobre o desempenho de alunos de licenciatura, de uma universidade pública. Além disso, visa aferir a eficiência de conteúdos inclusivos ministrados a distância via *Internet*, bem como a organização do próprio curso para a definição de seus limites e possibilidades. Por meio de parceria com o grupo de pesquisa e estudos FOREESP – Formação de Recursos Humanos para Educação Especial, constituído por professores universitários e pós-graduandos, foi criado o programa de um curso sobre a temática da educação inclusiva para ser aplicado na modalidade a distância, via *Internet*. Após a adequação para *web* do material desenvolvido pelo grupo, utilizou-se um Ambiente de Ensino a Distância que possibilitou o levantamento de dados para uma análise das questões de pesquisa propostas por esse trabalho.

Após esse estudo, conclui-se que o ensino de conteúdos sobre inclusão escolar pode ser efetuado em cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), contudo, a pesquisa demonstra, entre outros resultados, que a sua eficiência em promover o ensino, sobre esse tema, está diretamente associada ao grau de interatividade, que o curso proporciona, entre seus participantes e seus professores. Essa interação pode ser implementada, no caso da EaD via *Internet*, utilizando-se dos recursos disponíveis atualmente pelos Ambientes de Ensino a Distância, que no caso deste trabalho, foram utilizados de forma incipiente, apenas com a intenção de testá-los, entretanto, obtendo resultados qualitativos suficientes para essa conclusão.

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

Abstract

The new laws that govern nowadays the education system demand a teachers' urgent training, enabling them to work with students with special educational needs in common school classrooms. Considering the Education Department regulation on the disciplines offer by distance in the higher education, the present work has as objective analyze the role of a distance course about inclusive education for bachelor of education students of a public university. Moreover, it aims at to survey the efficiency of the inclusive contents offer by distance, as well as the course organization for the definition of its limits and possibilities.

By means of partnership with a research and studies group about human resources and teacher training in special education, constituted by academic professors and postgraduate students, was created the program of a course about inclusive education to be applied to distance, via *Internet*. After the adaptation for material *web* developed by the group, it used a Learning Management System that enabled the rising of enough data for a detailed analysis of the questions of proposed research for this work.

After studies, it concludes that the contents teaching about school inclusion can be made in courses in the Education Distance modality, however, the research demonstrates, among others results, that its efficiency in promote the learning about that school inclusion is directly associated to the inter-activity degree that the course provides, come in their participants and professors. This interaction can be improved, in Distance Education case via *Internet*, using the available resources nowadays by the Learning Management System, that were used of incipient form in this work, just with a view to test them, obtaining, however, enough qualitative results for the work conclusions.

Keywords: Special Education, Teachers Training, Distance Education, School Inclusion.

Índice de Quadros

Quadro 1. Eventos datados sobre o uso de tecnologias na EaD no Brasil (MAIA, 2003, p.50).	19
Quadro 2. Marcas na história da educação especial no Brasil na segunda metade do século XX (Quadro realizado pelo autor baseando-se em dados de JANNUZZI, 2004).	27
Quadro 3. Eventos internacionais em defesa da democratização de oportunidades e inclusão.	28
Quadro 4. Informações gerais para caracterização dos participantes.....	45
Quadro 5. Lista de alguns dos Ambientes de Ensino a Distância mais conhecidos.	52
Quadro 6. Enunciado das atividades propostas no curso, divididas por módulo.....	68
Quadro 7. Desmembramento das médias dos índices de evasão em cursos de EaD nas IES (MAIA, et al., 2004, p.10).....	95

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Evolução de Matrículas na Educação Especial.	39
Gráfico 2. Valores absolutos e percentuais relativos à distribuição dos alunos que iniciaram o curso, por licenciatura.	46
Gráfico 3. Valores porcentuais e absolutos relativos à distribuição dos alunos que concluíram o curso, por licenciatura.	47
Gráfico 4. Valores absolutos e percentuais relativos às faixas etárias dos alunos participantes.	48
Gráfico 5. Evolução dos sites com Moodle.	57
Gráfico 6. Valores porcentuais indicadores de desempenho, por aluno, no Módulo 1.	72
Gráfico 7. Valores porcentuais indicadores de desempenho geral dos alunos no Módulo 1. ..	72
Gráfico 8. Valores porcentuais indicadores de acerto para cada uma das questões da avaliação do Módulo 1, tendo por referência a resposta correta.	73
Gráfico 9. Valores porcentuais indicadores de desempenho, por aluno, no Módulo 2.	76
Gráfico 10. Valores porcentuais indicadores de desempenho geral dos alunos no Módulo 2.	76
Gráfico 11. Valores porcentuais indicadores de acerto para cada uma das questões da avaliação do Módulo 2, tendo por referência a resposta correta.	77
Gráfico 12. Valores porcentuais indicadores de desempenho, por aluno, no Módulo 3.	79
Gráfico 13. Valores porcentuais indicadores de desempenho geral dos alunos no Módulo 3.	79
Gráfico 14. Valores porcentuais indicadores de acerto para cada uma das questões da avaliação do Módulo 3, tendo por referência a resposta correta.	80
Gráfico 15. Valores porcentuais indicadores de desempenho, por aluno, no Módulo 4.	81
Gráfico 16. Valores porcentuais indicadores de desempenho geral dos alunos no Módulo 4.	82
Gráfico 17. Valores porcentuais indicadores de acerto para cada uma das questões da avaliação do Módulo 4, tendo por referência a resposta correta.	82
Gráfico 18. Valores porcentuais indicadores de desempenho, por aluno, no Módulo 5.	84
Gráfico 19. Valores porcentuais indicadores de desempenho geral dos alunos no Módulo 5.	84
Gráfico 20. Valores porcentuais indicadores de acerto para cada uma das questões da avaliação do Módulo 5, tendo por referência a resposta correta.	85
Gráfico 21. Valores absolutos e percentuais relativos aos resultados obtidos pelos alunos ao final do curso.	86
Gráfico 22. Desempenho no curso por módulo.	87
Gráfico 23. Valores porcentuais relativos ao desempenho dos alunos ao longo do curso.	87
Gráfico 24. Valores porcentuais relativos às médias obtidas pelos alunos participantes por módulo.	88

Índice de Tabelas

Tabela 1. Matrícula na graduação por tipo de Instituição de Ensino Superior (MEC/Inep). ...	21
Tabela 2. Distribuição das instituições credenciadas pelo MEC para ministrar cursos de EaD (ABRAEAD, 2005).	23

Lista de Abreviaturas

AEaD	Ambiente de Ensino a Distância
EaD	Educação a Distância
FOREESP	Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

Sumário

Apresentação	11
1. Introdução.....	14
1.1. Novas Necessidades, Novos Paradigmas para a Educação.....	15
1.2. A Educação Especial e o Movimento pela Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) no Brasil	24
1.3. Formação de Professores: fator determinante para uma educação inclusiva	34
2. Justificativa e Objetivos	42
2.1. Questão de Pesquisa.....	43
2.2. Objetivos Gerais	43
2.3. Objetivos Específicos.....	43
3. Método	44
3.1. Participantes: definição e descrição	44
3.2. Procedimentos	49
3.2.1. Procedimentos Preparatórios	49
3.2.2. Levantamento Técnico sobre Ambientes Virtuais de Ensino a Distância para Produção do Curso.....	49
3.2.3. Planejamento Pedagógico.....	57
3.2.3.1. Conteúdo Programático	59
3.2.3.2. Tratamento do Conteúdo para Mediação Pedagógica.....	62
3.2.3.3. As Técnicas de Avaliação.....	67
3.2.3.4. Questionário Espontâneo de Avaliação do Curso pelos Alunos.....	69
3.2.3.5. Produção do Curso	69
3.3. Metodologia de Pesquisa.....	70
4. Resultados	71
4.1. Análise Quantitativa e Qualitativa do Desempenho dos Alunos.....	72
4.1.1. Módulo 1 – Trajetória Histórica da Educação Inclusiva.....	72
Análise Qualitativa das Atividades do Módulo 1.....	73
4.1.2. Módulo 2 – Fundamentos Éticos, Políticos e Filosóficos da Educação Inclusiva..	76
Análise Qualitativa das Atividades do Módulo 2.....	77
4.1.3. Módulo 3 - Estratégias de Ensino	78
Análise Qualitativa das Atividades do Módulo 3.....	80
4.1.4. Módulo 4 – Planejamento.....	81
Análise Qualitativa das Atividades do Módulo 4.....	83
4.1.5. Módulo 5 - Avaliação da Aprendizagem	84
Análise Qualitativa das Atividades do Módulo 5.....	85
4.1.6. Análise Geral dos Resultados Quantitativos dos Questionários de Avaliação.....	86
4.1.7. Análise Geral dos Resultados Qualitativos das Atividades.....	88
4.1.8. Análise do Questionário Final	90
5. Conclusões.....	92
6. Referências Bibliográficas.....	98
7. Anexos.....	104

Apresentação

No ano de 2002, participei do 9º Congresso Internacional de EaD à convite de um amigo, em São Paulo, e, tendo me aproximado do assunto, despertei para a necessidade de aprimorar-me nas novas tecnologias voltadas ao ensino e de envolver-me em pesquisas relacionadas a essas áreas. No ano seguinte, participei do processo seletivo da Pós-Graduação do Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP com um pré-projeto que contemplava a interface entre os campos da Educação Especial e da Informática, sendo aceito pelo programa e tendo a Profa. Dra. Maria Júlia como minha orientadora.

Nesse mesmo ano completava 15 anos de prestação de serviços à educação, por atuar como servidor público no setor de informática do *Campus* de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-UNESP. Nesse cargo, pude acompanhar diversos tipos de trabalhos administrativos e acadêmicos, tais como relatórios de pesquisas de pós-graduação e alguns projetos departamentais, geralmente financiados por instituições de fomento à pesquisa.

Formei-me no ano de 1995 em Administração de Empresas pela Universidade de Araraquara (Uniara), aperfeiçoei-me ao longo desse tempo em informática, sempre envolvido com a educação e o apoio aos diversos setores administrativos e acadêmicos das Faculdades do *Campus*. Tive oportunidade de participar de trabalhos nas quatro unidades de ensino da UNESP de Araraquara (FCF, IQ, FCL e FOAr)¹ o que me proporcionou uma boa visão do quadro da área de informática nessas instituições, obviamente dentro dos meus limites de atuação como técnico de informática e analista de sistemas desse *Campus*.

Assim, pude observar, até o momento, vários problemas que impediram a plena integração, e que ainda persistem, entre os profissionais da área de educação e os da informática, mesmo as duas áreas em questão estando inseridas em um contexto universitário, o que seria, a meu ver, o ápice da tecnologia aplicada à educação. Não pretendo, neste momento, mesmo porque este não é o objetivo deste trabalho, expor uma visão pessoal sobre a política de informática da universidade. O que pretendo aqui, neste parágrafo, é mostrar que no universo acadêmico há poucas iniciativas que aproximem mais os técnicos dos docentes da educação. Talvez, se os técnicos tivessem condições de participarem de projetos de pesquisa desde o seu início, pudessem compreender de forma mais clara as dificuldades dos pesquisadores, envolvendo-se de maneira mais efetiva junto a eles, auxiliando-os a

¹ FCF – Faculdade de Ciências Farmacêuticas
IQ – Instituto de Química
FCL – Faculdade de Ciências e Letras
FOAr – Faculdade de Odontologia de Araraquara

alcançarem suas metas de pesquisa, independentemente da área em que trabalham. Para isso, necessariamente teria que haver um interesse verdadeiro de colaboração de ambos os lados, sem privilegiar seus interesses pessoais. Neste sentido, percebo-me beneficiário desta nova proposta de fazer pesquisa, pois foi possível atuar como técnico de informática e agora como pesquisador na Instituição pela qual tenho grande apreço, passando a compreender de forma um pouco mais aprofundada, o papel social que ela consegue desempenhar, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade por meio de suas pesquisas e da formação intelectual de seus alunos, a despeito das dificuldades que atravessa.

Por que educação escolar? Antes do início deste trabalho, procurava um curso de especialização que pudesse preencher uma lacuna existente em minha formação, e que ainda não havia conseguido identificar claramente. Até aquele momento, a área que me parecia ideal seria aquela que me proporcionasse o aperfeiçoamento no uso de novas Tecnologias de Informação e da Comunicação (TICs) aplicadas ao ensino. Por que, então, não procurei um curso de especialização na área de informática? Quando iniciei minhas pesquisas profissionais sobre TICs aplicadas ao ensino, antes mesmo de participar do 9º Congresso de Educação a Distância citado no início deste texto, percebi que, enquanto ciência, já havia abundância de recursos tecnológicos. Contudo, a ação de torná-los realmente aplicáveis ao ensino era ainda um processo vagaroso, em construção. Penso que este fato deve-se à característica dos diversos tipos de profissionais, bem como de seus pares, de fixarem-se em suas áreas de formação, de maneira contundente, que mesmo com motivos lógicos e justificáveis, após um determinado período interessam-se menos por outras coisas, a não ser quando forçados ao contrário. Quando uma área é muito dinâmica, exigente de constantes reciclagens de seus profissionais, característica que somada a uma carga de trabalho muito grande, como é o caso, por exemplo, de professores e também de alguns profissionais da informática, o entrelaçamento torna-se ainda mais difícil. No entanto, esse modelo especialista ao extremo parece tentar justificar-se. Situamo-nos, neste século, “dentro de uma máquina” que nos influencia a agir e pensar de acordo com as necessidades neoliberais e esse é outro fator que também nos aprisiona dentro de especialidades. O que pretendo, nesta breve argumentação e linha de raciocínio, é apontar os motivos que me impulsionaram a buscar um caminho diferente.

A escolha pelo programa de pós-graduação – nível mestrado em educação escolar, proporcionou-me a entrada no universo dos pesquisadores do ensino, permitindo-me “tocar” o seu objeto de interesse, o qual gradativamente passou a ser o meu também. Aos poucos fui ganhando visão de suas dificuldades, seus ideários, objetivos e metas, o que me proporcionou

observar a conexão entre tecnologia e ensino de um outro ângulo, diferente do comumente visto por especialistas exclusivos de suas áreas.

Neste sentido, vi-me instado a buscar, entre tantas frentes de atuação, uma que me permitisse concretizar essa conexão: a área da Educação Especial e a discussão que atualmente está em pauta, sobre inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino comum, assunto tal que possibilita inúmeros olhares e diferentes interpretações. O tema inclusão é bem abrangente, e quando percebi toda sua complexidade, compreendi que havia feito a escolha correta. Talvez seja o momento das diversas especialidades extrapolarem suas fronteiras, revolvendo-se, misturando-se umas às outras.

Assim, iniciamos a busca de uma parceria com um grupo de pesquisas em educação especial que compreendesse essa idéia e que se propusesse a iniciar um trabalho envolvendo os temas inclusão escolar e educação a distancia. Partindo nessa direção, a orientadora Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, entrando em contato com a coordenadora do grupo de pesquisas FOREESP da UFSCar, Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, iniciou um diálogo que propiciou uma parceria muito importante para a realização deste trabalho.

Na conferência de abertura do II Congresso Brasileiro de Educação Especial em São Carlos, na UFSCar, em 2005, pude ouvir a Profa. Dra. Gilberta S. M. Jannuzzi enfatizar que, na História da Educação Especial no Brasil: as pesquisas em Educação Especial desenvolveram-se muito nas últimas décadas, e hoje há um grande “arsenal” de teses e dissertações nessa área. Nesse momento histórico, em que há um grande progresso da ciência, em todas as áreas, como nunca havia sido alcançado anteriormente, talvez seja a oportunidade de unir esses conhecimentos àqueles da Educação Especial e levar a proposta inclusivista às salas de aula, para que seja viável ensinar e aprender com a prática das professoras. Ao compreender a necessidade e a importância dessa troca entre as diversas áreas da ciência, conscientizei-me da importância deste trabalho. Sinto-me recém-incluído em uma área na qual terei ainda muito a aprender, mas que me possibilitou aprender que a pesquisa, enquanto produção científica, está além do pesquisador ou de sua especialização.

1. Introdução

O presente trabalho de pesquisa tem como foco de investigação identificar e analisar o papel de um curso de educação inclusiva sobre o desempenho de alunos de licenciatura, aferindo a eficiência de conteúdos inclusivos ministrados a distância via *Internet*. Para tanto, serão consideradas três temáticas: a formação de professores, a educação inclusiva e a tecnologia da educação aplicada ao ensino de conteúdos mediados por computador via *Internet*. O desafio desta pesquisa, e também sua relevância, é acrescentar uma forma alternativa de contribuição, atentando para a regulamentação do Ministério da Educação sobre a oferta de disciplinas a distância no ensino superior, iniciativa que pode tentar minimizar os problemas causados pela falta de conteúdos sobre educação inclusiva nos cursos de formação de professores. E, nesse particular, estima-se que essa possa ser mais uma das razões pelas quais o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas comuns, tem se mostrado ainda muito restrito.

Na última década, vivenciamos tentativas de profundas modificações nos sistemas de formação de professores e ensino de primeiro e segundo graus. Destas, o movimento inclusivista, representa uma forte tendência. No entanto, ainda que o fundamento legal seja considerado, muito há de ser feito para que se constitua um benefício. Somente acrescentar alguns conteúdos ou disciplinas não garante resultados satisfatórios aos envolvidos – professores e alunos especiais.

Assim, a pesquisa que aqui se apresenta destaca a possibilidade de integração desses três aspectos (a tríade de sustentação teórica do trabalho – Educação a Distância, Formação de Professores em Licenciaturas e Inclusão), e a investigação da seguinte questão de pesquisa: quais são os limites e possibilidades da EaD, na modalidades de educação inclusiva, para alunos de licenciatura de uma universidade pública? E também a exploração das novas tecnologias, da categoria de *software* livre e código aberto, para a disponibilização de conteúdos e apoio a aulas presenciais, semipresenciais e a distância como, por exemplo, os sistemas de aprendizagem virtuais relacionados às novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação.

1.1. Novas Necessidades, Novos Paradigmas para a Educação

Das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) renasce a Educação a Distância (EaD)

Na área da educação a distância, há diversas conceituações que buscam tanto defini-la em seus aspectos mais gerais, como também pretendem focar o ensino que dela decorre, seja a favor ou contra essa modalidade, por meio de variados argumentos. Um dos instrumentos legais que regulamenta a Educação a Distância (EaD) no Brasil e retifica a LDBEN de 1996, o Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, descreve-a em seu artigo 1º:

como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998a).

Segundo Nunes (1992), a EaD apresenta como característica básica o estabelecimento de uma comunicação de dupla via em que professor e aluno não se encontram juntos no mesmo espaço físico, necessitando de meios que possibilitem a comunicação entre ambos, tais como correspondência postal ou eletrônica, por meio de telefone, rádio, televisão, etc. Complementando tais colocações, Rocha (2002) afirma que um processo educativo sistemático e organizado exige não somente a dupla via de comunicação, como também a instauração de um processo continuado em que os meios ou os multimeios devem estar presentes na estratégia de comunicação. A escolha de determinado meio, ou multimeios, vem em razão do tipo de público, dos custos operacionais e, principalmente, da eficácia para a transmissão, recepção, transformação e criação do processo educativo.

Este conceito de auto-aprendizagem como é disseminado e conhecido nos dias atuais, assim como outras tecnologias e o próprio modo de vida moderno resultam de uma seqüência de ocorrências históricas que datam desde épocas mais remotas, mas principalmente de acontecimentos que revolucionaram a nossa forma de transmitir e disseminar conteúdos a partir do século XII, quando surgem as primeiras universidades (MCLUHAN, 1977).

Desde tempos imemoriais, a raça humana tem deixado pistas que sugerem a sua vocação para transmitir informações. Entretanto, talvez esse não tenha sido um objetivo consciente no início visto os últimos achados que remontam aos tempos pré-históricos, quando o homem começou a deixar seus registros nas cavernas. Na França, em Cabrerets,

[...] para se chegar à sala de pinturas, é necessário rastejar em túneis estreitos e, o explorador que o descobriu não encontrou senão um barril de sílex [...]” e “[...] observou-se que as decorações se situam a grandes distâncias subterrâneas, nas partes mais profundas e mais obscuras das cavernas, em recantos escondidos onde não se percebe nenhum traço, nenhum detrito que possa fazer crer que tenham sido regularmente habitados [...] (MARTINS, 1996, p.36).

Tais constatações propõem que os homens do passado não queriam transmitir informações, mas, sobretudo, realizar algum tipo de ritual solitário, talvez acreditando evocar boa sorte para as caçadas. Os “petróglifos”, desenhos gravados na pedra, “jamais chegaram a constituir um sistema regular de notação de linguagem” (op.cit.), pois os homens desse período tinham uma ligação muito forte com a simbologia, e as práticas de magia eram comuns, deixando o fator estético de suas produções nas grutas e sua legibilidade para segundo plano. Contudo, independentemente disso, os registros e outros artefatos remanescentes daquele período acabaram servindo ao propósito de transmitir informações para as gerações vindouras, sendo valiosas referências para compreender-se como viviam os primeiros agrupamentos humanos.

Mais adiante, a arte dos ofícios e os conhecimentos eram transmitidos para as gerações vindouras, por meio da fala e da prática, nos afazeres do cotidiano. Os líderes tinham de usar a retórica para expressar suas idéias e garantir algum tipo de sustentação organizacional. Podiam também enviar seus mensageiros e representantes de confiança a outras localidades. No entanto, o conhecimento continuava sendo transmitido de maneira pessoal. Com a evolução e a disseminação da escrita, os obstáculos naturais impostos pelas distâncias geográficas e pelo tempo começaram a serem transpostos. Um texto escrito podia viajar, atravessando continentes e oceanos e perpetuar-se durante séculos.

Na Idade Média, o comércio de livros usados assemelhava-se ao que se faz hoje com as pinturas dos mestres antigos. A produção de livros somente ampliou-se com o aparecimento das primeiras universidades a partir do século XII, nas quais o trabalho de “classe” dos alunos era reproduzir os livros, copiando-os, enquanto ouviam o ditado e as explicações de seus mestres. Esses livros copiados acabavam por fim nas bibliotecas dos mosteiros, trazidos pelos estudantes quando retornavam de seus estudos (MCLUHAN, 1977). Segundo Rocha (2002), as cartas de Platão e as epístolas de São Paulo são obras consideradas por alguns especialistas como marcos iniciais do ensino a distância.

A verdadeira revolução tecnológica, porém, viria apenas com a invenção da tipografia móvel. Embora a literatura especializada admita que a técnica da impressão, de antemão, era conhecida na China há pelo menos 700 anos antes de sua aparição na Europa,

fora dada a um europeu a atribuição desse crédito (KATZENSTEIN, 1986). Johann Gutemberg não imaginava que seu sonho de compor e imprimir a Bíblia fosse influenciar tanto as pessoas, nem que sua invenção fosse ser objeto de uma perseguição tão grande, tanto no âmbito da Igreja quanto, curiosamente, dos professores. Na Universidade de Oxford, Inglaterra, acreditavam, naquela época, que a impressão dos livros deixaria os docentes sem função pois, no futuro, qualquer um poderia adquirir um livro e aprender, ou instruir-se, por si mesmo, prescindindo de professores (SCHILLING, 2005).

Outra drástica mudança proporcionada por seu invento diz respeito à autoria dos livros: “não era claro o ponto onde escritores deixavam de ser copistas e se tornavam autores” (MCLUHAN, 1977, p.188). Os estudiosos medievais não consideravam o conteúdo que liam como expressão da personalidade e opinião de outro homem, mas sim como parte daquilo que chamavam a *Scientia de Omni Acibili*, ou o corpo total do conhecimento, propriedade dos antigos sábios. A imprensa também foi incisiva nesse aspecto, garantindo a fidedignidade dos textos, valorizando assim a autoria dos livros.

O desenvolvimento da tecnologia tipográfica, aperfeiçoando o material impresso e uniformizando os textos suscetíveis de serem multiplicados, possibilitou o surgimento da forma mais popular de ensino a distância: por correspondência. Todos esses eventos conjugados ao aparecimento de sistemas postais mais modernos e confiáveis impulsionaram e fortaleceram essa modalidade de instrução que passou a fazer parte da vida de inúmeras pessoas no mundo todo, inaugurando, então, uma nova maneira de promover o ensino, diferente da abordagem presencial, vigente e tradicional. Curiosamente, apesar de sua enorme extensão territorial, não foi o ensino por correspondência que mais se destacou no cenário histórico brasileiro da EaD, mas sim os programas radiofônicos. Embora haja registros que confirmem a existência de cursos por correspondência de iniciativa privada desde 1904, a EaD popularizou-se no país por intermédio dos programas sobre radiotelegrafia, telefonia, línguas e outros transmitidos pela Rádio Educativa Comunitária no Rio de Janeiro, criada em 1923 (MAIA, 2003). Posteriormente, na década de 70, do século XX, surgem os programas de EaD difundidos pelas televisões educativas criadas pelo governo iniciando, a partir de 1980, os supletivos via telecursos (TV e materiais impressos) patrocinados por fundações sem fins lucrativos.

Em citação no livro “Educação a Distância: a tecnologia da esperança”, de Arnaldo Niskier, o senhor Jarbas Passarinho resume, sem imparcialidade alguma, já que detinha a posição de Ministro da Educação à essa mesma época, um pequeno perfil da EaD na década de 1970:

[...] o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), associando o rádio, a televisão e o cinema aos padrões tradicionais de ministração do ensino [...] coordenado pelo MEC, ministrou a educação a distância, os meios de comunicação de massa atingindo crescentes regiões distantes dos centros principais, envolvendo número considerável de pessoas, com utilização da teledidática. Entre seus objetivos figurava a educação permanente de adultos, principalmente na alfabetização e na educação continuada, que tinha a seu cargo o vitorioso Projeto Minerva, de veiculação de cursos supletivos pelos milhares de radiopostos instalados e funcionando pelo território nacional; a televisão educativa com seus projetos de caráter informativo, cultural e de instrução; e assistência a diversas Fundações Educativas dos Estados, bem como um projeto pioneiro da Fundação Educacional Padre Landell de Moura, que proporcionava ensino supletivo no Rio Grande do Sul, aplicando à teledidática (NISKIER, 2000, p.10).

Essa citação, como se pode observar, tem o papel de situar o leitor quanto às realizações no âmbito da EaD exploradas em um determinado período de sua história no Brasil. Muitas delas obtiveram êxito relativo e não se deixa de reconhecer a importância que tiveram; contudo, muitos problemas, que surgiram durante e após a implantação desses projetos foram deixados à mercê de gestões futuras, que nem sempre deram a estes continuidade ou os aperfeiçoaram para atingir o resultado esperado no início de seu planejamento.

Alguns aspectos da cronologia citada anteriormente estão contidos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1. Eventos datados sobre o uso de tecnologias na EaD no Brasil (MAIA, 2003, p.50).

Ano	Evento
1904	Ensino por correspondência privado
1923	Criação da Rádio Educativa Comunitária
1965/1970	Criação das TVs Educativas pelo poder público
1980	Oferta de supletivos via telecursos
1985	Uso do computador nas universidades
1985/1998	Videoaulas, disquetes, CD-Rom
1989	Criação da Rede Nacional de Pesquisa
1990	Uso intensivo de teleconferências via satélite
1994	Oferta de cursos superiores a distância por mídia impressa
1995	Disseminação da <i>Internet</i> nas instituições de ensino superior, via Rede Nacional de Pesquisa (RNP)
1996	Redes de Videoconferência. Mestrado a distância, por parcerias entre universidade pública e empresas privadas.
1997	Criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Especialização a distância via <i>Internet</i> em universidades públicas e particulares.
1999/2001	Criação de Redes de Cooperação em tecnologia e metodologia para o uso de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na EaD
1999/2002	Credenciamento oficial das instituições universitárias para atuar em EaD

Quando se analisa essa breve cronologia da EaD no Brasil apresentado no Quadro 1, pode-se compreender, em parte, o motivo pelo qual essa modalidade de ensino passou a ser freqüentemente classificada como uma educação “de segunda categoria”. Explica Azevedo (2005) que a sociedade acostumou-se a olhar para a EaD como uma espécie de alternativa para aqueles que não tiveram oportunidade de uma educação “melhor”, ou seja, a educação presencial convencional. Por muito tempo a educação a distância foi, e ainda é, considerada como uma alternativa de ensino utilizada somente quando outras modalidades de ensino falharam. A linguagem e o formato dos programas de EaD transmitidos pelo rádio e televisão corroboram para o fortalecimento do preconceito, identificando-os como conteúdo dirigido para os excluídos do sistema educacional, submetendo-se à depreciação de alguns, rotulando-a equivocadamente como “coisa de pobre”.

Atualmente, início do século XXI, pesquisadores de todo o mundo vislumbram uma oportunidade ímpar de suporte a inovações no processo educacional. A *Internet* firmou-se como um excelente meio de comunicação, e o trabalho de diversos pesquisadores da área de computação resultou na possibilidade de várias pessoas acessarem salas de aula virtuais, grupos de trabalhos em rede, bibliotecas *on line* em um grande espaço compartilhado

(ROCHA, 2002). Vê-se, assim, ainda que timidamente concretizada, uma parceria bastante produtiva.

Para Keegan (2005), existe uma distinção entre os tipos de EaD da década de 70, do século anterior, quando os recursos utilizados permeavam as mídias impressas seguidas pelo rádio e televisão, que denominou de *dLearning (Distance Learning)*, e os tipos mediados pelo uso dos computadores, denominados *eLearning (Electronic Learning)*, sendo os últimos muito mais difundidos que o anterior, mundialmente. Recentemente, o aperfeiçoamento das tecnologias que permitem a interconexão entre computadores portáteis, celulares, *PalmTops*, câmeras digitais e outros equipamentos por intermédio das ondas de rádio e pelos raios infravermelhos, sem a necessidade de fios, incrementou ainda mais os recursos e as possibilidades para o ensino a distância. Esse novo tipo é denominado *mLearning (Mobile Learning)*.

Enquanto os países mais desenvolvidos nessa área caminham para a quarta e quinta geração de projetos para experimentação de EaD utilizando modelos baseados na imersão em ambientes de realidade virtual e tecnologias móveis, no Brasil está-se investigando timidamente as possibilidades da terceira onda de EaD, vinda após mídia impressa e programas televisivos, com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC). Os benefícios para a educação anunciados com a chegada dessas tecnologias no início dos anos noventa do século XX, e conseqüentemente associados ao conceito de Universidade Virtual, aplicaram-se mais apropriadamente ao ensino corporativo e para a modernização do ensino presencial, mas ainda não contribuíram para a quebra das fronteiras das universidades abarcando as populações mais distantes dos grandes centros universitários (VIANNEY, TORRES, FARIAS, 2003). Até mesmo os cursos de EaD de terceira geração recentemente implementados pelos governos federal, estadual e municipal serviram para atender grupos restritos de servidores, caracterizando-se como uma demanda mais corporativa e menos acadêmica.

Para Vianney, Torres e Farias (2003), duas grandes questões influenciam no desenvolvimento das universidades virtuais no Brasil. A primeira delas é a socioeconômica, que restringe o acesso das novas tecnologias somente às classes de renda média e alta que já são atendidas pelo ensino presencial. A segunda questão, muito atual e particular no Brasil, é a interiorização do ensino superior no país, oferecendo um número excedente de vagas para o ensino superior privado nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste e apontando os limites desse modelo de crescimento. Porém, como não há dados mais recentes do que os aqui apresentados, essa característica pode ter sofrido alterações até a data atual.

Na Tabela 1 são apresentadas informações relativas à expansão de matrículas no ensino superior, nas esferas Federal, Estadual e em nível das Instituições particulares.

Tabela 1. Matrícula na graduação por tipo de Instituição de Ensino Superior (MEC/Inep).

Ano	Total	Estaduais	Federais	Privadas
1994	1.661.034	231.936	363.543	970.584
2004	4.163.733	471.661	574.750	2.985.652
Crescimento (%)	150,7	103,4	58,1	207,6

Se, por um lado, o crescimento é vertiginoso, tal como demonstrado na Tabela 1, o índice de evasão escolar nos cursos particulares ainda é muito alto. Assim, embora tenha aumentado o percentual de alunos matriculados nas instituições privadas no período entre 1994 e 2000 em 86%, o percentual de conclusão desses cursos no mesmo período foi de apenas 34%. Esse resultado indica um grande interesse na capacitação em nível superior, contudo evidencia a falta de recursos financeiros dos estudantes, que trancam suas matrículas em decorrência do desemprego ou adiam constantemente a conclusão do curso pela redução das disciplinas cursadas (ANDRADE, FERRATO, 2003).

Além desses aspectos, outras mudanças ocorrem no âmbito mundial; como por exemplo: a demanda por capacitação cada vez maior é superior à velocidade de formação de professores – um fenômeno atual em vários países. Para Lévy (2000), “será necessário encontrar soluções que utilizam técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico dos professores e seus formadores” (p.169). Esse fenômeno tem relação direta com quantidade, diversidade e velocidade dos saberes e com o crescimento cada vez maior do número de pessoas cursando o ensino secundário, e essas pessoas que chegarão à universidade, cientes desta diversidade, “toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem às suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida” (op.cit).

Segundo o Anuário Estatístico de Educação Aberta e a Distância de 2005 e o Censo do MEC, de 2003 a 2004 houve um crescimento de 107,5 % das matrículas em graduação e pós-graduação. Já passaram de 1.1 milhão de alunos cursando no Brasil algum curso de EaD até 2004, sendo 310.000 estudando em cursos credenciados pelo MEC, nos quais, 63% deles utilizaram a *Internet*. 53% dos cursos desta modalidade, via *Internet* ou não estavam, até 2004, concentrados no sudeste. Entretanto, como qualquer outra metodologia educacional, a EaD não é um processo estático e necessita de ajustes contínuos, possuindo situações que demandam providências urgentes. Algumas delas foram pontuadas no Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD):

[...] **Desconhecimento por parte de quem legisla, de quem a ministra e quem dela se utiliza:** os integrantes do processo, salvo raríssimas exceções, vêm a Educação a Distância com desconfiança e, em decorrência, criam situações que prejudicam tanto sua credibilidade quanto seus resultados. **Hábitos do brasileiro:** o cidadão brasileiro, embora não seja responsável pela herança recebida, supostamente ainda não possui hábitos adequados para a melhor utilização da Educação a Distância, como leitura, por exemplo. Também lhe falta disciplina e organização exigidas para ser bem-sucedido como agente do processo. **Falta de recursos:** Carência na disponibilidade de recursos tecnológicos e/ou financeiros [...] (ABRAEAD, 2005, p.12)

Ainda vista com desconfiança e tratada como uma forma supletiva de ensino, agora, com o surgimento das NTICs e com o aumento sem precedentes na oferta de vagas, o novo desafio será definir como avaliar essas práticas para desenvolver uma política pública educacional distinta do ensino presencial (FRAGALE, 2003). Ante a uma grande transformação tecnológica, mesmo num país de extremos como o Brasil, a EaD sofre uma expansão nunca antes experimentada. Ganhando força pela quantidade de cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e, principalmente, privadas, a partir da segunda metade da década de 90 do século XX, o governo demonstra interesse em incentivar essa modalidade de ensino tomando algumas providências normativas, elevando-a a um melhor patamar dentro do contexto legislativo da educação. Entretanto, a completa regulamentação da EaD e o seu reconhecimento como um novo paradigma na educação são fatos ainda muito distantes da realidade atual e afirmar que os cursos oferecidos atualmente já se encontram adaptados à esse novo ensinar seria uma distorção. As discussões sobre essa modalidade seguiram um caminho mais definido quando esta foi indicada no texto legislativo do Plano Nacional de Educação (PNE), ganhando uma definição legal no Decreto 2.494/98, em seu art. 1º, que a estabelece:

como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998a).

Os fundamentos legais que autorizaram a implementação e a aplicação da Educação a Distância no Brasil estão na Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), cujos regulamentos estão disciplinarizados nos Decretos 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998a); 2.561, de 27 de abril de 1998 (BRASIL, 1998c), e na Portaria Ministerial 301, de 7 de abril de 1998 (BRASIL, 1998b), e, ainda, visando especialmente o ensino de graduação nas Universidades, na Portaria 2.253, em vigor desde outubro de 2001 (ROVER, 2003; BRASIL, 2001). E, por último, a

Portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) apresentado no Anexo E, que revogou a de nº 2.253, abrindo a possibilidade de um determinado curso oferecer disciplinas inteiras na modalidade não presencial, desde que não ultrapasse 20% do seu programa pedagógico. Algumas dessas regulamentações ainda estão em processo de consolidação, pois dão margem a discussões sobre sua interpretação e aplicação em alguns pontos, tais como dúvidas sobre o credenciamento, a concepção e os conteúdos (FRAGALE, 2003). No entanto, muitas IES estão realizando experimentos sérios e ofertando cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, sendo 166 delas já credenciadas pelo MEC, tal como apresentado na Tabela 2, em que se pode aferir a quantidade de instituições, por regiões, nas esferas Federal, Estadual e Municipal. Cabe alertar que os dados a seguir apresentados não contemplam instituições de caráter particular, o que, por certo, deixa de dar um panorama exato da situação, contudo os referidos não se encontravam disponíveis.

Tabela 2. Distribuição das instituições credenciadas pelo MEC para ministrar cursos de EaD (ABRAEAD, 2005).

Região	Federal	Estadual	Municipal	Total	(%)
Nordeste	8	2		10	6 %
Centro-Oeste	9	9		18	11 %
Sudeste	48	41	1	90	54 %
Norte	5	6		11	6,6 %
Sul	21	16		37	22,3 %
Total Geral	91	74	1	166	100 %
(%)	55 %	44,30 %	0,70 %	100 %	

Contabilizando um universo laboratorial de milhares de alunos vivenciando suas dificuldades, seus impasses e contribuindo para o amadurecimento desse novo conceito de ensino, a EaD começa a consolidar-se como um processo visivelmente irreversível.

Na atualidade, talvez a tarefa que se impõe aos pesquisadores seja gestar um novo paradigma de ensino para o futuro, capaz de possibilitar um acesso ampliado, e até o momento inexistente, a diferentes setores da população.

Considerando a mediação pedagógica como ponto relevante na EaD para superar os desafios da relação indireta e mediada entre professor e aprendizes distantes, o grande “nó” da EaD parece não ser a dimensão tecnológica. Por isso, o fio condutor dessa investigação é: O que qualifica uma proposta, um projeto ou um programa de formação a distância: a proposta pedagógica que o(a) sustenta ou a utilização da avançadas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs)? Desse fio desenrolaram-se outros: a) Como se dá a mediação pedagógica de uma experiência de EaD com base nos paradigmas conservador e emergente? b) Qual o espaço das TICs na mediação pedagógica a distância ? c) Como se evidenciam, numa experiência de EaD, avanços que possam contribuir para a construção de propostas alternativas de formação a distância? (OLIVEIRA, 2003, p.14).

Sem dúvida, são contundentes essas questões. E necessitam de urgência em suas respostas para que se possa realmente levar a cabo, de maneira eficaz, o que determina o decreto legal, estendendo seus benefícios às demais áreas do conhecimento como, por exemplo, à Educação Especial.

1.2. A Educação Especial e o Movimento pela Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) no Brasil

O tema inclusão é proveniente de um movimento que adquiriu destaque dentre as mudanças observadas desde o final do século XX e início deste novo século. A inclusão, reivindicada e apoiada pelo trabalho constante de educadores e vários segmentos sociais contra a exclusão social, passou a integrar uma luta contra a manutenção das desigualdades e em favor da garantia de direitos como educação, saúde, transporte, esporte, cultura e lazer a todos.

Assim como a “nova” EaD, o movimento pela inclusão, ou em favor da inclusão, partiu da experiência de integração de pessoas com NEEs, que já vinha sendo trabalhado desde a década de 80, no Brasil do século XX, e oportuniza novas tentativas de mudanças para paradigmas referentes à maneira como o ensino é aplicado a pessoas “diferentes”, assim como as formas como a sociedade relaciona-se com elas pois, mais importante do que as regulamentações abrindo caminhos para a EaD, é a possibilidade do reconhecimento, pela sociedade, da necessidade de um espaço legítimo de igualdade a todos, indistintamente, inclusive daqueles que possam beneficiar-se desse convívio na educação comum, o objetivo a ser perseguido.

Para iniciar a discussão sobre o tema inclusão, como vem sendo debatido desde a última década, não se pode preterir de alguns fatos históricos e o trabalho de pesquisa desenvolvido pela área de Educação Especial contra a segregação de pessoas com NEEs. Também é importante salientar que a Educação Especial não se contrapõe à Educação Inclusiva, mas, sim, define-se como uma área do conhecimento que busca colaborar com o desenvolvimento de teorias, práticas e políticas para atender às necessidades educacionais especiais diferenciadas de um grupo de indivíduos que não aprendem, se estiverem sujeitos apenas às oportunidades regulares (MENDES, 2001a).

Essa preocupação de alguns segmentos da sociedade com a educação e o tratamento de pessoas com deficiências é um fato relativamente novo na história, ocorrendo há pouco mais de um século. No início da Idade Média, por exemplo, o infanticídio era uma prática comum e atingia principalmente as crianças com algum tipo de anomalia. Embora a Igreja fosse contra esse tipo de prática, em alguns casos submetia-as a exorcismos, considerando-as possuídas por algo malévolo. Os deficientes mentais eram internados em diversos tipos de instituições, desde manicômios até prisões, definitivamente afastados do convívio social.

[...] A deficiência passa a ser atribuída aos desígnios de entidades sobrenaturais. Os portadores de deficiências passaram a ser considerados como ‘eleitos ou anjos de Deus’, ‘receptáculos dos castigos divinos’ ou ‘possuídos pelo demônio’. Tais suposições supersticiosas deram então origem a novas atitudes, agora caracterizada por atitudes ambivalentes de proteção e maus tratos, dependendo da teoria assumida. [...] (MENDES, 2001b, p.57).

Contudo, ocorreu no período entre os séculos XVI e XVIII, o registro das primeiras experiências bem sucedidas com crianças que apresentavam problemas mentais, ou que eram surdo-mudas, graças a médicos que atuaram como preceptores, que ficaram registrados na história da Educação Especial como “pioneiros” no trabalho com crianças deficientes: Jean Marc G. Itard (1775 a 1838), Édouard Séguin (1812 a 1880) e Maria Montessori (1870 a 1952) (PESSOTTI, 1994). Os médicos-pedagogos, como ficaram conhecidos, trabalharam em diversas especialidades, desenvolvendo novos métodos de intervenção para deficientes. Segundo Puigdemol (1986), foi Edouard Séguin, discípulo de Itard, quem fez referência, em seus trabalhos, à possibilidade de aplicação de métodos no ensino regular para crianças com problemas mentais, inaugurando o tema Ensino Especial.

Apesar destas marcantes atividades dos “pioneiros”, a Educação Especial começou a se constituir somente a partir do século XVIII, e estendendo-se ao início do século XIX. A sociedade compreendeu a necessidade de assistir essas pessoas e inicia-se, então, uma fase conhecida como período da institucionalização. De caráter mais assistencial do que educativo,

criam-se instituições especializadas voltadas às pessoas com deficiências mentais e escolas para cegos e surdos-mudos. Contudo, oculta no desejo social de assistir essas pessoas havia a idéia segregadora e discriminatória (ARANHA, 2001) de que era preciso protegê-las e proteger-se delas, isolando-as em escolas fora dos centros povoados. Essas instituições amenizavam um problema de consciência coletiva protegendo o deficiente da sociedade sem que ela tivesse de suportar o seu contato.

Desta forma, até a década de 60 do século XX, o referido ensino, que vai gradualmente assumindo feições de Educação Especial, desenvolve-se nas instituições especializadas e nas classes especiais, consolidando-se como corpo teórico-conceitual com políticas e propostas pedagógicas. Foi um período marcado por movimentos pelos direitos humanos e reivindicações em favor de uma sociedade mais justa e democrática, promovendo uma abertura mais ampla às práticas de integração de pessoas com NEEs.

Desenvolvendo-se nos países de vanguarda da Europa e da América do Norte, essa filosofia teve sua origem na Dinamarca com o conceito de Normalização, que defende que o deficiente pode ter uma vida tão normal quanto possível (BANK-MIKKELSEN, 1969) e assegura-lhe o máximo de participação na comunidade, experimentando situações e práticas apropriadas dentro de sua faixa etária, além de prezar sua dignidade e respeito individual (O'BRIEN, 1980). A partir de então se inicia um movimento de desinstitucionalização com o objetivo de inserir as pessoas com NEEs na comunidade e em suas atividades.

Essa mudança transformou algumas escolas comuns em espaços de integração, oferecendo ambientes com o menor nível de restrição possível, com políticas e ofertas de serviços, preferencialmente numa classe comum, proporcionando diversos níveis de integração (GLAT, 2004; BUENO, 2004; PRIETO, 1998).

Os fundamentos do conceito de integração/normalização implicam na defesa de que sejam minimizadas as diferenças, pois crianças ditas normais e aquelas com NEEs, por exemplo, têm mais semelhanças do que diferenças, e a educação, como é concebida, baseia-se no princípio de atendimento às diferenças individuais. Às professoras de cegos, por exemplo, davam-se muitos conhecimentos sobre o olho e a visão e muito pouco sobre as percepções auditiva e tátil, que são as principais vias para a educação dessas pessoas. Daí o conceito de *mainstreaming*, que enfatizava o princípio da integração progressiva na corrente da vida com os considerados normais, de modo que o deficiente fosse aceito na escola e na sociedade. “Tenuemente se vai mostrando a responsabilidade de o meio também se transformar, mas a ênfase é na modificação, na normalização do deficiente” (JANNUZZI, 2004, p.181).

Embora houvesse algumas iniciativas integradoras desde o século XIX, surgem somente depois da década de 70 do século XX, ações inclusivas mais concretas alicerçadas em dois momentos anteriores (1954 e 1962), constatando-se respostas mais abrangentes da nossa sociedade a esta questão (BUENO, 2004). Outro fator importante desse momento foi a participação dos próprios deficientes, organizando-se e atuando mais efetivamente em discussões sobre seus problemas, tal como apresentado no quadro síntese que se segue, construído pelo autor com base em análises apresentadas por Jannuzzi (2004), ao estudar o momento histórico que se encerra ao final do século XX.

Quadro 2. Marcas na história da educação especial no Brasil na segunda metade do século XX (Quadro realizado pelo autor baseando-se em dados de JANNUZZI, 2004).

Ano	Evento
1954	Fundação do Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos
1962	Federalização da APAES, fundadas em 1954
1970	Federalização das Sociedades Pestalozzi, organizadas desde 1934
1973	Criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)
1974	Criação da Federação Brasileira de Instituições Excepcionais
1984	Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC) Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF) Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAN) Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes, reunindo essas quatro entidades, com atividades mantidas até 1986
1986	Transformação do CENESP em Secretaria da Educação Especial (SESPE) Decreto nº 93.613 de 21/11/1986, integrando-a ao MEC Criação da CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) que visava agilizar o propósito de integração educacional e geral (Decreto 93.481 de 29/10/1986) ligado ao Gabinete Civil do Presidente da República e atualmente vinculada ao Ministério da Justiça
1990	Extinção da SESPE, transferindo a Educação Especial para o Depto de Educação Supletiva e Especial da Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB)
1992	Reorganização da Secretaria da Educação Especial, com a sigla SEESP, em nova situação na estrutura básica do MEC
1999	Criação do CONADE no âmbito do Ministério da Justiça para aprovar o plano anual da CORDE e acompanhar o desempenho dos programas e projetos da administração pública responsáveis pela política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência

No decorrer das duas últimas décadas do século XX, principalmente após alguns eventos de caráter internacional, como por exemplo a conferência da Tailândia com o lema “Educação para Todos” e a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais promovida pelo governo espanhol e pela Unesco em 1994, com grande repercussão e adesão de governos de vários países, inclusive o Brasil, a forma como vinham sendo tratados assuntos como normalização e integração foi questionada, apontando-se a filosofia da inclusão como um avanço sobre a integração, salientando a importância de novas mudanças nos sistemas comuns de ensino (JANNUZZI, 2004).

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupostos que o aluno deva ajustar-se a padrões de ‘normalidade’ para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (CNE/CEB, parecer nº 17/2001, p.12).

No Quadro 3, apresentado a seguir, encontram-se listados eventos marcantes ocorridos no final do século XX e que se tornaram decisivos para nortear os caminhos para a inclusão no início do século XXI.

Quadro 3. Eventos internacionais em defesa da democratização de oportunidades e inclusão.

Ano	Evento
1981	Declaração de Cuenca sobre novas tendências na Educação Especial. Unesco/OREALC – Equador Declaração de Sunderberg – resultado da Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos – Torremolinos, Espanha. XXII Conferência Sanitária Panamericana – Análise da situação do atendimento em reabilitação de pessoas com incapacidades.
1990	Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtien, Tailândia. Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990.
1992	Declaração de Cartagena de Índias sobre Políticas Integradas para Pessoas com Deficiências na Região Ibero-Americana – Colômbia.
1993	Conferência Hemisférica de Pessoas com Deficiências. Agenda para o futuro – Washington, EUA. Declaração de Santiago – resultou na V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, com o objetivo de melhorar os níveis globais de qualidade de aprendizagem.
1994	Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais – Salamanca, Espanha.
1996	Normas Uniformes sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiências, aprovadas pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU.

As informações apresentadas no Quadro 3 sintetizam fatos que marcaram a trajetória de mudança de enfoque do paradigma relacionado à forma de considerar as diferenças. O enfoque altera o papel da escola, diferentemente do modelo integracionista que colocava sua ênfase na necessidade de ensinar o aluno com NEEs a conviver com sua deficiência incitando-o a levar sua vida tão normal quanto possível e beneficiando-se das ofertas e das oportunidades existentes nas sociedades (PEREIRA et al., 1980; STAINBACK; STAINBACK, 1999). O modelo que caracteriza a inclusão estabelece e defende a cooperação da sociedade como responsável pelo acolhimento da diferença no conjunto de suas atitudes.

Nesta nova proposta de conceber a questão das deficiências, os principais resultados estão nos ganhos que o deficiente tem com a aquisição de habilidades sociais: melhor preparação para a vida em comunidade; eliminação de efeitos prejudiciais da exclusão, como o isolamento e a alienação. Também há o desenvolvimento de atitudes favoráveis para com o deficiente trazendo benefícios à toda a sociedade, como o valor social da igualdade e novas maneiras de conceber as deficiências (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Esse conceito de educação inclusiva que, resumindo-o, pode-se descrevê-lo como uma educação de boa qualidade a todos e com todos, “buscando-se, meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente” (CARVALHO, 2005, p.64), admite a possibilidade de serviços de apoio às classes regulares, como classes especiais parciais, classes de recursos e até mesmo serviços hospitalares, se necessário. Nessa modalidade de educação, os educadores admitem que a capacidade de uma classe escolar comum tem limites estruturais, impossibilitando sua completa adequação a todas as crianças e suas diferentes necessidades. Entretanto, existem estudos sobre a possibilidade da fusão entre o ensino comum e o ensino especial, no sentido de construir um único conjunto de recursos educacionais para atender todos os alunos (op. cit.). Essa é uma outra vertente desse modelo inclusivo que atribui maior ênfase na reinvenção da escola, habilitando-a a trabalhar com toda a diversidade existente. Essa vertente ou proposta pedagógica para a educação de pessoas com NEEs é conhecida como Inclusão Total e defende a extinção dos serviços de apoio especial, justificando-se por meio da idéia de que o essencial para o aluno com NEEs é sua interação com a classe, fortalecendo suas habilidades de socialização e proporcionando mudanças no pensamento estereotipado sobre suas incapacidades (FUCHS; FUCHS, 1998; MANTOAN, 1997).

A Inclusão Total não é unanimemente aceita. Existe muita controvérsia e objeções nessa área. Aqueles que se opõem a ela defendem um maior investimento educacional numa inclusão na qual sejam mantidos os serviços de apoio ou *continuum* de serviços, com base em

argumentos como: os pais ou responsáveis por alunos com NEEs têm o direito previsto na legislação de escolher o que consideram o melhor para seus filhos; esses alunos possuem dificuldades centradas nos seus mecanismos de aprendizagem e precisam de respostas educacionais diferenciadas e indisponíveis em uma classe comum; a sala de aula comum pode vir a se tornar um ambiente ainda mais segregador a crianças com alguns tipos de deficiências mais graves como, por exemplo, aquelas que apresentam desordens mais sérias de comunicação (KAUFFMAN; HALLAHAN, 1994).

Contudo, há educadores partidários da idéia de que na escola comum deve prevalecer o convívio com as diferenças, pois somente desse modo a sociedade passará a respeitá-las. Mantoan (2005) é uma dessas pessoas e diz que a inclusão, no Brasil, “caminha devagar” porque as redes de ensino e as escolas não cumprem a lei que garante o acesso a todos ao Ensino Fundamental e que, além disso, existe uma “força contrária das instituições especializadas, principalmente em deficiência mental”, que impede o seu avanço.

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidade humana autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares [...] (MANTOAN, 2003, p.63).

Independentemente das discussões sobre a melhor forma de promovê-la nas escolas, a inclusão representa uma mudança, pois desloca o foco de atenção que recai sobre o deficiente para o meio onde está inserido. Em vez de “procurar no aluno algo que não funciona direito e que o torna presumivelmente incompetente para as atividades escolares, procura-se construir um ambiente escolar que seja acolhedor e adequado para as necessidades e particularidades de todos os alunos” (OMOTE, 2005, p.35). Então, a inclusão não envolve somente as questões pertinentes aos alunos deficientes ante o ensino comum, mas uma “ampla diversidade de diferenças que podem representar as mais variadas necessidades educacionais especiais a serem atendidas pelo sistema de educação inclusiva” (op. cit.).

No Brasil, a inclusão escolar pode ser considerada, também, como um importante movimento sócio-político desencadeado pelos acontecimentos e pelo trabalho de educadores que compreendem a sua relevância. Aos poucos, as idéias inclusivistas foram se instalando nos debates dos estudiosos sobre o assunto, causando grande impacto sobre os setores públicos e privados da sociedade (op. cit.). Esse aumento de interesse, de certa maneira, repercutiu na área de Educação Especial, que pelo grande número de trabalhos dedicados ao

estudo das deficiências, alguns educadores de outras áreas passaram a reconhecê-la como uma rica fonte de estudos.

Contudo, ainda existe um grande distanciamento entre os discursos inclusivistas e a aplicação real da inclusão nos diferentes setores sociais. Há educadores que têm interpretado erroneamente a inclusão escolar “como um mero acesso de alunos com deficiências na classe comum” (PRIETO, 2002, p. 5), enquanto outros a interpretam como parte de um movimento maior de inclusão social, atuando no ensino para a universalização dessa idéia. Diferentes perspectivas e referenciais são encontrados na literatura sobre esse tema. Nem todos concordam com a totalidade do que está proposto, entretanto há uniformidade na idéia de que a educação escolar deve ser um direito de todos, como é possível constatar pelas observações de Mazzotta (2002):

[...] a efetivação da educação escolar para todos mediante recursos tais como Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino [...] demandará uma ação governamental e não governamental marcada pela sinergia, que algumas vezes parece ser até enunciada. Isso sem ignorar que a verdadeira Inclusão Escolar e Social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão. (p. 36).

Autores como Mazzotta (2002), Aranha (2001) e Prieto (2002) apontam para a importância de ações sociais conjuntas, ou atitudes sociais, não governamentais e governamentais, norteadas pelo mesmo interesse inclusivo, ofertando nas organizações escolares algumas prerrogativas exigidas pelas demandas do alunado em seus processos de aprendizagem como, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos; a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário; as de comunicação e sinalização; metodologias adotadas; e fundamentalmente a garantia de professores especializados, bem como a formação continuada para o conjunto do magistério (SOUZA; PRIETO, 2002).

Analisando o que caberia ao governo, não se pode ignorar o interesse no apoio às políticas mais inclusivas nas escolas. Entretanto, o discurso legal parece não coincidir com as práticas possíveis de serem realizadas na maioria das escolas regulares, pela ausência de provisão de recursos educacionais especiais e, sobretudo, pela falta de capacitação adequada de seus profissionais. A legislação no Brasil confere a todos o direito à educação. Não obstante, o contexto social em que vivemos hoje, é diferente do contexto das décadas anteriores aos períodos de Desinstitucionalização e Integração, consecutivamente, ocorridos no século XX. Houve um desprestígio do Estado, que vem relegando sua atuação para o setor privado e para algumas organizações não governamentais que, em muitos casos, suprem a obrigatoriedade do Estado em relação a diversos serviços, incluindo a educação (JANNUZZI,

2004). Desde os anos setentas, forjou-se uma crise no capitalismo que levou os grandes representantes do capital, auxiliados pelo Estado e por alguns intelectuais genuinamente imbuídos desses ideais, “a adotarem uma solução neoliberal que trouxe conseqüências profundas para a sociedade em geral e para o mundo do trabalho, em particular [...]” (PELLANDA, 2005, p.37), e essa crise

[...] revestiu-se de conseqüências econômicas, políticas, sociais e subjetivas da maior importância. Inerente ao novo sistema está uma estrutura de exclusão apoiada no pressuposto de um Hiperindividualismo e no Darwinismo Social que se constituem nos pressupostos fundamentais do modelo capitalista, instalado após os anos de 1970, o neoliberalismo, [...] resultando no empobrecimento [...] da população mundial, [...] e uma deteriorização crescente da qualidade de vida da maioria [...] emergindo daí, um processo de violência generalizada (Op. Cit.).

Talvez este conjunto de mudanças, citadas anteriormente, tenha desencadeado os processos que hoje mantém a exclusão social em todos os sentidos.

Retomando a análise das políticas e bases legais relacionadas ao movimento em defesa da inclusão no sistema regular de ensino brasileiro, em linhas gerais constata-se que são as mesmas que instituem as normas para a Educação Especial, com algumas inserções importantes na legislação como a Resolução 95 de 21/11/2000, da SE/SP, e a Resolução de 11/10/2001, da LDBEN, cujo art. 2º afirma que

“[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.”

E ainda:

“[...] os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001).

Essa resolução do Ministério da Educação, como dito anteriormente, por um lado elevou o grau de importância do tema inclusão escolar no Brasil trazendo-o à frente no palco das discussões em torno do que seja educação escolar, sobrepondo quaisquer conflitos ideológicos a respeito do assunto e, de certa maneira, pressionando sua implantação nas escolas. Por outro lado, independentemente desse aspecto, a lei muda os rumos da educação, direcionando-a para uma trajetória mais inclusiva. Portanto, apesar da fragilidade com que essa situação é imposta, sem apoio maior do Estado, parece haver um avanço positivo nas

concepções e práticas educacionais, embora suas conseqüências só possam vir a ser analisadas futuramente com os resultados práticos dessa idéia.

Em 2002, na 25ª Reunião Anual da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), um grupo de trabalho em Educação Especial priorizou e realizou, posteriormente, um importante levantamento sobre as políticas de Educação Especial no Brasil num momento considerado de transição para essa área, pela presença cerrada do discurso da Escola Inclusiva e as críticas aos serviços educacionais ditos especializados (BUENO et al., 2004). De maneira geral, a análise demonstrou que a maioria dos documentos que regularizam a Educação Especial nos Estados reporta à Constituição Federal de 1988; à LDBEN de 1996; à Resolução 02/01 do CNE/CEB, que definiu as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e à lei 7.853/89 que trata dos direitos das pessoas com necessidades especiais. Outros documentos freqüentemente citados, de origem internacional, são a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, como já apontado no Quadro 3 apresentado anteriormente.

Portanto, a partir da leitura desses documentos, conclui-se que a legislação não obriga a matrícula de alunos com NEEs nas classes comuns do ensino regular, e sim que o atendimento deve ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns. A observância da lei pode ocorrer via classe comum associada à classe de recursos. Contudo, segundo a resolução estadual paulista 95 de 21/11/2000, da SE/SP, citada anteriormente, não há destaque sobre a centralização de apoios preferencialmente na classe comum, preservando a possibilidade da inserção efetuar-se via classe de recursos, mantendo, desta forma, a mesma prática que já vinha ocorrendo e dificultando o desejado processo de confluência entre a Educação Regular e a Especial. A junção da Educação Especial com a regular, segundo estudos recentes de alguns países, resultou na melhora do desempenho social e acadêmico das crianças com NEEs no ensino regular (STAINBACK; STAINBACK, 1992). Entretanto, como mostram Capelinne e Mendes (2005), há necessidade da implementação de programas para a formação de professores para essa nova realidade, além de adaptações de variados níveis às classes comuns. Dá-se, atualmente, na maioria dos casos, o encaminhamento dos alunos com NEEs às classes especiais em algum momento de seus estudos. Na prática isso já ocorria dentro do paradigma da Integração, porém, presentemente, surge como “novidades” no discurso Inclusivo.

Concluindo, a despeito do conservadorismo da lei, que poderá perpetuar as mesmas ações apenas com rótulos renovados, e apesar de estarmos vivendo um momento de crise para

a Educação, em que variados questionamentos sociais recaem sobre as práticas escolares, a Educação Inclusiva já está posta no cenário social e torna-se mais um paradigma a ser construído, foco para o estudo e o trabalho constantes dos educadores, governo e sociedade, transpondo-a ao âmbito da realidade. Ainda que a lei conserve a idéia do *continuum*, poderá dar início, caso as classes comuns sejam providas devidamente dos suportes físicos e humanos necessários aos alunos e professores, a um encadeamento de mudanças, viabilizando um novo paradigma escolar e atendendo todo o alunado nas classes comuns das escolas regulares.

1.3. Formação de Professores: fator determinante para uma educação inclusiva

A área de formação de professores também é um tema amplamente discutido por diversos autores que, descrevendo-o sob diferentes perspectivas, procuram colaborar para o seu estudo e compreensão. Portanto, na atualidade, há diversas correntes teóricas sobre formação de professores e, é com base nelas que as instituições formadoras, em geral, apóiam-se, quando da elaboração de seus programas de ensino. Em tese, pode-se resumir essas tendências formativas em dois grandes grupos: o que apóia um modelo que privilegia a teoria e a racionalidade técnica, formando o profissional denominado tecnólogo do ensino e outro que defende o conceito do professor como agente social, num modelo reflexivo, inserido na perspectiva da racionalidade prática ou reflexiva. A partir da década de 1990 houve uma grande adesão, pela comunidade científica aos temas de pesquisa relacionados ao ensino reflexivo, tomando-se esse movimento como um indicador de reforma no setor (ZEICHNER, 1993). Contudo, independentemente de qual destes tipos de orientação está mais presente na formação dos professores, “a palavra mudança parece surgir cada vez mais no discurso pedagógico” (GARCIA, 1999, p.47).

Nesse momento de transformação há um outro fator convergindo para essas transformações na concepção do ensino, resultantes das profundas mudanças sociais que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, no qual políticas dos países relacionam-se entre si, visando diversos tipos de interesses e sobretudo, o das grandes corporações.

[...] no mundo globalizado, os interesses políticos subordinam-se aos interesses mercadológicos. O resultado é o enfraquecimento da cidadania e da participação, fortalecendo o individualismo e o descompromisso social [...] (VEIGA, 2002, p.67).

As idéias globalizadoras agem sob a política dos países alinhados a elas, atuando direta e indiretamente, na organização da sociedade e influenciando de maneira a afetar a estrutura familiar e a forma de pensar das novas gerações (op. cit). Exemplos dessa influência são as políticas dos órgãos financiadores internacionais, de apoio à educação, que analisadas cautelosamente, mostram-se afetando as políticas educacionais, e desta forma influenciando a formação de professores dos países em desenvolvimento, que optaram por esse caminho político. Segundo Torres (1998) há um movimento no sentido de valorizar a formação continuada em detrimento da formação inicial que, segundo a autora, verifica-se por meio do incentivo de órgãos financiadores como, por exemplo, o Banco Mundial, direcionando a maior parte de seus recursos a projetos voltados à educação continuada, ou capacitação em serviço.

[...] os técnicos do Banco baseando-se em um conjunto de estudos, dizem que a capacitação em serviço rende mais com menos dinheiro. Contudo, não existe suficiente informação, nem teórica, nem empírica, para sustentar tal afirmação; também aqui a investigação traz resultados inconcludentes. A própria realidade de capacitação em serviço mostra-nos as enormes debilidades e contradições em seu interior [...] Porque, na realidade, o que está em crise e não funciona mais é o modelo de formação docente em geral [...] (TORRES, 1998, p.176).

No Brasil, pode-se aferir essa hipótese por meio da análise das mudanças na legislação do sistema educacional, que favorece esse modelo político-econômico, ocorridas na LDBEN 9394/96 (MIZUKAMI; et.al, 2002). Embora tenha se valorizado a formação dos professores que trabalham com classes a partir da 5ª série do ensino fundamental, estabelecendo-se que ela se dará em nível superior, o art. 87, § 4º, define que “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior **ou formados por treinamento em serviço**² [...]”. Os autores também alertam para a forte crítica destas políticas educacionais pelas inúmeras associações e *fóruns* brasileiros ligados à pesquisa em educação, contra a idéia de uma formação que seja desvinculada das universidades, caso o treinamento em serviço se dê apenas, e exclusivamente, nas escolas.

Pensando no conjunto dos fatos que estão ocorrendo nessa área, e em seus efeitos, nota-se que, em muitos momentos de tomadas de decisões políticas importantes para a mudança nos rumos da educação, tentam-se reparar erros resultantes de exageros do passado como, por exemplo, antigas políticas que privilegiavam a formação inicial exercendo no presente, em alguns casos, mudanças excessivamente radicais.

² Destaque dos autores

Compreende-se, portanto, a necessidade dos dois modos de formação docente estarem recebendo o apoio das políticas educacionais de formação, equitativamente. A formação inicial e a continuada deveriam estar no mesmo nível de importância. A primeira, imprescindível aos professores principiantes e a última, porém não menos relevante, como uma grande ferramenta para o aperfeiçoamento profissional contínuo. Ambas as abordagens formativas deveriam ser pesquisadas e aprimoradas, visando uma formação de professores mais completa quanto possível, de forma a superar os excessos que eventualmente possam ter ocorrido no passado, quando um dos pólos de formação foi privilegiado.

Um outro aspecto que pode ser abordado sobre as mudanças sociais desse novo milênio, é o aparecimento de movimentos recentes contra a exclusão, bem como o gradativo amadurecimento das organizações não governamentais, mostrando-se mais participativas. Atualmente, diferentes organizações articulam-se entre si para a promoção de ações visando, não somente o esclarecimento das minorias, mas, sobretudo, a busca de soluções para problemas que antes eram atribuídos como responsabilidade única do governo.

Assim, diversos fatores gradativamente vão tecendo um novo paradigma necessário à formação docente, aludindo menos à racionalidade técnica, e tendendo a aproximar-se mais da interação social, interação essa explicada pelo surgimento de uma sociedade mais democrática e integradora e pela demanda das classes populares presentes nas escolas, exigindo um “novo projeto de escola que atenda a essas vidas diferentes, e que tenha como norte a superação das desigualdades sociais” (MIZUKAMI; et al., 2002, p.11). Esses mesmos autores dizem que o momento é de superar a concepção do saber escolar como um conjunto de conhecimentos eruditos e alcançar uma perspectiva mais complexa, re-significando o saber-escolar formando o cidadão “nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa democrática, social, solidária e igualitária, intercultural e ambiental” (p.12). Nesse contexto, aprender a ser professor é uma tarefa que extrapola os estudos de conteúdos e as técnicas de sua transmissão. Exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva, conceito largamente difundido por Donald Schön, resultante da participação em situações que sejam realmente problemáticas, desenvolvendo uma prática reflexiva competente.

E é em meio a tantas mudanças e questionamentos, instigando a realização de muitas pesquisas nessa área, em um momento de crise para a educação escolar, no qual os modelos tradicionais de organização da escola e do currículo não atendem às exigências atuais, e as instituições de ensino buscam novos modelos para resgatar a competência da escola com a finalidade de concretizar seus projetos pedagógicos (GARCIA, 1995), que cresce o movimento inclusivo no Brasil, trazendo uma nova gama de reflexões sobre os temas

educativos, enriquecendo o nível das discussões sobre a formação de professores, elevando-a, a um maior grau de complexidade.

Na LDBEN de 1996, o governo homologa as Diretrizes Nacionais para a Educação, e no interior dela também a educação especial, integrando-a na educação básica, segundo a qual todas as escolas deveriam organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando uma educação de qualidade a todos, demonstrando com isso um avanço em relação às Leis de Diretrizes e Bases anteriores. Embora haja muitos pontos a serem melhorados, e seja evidente a morosidade desse processo, mesmo assim a mudança nas leis impulsionou as questões relacionadas à inclusão escolar e trouxe uma nova abertura às pesquisas com base nesse tema (MENDES, 2004).

Como afirma Ferreira (1999), o projeto de formação inicial de professores comuns para atuar com a inclusão de alunos com NEEs é um projeto de formação docente que, independente do nível ou grau em que possa vir a atuar, deve destinar-se a preparar “o docente para a educação de alunos sob o paradigma da diversidade” (p.140). O que, sem dúvidas, não é uma tarefa fácil de realizar.

Segundo Valle e Guedes (2003):

[...] o professor inclusivo não precisa ser um especialista em domínios específicos do conhecimento, fragmentando o fazer, o saber pedagógico, mas necessita de uma formação que articule o saber pedagógico com os conteúdos curriculares e as necessidades de todos os alunos, **porém não esquecendo das especificidades dos que não ouvem, não falam, não vêm e que precisam de recursos de comunicação com o mundo!**” (p.59).³

Tratando essa questão de maneira aligeirada, deixa-se de considerar o conjunto de conhecimentos necessários e fundamentais para ensinar os que não ouvem, não falam, não vêm e apresentam limitações nos movimentos. Portanto, se o ponto de partida indiscutivelmente é a formação docente, por outro lado a inclusão impõe necessidades que precisam começar a ser compreendidas. Além disso, como analisa Mendes (2002),

[...] pensar a educação inclusiva no contexto atual é compreender que este discurso se amplia na mesma velocidade em que aumenta a exclusão social e os valores e as práticas que alicerçarão uma sociedade, uma educação ou uma escola verdadeiramente inclusiva estão por se reconstruir na prática (p. 68).

Qualquer que seja a filosofia adotada para a inserção de alunos com NEEs nas escolas regulares do sistema de ensino, são muitas as dificuldades enfrentadas pelos educadores,

³ Grifo do autor do presente trabalho

como são, também, os desafios apresentados à educação especial. Dentre essas dificuldades destaca-se a “precariedade da formação docente” (SANTOS; MENDES, 2002, p.129).

De acordo com a LDBEN/96, “[...] São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências [...]”.

No Estado de São Paulo, o Ministério Público em 1994, antecipando-se à LDBEN/96, recomendou a inclusão de uma disciplina, na grade curricular dos cursos de Pedagogia e licenciaturas em geral, com a intenção de preparar os futuros professores a essa nova situação, tal como se pode constatar pela leitura da Portaria Estadual de 1.793 de 28 de dezembro de 1994:

Art. 1º Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICOS-POLÍTICOS-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”. Prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas.

Art. 2º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional)

Art. 3º Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial [...].

No entanto, apenas a regularização das legislações não é suficiente para uma educação inclusiva eficaz.

Em estudo etnográfico realizado por Mendes, Silveira e Zambon (2004) em creches onde havia a inserção de alunos com NEEs em classes comuns, foram ouvidos os relatos de doze educadoras acerca de suas experiências práticas em sala de aula. Segundo as autoras, todas elas referiam-se em seus relatos, à insegurança que sentiam ao lidar com alunos com NEEs, sem suporte algum de profissionais especializados que pudessem dar-lhes assessoria, auxiliando as crianças e também seus familiares. Outro ponto em comum foi o tom de crítica à maneira como a política de educação inclusiva vem sendo implantada nas creches, principalmente por essa ausência de apoio. É importante nesse momento, reportando-se a Prieto (2006), refletir-se sobre o paradoxo atual de que o considerado ideal, com relação aos “especialistas” em educação especial, é que os conhecimentos sobre o ensino de alunos com

NEEs não fiquem sob o domínio de alguns, e sim “[...] apropriados pelo maior número possível de professores da educação [...]” (p. 58), todavia, como esse tipo de atendimento inclusivo a alunos é recente, aceita-se o fato de que ainda há pouca familiaridade, por parte dos professores do sistema de ensino, acerca do assunto (PRIETO, 2006).

Embora a pesquisa tenha sido realizada em creches, é possível que o mesmo esteja ocorrendo com os outros níveis da educação básica. Enquanto a demanda de alunos com algum tipo de NEEs vem aumentando tal como é apresentado no Gráfico 1 que se segue, também percebe-se pelos dados estatísticos, que ainda é mínimo o apoio dos poderes constituídos, no sentido de oferecer um atendimento mais adequado aos envolvidos nessa questão.

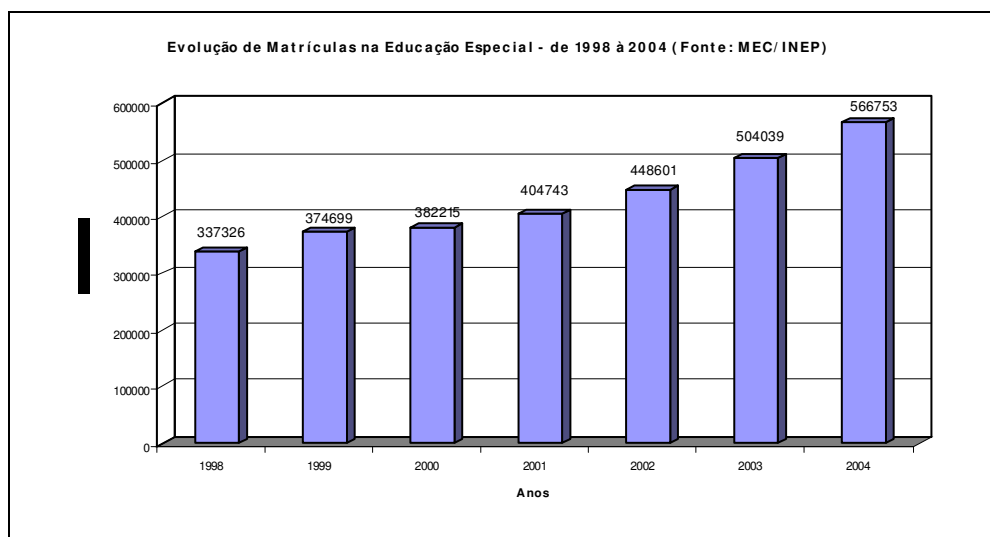


Gráfico 1. Evolução de Matrículas na Educação Especial.

A evolução de matrículas registradas no Gráfico 1 mostra que, em 7 anos, houve um crescimento de 229.427 novos alunos na Educação Especial, perfazendo um acréscimo de 68% no conjunto.

Enquanto isso, em dados apresentados pela Secretaria de Educação Especial (SESP), no relatório “Números da Educação Especial no Brasil” de setembro de 2005 sobre as condições de infra-estrutura das escolas públicas para o atendimento a alunos com NEEs observa-se que, do total de 174.844 escolas brasileiras pesquisadas em 2004, apenas 4,8% delas possuíam sanitários adaptados aos alunos com NEEs e 3,6% com dependências especiais e vias adaptadas a eles. Se no mesmo relatório pode-se constatar que somente nas classes de ensino fundamental, no período compreendido entre 2001 e 2004, houve um crescimento de 64% das matrículas de alunos com NEEs (MEC/INEP, 2005), conclui-se que,

embora haja um investimento na adequação das escolas, este encontra-se muito aquém do necessário para atender a essa demanda em franco crescimento.

A literatura aponta, igualmente, pontos importantes a serem revistos, como por exemplo, a escassez na oferta de serviços, uma rede de serviços de ensino especial ainda com características segregadoras e discriminatórias, e a omissão do poder público em suas três esferas, a federal, estadual e municipal (SANTOS; MENDES, 2001).

É importante registrar que as ações para uma educação inclusiva não estão situadas somente na educação de alunos com NEEs, mas também relacionada àqueles que, mesmo matriculados, e considerados sem nenhuma deficiência, não exercitam seus direitos de cidadania e apropriação do conhecimento (CARVALHO, 2005). Em dados apresentados pela autora, dos aproximadamente 62.632.473 alunos matriculados na educação básica, apenas 8.852.688 chegaram ao ensino médio em 2002, constatando-se um grande contingente de excluídos do direito à educação (op. cit).

Portanto, são encontrados também nesse tema, formação de professores para a inclusão escolar, mais questionamentos do que respostas.

Dentre esses questionamentos discute-se, por exemplo, o que as instituições de ensino devem contemplar em seus currículos, para a formação inicial, que assegure minimamente uma boa formação dos futuros profissionais da educação? Para Prieto (2006), a formação deve proporcionar ao futuro profissional um domínio teórico que possa vir a “[...] sustentar ações compromissadas com a construção de outras bases sociais [...]” (p. 103) onde não haja margens a justificativas para a desigualdade, sob nenhum aspecto, além de conhecimentos que permitam o professor a “[...] elaborar propostas de enfrentamentos à realidade das escolas brasileiras [...]” (op. cit.), repleta de necessidades a serem transpostas. Contudo, há muitas outras facetas, com relação a qual seria o melhor tipo de formação, ainda a serem desvendadas, que possibilitem uma visão mais clara do caminho a ser construído, onde é provável que o próprio professor da escola regular tenha um espaço mais amplo de participação nessa tarefa.

Enquanto educadores, estamos continuamente confrontados com a limitação de nossas metodologias e dos conteúdos que ensinamos; com o intrincado e ao mesmo tempo, fascinante funcionamento do ser humano; com as categorias disponíveis à compreensão dos nossos alunos. Confrontos dessa magnitude nos forçam indagar: como agir de modo a respeitar as diferenças em uma instituição cuja estrutura reflete aspectos profundamente homogeneizantes? Como transformar, competentemente, a escola de modo a responder às necessidades do mundo moderno? Como garantir que programas de capacitação de profissionais, quer em serviço, quer durante a formação (ainda em seus níveis mais elementares) incluam conteúdos pedagógicos/curriculares

voltados para o estudo e a compreensão das diferenças? As respostas a estas e outras questões que tentamos contemplar em nossa prática profissional envolvem uma discussão política e pedagógica, da qual, invariavelmente o professor – profissional sobre o qual tratamos – é excluído (DENARI, 2001, p. 177).

2. Justificativa e Objetivos

O foco desta investigação recaiu sobre o desempenho de alunos de licenciaturas que, voluntariamente, matricularam-se em um curso sobre educação inclusiva, na modalidade de educação a distância, como também avaliá-lo como uma possibilidade no ensino deste tipo de conteúdo. Oferecido por uma universidade pública, o seu propósito foi analisar os resultados obtidos, e o papel do mesmo para a informação e compreensão desses conteúdos pelos alunos matriculados. Para tanto, foram consideradas três temáticas envolvidas diretamente com a questão de pesquisa, quais sejam: a educação inclusiva, a formação de professores e a EaD aplicada ao ensino de conteúdos mediados por computador via *Internet*. Neste caso, a relevância desta pesquisa foi acrescentar uma forma alternativa de contribuição, atentando para a regulamentação do Ministério da Educação sobre a oferta de disciplinas à distância no ensino superior, que possam tentar minimizar os problemas causados pela falta de conteúdo sobre educação inclusiva, nos cursos de formação de professores, bem como estudar as possibilidades e limitações dessa modalidade de ensino na formação de professores.

Embora tais decretos e portarias oficializem o compromisso do Estado com a Educação Especial, muitas instituições de ensino superior ainda não se adequaram a essa nova realidade. Há escassez de professores especializados para suprir rapidamente essa demanda para formação de novos professores com conhecimentos em educação inclusiva. Esse aspecto fica potencializado pela problemática de que não há clareza de qual seria a melhor maneira de realizar essa formação, e nem acerca do perfil profissional mais adequado, além da falta de recursos para contratação de novos professores para as universidades públicas para os cursos de licenciaturas. A repercussão desse atraso no cumprimento de algumas recomendações e exigências da lei pode representar um adiamento no processo de inclusão social, impossibilitando milhares de pessoas com necessidades especiais de terem seus direitos garantidos, de maneira satisfatória. Também pode causar um problema para os profissionais da educação que precisariam adequar-se às novas exigências, porém não dispõem de muitas alternativas para aprimorarem suas formações.

Assim, a pesquisa que aqui se apresenta destaca a possibilidade de integração desses três aspectos (a tríade de sustentação teórica do trabalho – EaD, Formação de professores em licenciaturas e inclusão escolar), além da exploração das novas tecnologias, da categoria de

software livre e código aberto, para disponibilizar conteúdos e apoio a aulas presenciais, semipresenciais e a distância.

2.1. Questão de Pesquisa

Qual a eficiência de conteúdos inclusivos ministrados a distância para a formação de alunos de licenciatura? E, avaliando o desempenho destes, voluntariamente matriculados, aferir qual foi o papel do curso, desenvolvido para essa finalidade?

Estabelecida a questão de pesquisa, foram definidos seus objetivos:

2.2. Objetivos Gerais

Esse trabalho de pesquisa teve por objetivos gerais:

- analisar o desempenho de alunos de licenciatura de uma universidade pública como participantes de um curso a distância sobre educação inclusiva;
- avaliar a eficácia do ensino de conteúdos sobre educação inclusiva ministrados a distância;
- obter a percepção dos alunos quanto ao papel do curso, para suprir informações e suscitar reflexões sobre inclusão e educação inclusiva.

2.3. Objetivos Específicos

- 1) Analisar o desempenho de alunos do curso a distância sobre educação inclusiva, em cada um dos seus módulos.
- 2) Analisar o desempenho geral dos alunos do curso a distância sobre educação inclusiva.
- 3) Analisar a estrutura e organização de um curso a distância sobre educação inclusiva e avaliar sua dinâmica.

3. Método

3.1. Participantes: definição e descrição

Para a realização da investigação, tal como é proposta, decidiu-se que seriam participantes do estudo alunos de cursos de licenciatura, movidos por adesão espontânea, em razão dos objetivos que nortearam a proposição da pesquisa. Assim, mensurou-se o objeto de estudo e delimitou-se, para a apuração dos resultados, os alunos que participaram do curso sobre Educação Inclusiva até a sua finalização. Para Pereira (2004), a delimitação do objeto de pesquisa diz respeito à sua finalidade e “[...] estabelece o que é estudo com circunscrição de espaço (unidade de observação) e tempo (intervalo) [...]” (p. 44). Desta forma, definiu-se o intervalo de tempo abrangendo os três meses de duração do curso, contando a partir de outubro até dezembro de 2004, e a análise foi realizada com um grupo de alunos participantes composto como será mostrado a seguir.

No início do ano de 2004, foram realizados os procedimentos necessários para a divulgação do curso, mediante inscrição dos interessados no número máximo de 40 vagas. Após aprovação pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos, foram confeccionados cartazes para divulgação das informações pertinentes à realização do curso. Inscreveram-se 40 alunos, mas somente 37 deles efetivamente o iniciaram. No quadro seguinte (**Quadro 4**), serão apresentadas as informações relativas à caracterização geral de cada um dos participantes.

Quadro 4. Informações gerais para caracterização dos participantes.

	Aluno	Curso de Licenciatura	Ano	Idade	Sexo
Concluintes	1	Pedagogia	4°	21	F
	2	Pedagogia	2°	21	F
	3	Pedagogia	2°	21	F
	4	Pedagogia	2°	21	F
	5	Pedagogia	2°	22	F
	6	Pedagogia	3°	24	F
	7	Pedagogia	4°	22	F
	8	Matemática	4°	26	M
	9	Matemática	4°	24	M
	10	Matemática	2°	21	F
	11	Enfermagem	2°	24	F
	12	Enfermagem	2°	21	F
	13	Enfermagem	2°	20	F
	14	Letras	3°	21	F
	15	Letras	5°	32	F
	16	Ciências Biológicas	4°	26	F
Não Concluintes	17	Letras	4	24	M
	18	Pedagogia	4	28	F
	19	Pedagogia	2	20	F
	20	Pedagogia	4	23	F
	21	Pedagogia	4	24	M
	22	Pedagogia	6	26	M
	23	Pedagogia	2	21	F
	24	Pedagogia	3	24	F
	25	Pedagogia	1	20	F
	26	Pedagogia	2	20	F
	27	Pedagogia	2	21	F
	28	Pedagogia	4	24	F
	29	Enfermagem	2	22	M
	30	Educação Física	3	20	F
	31	Educação Física	4	24	F
	32	Educação Física	5	23	F
	33	Química	4	23	F
	34	Química	1	22	M
	35	Matemática	2	34	F
	36	Matemática	2	22	M
	37	Matemática	2	23	M

No quadro acima apresentado, verifica-se que, dos 37 alunos participantes, apenas 8 eram do sexo masculino, indicando uma predominância feminina de participantes, numa porcentagem de 78,4% em relação aos participantes do sexo oposto. Dados relativos à caracterização desse grupo serão apresentados a seguir.

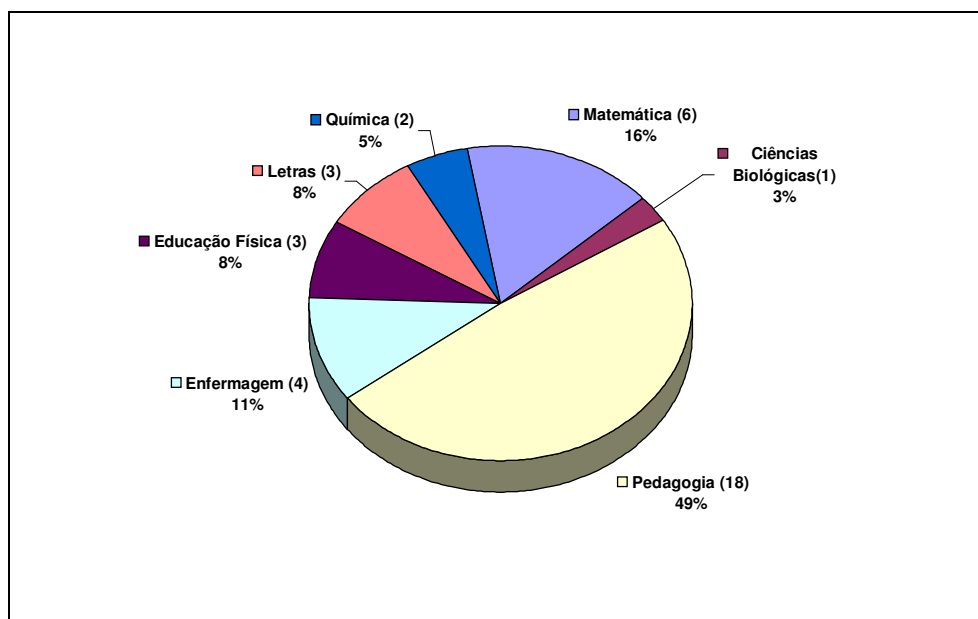


Gráfico 2. Valores absolutos e percentuais relativos à distribuição dos alunos que iniciaram o curso, por licenciatura.

Observando os dados apresentados no Gráfico 2, é possível perceber que praticamente metade do corpo discente do curso (49%) foi proveniente do curso de Pedagogia. As demais licenciaturas subdividiram-se pelos 51% remanescentes com a seguinte configuração: 16% do curso de Matemática; 11 do curso de Enfermagem; 8% do curso de Educação Física; 8% do curso de Letras; 5% do curso de Química. Dessa forma, percebe-se que, no curso sobre a temática da Educação Inclusiva, embora despertando interesse em diferentes licenciaturas, a maior representação recaiu, ainda, em cursos da área de humanas, em um total de 56 % dos interessados, enquanto nas outras duas áreas, exatas e biológicas, a representação ficou em 22 % para cada uma delas. Dado que, do conjunto de alunos matriculados, apenas uma parcela de fato concluiu o curso, como mencionado anteriormente, no gráfico apresentado na seqüência estarão configurados os dados relativos à distribuição, por cursos, apenas para esse grupo de participantes concluintes.

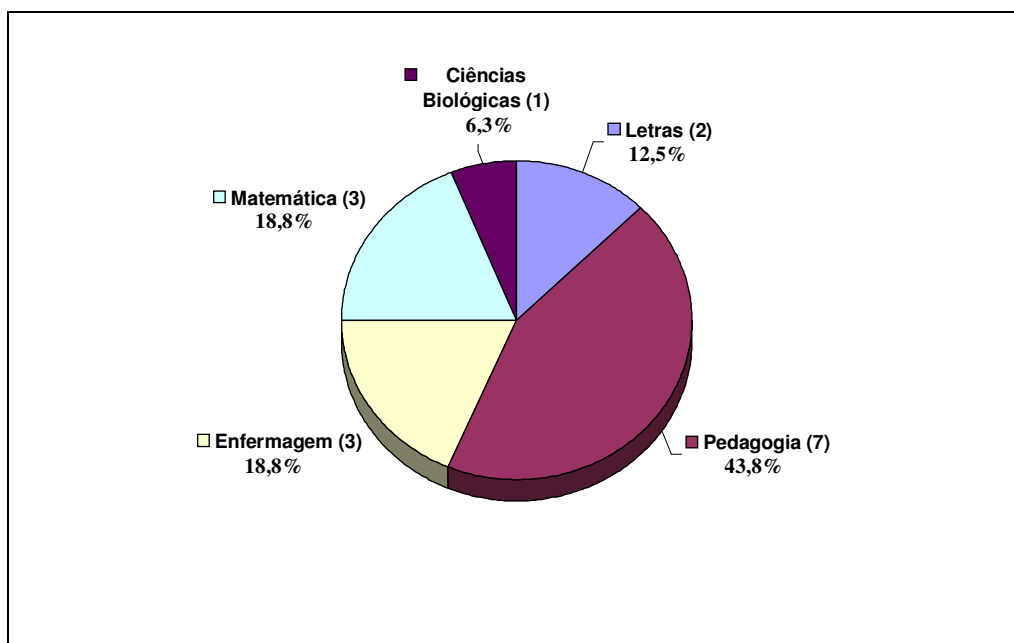


Gráfico 3. Valores percentuais e absolutos relativos à distribuição dos alunos que concluíram o curso, por licenciatura.

O Gráfico 3 demonstra os mesmos valores apresentados no Gráfico 2, contudo apresentando a análise da distribuição dos cursos com apenas os alunos participantes que o concluíram. Confrontando as informações obtidas nesses dois gráficos, Gráfico 2 e Gráfico 3, observa-se que o curso de Pedagogia mantém-se como o de maior número de participantes, embora apresente uma queda quantitativa de 6 pontos percentuais. Por essa razão, os percentuais de participação para as demais licenciaturas, no seu conjunto, ficaram alterados de forma que, mesmo com a redução no número de alunos, a porcentagem final apresentou um crescimento significativo, principalmente na área de Enfermagem, de 11% para 19%; Letras, de 8% para 13%; Ciências Biológicas, de 3% para 6%. O gráfico mostra também que dois cursos de licenciatura apresentaram um grau de evasão total, não apresentando alunos concluintes, respectivamente as licenciaturas de Química e de Educação Física.

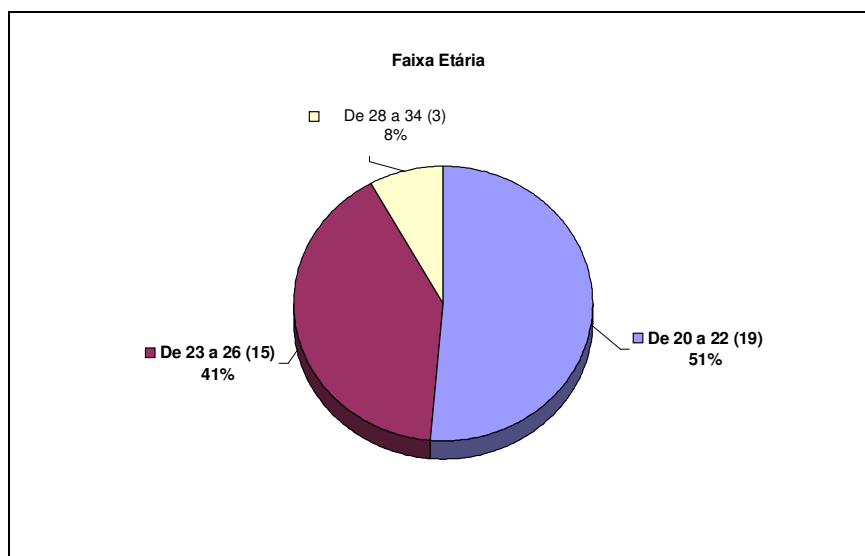


Gráfico 4. Valores absolutos e percentuais relativos às faixas etárias dos alunos participantes.

Quanto à faixa etária predominante no grupo de alunos participantes ingressantes, como é mostrado no Gráfico 4, ela compreendeu entre 20 e 22 anos (51%), seguida pela faixa de 23 a 26 anos (41%). Por último, com 8%, tem-se a faixa entre 28 e 33 anos.

3.2. Procedimentos

3.2.1. Procedimentos Preparatórios

Para viabilizar a realização da pesquisa, foram necessários alguns procedimentos preparatórios que ocorreram concomitantemente à pesquisa bibliográfica necessária à fundamentação teórica.

A implantação de um curso na modalidade de EaD demandou um levantamento técnico com o objetivo de identificar quais os tipos de sistemas existentes para selecionar a opção mais adequada ao trabalho.

Enquanto o aspecto técnico do curso a distância era concebido, uma parceria com o grupo de pesquisas Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (FOREESP), sob a coordenação da Profa. Dra. Enicéia Mendes, da UFSCAr – Universidade Federal de São Carlos/SP, possibilitou o planejamento pedagógico do curso, a previsão do perfil dos alunos, quais os tipos de mídia a serem utilizados e o conteúdo programático. Essa parceria foi de fundamental importância para o prosseguimento da pesquisa, sem a qual talvez não fosse possível idealizar um curso sobre inclusão escolar num escasso período de tempo, já que todos os textos foram concebidos pelos membros desse grupo assim como o acompanhamento dos alunos participantes. Posteriormente foram realizadas as etapas de *designer* ou Adequação do conteúdo à *Internet*, Produção e Aplicação do Curso, detalhadas nos próximos itens dessa dissertação.

3.2.2. Levantamento Técnico sobre Ambientes Virtuais de Ensino a Distância para Produção do Curso

Para a realização do curso a distância, fez-se necessário um estudo bibliográfico especializado para a escolha do melhor sistema de ensino a distância, mais apropriado para a proposta de pesquisa deste trabalho. Esses sistemas são comumente denominados Ambientes Virtuais de Aprendizagem a Distância, ou Plataforma de Ensino a Distância, ou ainda muitos outros nomes, e servem para a autoria de cursos a distância por intermédio da *Internet*. Os ambientes de autoria permitem ao usuário, professor ou coordenador do curso conceber suas idéias e utilizar um computador sem ter de, necessariamente, possuir alguma habilidade de

programação. Entendendo, nesse contexto, que a aprendizagem é a capacidade de aprender inerente a todo ser vivo e que difere do que significa a palavra ensino, embora estejam intimamente ligadas, adotaremos o termo Ambiente de Ensino a Distância (AEaD) para designar os sistemas computadorizados voltados ao ensino por meio da *Internet*.

A definição de aprendizagem não deve ser confundida com a definição de ensino, pois este é o processo pedagógico por meio do qual se transmitem informações sobre um ensinamento determinado. Provém do latim *insignare* que significa assinalar, mostrar algo para alguém. Logo, embora intimamente ligado à aprendizagem, difere desta num ponto principal, o ensino supõe uma ação por parte de quem ensina, o ensinante ou educador. Didaticamente o ensino moderno busca o aperfeiçoamento do indivíduo pela aprendizagem, e esta é a capacidade de aprender, que é comum tanto ao animal humano quanto ao não-humano. A aprendizagem representa uma adaptação ao meio a qual é necessária à sobrevivência de todo o ser vivo ⁴. (PORTAL, 2005)

A informática como tecnologia da educação popularizou-se despertando o interesse dos pesquisadores por meio das primeiras experiências comerciais de utilização dos computadores lançados nos EUA pela empresa IBM na década de 50. Em 1955 foram utilizados em alguns cursos de pós-graduação na resolução de problemas matemáticos e posteriormente, em 1958, na tentativa de implementar a referida máquina de ensinar no centro de pesquisas da IBM e na Universidade de Illinois. A ênfase desse projeto estava na utilização de computadores para a transmissão de informações seqüenciadas, para o estudo dos condicionamentos, ignorando em absoluto o processo de construção do aprendizado (VALENTE, 1999; MILHOLLAN, FORISHA, 1978).

As experiências atuais são mais amplas e complexas do que apenas capacitar o aprendiz a utilizar o computador. Não significam apenas utilizar essas máquinas para o ensino de conteúdos de ciências da computação; contudo, como afirma Valente (1999, p.2), relaciona-se com a habilidade dos professores de qualquer disciplina “ter conhecimento dos potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador”. Outra questão freqüente é sobre o aspecto pedagógico. Para Valente (1999), a forma simplesmente instrucional de usar o computador para transmitir informações ao aluno não modifica a prática pedagógica vigente e a máquina é utilizada somente para informatizar processos de ensino já existentes. Esta forma tem sido implementada mais facilmente, mas não modifica o paradigma atual de ensino em sua dinâmica tradicional.

⁴ Portal da Educação: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Portal:Educação>

O grande desafio desse novo conceito é não apenas repetir o processo de ensino-aprendizagem tradicional que reforça o processo instrucionista, em que o livro de instruções é substituído pelo computador, mas também de criar condições para o aluno construir o seu conhecimento. Esse modelo propicia também ao aluno “ensinar o computador⁵”, refletindo sobre os resultados obtidos e procurando novos conteúdos e estratégias. Esse novo conceito de informática na educação e o avanço das tecnologias de informação possibilitaram a criação de *softwares* voltados a auxiliar a informatização de projetos pedagógicos de ensino. Conhecidos como “ambientes virtuais de aprendizagem”, eles possuem recursos telemáticos⁶ suficientes para auxiliar na construção do conhecimento. Isso implica em tarefas mais complexas, como a de entender o computador como uma nova forma de representar o conhecimento, “provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas idéias e valores” (VALENTE, 1999).

Os AEaD – CMS (Content Management System), LMS (Learning Management System, ou simplesmente E-Learning Systems, nos EUA – são sistemas que oferecem aos professores e alunos um conjunto de funcionalidades para comunicação digital, como, por exemplo, e-mail, fóruns de discussão, salas de *Chat*⁷, entre outros recursos, associado a métodos de entrega *on-line* de materiais específicos dos cursos.

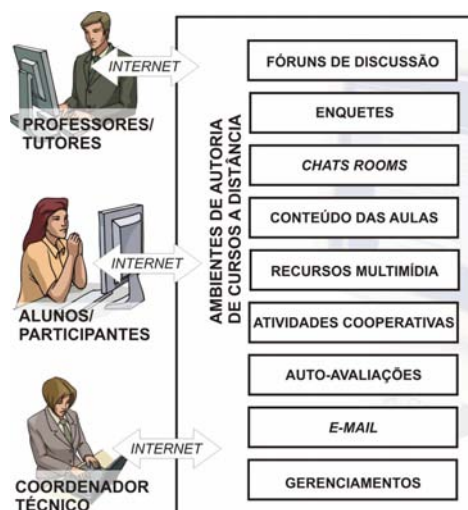


Figura 1. Interações em um AEaD.

⁵ No sentido de inserir conteúdos e instruções programadas que se reproduzem ao serem solicitadas por algum procedimento computacional.

⁶ Conjunção de recursos das telecomunicações (transmissão e recebimento de dados digitais e analógicos de maneira síncrona – ao mesmo tempo - ou assíncrona) e da informática (armazenagem e processamento de informações)

⁷ Recurso de comunicação eletrônica que viabiliza a interação entre duas ou mais pessoas, ao mesmo tempo, pela Internet.

Eles permitem a acomodação de uma variedade grande de conteúdos e metas de ensino e encorajam o trabalho cooperativo entre os alunos e professores. Esses ambientes não somente têm a intenção de reproduzir um ambiente de sala de aulas *on-line* como também o uso das novas tecnologias emergentes.

A grande maioria dos sistemas existentes apresentados no Quadro 5 é muito semelhante nos recursos que oferecem. O que difere entre eles é a disponibilidade de funções, que podem ser melhores ou não para o ensino de um determinado contexto educativo. Alguns são simplesmente melhor estruturados que outros. No quadro seguinte são apresentados os principais AEaD existentes, bem como as instituições às quais estão vinculados.

Quadro 5. Lista de alguns dos Ambientes de Ensino a Distância mais conhecidos.

AeaD	Instituição
ARIADNE	EPF Lausanne (EC DG XIII)
Asymetrix Librarian	Asymetrix
CoMentor	Huddersfield University
CoSE	Staffordshire University
CourseInfo	BlackBoard Inc
First Class Classrooms	SoftArc
Learning Space	Lotus Education of Lotus Institute
Learning Landscapes	TOOMOL Project, UW – Bangor
Moodle (Gratuito)	Moodle Software
TelEduc (Gratuito)	Unicamp - Universidade Estadual de Campinas
AulaNet (Gratuito)	PUC
TopClass	WBT Systems
Virtual-U	Virtual Learning Enviroments Inc.
WebCT	WebCT, Univ. British Columbia
Web Course in a Box	MadDuck Technologies

Outros aspectos correlacionados aos AEaDs são as iniciativas de algumas universidades e instituições que apóiam a filosofia do *software* livre. Há atualmente um movimento crescente, por parte de algumas instituições acadêmicas e empresas, de apoio ao desenvolvimento de *softwares* livres e de código aberto (*open source*). Esse movimento foi ganhando força principalmente após o sucesso de iniciativas que visavam não somente a quebra do monopólio de algumas empresas gigantes de desenvolvimento de *softwares*, oferecendo alternativas a acadêmicos e público em geral, como também a criação de métodos

inovadores para o desenvolvimento de aplicativos computacionais de forma colaborativa. Os programadores podem obter os códigos fonte da linguagem desses aplicativos, corrigir problemas ou adicionar melhorias e colocá-los novamente à disposição. Para que houvesse um controle de caráter organizacional e de respeito aos direitos autorais, surgiram algumas organizações, sem fins lucrativos, que coordenam e criam regras para a utilização e modificação desses programas gratuitos. O projeto GNU - *Free Software Foundation*, é a principal organização internacional de controle desse tipo de *software*, regulamentado por uma licença GPL (*General Public License*), que autoriza a redistribuição do conteúdo desde que o código fonte permaneça aberto. Um bom exemplo de sucesso nessa categoria de *software* é o conhecido Sistema Operacional Linux, inicialmente desenvolvido pelo finlandês Linus Torvalds, em 1991, quando era estudante de computação. Depois de criar a primeira versão do núcleo do sistema (kernel), disponibilizou o código fonte para que outros programadores pudessem ajudá-lo no desenvolvimento, sendo hoje um dos principais concorrentes da maior empresa americana de *softwares* do mundo.

A maioria dos AEaD disponíveis é comercializada por empresas especializadas; contudo, alternativas de sistemas, geralmente desenvolvidos em universidades, estão disponíveis gratuitamente e regulamentadas pela GPL. Esse foi um dos critérios do AEaD para implementação do curso à distância dessa pesquisa.

Descrevendo sucintamente o funcionamento de AEaD, pode-se dizer que, usualmente, são divididos em três subsistemas integrados entre si, porém com interfaces⁸ de operação distintas (Figura 2). Cada uma delas com dezenas de programas desenvolvidos para controlar, alterar e consultar os conteúdos, resultam na simplificação de seu manuseio ao máximo.



Figura 2. Subsistemas de Funcionamento dos AEaDs.

⁸ Em um sistema computacional, conjunto de elementos de *hardware* e *software* destinados a possibilitar a interação com o usuário. Neste caso os professores, alunos e administrador – humanos – com o curso a distância.

No subsistema de administração, o administrador do AEaD e o coordenador técnico do curso encarregam-se da gestão das atividades dos alunos e professores, além de terem a permissão para criar novos cursos, habilitar novos professores e de inscrever ou cancelar o acesso dos alunos de um determinado curso. Os professores utilizam-se do subsistema pelo qual são efetuadas as correções das atividades e as intervenções pedagógicas aos alunos, o acompanhamento das avaliações e a participação nos *fóruns*. Esse subsistema permite ao professor, ou tutor, alterar os conteúdos dos materiais, acrescentar novas perguntas às avaliações, criar novos módulos necessários, alterar os prazos de realização das tarefas, entre outras atividades. Quanto aos alunos, ou participantes, seu subsistema gerencia os módulos de acesso aos materiais dos cursos, a realização das atividades, as avaliações, além de *chats* previamente agendados e o acesso aos *fóruns* de discussões.

O acesso aos diferentes subsistemas é gerenciado automaticamente pelo AEaD por meio de uma senha de autenticação previamente configurada pelo administrador do sistema. Essa funcionalidade simplifica a operação dos diferentes níveis de permissão. Os professores e alunos conectam-se no mesmo sistema; entretanto, suas senhas permitem-lhes realizarem procedimentos diferentes dentro do mesmo curso.

Para a pesquisa em questão, inicialmente tentou-se desenvolver, pelo próprio pós-graduando, novos programas que pudessem suprir de maneira personalizada sua demanda. Contudo, durante o processo de desenvolvimento, enquanto simultaneamente procuravam-se outras soluções, alguns sistemas adequaram-se às exigências da pesquisa. Devido à limitação de tempo, optou-se por obter cópias de demonstração desses sistemas e, após análise técnica, um deles foi selecionado. É conveniente explicar neste momento que a porção técnica do projeto de implantação do curso a distância, envolvendo conhecimentos mais avançados da área de informática, foi executada na íntegra pelo autor desta dissertação, o qual também atua como um profissional nessa área de trabalho, ressaltando ter havido necessidade de estudar algumas técnicas e alguns programas novos que ainda não tinha tido oportunidade de conhecer.

Entre as características necessárias e os pré-requisitos que nortearam a seleção do sistema de EaD utilizado para a realização do curso sobre inclusão deste trabalho, destacam-se os seguintes itens:

- o sistema precisava ofertar os principais recursos de informação e comunicação presentes nos AEaD atuais, já citados anteriormente (Figura 1);

- oferecer simplicidade na instalação dos recursos e em sua operacionalidade;
- possuir suporte técnico para solução de dúvidas na implantação do sistema e no seu manuseio, ou um conjunto bem elaborado de manuais técnicos sobre seu funcionamento, preferencialmente gratuitos;
- oferecer garantia de continuidade e aprimoramento técnico do sistema pelos seus idealizadores, já que o presente projeto poderia estender-se para além do objetivo desta pesquisa;
- possuir um custo de operacionalização baixo, envolvendo:
 - locação de uma área em um provedor de acesso à *Internet* quando necessário;
 - aquisição de um domínio na *Internet* (ex. *www.x.org*) quando necessário;
 - custos de suporte e assessoria técnica quando necessário;
 - aquisição do sistema de EaD, caso não fosse gratuito (*open source*, ou seja, de livre distribuição);
 - técnicos especializados ou pessoas treinadas para a adequação e formatação dos conteúdos para *Internet* na forma de um curso a distância, se necessário;
 - treinamento dos professores para a utilização do sistema de EaD, se necessário;
- possibilidade de adequações aos programas por um técnico de informática, caso necessárias, se o sistema permitisse (nos sistemas *open source*, o código do programa é aberto para possíveis personalizações).

Após este estudo, a opção foi pelo Sistema Moodle, tal como apresentado a seguir, que se adequava a todos os pré-requisitos citados acima e que apresentou um bom desempenho em testes e simulações.



Figura 3. Página inicial do site do AEaD Moodle (<http://www.moodle.org>).

O Moodle é um AEaD de livre utilização, código aberto e projetado usando princípios pedagógicos para auxiliar educadores a criarem efetivamente cursos *on-line*, podendo formar comunidades virtuais de ensino. É um *software* mantido por uma equipe de programadores universitários, professores e mais de 140 colaboradores localizados em diversos países. Sua sede principal situa-se em East Perth na Austrália, e é uma instituição sem fins lucrativos. Atualmente a instituição conta com mais de 75.000 usuários cadastrados espalhados por 138 países, falando 70 línguas diferentes. São 7.675 *sites* criados a partir dessa plataforma, indicando um crescimento maior do que 8.000% desde junho de 2003, tal como apresentado no gráfico a seguir, quando se tornou conhecida. O sistema encontra-se na versão 1.6 e já existem traduções em 69 línguas, incluindo a língua portuguesa do Brasil.

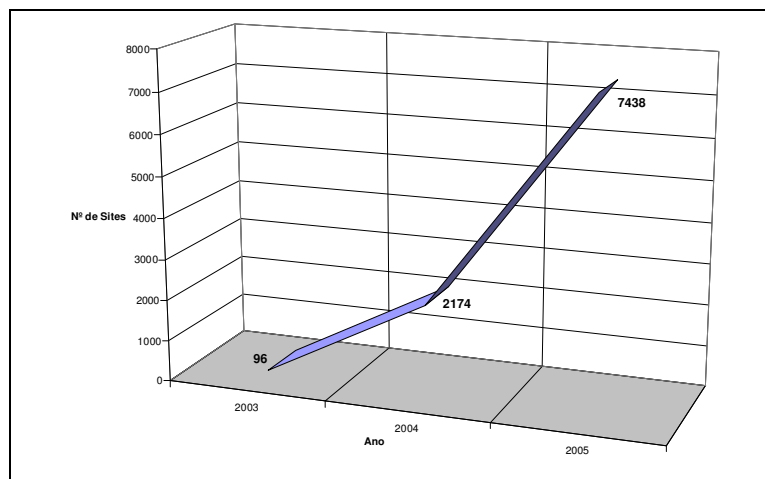


Gráfico 5. Evolução dos sites com Moodle.

3.2.3. Planejamento Pedagógico

Enquanto se pesquisava qual o AEaD mais adequado às exigências do curso, em paralelo foi realizado o planejamento pedagógico do curso com a colaboração imprescindível do grupo de pesquisas FOREESP da UFSCar, já citado anteriormente.

Segundo Souza (1997), o projeto pedagógico é uma proposta de trabalho integrada que descreve um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas em uma dada clientela em um ciclo organizacional, os referenciais a elas associados e a metodologia a ser adotada.

As capacidades estão compreendidas entre cognitivas, afetivas e psicomotoras, enquanto os referenciais correlacionam-se aos conteúdos programáticos refletindo o estágio atual das diferentes áreas. A metodologia envolve os processos de ensino-aprendizagem e contempla o processo de gestão, englobando o planejamento, a coordenação e a avaliação do projeto.

Sendo similar ao planejamento pedagógico de um curso presencial, o de modalidade a distância possui algumas etapas em comum. A primeira delas refere-se à concepção do curso, à sua justificativa, aos seus objetivos e quem serão seus participantes. Define-se também, nessa etapa, como os conteúdos serão apresentados. A fase seguinte refere-se ao tratamento pedagógico do material e, depois, a terceira etapa refere-se ao processo de avaliação do aluno (AZEVEDO, BITTENCOURT, 2005).

Para a definição do curso, foram realizadas reuniões com os integrantes do FOREESP objetivando a elaboração de um programa sobre Educação Inclusiva. Após essa fase preparatória de troca de opiniões e sugestões, por meio de uma lista eletrônica criada para

esse fim em um *e-groups*⁹ da *Internet*, decidiu-se: em quantos módulos o curso seria subdividido, a ementa do mesmo e quem seriam os professores responsáveis pela elaboração dos textos, bem como as atividades e os questionários de cada módulo.

Sempre utilizando os recursos ofertados pela Informática, como a *Internet* e um Processador de Textos, os integrantes do grupo auxiliaram-se, dentro das possibilidades de cada um, na troca de informações, na busca de referências e na revisão dos textos. Dessa maneira, o grupo desenvolveu um programa de curso a partir da pesquisa de diversas referências e da redação de textos inéditos para o conteúdo das aulas, o que resultou na organização de cinco módulos que serão apresentados no próximo item. Cabe destacar que, lidando com novas formas de apresentar conteúdos, durante a elaboração do curso, esteve sempre presente a preocupação de apresentar uma nova possibilidade para o ensino de conteúdos sobre Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura, bem como contribuir para a investigação sobre novas tecnologias e produção do conhecimento, tendo como meta a formação inicial docente.

Convém ressaltar que o autor desta pesquisa participou desse processo desde o seu início, não tomando parte, contudo, na criação dos textos e na elaboração das atividades propostas para o curso, mas sim auxiliando, nesse momento do trabalho, mais como um mediador entre os integrantes do grupo e os assuntos relacionados à parte técnica como, por exemplo, fornecendo apoio para elucidação de dúvidas referentes a *e-groups*, EaD, *Internet*, ao AEaD e outras orientações em relação à forma como os textos eram redigidos para facilitar sua posterior conversão. A disposição dos blocos do texto, o destaque dos aspectos das matérias que os professores julgavam mais importantes e outros cuidados foram tomados para que fossem posteriormente adequados à forma de um curso via *Internet*. Nesse sentido, o autor atuou como Coordenador Técnico deste trabalho durante a constituição do conteúdo e, posteriormente, na sua conversão, programação do AEaD e na aplicação do curso. Durante a fase de aplicação do curso a distância, todo o grupo participou como seu professor, respondendo as dúvidas dos alunos e acompanhando-os nas atividades, dando-lhes *feedback* positivo ou negativo de acordo com suas atuações nas atividades e avaliações. Nessa fase do trabalho, o autor desta dissertação, enquanto Coordenador Técnico do curso virtual, também atuou como um mediador entre os alunos e os professores e o AEaD, como técnico de suporte e moderador durante todo o decorrer do curso, observando a distância a participação dos

⁹ Recurso ofertado por alguns provedores da Internet que possibilita a criação de um grupo de pessoas orientadas a uma determinada finalidade, neste caso, a pesquisa da Inclusão escolar.

alunos, enviando-lhes e-mails para alertá-los quanto a prazos, datas de encontros virtuais, instruções de utilização, etc.

Durante todo esse processo, da concepção à aplicação do curso, o autor desta pesquisa imergiu no tema, estudando todo o material proposto para poder modelá-lo de maneira mais adequada ao seu tipo de conteúdo e, no período de sua aplicação, participou do curso juntamente com os demais alunos intencionando não apenas compreender e observar de perto o progresso de todos para, posteriormente, no estudo dos resultados, avaliar o programa, como também aprimorar seus conhecimentos sobre educação inclusiva.

A seguir, a ementa, na maneira como foi apresentado aos interessados, o conteúdo programático do curso mencionado até este momento bem como o nome de seus autores, por módulo.

3.2.3.1. Conteúdo Programático

Título do Curso: Inclusão *On-Line*. Um Curso sobre Educação Inclusiva para Alunos de Licenciatura

Apresentação do Curso

Há cerca de 10 anos, a legislação brasileira vem assegurando cada vez mais a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. A política de inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em classes comuns das escolas regulares vem sendo defendida em praticamente todas as arenas da comunidade educacional. Entretanto, a construção de sistemas educacionais inclusivos requer mudanças na formação inicial dos educadores a fim de evitar a necessidade contínua de formação emergencial de professores em serviço. O MEC recomenda, desde 1996, que todos os cursos de formação de professores incluam tal temática no currículo, mas, na realidade, os cursos de licenciatura pouco têm se modificado para formar os educadores na perspectiva da inclusão escolar. Considerando que a modalidade de educação a distância seria uma estratégia potencial para introduzir tal conteúdo na formação dos educadores, o presente projeto tem por objetivo implementar e avaliar um curso sobre Educação Inclusiva, numa versão experimental, destinado a alunos dos cursos de licenciatura da UFSCar. O curso foi implementado na modalidade de educação a distância e envolveu indicação de leituras, exercícios práticos e provas de avaliação do conhecimento, além da análise do material didático elaborado pela equipe que desenvolveu o curso.

- **Público Alvo:** alunos de graduação da UFSCar matriculados nos cursos das licenciaturas.
- **Carga Horária:** aproximadamente 30 horas.
- **Período de Realização:** outubro a dezembro de 2004.
- **Local:** Exceto um encontro presencial realizado na UFSCar, as demais atividades foram mediadas pelo computador, podendo ser desenvolvidas nos LIGs ou nas residências dos participantes.

Primeiro Módulo - Trajetória Histórica da Educação Inclusiva

Resenha: Aborda sete tópicos de relevância histórica à Educação Inclusiva. São eles: Histórico da Educação Especial; Da exclusão à Inclusão; O que é Educação Inclusiva; Impacto da Inclusão Social no Brasil; Formas de Operacionalizar a Integração Social; O que mostram as Pesquisas na Área; Diretrizes e Princípios da Educação Inclusiva presentes na Declaração de Salamanca; Movimentos de Inclusão no Brasil, no Estado de São Paulo e suas Bases Legais.

Aulas

- O que é Inclusão escolar?
- Normalização vs Integração Escolar;
- Educação Inclusiva;
- Referências Bibliográficas.

Autoria: Prof^a Dr^a Neucidéia Colnago e Nelson Dagoberto de Matos

Segundo Módulo - Fundamentos Éticos e Políticos da Inclusão Escolar

Resenha: Objetiva apresentar, analisar e discutir os fundamentos éticos, políticos, econômicos e filosóficos da Educação Inclusiva, tema polêmico e atual, que tanto impacto tem causado especialmente no que se refere à Educação Especial. Se a “Inclusão” tem sido compreendida como um novo paradigma para nortear ações tanto no interior da Escola como fora dela, como pensar a educação, em particular a de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais nesse contexto?

Aulas

- O Surgimento da Educação Especial;
- Normalização e Integração Escolar;
- Educação Inclusiva;
- Conclusão;

Autoria: Prof^a Dr^a Maria Júlia Canazza Dall'Acqua e Regis H. dos Reis Silva

Terceiro Módulo – Estratégias de Ensino

Resenha: Acesso a rol de atividades e sugestões para desenvolver em sala de aula com o aluno com necessidades educacionais especiais. As atividades ora propostas foram elaboradas tendo por base os referenciais que permeiam a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.

Aulas

- Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem;
- Estudo de Casos;
- Observações Importantes;
- Material de Apoio e Referências Bibliográficas;
- Referências Bibliográficas.

Autoria: Relma Urel Carbone Carneiro e Prof^a Dr^a Eliana Marques Zanata

Quarto Módulo – Planejamento

Resenha: O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais deve estar baseado no atendimento oferecido a qualquer criança, quer dizer, a educação dessas crianças tem muito mais similaridades do que diferenças em relação aos “normais”.

Aulas

- Atendimento e Avaliação de Crianças Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais;
- Plano Educacional Individualizado – PEI;
- Ficha de Avaliação da Criança;
- Referências Bibliográficas.

Autoria: Morgana de Fátima Agostini Martins

Quinto Módulo – Avaliação da Aprendizagem

Resenha: História e conceitos de avaliação enfocados no processo ensino-aprendizagem; diversos instrumentos de avaliação e sua adequação aos diferentes níveis de ensino; contextualização do aluno e registro dos resultados. Avaliação em função da totalidade do processo educacional e comprometida com a renovação desse processo. A avaliação enquanto ferramenta para identificar de necessidades educacionais especiais, como forma de acompanhar o processo e como devolutiva se os objetivos foram alcançados.

Aulas

- Avaliação da Aprendizagem I;
- Avaliação da Aprendizagem II;
- Um Novo Olhar para a Avaliação;
- Referências Bibliográficas.

Autoria: Prof^a Dr^a Vera L. Capelinni

Após a elaboração do conteúdo programático do curso, iniciou-se a etapa de adequação do conteúdo para sua disponibilização via *Internet* com o auxílio do AEaD Moodle. Todos os conteúdos foram formatados seguindo alguns princípios de qualidade recomendados para cursos dessa modalidade.

3.2.3.2. Tratamento do Conteúdo para Mediação Pedagógica

Após a elaboração do programa de ensino do curso, com a participação efetiva de especialistas no seu tema, trabalhou-se a fase referente ao tratamento pedagógico do material. Segundo Souza (2001, p.2), cada curso na modalidade a distância “[...] é um curso particular que requer formas específicas de interatividade e dialogicidade, estratégias para produção de conhecimento e modos de obter a aplicabilidade no cotidiano daquele educando, para o qual é contextualizado”. Assim, o que define um curso na modalidade não-presencial é a forma como o texto é elaborado e os tipos de atividade propostos aos alunos, buscando suprir, por meio dos recursos didáticos existentes no AEaD, a indisponibilidade do mediador pedagógico comum nos sistemas presenciais, ou seja, a presença de um professor. A mediação pedagógica é sempre indispensável, e comumente o professor é a ponte mediadora entre as informações e a aprendizagem. No caso do EaD, o material precisa, pedagogicamente, diferir dos utilizados na modalidade presencial, sendo estes elaborados para ensinar sem a presença

do professor. A mediação dos sistemas de ensino-aprendizagem é transposta para o computador. O tratamento dos conteúdos e a forma como são apresentados os diferentes temas de um curso nesta modalidade possuem uma grande importância. Caso não sejam programados para a mediação pedagógica, a aprendizagem poderá ser comprometida (GUTIERREZ, PRIETO, 1994).

Portanto, para a adequação do conteúdo, alguns cuidados especiais foram tomados, valorizando o aspecto relativo à mediação das informações e sua acessibilidade. Como exemplo, podem ser citados o tamanho da fonte, a tipologia utilizada, as divisões estruturais dos textos e os recursos visuais, havendo, geralmente, uma preocupação com o equilíbrio desses elementos.

Igualmente à preocupação com o aspecto visual, também se dedicou especial atenção, por parte dos pesquisadores que se dedicaram a elaborar os conteúdos do curso, à clareza e à compreensão dos textos.

As figuras a seguir são exemplos de telas de alguns módulos, apresentando o aspecto visual do material didático especialmente desenvolvido para o curso, formatado pelo pesquisador deste trabalho e aprovado, posteriormente, pelos integrantes da equipe do grupo FOREESP.

Início: M01 - O que é Inclusão Escolar ? - Mozilla Firefox

Arquivo Editar Exibir Ir Favoritos Ferramentas Ajuda Fechar

Inclusão Escolar M01 - O que é Inclusão Escolar? Atualizar Material

Principal -> Início -> Materiais -> **M01 - O que é Inclusão Escolar ?**

Estude o tema apresentado abaixo e depois participe das atividades e avaliações que virão a seguir. Dica: Para voltar à tela inicial do curso, clique no link ->Início, no topo desta tela.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



Pode-se datar do **século XVI o início da história da Educação Especial**. Médicos e pedagogos desafiando os conceitos vigentes, passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de pessoas até então, consideradas ineducáveis.

A **Educação Especial** nasce com **ênfase no ensino especial, no aspecto pedagógico**

O trabalho desses pioneiros foi desenvolvido de forma tutorial, eles próprios ensinavam seus alunos. Ainda que se observe o início dessa experiência inovadora no século XVI, o acesso à educação dos indivíduos com deficiências foi sendo lentamente conquistado na medida que aumenta as oportunidades educacionais.

No **final do século XIX observa-se um retrocesso educacional**. Predominava a crença de que o indivíduo diferente seria mais cuidado e protegido em **ambientes**

Figura 4. Imagem de uma tela do Módulo 1 do curso via *Internet*.

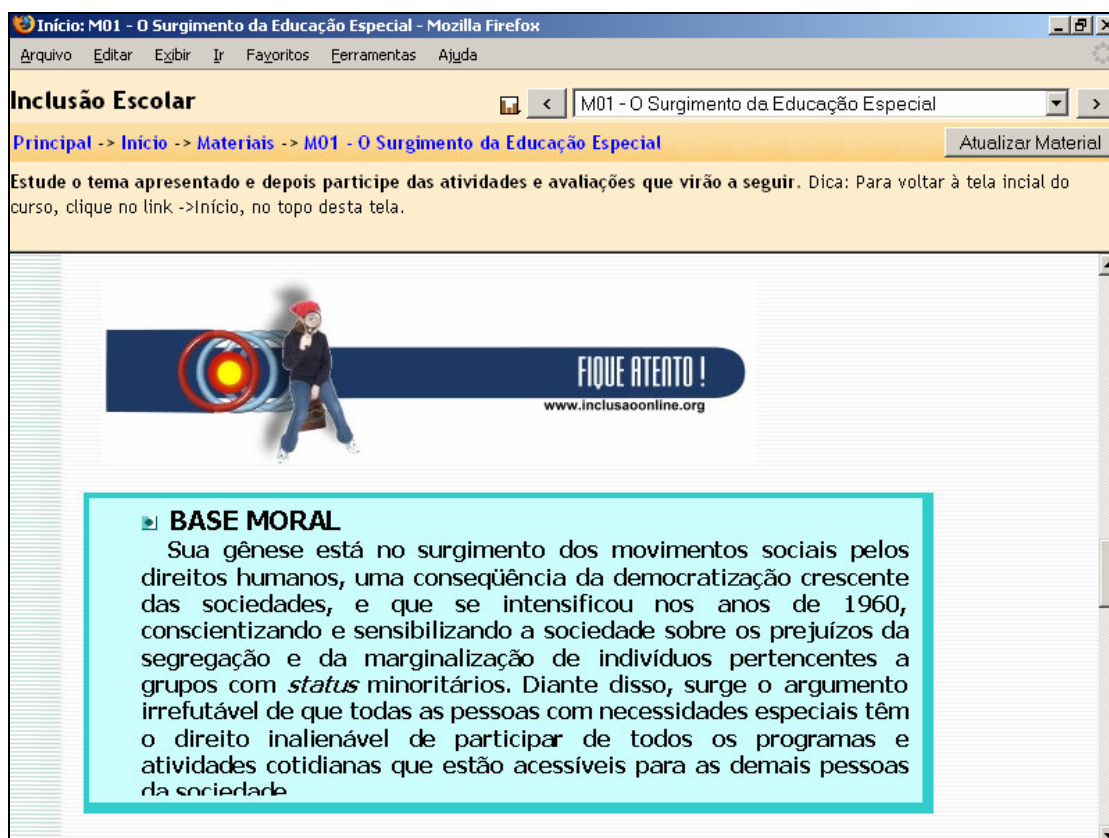
Início: M01 - O Surgimento da Educação Especial - Mozilla Firefox

Arquivo Editar Exibir Ir Favoritos Ferramentas Ajuda

Inclusão Escolar M01 - O Surgimento da Educação Especial Atualizar Material

Principal -> Início -> Materiais -> **M01 - O Surgimento da Educação Especial**

Estude o tema apresentado e depois participe das atividades e avaliações que virão a seguir. Dica: Para voltar à tela inicial do curso, clique no link ->Início, no topo desta tela.



BASE MORAL

Sua gênese está no surgimento dos movimentos sociais pelos direitos humanos, uma consequência da democratização crescente das sociedades, e que se intensificou nos anos de 1960, conscientizando e sensibilizando a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos pertencentes a grupos com *status* minoritários. Diante disso, surge o argumento irrefutável de que todas as pessoas com necessidades especiais têm o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que estão acessíveis para as demais pessoas da sociedade

Figura 5. Imagem de uma tela do Módulo 2 do curso via *Internet*.

Início: M02 - Normalização VS Integração Escolar - Mozilla Firefox

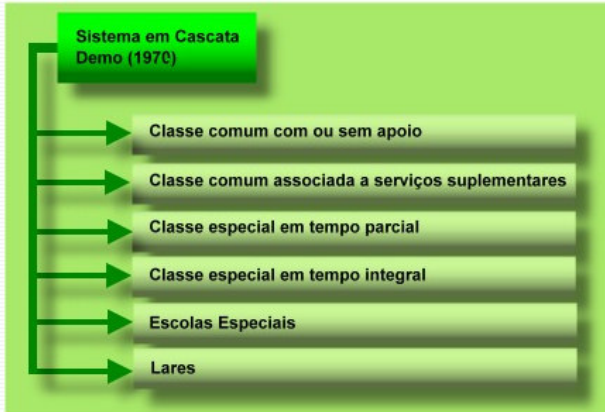
Arquivo Editar Exibir Ir Favoritos Ferramentas Ajuda

Inclusão Escolar M02 - Normalização VS Integração Escolar Atualizar Material

Principal -> Início -> Materiais -> M02 - Normalização VS Integração Escolar

Estude o tema apresentado e depois participe das atividades e avaliações que virão a seguir. Dica: Para voltar à tela inicial do curso, clique no link ->Início, no topo desta tela.

Demo (1970) propôs o **sistema em cascata**, com **diferentes níveis e graus de integração**, que envolveria a colocação de **alunos**:



Este sistema previa a mudança de nível, buscando um maior grau de integração escolar baseado nas potencialidades e no progresso do aluno.

Figura 6. Outra imagem de tela do Módulo 2 do curso via *Internet*.

Início: M02 - Estudo de Casos - Mozilla Firefox

Arquivo Editar Exibir Ir Favoritos Ferramentas Ajuda Fechar


Inclusão Escolar M02 - Estudo de Casos Atualizar Material

Principal -> Início -> Materiais -> M02 - Estudo de Casos


Estude o tema apresentado e depois participe das atividades e avaliações que virão a seguir. Dica: Para voltar à tela inicial do curso, clique no link ->Início, no topo desta tela.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

As deficiências podem ou não limitar a capacidade intelectual de um estudante. Alguns dos deficientes apresentam uma comunicação satisfatória, outros não. Pensando nessa população que não utiliza a fala como o principal meio de comunicação, uma das estratégias utilizadas pela comunidade é gestual por meio da Língua Brasileira de Sinais, e sistemas de comunicação alternativa. Ambas possibilidades têm a intenção de promover a convivência com outras pessoas. Os pais e professores não devem criar obstáculos para que possam estudar em salas comuns.



A criança de forma geral pode participar de todas as atividades da escola, bem como de toda atividade social. Isto é um direito. As dificuldades que poderão surgir são diversas e freqüentemente ligada a uma deficiência específica.



Em atividades que envolvam a fala, quando esta não for satisfatória ou pouco compreensível, o aluno deve ser respeitado, se quer ou não participar. Se sua opção for sim, professores e colegas

Figura 7. Imagem de uma tela do Módulo 3 do curso via *Internet*.

Início: M04 - Material de Apoio e Referências Bibliográficas - Mozilla Firefox

Arquivo Editar Exibir Ir Favoritos Ferramentas Ajuda

Inclusão Escolar

Principal -> Início -> Materiais -> M04 - Material de Apoio e Referências Bibliográficas

Estude o tema apresentado e depois participe das atividades e avaliações que virão a seguir. Dica: Para voltar à tela inicial do curso, clique no link ->Início, no topo desta tela.

3 **ESTRATÉGIAS**
www.inclusaoonline.org

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO
Relma Urel Carbone Carneiro
Eliana Marques Zanata

MATERIAL DE APOIO
[Sugestões de vídeos](#)
[Sites interessantes](#)
[Referências Bibliográfica](#)

SUGESTÕES DE VÍDEOS
www.inclusaoonline.org

Mr. Holland, Adorável professor (DA e DM)
Rain Man (Autismo)

>> Voltar para o índice

Figura 8. Outra imagem de tela do Módulo 2 do curso via *Internet*.

Início: M01 - Atendimento e Avaliação de Crianças Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais - Mozilla Firefox

Arquivo Editar Exibir Ir Favoritos Ferramentas Ajuda

Inclusão Escolar

Principal -> Início -> Materiais -> M01 - Atendimento e Avaliação de Crianças Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais

Estude o tema apresentado abaixo e depois participe das atividades e avaliações que virão a seguir. Dica: Para voltar à tela inicial do curso, clique no link ->Início, no topo desta tela.

São alunos "difíceis" e que exigem do professor **capacitação específica**.

Porém ao falarmos de alunos "difíceis" podemos ser um pouco mais genéricos e nos atermos a uma pedagogia mais geral e que dê conta de todos os alunos, incluindo portadores de autismo, múltiplas deficiências e outras patologias.

Alguns **aspectos** são essenciais para o trabalho com os mais prejudicados. **Este trabalho deve apresentar-se:**

- 1 Intensivo:** deve ter no mínimo quatro horas diárias e as horas restantes a cargo dos pais (aqui se torna imprescindível o trabalho direcionado com esses pais). Se pensarmos como está estabelecido nosso sistema de ensino, perceberemos que as crianças e adolescentes (normais ou não), passam até mais do que isso na escola.
- 2 Diário:** a descontinuidade traz prejuízos a aprendizagem, pois os ganhos são percebidos a longo prazo.

Figura 9. Imagem de uma tela do Módulo 4 do curso via *Internet*.

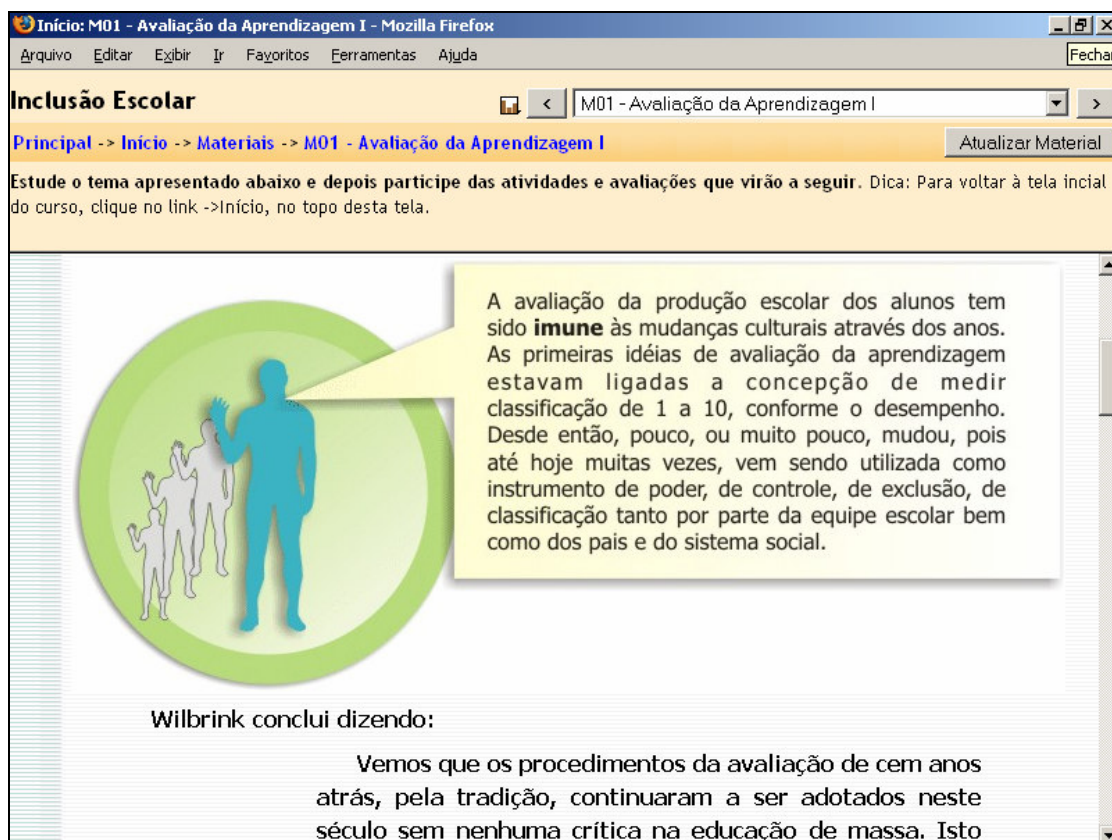


Figura 10. Imagem de uma tela do Módulo 5 do curso via Internet.

3.2.3.3. As Técnicas de Avaliação

Outro fator envolvendo o projeto pedagógico foi o planejamento das estratégias para a avaliação da aprendizagem dos alunos. O sistema de ensino à distância Moodle possui um módulo de administração que permite a inserção de questões com diversos métodos de formulação, assim como de múltipla-escolha, descritivas, verdadeiro ou falso e associativas classificadas por assunto. Esse recurso do AEaD permite a aplicação de um questionário diferente para cada aluno, pois o próprio sistema reordena e modifica a ordem das perguntas e das respostas a cada acesso. Assim, utilizando-se desses recursos para a aplicação de questionários de auto-avaliação, os autores dos conteúdos de cada módulo do curso elaboraram também um conjunto de perguntas e respostas utilizando os métodos descritos acima, que foram posteriormente cadastrados pelo administrador do sistema. Além dos questionários de auto-avaliação, também foi avaliada a participação dos alunos nos diversos tipos de atividades (Quadro 6) propostos pelos professores em cada módulo do curso. O AEaD permitiu o acompanhamento individual de cada aluno pelos professores, pontuando seus esforços e respondendo às suas dúvidas.

Quadro 6. Enunciado das atividades propostas no curso, divididas por módulo.

Módulo 1 - Trajetória Histórica da Educação Especial	
Atividade 1	Assistir o desenho animado "O Corcunda de Notre Dame" e escrever um pequeno texto sobre como os portadores de necessidades especiais eram compreendidos naquela época e quais eram os tipos de instituições que davam algum tipo atenção a esse problema?
Atividade 2	Vamos assistir mais essa bela produção da Disney, A Bela e a Fera, que ilustra de uma maneira bem humorada e sensível os sentimentos antagônicos que pessoas com NEEs enfrentam nas suas vivências e inter-relações humanas diárias. Reflita sobre o tema e escreva um breve comentário sobre o filme!
Módulo 2 - Fundamentos Éticos, Políticos e Filosóficos da Educação Inclusiva	
Atividade 3	<p>“A diretora de uma escola encaminha 2 crianças egressas do ensino Especial para classe comum. Ambas para a mesma professora x.</p> <p>A professora x procura a direção e questiona o encaminhamento, justificando que não fez formação para lhe propiciar condições para esse tipo de atendimento, que a opção que ela fez foi pelo ensino regular, no curso de Pedagogia.</p> <p>A diretora contra-argumenta, dizendo que a legislação é clara, e que os pais optaram pelo atendimento em classe comum e que a escola não pode impedir a matrícula.</p> <p>A professora x, então, questiona a diretora com o seguinte argumento:</p> <p>- Quando eu fiz o curso de Pedagogia eu pude optar pelo tipo de formação que desejava. Como agora, na prática profissional, não posso também optar? Sou obrigada ter crianças especiais em minha sala de aula? Então, porque no curso de Pedagogia, disciplinas com conteúdos de educação especial não são também obrigatórias, uma vez que a atuação passa a ser?”</p> <p>Diante do questionamento da professora e o argumento da direção, como você analisa a situação colocada?</p>
Módulo 3 - Estratégias de Ensino e Relação Professor/Aluno	
Atividade 4	As sugestões e atividades propostas neste módulo atingiram suas expectativas? De que forma? Como isso tudo poderá lhe ser útil?
Módulo 4 – Planejamento	
Atividade 5	Faça o download da ficha de avaliação no formato Word clicando aqui, imprima e faça uma avaliação real de uma criança usando esse formulário impresso, depois digite o resultado na própria ficha e envie-a para nós. Antes, estude bem os materiais deste módulo. Se tiver qualquer dúvida sobre essa atividade, utilize o Fórum Permanente deste módulo do curso. Boa atividade!
Módulo 5 – Avaliação	
Atividade 6	<p>“Um aluno de pré-escola com deficiência mental estuda com a mesma turma desde o maternal. No final do ano, sua professora constatou que sua avaliação não apresentou o mesmo resultado dos demais colegas. Portanto, decide que ele deverá cursar novamente a pré-escola, pois o seu desempenho ainda é de uma criança de jardim II”.</p> <p>Pensando na função que a avaliação deve exercer no processo de ensino-aprendizagem. Você concorda com a decisão tomada pela professora? Justifique sua resposta.</p>

Os módulos do curso possuíam recursos que possibilitavam o acompanhamento dos alunos pelos professores de cada módulo por meio de atividades acompanhadas virtualmente, respondendo-as e pontuando-as de maneira individual. Além disso, utilizou-se a aplicação de

questionários de auto-avaliação, elaborados pelos próprios autores dos módulos e compostos por perguntas utilizando-se diversos métodos de formulação, assim como questões de múltipla-escolha, verdadeiro ou falso, associativas e descritivas.

Essas questões e atividades foram elaboradas objetivando a averiguação do grau de assimilação dos conceitos pelos alunos e sua capacidade de avaliação crítica. As atividades citadas anteriormente funcionaram como uma espécie de avaliação parcial atestando o conhecimento apreendido.

A avaliação parcial deve ser um mecanismo para estimular o aluno a prosseguir nos estudos, evitando a evasão do curso que é muito comum na modalidade de EaD, sobretudo quando há excesso de rigor na avaliação e dificuldades de diálogo com o aluno (SOUZA, 2001).

3.2.3.4. Questionário Espontâneo de Avaliação do Curso pelos Alunos

Além desta forma de avaliação constituiu-se um questionário, entregue espontaneamente após a finalização do curso, com o objetivo de obter informações para a avaliação do desempenho do mesmo, na perspectiva dos alunos, visando melhorias futuras caso houvesse novos cursos a distância com esse mesmo tema.

3.2.3.5. Produção do Curso

O procedimento de produção do curso envolveu as seguintes etapas:

- a) criação do *site* www.inclusaoonline.org, que posteriormente foi o espaço virtual utilizado para hospedar e disponibilizar os módulos do curso;
- b) instalação do AEaD Moodle no referido domínio;
- c) estruturação e transferência dos conteúdos para o *site*;
- d) criação do curso Inclusão *On-line* no AEaD e sua abertura para inscrições;
- e) organização de uma estrutura simples para suporte técnico via *e-mails* ou telefone.

3.3. Metodologia de Pesquisa

A pesquisa aqui apresentada destina-se a analisar o desempenho de alunos de licenciatura, voluntariamente inscritos em um curso a distância sobre inclusão escolar, aferindo sua eficiência no ensino desse tipo de conteúdo, bem como a própria organização do referido curso. A opção metodológica adotada, nesse caso, foi empreender uma análise de natureza descritiva no escopo de uma abordagem quantitativa e qualitativa.

Segundo Triviños (1987, p. 112), “os estudos descritivos exigem do pesquisador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados”.

O estudo descritivo possibilita o desenvolvimento de uma análise para identificar as diferentes formas de um determinado fenômeno ou objeto de estudo. É um processo de estudo que procura abranger correlações entre variáveis, fundamentais para diversas ciências sociais (OLIVEIRA, 2002; RAMPAZZO, 2002).

A pesquisa descritiva observa, registra e analisa os fatos sem manipulá-los e não permite nenhuma interferência do pesquisador. Diferentes pesquisadores, ou observadores, do mesmo fato podem perceber diferentes fenômenos. Ela busca descobrir

[...] a freqüência com que um fenômeno ocorre, sua relação e sua conexão com outros, sua natureza e suas características” buscando conhecer as diversas situações e relações que ocorre na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, “[...] tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas [...] (RAMPAZZO, 2002, p.53).

Alguns autores classificam a pesquisa descritiva em diversos tipos de estudos – entre eles, o estudo exploratório. Trata-se, segundo Rampazzo (2002), da observação não estruturada ou assistemática. Consiste em “[...] recolher e registrar sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas [...]” (p. 54).

Recomenda-se o estudo exploratório quando há poucos conhecimentos sobre o problema a ser estudado. Tais estudos objetivam a familiarização com determinado fenômeno ou objetivamente, ainda, obter determinada percepção sobre o mesmo e descobrir novas idéias (CERVO, BERVIAN, 2002).

4. Resultados

Na estrutura de avaliação adotada no curso foram utilizados dois recursos básicos que permitiram acompanhar o estudo e o aproveitamento dos alunos individualmente: os questionários de avaliação, e as atividades relacionadas aos temas abordados. Ambas as técnicas foram aplicadas a cada um, de acordo com o módulo que o aluno estudava naquele momento do curso. Na sua finalização, após o seu encerramento e das notas finais, aplicou-se também um questionário, com perguntas descritivas, inquirindo sobre a opinião de cada um sobre o mesmo, e quanto ao aproveitamento individual dos alunos, por si próprios.

Para a análise dos resultados dos questionários, foi realizado um estudo quantitativo pormenorizado de cada uma das avaliações dos cinco módulos, do qual se buscou a apuração do desempenho individual e geral dos alunos, com o objetivo de obter uma visão mais abrangente do curso. Cabe destacar que a realização destes não era opcional, pois integravam-se às demais atividades planejadas para o curso e, para avançar ao módulo seguinte, era necessário cumprir a totalidade das exigências contidas anteriormente, em cada um deles.

Juntamente a esse estudo, está disposta também uma análise qualitativa que apresentará os resultados referentes às atividades propostas, realizadas pelos alunos após o estudo dos respectivos módulos, cujos enunciados encontram-se sumarizados no Quadro 6 apresentado anteriormente.

Todas as análises foram realizadas com base no número de alunos (16) que prosseguiram até a conclusão do curso.

A seguir, a análise dos módulos separadamente, em um resumo quantitativo e qualitativo, apresentando suas respectivas discussões.

4.1. Análise Quantitativa e Qualitativa do Desempenho dos Alunos

4.1.1. Módulo 1 – Trajetória Histórica da Educação Inclusiva

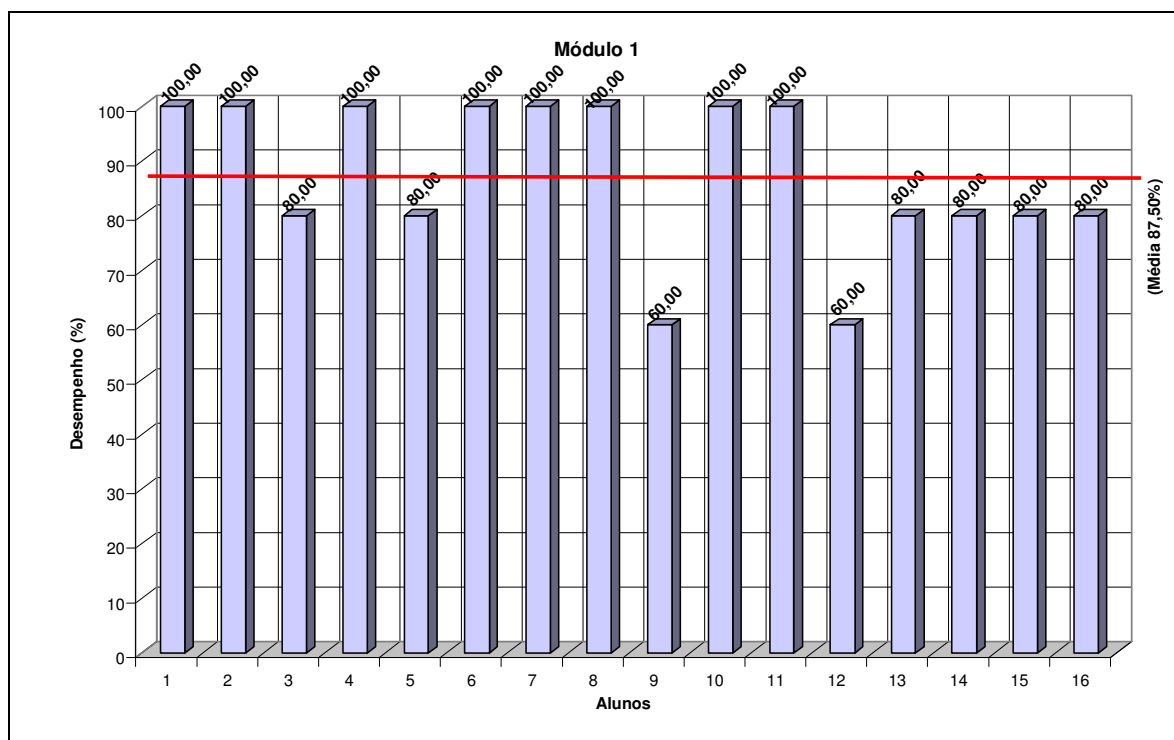


Gráfico 6. Valores percentuais indicadores de desempenho, por aluno, no Módulo 1.

O Gráfico 6 apresenta os valores percentuais de desempenho na avaliação do Módulo 1, apresentando os valores obtidos para cada um dos alunos participantes. A média do grupo foi de 87,5% de acertos.

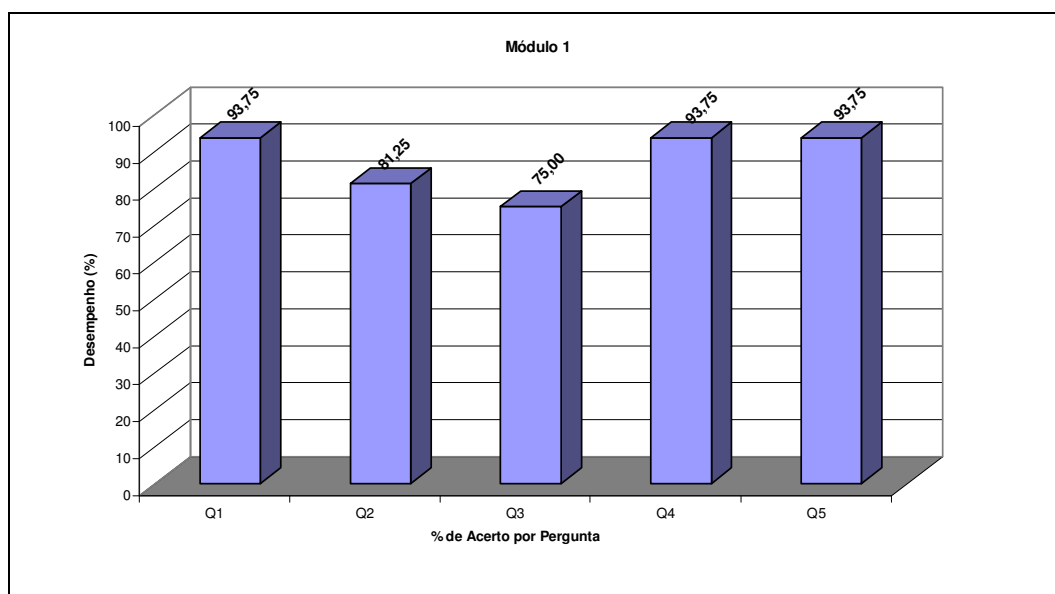


Gráfico 7. Valores percentuais indicadores de desempenho geral dos alunos no Módulo 1.

O Gráfico 7 apresenta o desempenho do grupo em relação às questões da avaliação do Módulo 1, mostrando a porcentagem de acertos do grupo em cada uma das cinco questões. A questão com menor porcentagem de acerto foi a de número 3, com 75%, inferior à média do grupo quando comparada às outras questões.

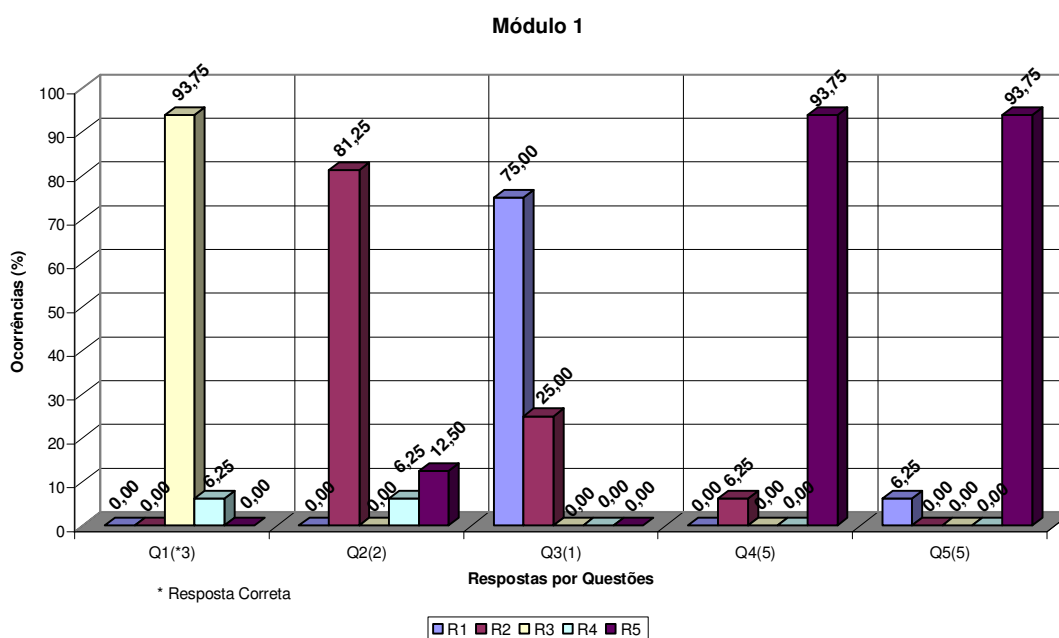


Gráfico 8. Valores percentuais indicadores de acerto para cada uma das questões da avaliação do Módulo 1, tendo por referência a resposta correta.

O Gráfico 8, assim como no gráfico anterior, indica a porcentagem de acerto de todas as respostas, possibilitando uma comparação visual entre as corretas e as incorretas.

Análise Qualitativa das Atividades do Módulo 1

Nesse módulo foram propostas duas atividades que versavam sobre exercícios de reflexão estabelecidos a partir de filmes de desenhos animados nos quais as temáticas contemplavam aspectos históricos da educação especial.

Na primeira das atividades, a análise do material referente ao trabalho de avaliação empreendido, revela que os alunos do curso, na sua totalidade, num gradiente de 0 à 1, obtiveram nota máxima, ou seja, foram avaliados como tendo atingido o critério estabelecido. Tal fato indica que, mediante o estudo do material de sustentação teórica do módulo, para a atividade, o processo de aprendizagem foi estabelecido.

Contudo, apesar de todos terem recebido *feedbacks* favoráveis, uma análise individualizada das particularidades de cada resposta revelou diferenças importantes de desempenho entre os alunos. Para a grande maioria as respostas foram eficientes, o suficiente para cumprir, com adequação, a exigência estabelecida: criar uma argumentação teórica, contida num pequeno texto, indicando a compreensão que a sociedade medieval tinha da diferença. Cabe ressaltar, porém, que em três trabalhos, os alunos participantes demonstraram uma compreensão que foi além, estendendo-a até os dias atuais, como foi possível perceber pela explanação que esses alunos fizeram sobre o papel do estigma e do preconceito que incide sobre diferentes minorias. Ultrapassando a especificidade das deficiências, esses alunos destacaram o caráter generalizador que rótulos, com valoração social negativa, assumem na vida de pessoas que sob eles são colocados.

Na Atividade 2 deste mesmo módulo, a leitura do trabalho encaminhado pelos alunos para avaliação revela que a maioria deles conseguiu relacionar os temas desenvolvidos com os materiais fornecidos sobre a temática Trajetória Histórica da Educação Especial, evidenciando que o seu estudo contribuiu para a realização da tarefa e para a compreensão de que há fatores que podem favorecer a inclusão como, por exemplo, a importância da aceitação das diferenças no convívio social, assunto esse apresentado e discutido no módulo. Contudo, nessa atividade, mais do que na anterior, o índice de observações por parte dos professores do curso foi maior, pois, embora as respostas tenham sido na direção pretendida pelo módulo, foram parcialmente incompletas no que diz respeito a uma análise mais abrangente da problemática tratada. Além da exclusão gerada pelas condições físicas discrepantes, que são as mais evidentes, a questão da diferenciação de atitudes e comportamentos foi menos assinalada, demonstrando que os alunos prenderam-se aos aspectos mais conspícuos, ou mais perceptíveis da deficiência, relegando para segundo plano os aspectos relacionados às faltas de apoio e aceitação, bem como as suas conseqüências e à importância do conhecer, antes de julgar e o ajudar, antes de temer. Apenas uma aluna fez uma diferenciação importante entre aceitação parcial e aceitação plena, destacando que a segunda não necessita da supressão da diferença, o que certamente vai de encontro à superação da exclusão.

Apesar desses detalhes que foram assinalados nos *feedbacks* recebidos pelos alunos, por outro lado foi possível constatar que a inclusão social foi abordada como sendo um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade trabalham em parceria visando equiparação das oportunidades e no qual a diversidade é respeitada. Na leitura dos trabalhos destacou-se a análise de um dos alunos que, além desse enfoque, aprofundou a discussão de

maneira mais elaborada, dando ênfase à aceitação e ao convívio com as diferenças das pessoas com NEEs que pode e deve ser desenvolvida.

4.1.2. Módulo 2 – Fundamentos Éticos, Políticos e Filosóficos da Educação Inclusiva

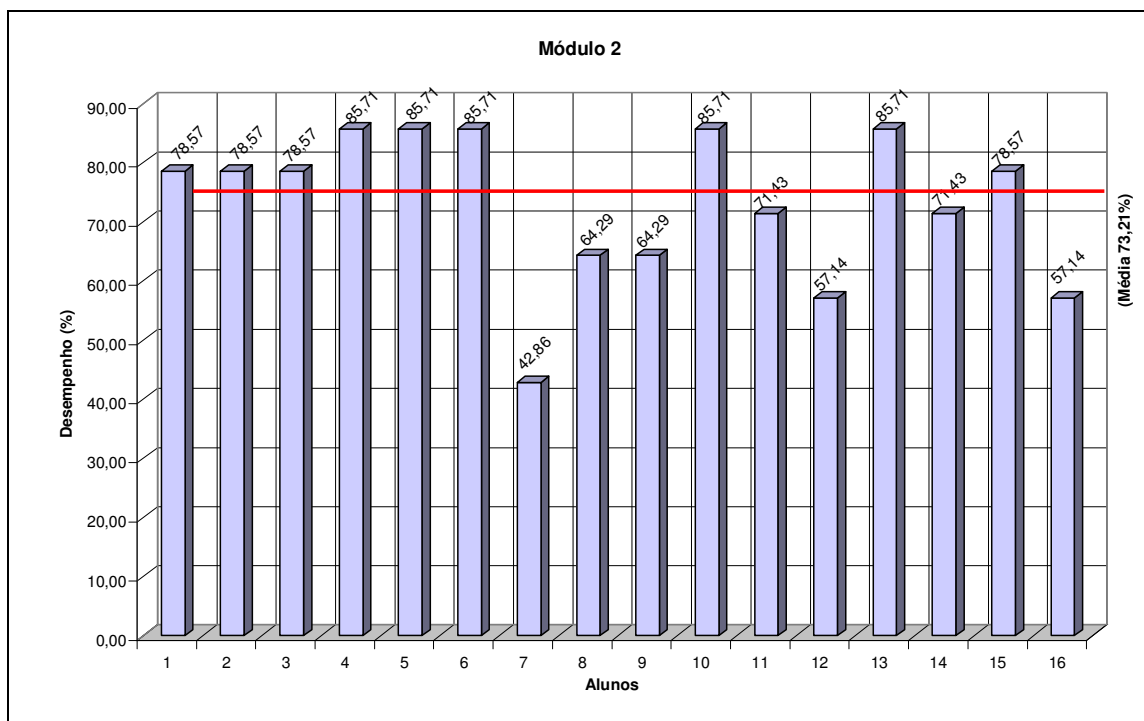


Gráfico 9. Valores percentuais indicadores de desempenho, por aluno, no Módulo 2

O Gráfico 9 apresenta os valores percentuais de desempenho na avaliação do módulo 2, apresentado os valores obtidos por cada um dos alunos. A média do grupo foi de 73,21 % de acertos.

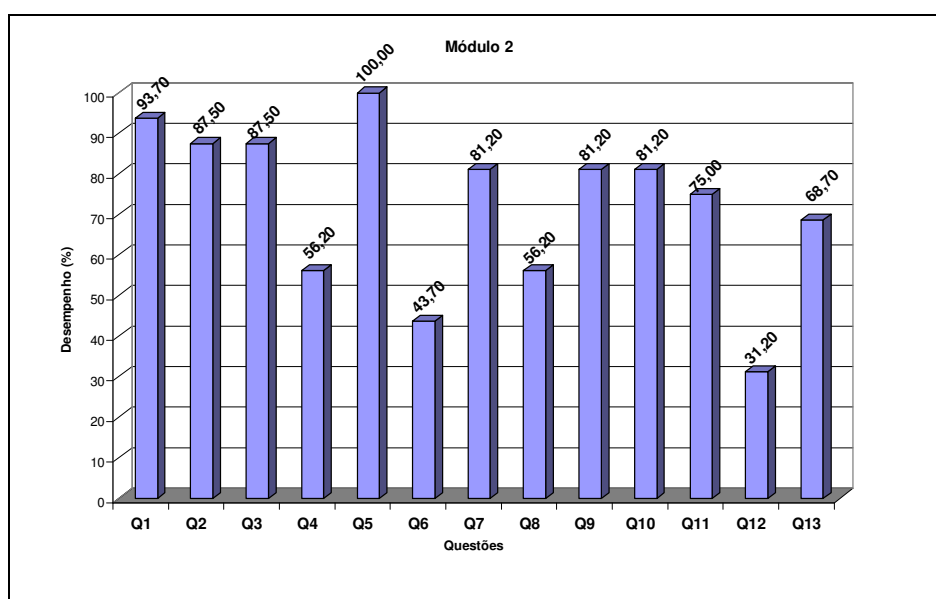


Gráfico 10. Valores percentuais indicadores de desempenho geral dos alunos no Módulo 2.

O Gráfico 10 apresenta o desempenho do grupo em relação às questões da avaliação do Módulo 2, mostrando a percentagem de acertos do grupo em cada uma das cinco questões. A questão com menor percentagem de acerto foi a de número 12, inferior a média do grupo comparando-a às outras questões.

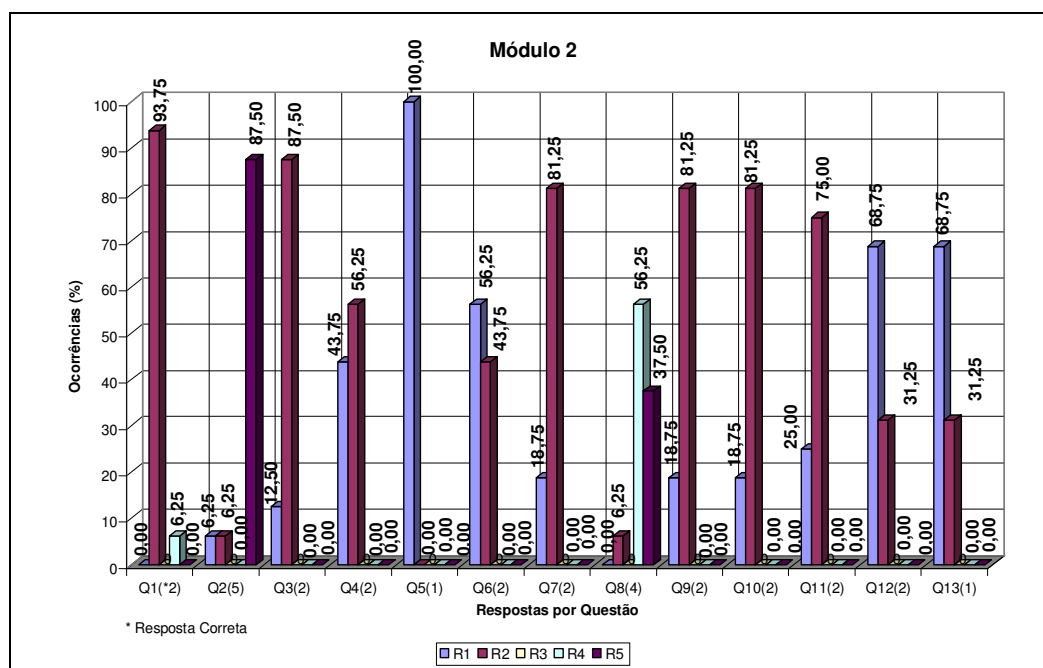


Gráfico 11. Valores percentuais indicadores de acerto para cada uma das questões da avaliação do Módulo 2, tendo por referência a resposta correta

O Gráfico 11, assim como no gráfico anterior, indica a percentagem de acerto de todas as respostas, possibilitando uma comparação visual entre as corretas e as incorretas.

Análise Qualitativa das Atividades do Módulo 2

Na situação analisada pelos alunos participantes percebe-se que esteve presente no desenvolvimento das respostas a problemática da dicotomia gerada, por um lado, pelas exigências da legislação que norteiam o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas comuns e, por outro, pela quase ausência de conteúdos de educação especial na formação de professores. Nos trabalhos apresentados verificou-se ainda a discussão de outros pontos, convergentes ao problema proposto como, por exemplo, a importância do empenho da sociedade na reivindicação de melhorias nesse campo de atuação,

e a necessidade das escolas mobilizarem-se, adaptando-se para a sua abertura aos alunos com NEEs, promovendo desta forma, a inclusão desejada.

Dos dezesseis trabalhos enviados, oito deles enfatizaram o valor da formação continuada na capacitação dos professores, justificando a falta que esta faz e considerando sua pouca oferta aos professores em sua formação inicial. Houve, contudo, um aluno que indicou a formação inicial como sendo a única responsável pela má capacitação nessa área, desconsiderando outros fatores que permeariam essa problemática e que foram abordados no módulo em questão. Um outro aluno atribuiu apenas a falta de iniciativa de professores como o principal impedimento à melhoria no atendimento aos alunos com NEEs, em salas comuns. Embora expressando uma compreensão bastante adequada acerca do problema proposto, mesmo assim os alunos citados tiveram, por meio dos *feedbacks* dos professores, o esclarecimento necessário alertando-os sobre a complexidade do problema e sugerindo que fizessem a recapitulação do material fornecido pelo módulo, especialmente no que diz respeito a uma maior clareza e distinção entre os conceitos de inclusão social e inclusão educacional, dado que, distintos entre si, passaram a ser usados como sinônimos.

Portanto, verificou-se que a proposição dessa atividade, após a leitura do conteúdo do Módulo 2 pelos alunos, estimulou a reflexão sobre o tema abordado. Em uma escala de 0 a 5, o grupo que realizou essa atividade atingiu a pontuação média 4, sendo considerada como critério de aprovação.

4.1.3. Módulo 3 - Estratégias de Ensino

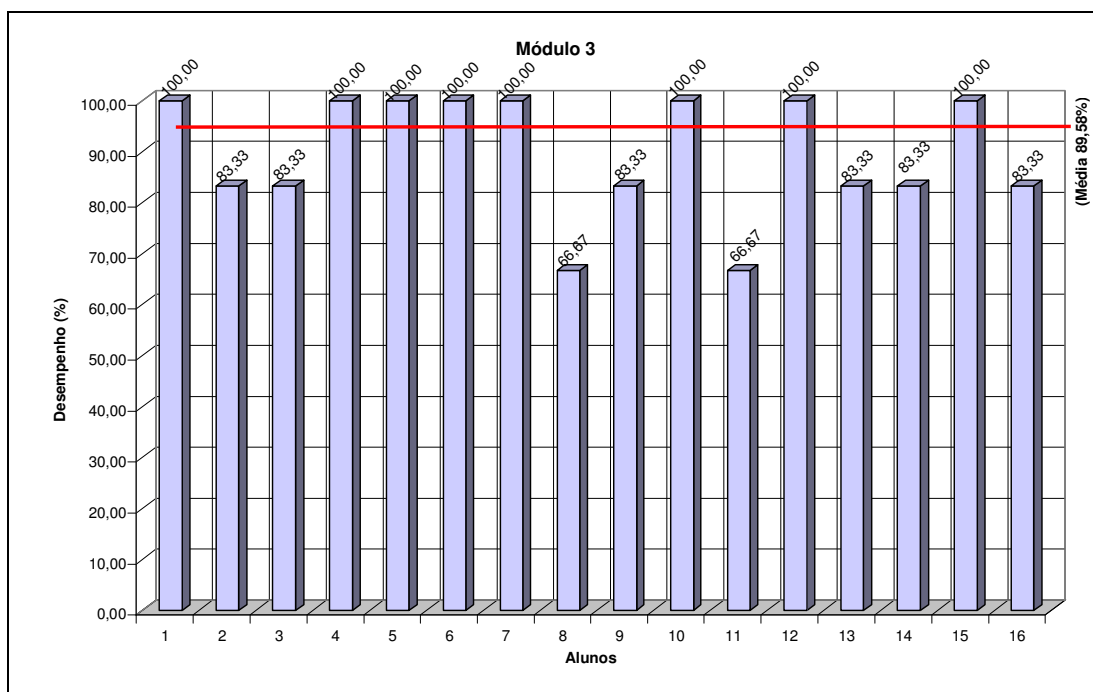


Gráfico 12. Valores percentuais indicadores de desempenho, por aluno, no Módulo 3.

O Gráfico 12 apresenta os valores percentuais de desempenho na avaliação do módulo 3, apresentado os valores obtidos por cada um dos alunos. A média do grupo foi de 89,58% de acertos.

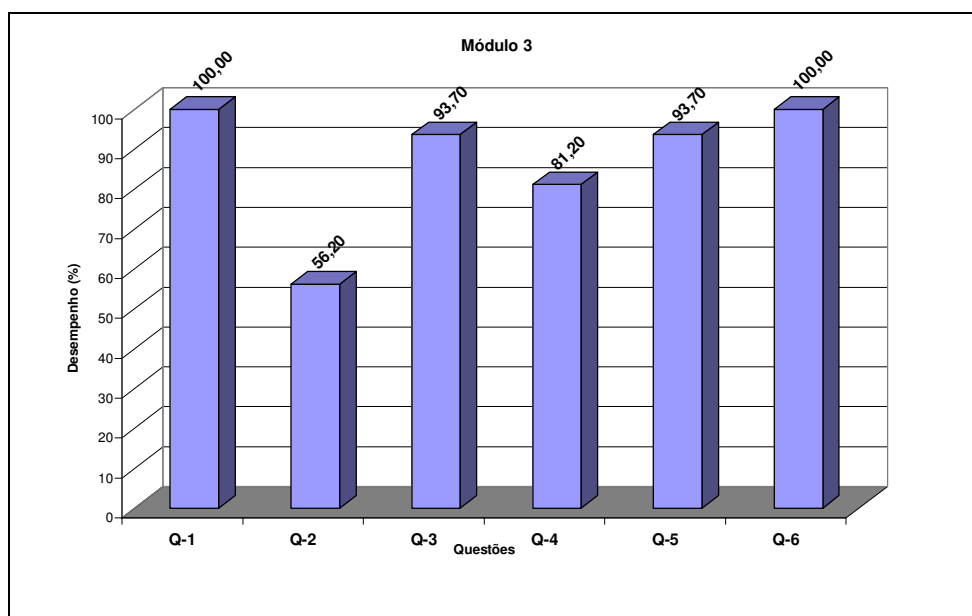


Gráfico 13. Valores percentuais indicadores de desempenho geral dos alunos no Módulo 3.

O Gráfico 13 apresenta o desempenho do grupo em relação às questões da avaliação do Módulo 3, mostrando a percentagem de acertos do grupo em cada uma das cinco questões.

A questão com menor porcentagem de acerto foi a de número 2, inferior a média do grupo comparando-a as outras questões.

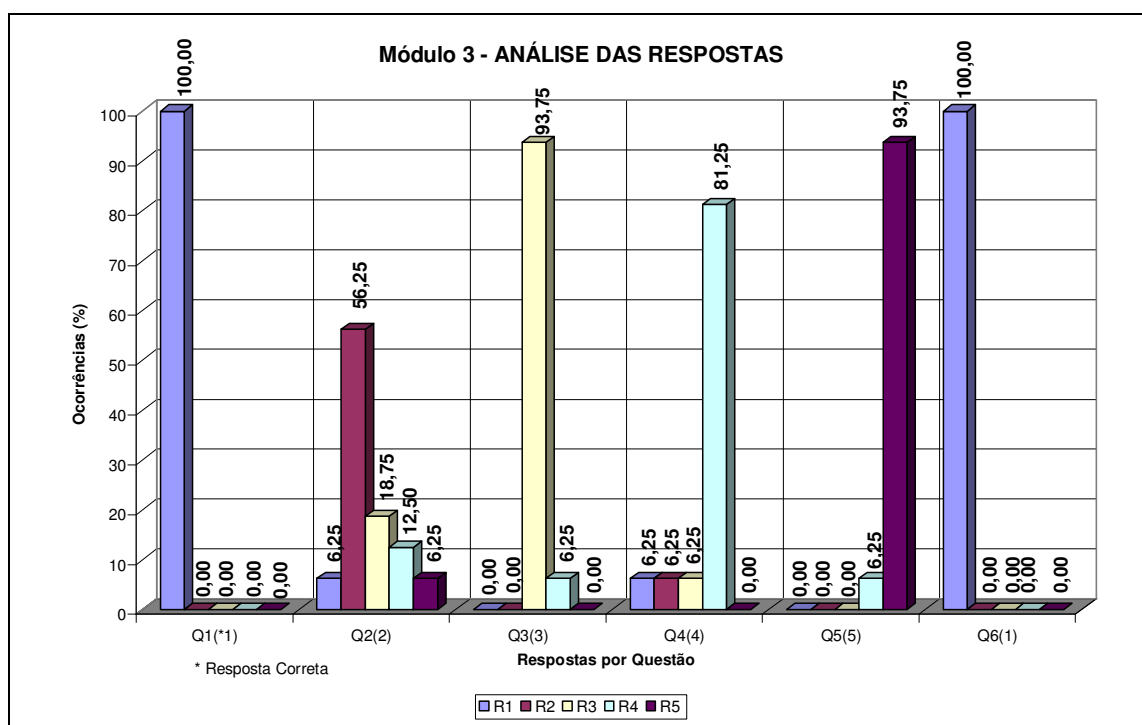


Gráfico 14. Valores percentuais indicadores de acerto para cada uma das questões da avaliação do Módulo 3, tendo por referência a resposta correta.

O Gráfico 14, assim como no gráfico anterior, indica a porcentagem de acerto de todas as respostas, possibilitando uma comparação visual entre as corretas e as incorretas.

Análise Qualitativa das Atividades do Módulo 3

A partir da análise dos trabalhos enviados, além da compreensão do texto apresentado no módulo, foram constatadas mudanças pessoais na forma de observar determinadas situações envolvendo o comportamento de alunos em sala de aulas. O exame pormenorizado dos textos respondidos por eles mostrou que quase todos, com uma exceção, realizaram adequadamente uma síntese do módulo estudado demonstrando, desta forma, suas compreensões. Dentre as respostas, verificou-se que os alunos julgaram ser importante o entendimento entre corpo docente e discente, como um fator fundamental para a criação de estratégias de ensino, auxiliando o professor a adotar os procedimentos adequados para atender as necessidades detectadas, intervindo diretamente ou solicitando ajuda de pessoas especializadas.

Em dois trabalhos, por meio de relatos pessoais, verificou-se que para dois alunos que já haviam lecionado em escolas, o estudo possibilitou uma maior reflexão quanto ao comportamento incomum de crianças consideradas comuns, mas que possivelmente pudessem ter NEEs, levando-os a refletir sobre suas próprias estratégias de ensino e sobre suas relações com aqueles alunos. Esse exemplo mostrou que o módulo, focando dentre outros assuntos a relação professor/aluno no processo ensino/aprendizagem, ressaltando a importância de pensar-se no professor de uma maneira integralizada e não somente no momento atual em que vive, valorizando a trajetória pregressa do aluno, bem como considerando de que forma fora influenciado nesses momentos, auxiliou-os a refletirem sobre essa questão, e essa reflexão, por sua vez, repercutiu nas atividades apresentadas. Ou seja, o módulo desencadeou uma revisão pessoal das práticas pedagógicas daqueles alunos participantes do curso que já haviam vivenciado situações similares fora da Universidade. Essa reflexão parece permitir estabelecer uma conclusão de que as vivências dos alunos, por meio de suas práticas pedagógicas realizadas, são de fundamental importância para o melhor aproveitamento do curso.

Portanto, evidencia-se que a atividade serviu para o seu propósito, promovendo a reflexão, a aprendizagem sobre inclusão escolar e a importância das estratégias de ensino aos alunos participantes que, em um intervalo de possibilidades de notas entre 0 e 5, obtiveram a nota máxima para essa tarefa.

4.1.4. Módulo 4 – Planejamento

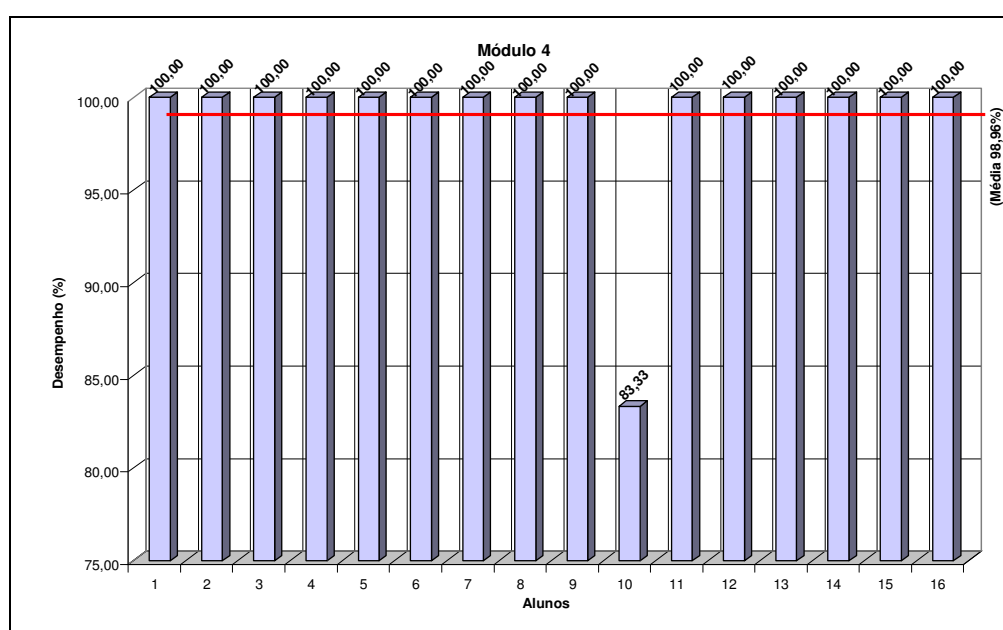


Gráfico 15. Valores percentuais indicadores de desempenho, por aluno, no Módulo 4.

O Gráfico 15 apresenta os valores percentuais de desempenho na avaliação do módulo 4, apresentando os valores obtidos por cada um dos alunos. A média do grupo foi de 98,96% de acertos.

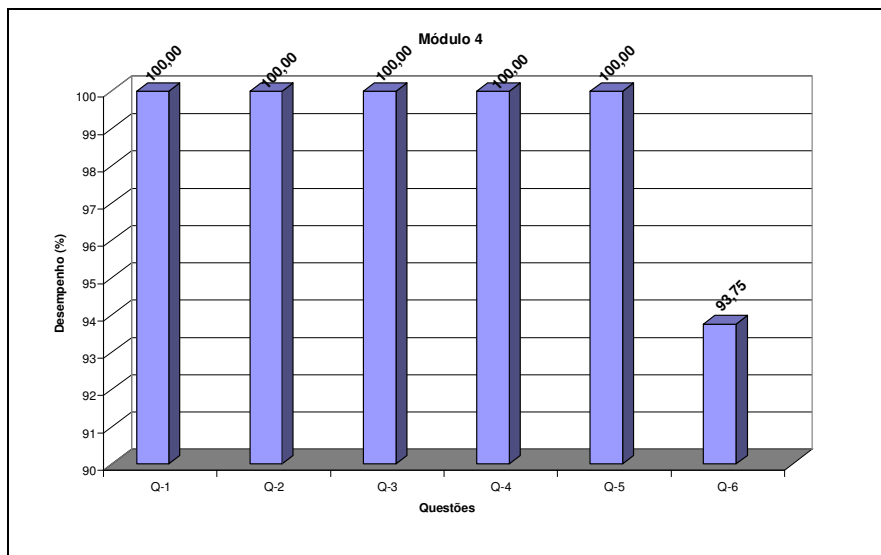


Gráfico 16. Valores percentuais indicadores de desempenho geral dos alunos no Módulo 4.

O Gráfico 16 apresenta o desempenho do grupo em relação às questões da avaliação do Módulo 4, mostrando a percentagem de acertos do grupo em cada uma das cinco questões. A questão com menor percentagem de acerto foi a de número 6, inferior a média do grupo comparando-a as outras questões.

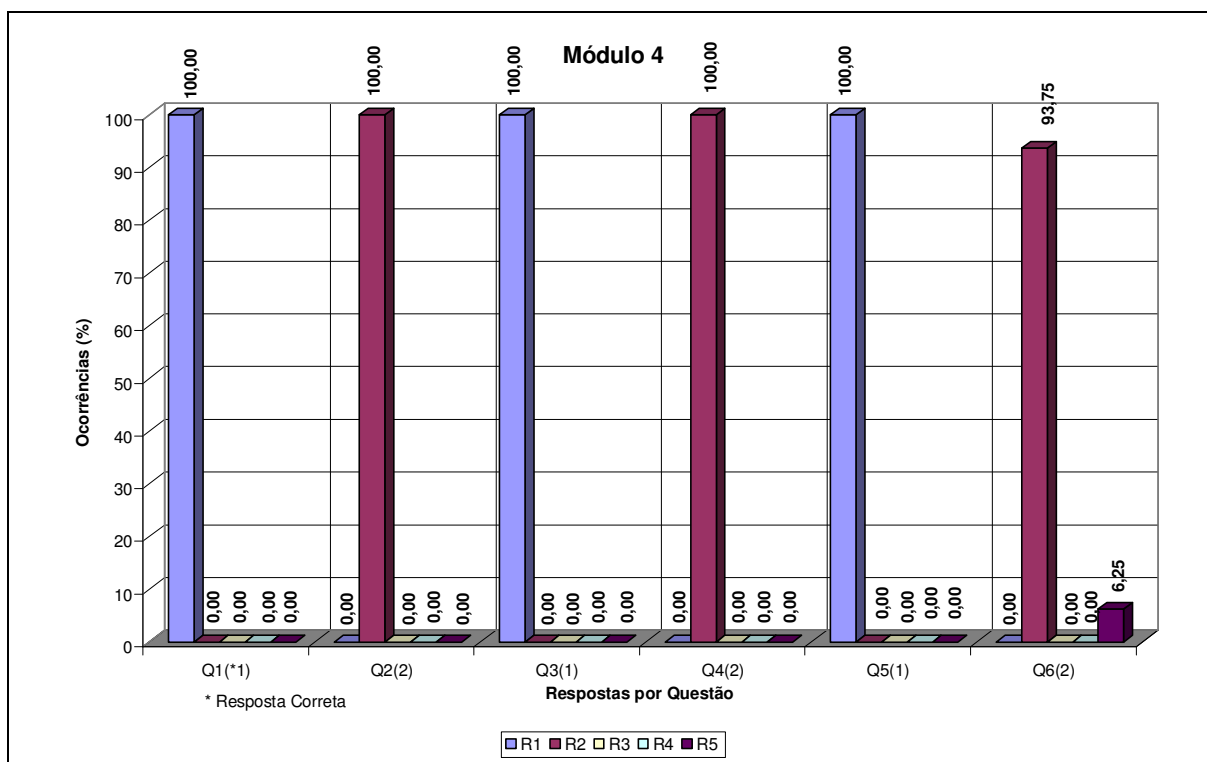


Gráfico 17. Valores percentuais indicadores de acerto para cada uma das questões da avaliação do Módulo 4, tendo por referência a resposta correta.

O Gráfico 17, assim como no gráfico anterior, indica a porcentagem de acerto de todas as respostas, possibilitando uma comparação visual entre as corretas e as incorretas.

Análise Qualitativa das Atividades do Módulo 4

No módulo 4, a atividade proposta foi realizar uma avaliação real de um criança utilizando um formulário de testes e realizando uma ficha de avaliação. Numa faixa de pontuação entre 0 e 10, os alunos que realizaram a tarefa obtiveram a nota máxima, demonstrando dessa forma, o empenho do grupo e o interesse em aprender a realizar um planejamento de ensino individualizado (P.E.I). Como exposto no módulo, existem alunos com mais de um tipo de deficiência tornando o atendimento mais complexo, exigindo planos individualizados de ensino, visando um plano de atendimento global do aluno com NEEs, elaborado, muitas vezes, por mais de um especialista.

Após a leitura dos trabalhos encaminhados pelos alunos, verificam-se algumas dificuldades no preenchimento da ficha de avaliação da criança, que denotam uma falta de compreensão da maneira correta de responder alguns de seus itens. Posteriormente, reavaliando o material do curso, percebe-se que realmente há a necessidade de um detalhamento mais elaborado de como preencher alguns de seus itens, o que explicou a dificuldade dos alunos, quanto ao manuseio da ficha de avaliação.

Contudo, todos realizaram a atividade até o final e analisando suas respostas, observa-se que houve o aprendizado e a conscientização da importância da avaliação individual dos alunos com NEEs, para a realização do plano de ensino, atentando ao fato de que esse atendimento deve ser baseado ao oferecido a qualquer criança, ou seja, que a educação dessas crianças tem mais similaridades do que diferenças. Vê-se pelo trabalho de pelo menos um dos alunos, que o envolvimento com as crianças para a execução dessa atividade, despertou para a responsabilidade posta ao professor, que, poderá deparar-se com casos de deficiências múltiplas em uma classe comum. Isso os alertou a importância do acompanhamento especializado, e sobre a pouca informação oferecida aos alunos, sobre a complexidade de alguns casos, pelos cursos de formação.

4.1.5. Módulo 5 - Avaliação da Aprendizagem

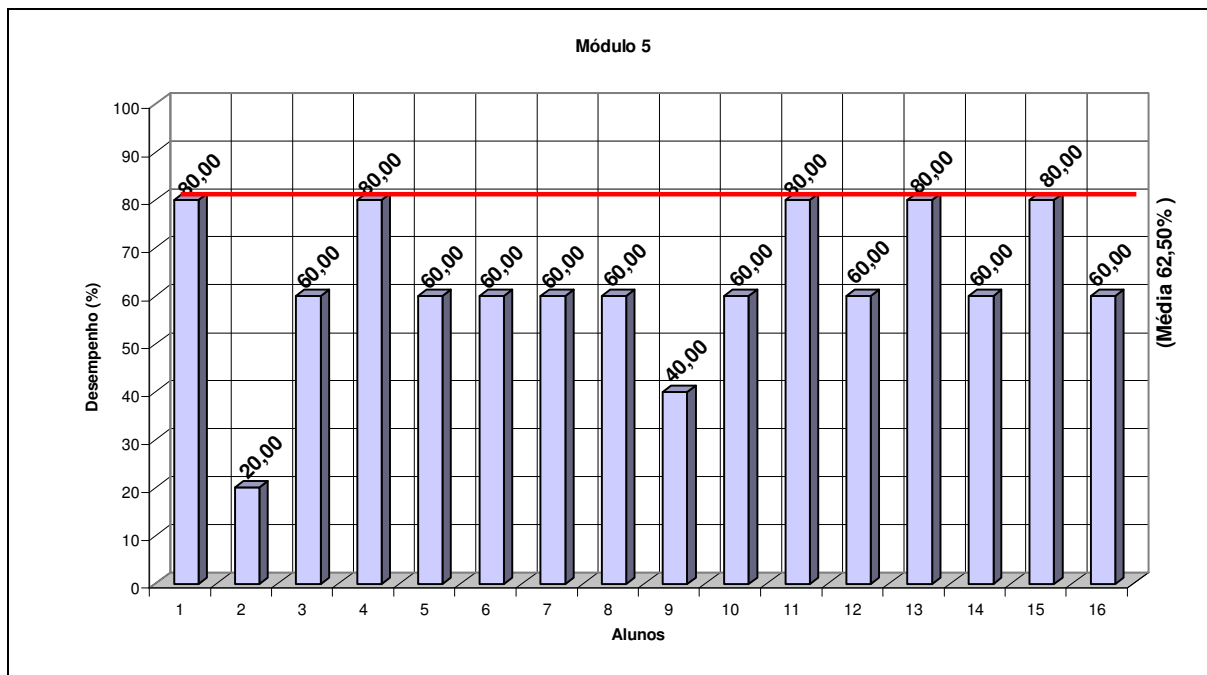


Gráfico 18. Valores percentuais indicadores de desempenho, por aluno, no Módulo 5.

O Gráfico 18, mostrado acima, apresenta os valores percentuais de desempenho na avaliação do módulo 5, apresentado os valores obtidos por cada um dos alunos. A média do grupo foi de 62,50% de acertos.

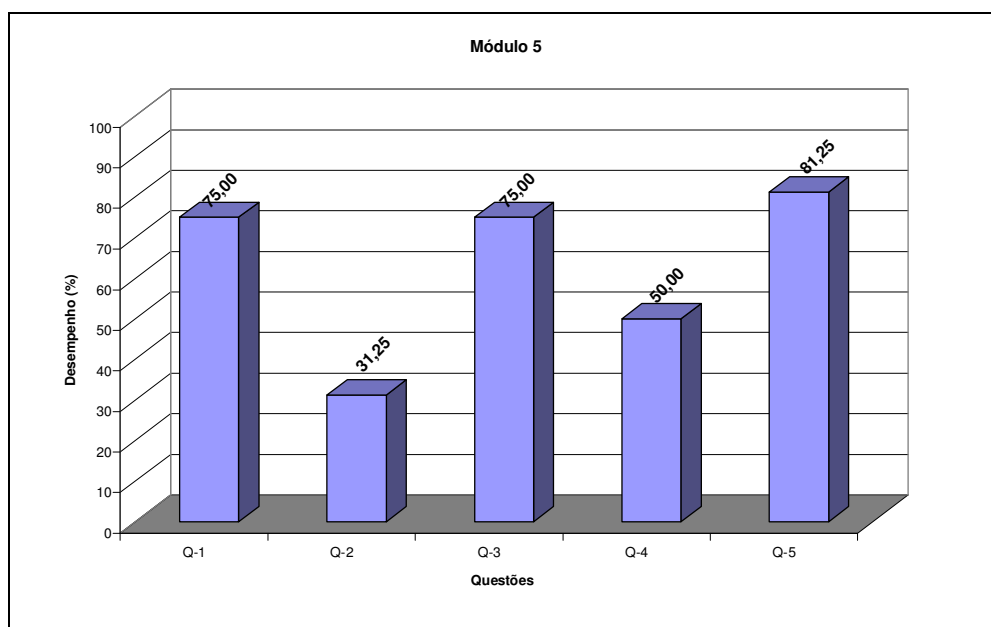


Gráfico 19. Valores percentuais indicadores de desempenho geral dos alunos no Módulo 5.

O Gráfico 19 apresenta o desempenho do grupo em relação às questões da avaliação do Módulo 5, mostrando a percentagem de acertos do grupo em cada uma das cinco questões.

A questão com menor porcentagem de acerto foi a de número 2, inferior a média do grupo comparando-a as outras questões.

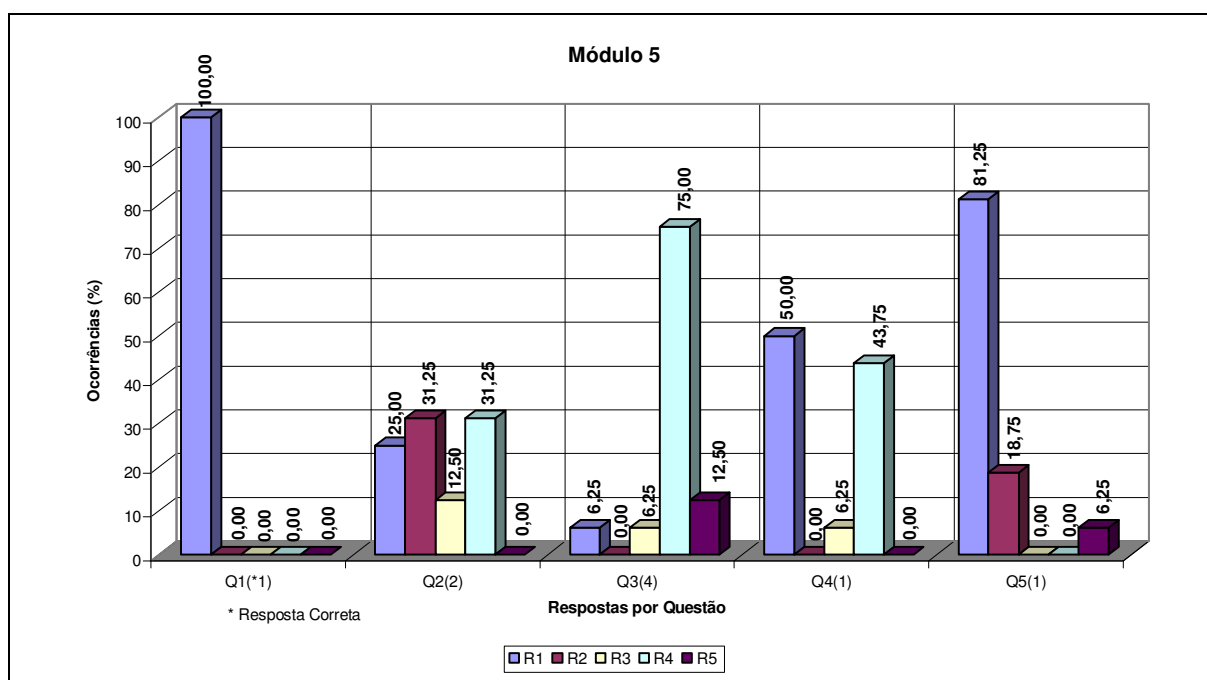


Gráfico 20. Valores percentuais indicadores de acerto para cada uma das questões da avaliação do Módulo 5, tendo por referência a resposta correta.

O Gráfico 20, assim como no gráfico anterior, indica a porcentagem de acerto de todas as respostas, possibilitando uma comparação visual entre as corretas e as incorretas.

Análise Qualitativa das Atividades do Módulo 5

Após a análise dos textos encaminhados pelos alunos e dos *feedbacks* dados a eles, percebe-se que a maior parte dos alunos compreendeu os diferentes aspectos e a importância da avaliação de desempenho no ambiente escolar. Em sua maioria, os alunos participantes, expuseram o papel da avaliação como forma de orientar a aprendizagem dos alunos nas escolas, e não como ferramenta de segregação ou rotulações. O estudo propiciou a reflexão sobre os parâmetros para nortear a avaliação de um aluno na escola destacando, por meio do que foi exposto, que o desempenho deve ser comparado ao desempenho do próprio aluno em situações anteriores, avaliando, desta forma, seu progresso individual, idéia essa que vai de encontro ao material de estudos desse módulo, no qual se defende que a avaliação é construída na obtenção e integração de um bom número de informações significativas que se pode obter da criança, com vistas à seu conhecimento global e de como ela aprende quais são as suas dificuldades, habilidades e preferências.

Assim, observa-se que os objetivos de ensino propostos pelo módulo Avaliação de Desempenho foram atingidos, promovendo a reflexão sobre o tema e a aprendizagem de novos conteúdos sobre a avaliação de desempenho de alunos em ambientes escolares, fato demonstrado também pela constatação de que a maioria dos alunos obteve a nota 4, determinada em um gradiente de 0 a 5, para essa atividade.

4.1.6. Análise Geral dos Resultados Quantitativos dos Questionários de Avaliação

Dados ainda parcialmente analisados e enfocando apenas uma avaliação quantitativa retratam aspectos gerais do curso, tal como apresentados a seguir.

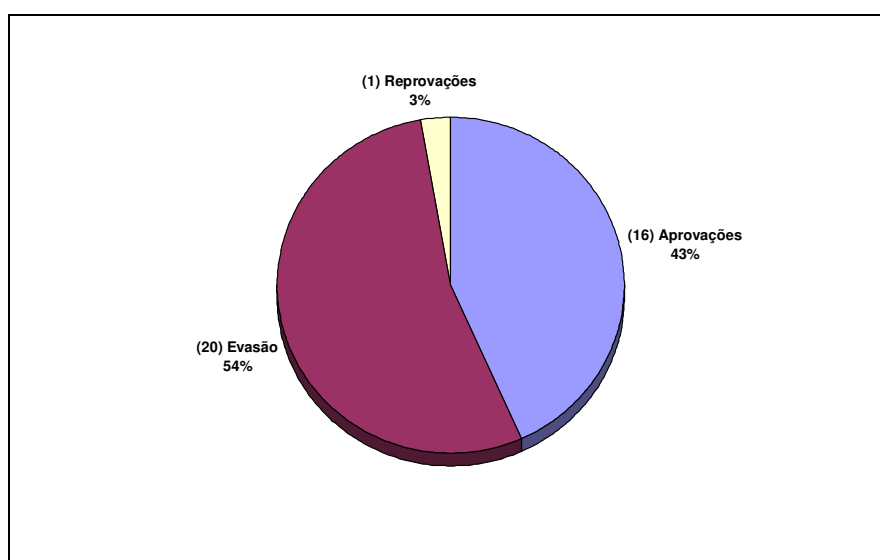


Gráfico 21. Valores absolutos e percentuais relativos aos resultados obtidos pelos alunos ao final do curso.

O curso *Inclusão-Online*, com duração de aproximadamente três meses, teve início com 37 alunos matriculados oriundos de diversos cursos de licenciatura da Universidade Federal de São Carlos. Desses, 43% foram aprovados, 54% não concluíram o curso, como mostra o Gráfico 21. Confirmando dados da literatura, os cursos de modalidade a distância têm apresentado uma incidência significativamente elevada de evasão.

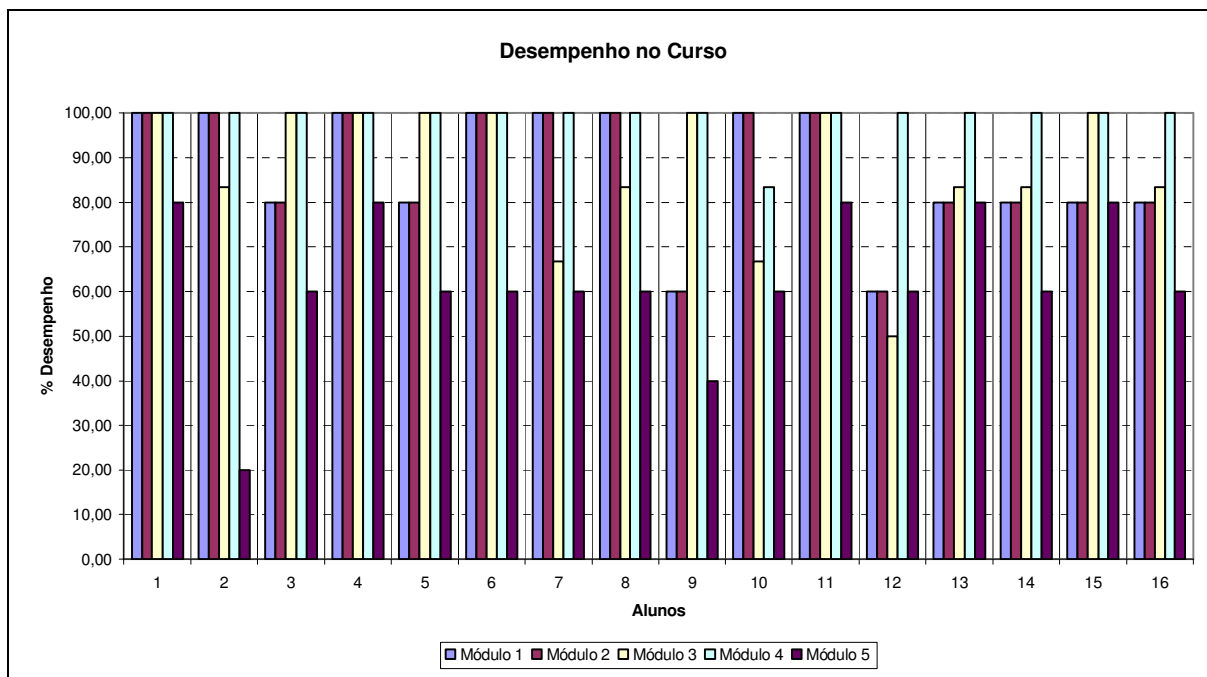


Gráfico 22. Desempenho no curso por módulo.

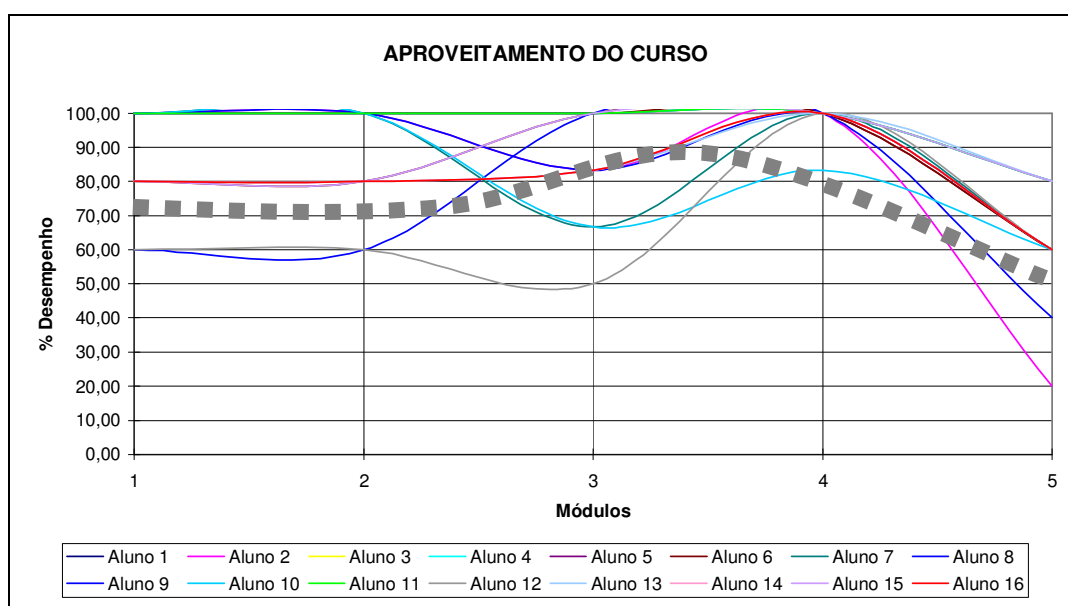


Gráfico 23. Valores percentuais relativos ao desempenho dos alunos ao longo do curso.

A representação anterior (Gráfico 23) é constituída pelo desempenho dos 16 alunos que concluíram o curso, com base nos dados do desempenho de cada módulo, detalhados e mostrados anteriormente (Gráficos 5, 8, 11, 14 e 17). Por meio desta representação gráfica, é possível visualizar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas diversas etapas do curso. Nesse gráfico, a linha pontilhada representa uma curva de aproveitamento nas diferentes etapas do curso, desenhada a partir da observação das outras linhas que representam o

desempenho de cada aluno. Observando a linha pontilhada, pode-se concluir que o curso teve um período estável de aproveitamento; logo em seguida, um desempenho acima da média no Módulo 4 e uma sensível queda no desempenho no módulo final do curso, tal como evidenciado no gráfico a seguir, quando então as médias foram utilizadas para demonstrar as variações, por módulos, relativas do curso todo.

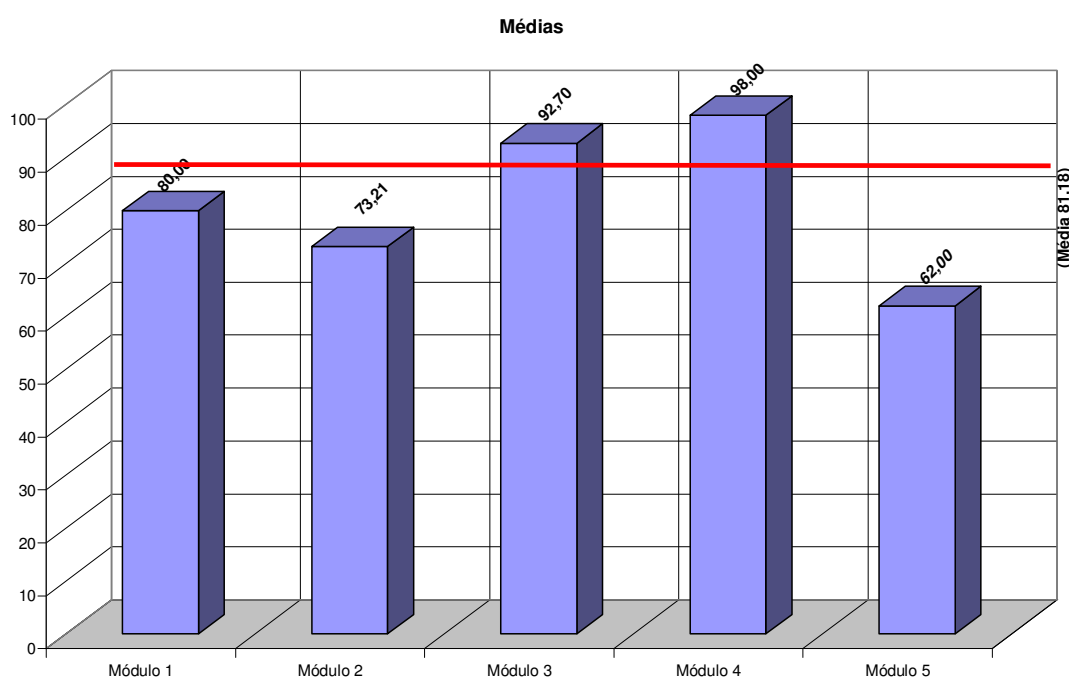


Gráfico 24. Valores percentuais relativos às médias obtidas pelos alunos participantes por módulo.

4.1.7. Análise Geral dos Resultados Qualitativos das Atividades

Em síntese, pode-se afirmar que as atividades propostas pelos professores, como estratégias de ensino a cada módulo do curso a distância, tiveram um papel de fundamental importância como um instrumento didático inserido no processo de ensino/aprendizagem desejado, com múltiplas funções pedagógicas. Serviram como uma forma de promover o estudo e a reflexão sobre os materiais, pelos alunos; como meio de avaliação ou averiguação, pelos professores, do esforço e do entendimento do que havia sido proposto nos módulos, possibilitando a estes, a oportunidade de intervenções aos alunos, por meio do feedbacks, quando necessário; e por fim, como uma ferramenta de análise da eficiência do próprio curso, em seu propósito de ensinar conteúdos relativos à inclusão escolar.

Após a análise das atividades apresentadas anteriormente verificou-se que a primeira das funções, descritas acima, foi desempenhada com êxito, ou seja, promoveu o incentivo ao

estudo dos materiais e a reflexão dos temas abordados pelos módulos. Em todas as atividades os alunos obtiveram notas acima do considerado como média e vê-se, em cada análise, o destaque de alguns alunos que, por meio da livre exposição de suas idéias, demonstraram que o material auxiliou-os a refletirem sobre os temas abordados e em alguns casos, apontou mudanças de condutas frente a situações com alunos com NEEs.

A segunda função, a de averiguação dos estudos realizados pelos alunos e instrumento para possíveis intervenções, também ocorreu. Os *feedbacks*, no geral, serviram como uma forma de interação com os alunos. Em determinados casos, possibilitaram que o professor apontasse possíveis erros de interpretação dos alunos, lançando novas reflexões ou sugerindo que os materiais fossem relidos. Esse tipo de interação possibilitou o estabelecimento do vínculo professor-aluno preenchendo uma lacuna que os questionários de auto-avaliação deixavam, de proximidade com a relação humana. Portanto, os alunos possuíam dois recursos que lhes permitiam realizar uma averiguação da compreensão dos conteúdos: os questionários de auto-avaliação, permitindo-lhes investigar por si próprios seus rendimentos nos estudos, e as atividades como um estímulo externo por meio dos *feedbacks*.

A análise dos trabalhos dos alunos permitiu que se fizesse uma avaliação dos próprios conteúdos oferecidos pelo curso, apontando os itens que podem ser melhor trabalhados e os que se mostraram eficientes ao resultado esperado pelos professores.

Concluindo, de uma maneira geral, as atividades cumpriram suas funções didático-pedagógicas, no decorrer do curso, e, após a sua conclusão, como um instrumento de avaliação da eficiência em ministrar conteúdos de educação inclusiva a distância.

Além das análises realizadas visando avaliar a eficiência dos conteúdos, realizou-se um estudo procurando averiguar a evidência de um melhor rendimento, ou destaque por parte de alguns alunos, associando-os a determinados padrões, como por exemplo, a área do curso que realizavam, a faixa etária, ou algum outro padrão que pudesse ser detectado durante a leitura dos trabalhos. Após esse levantamento conclui-se que não houve nenhum indício de grande destaque para algum aluno, denotando que o fato de estarem em uma determinada área, humanas, exatas ou biológicas, não os favorecia em relação aos outros. Também não houve casos de alunos que apresentaram uma evolução gradativa crescente. Todos tiveram um desempenho semelhante, sobressaindo-se em alguns casos aleatoriamente, durante o decorrer do curso, não mostrando uma evolução crescente especial, de alguns deles.

4.1.8. Análise do Questionário Final

Na finalização do curso foi entregue, aos alunos concluintes, um questionário (Anexo G) visando avaliar as suas opiniões acerca do curso. Como se trata de uma enquete espontânea, dos 16 alunos concluintes apenas 10, ou seja, 62,50%, a responderam.

Segue abaixo a análise dessa enquete.

Quanto ao desempenho do curso para a sua própria formação, 80% responderam que ele foi muito importante fornecendo noções e informações sobre o assunto; 10% disseram que o curso auxiliou-os em parte, e 10% que o curso foi bom. Quanto a seu próprio desempenho no decorrer do curso, 70% afirmaram que tiveram um bom desempenho, sendo que desses, a maioria justificou-se dizendo que o final do semestre atrapalhou seus estudos à distância; 10% acharam seu desempenho ótimo; 10% satisfatório e 10% regular.

Quando questionados sobre o que os levaram a inscrever-se num curso de EaD sobre inclusão escolar, 100% responderam que era pelo interesse ao tema educação especial, indicando a falta desses conteúdos nos cursos de licenciatura. Dentre esses, 30% disseram que além do interesse pelo tema, fora por falta de tempo para procurar alguma alternativa presencial e 20% para experimentar um curso a distância, pois nunca havia participado de algum anteriormente.

Outro aspecto analisado foi que 60% entenderam que suas expectativas foram atendidas; 20% que foram atendidas em parte, pela falta de exemplos práticos e 10% que não foram atendidas, pelo mesmo motivo. Observando com mais profundidade essa justificativa, percebe-se que alguns alunos esperavam do curso “respostas prontas” em exemplos práticos, o que seria inadequado para a proposta de ensino do curso oferecido. Dos 10 alunos inquiridos, 70% sugeriram que, se houvesse um próximo curso, deveria haver mais encontros presenciais e maiores condições de trocas de experiências com os professores.

Essa análise demonstra que o curso teve um papel importante na transmissão de informações sobre o tema proposto. Além disso, foi uma maneira eficaz de se avaliar esse tipo de modalidade de ensino. A solicitação de um maior nível de interação foi o aspecto mais citado nas sugestões de melhorias no caso de um próximo curso. Essa opinião espontânea dos alunos vem de encontro às outras conclusões observadas na análise das atividades, propostas nos módulos do curso, onde também se observa essa necessidade.

Esses apontamentos confirmam que esse tipo de modalidade, quando utilizada para o ensino de conteúdos inclusivos, precisa contemplar um nível maior de interação entre professores e alunos. Essa necessidade provavelmente poderia ter sido suprida por meio de encontros presenciais, ou pela ampliação do uso de recursos interativos não presenciais, via *Internet*.

5. Conclusões

O crescimento da *Internet* no Brasil tem sido vertiginoso e, em 8 anos, o número de computadores ligados à rede aumentou em 43 vezes (EVOLUÇÃO..., 2006). No *ranking* mundial de computadores ligados à *Internet*, o Brasil passou à nona posição em 2006. Também ocupa a primeira posição na América do Sul e a segunda entre as Américas, como apontam dados estatísticos apresentados pelo Comitê Geral de Internet no Brasil (POSIÇÃO..., 2006).

Além dessa constatação, o governo também tem se mostrado favorável à utilização dessas novas tecnologias e, em Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001, o Ministério da Educação regulariza as instituições que desejem utilizar EaD em seus cursos de graduação.

Com essa regulamentação, todos os cursos superiores poderão contemplar em seus currículos escolares em até 20 % de conteúdos não presenciais, podendo ter a flexibilidade de oferecer algumas disciplinas inteiramente a distância, ou distribuir o seu conteúdo a distância da maneira que acharem melhor, desde que não ultrapassem essa porcentagem. Os conteúdos poderão ser ofertados na forma semi-presencial ou não-presencial, entretanto a avaliação dos alunos deverá ser realizada presencialmente.

Outra questão importante abordada pelo trabalho é sobre a ausência de conteúdos de Educação Especial em cursos de licenciaturas. Frente às necessidades criadas com a inclusão, muitas instituições de ensino de graduação ainda não se adequaram à nova realidade. Há escassez de professores especializados em inclusão escolar para suprir rapidamente a demanda para formação de novos professores com conhecimentos em educação inclusiva. Além disso, faltam recursos financeiros para a contratação de novos professores em universidades públicas para os cursos de licenciatura. A repercussão desse atraso no cumprimento de algumas recomendações e exigências da lei é a lentidão no processo de inclusão social, impossibilitando milhares de indivíduos com necessidades especiais de terem seus direitos garantidos satisfatoriamente. Os profissionais que atuam na área da educação também se sentem prejudicados, pois não possuem muitas alternativas para aprimorarem seus conhecimentos na área de inclusão escolar e adequarem-se às novas exigências.

Conseqüentemente, essa alternativa de curso, na modalidade de EaD para alunos de licenciatura no contexto das universidades públicas, mostra-se viável e uma possível estratégia para se tentar superar as dificuldades geradas a partir das exigências da LDBEN/96

em relação à inclusão escolar. Contudo, ainda é necessário um aprofundamento nos estudos que possibilite definir os conteúdos mais adequados para tanto, bem como a forma de sua apresentação, pois esse é um conhecimento ainda a ser construído, com o qual o presente trabalho pretende contribuir.

Baseando-se nos resultados quantitativos e qualitativos desse trabalho, a seguir serão apresentadas algumas conclusões, norteadas pela questão e pelos objetivos de pesquisa enunciados anteriormente.

Pela leitura dos resultados apresentados verifica-se que os alunos tiveram um desempenho adequado no decorrer do curso, apresentando algumas variações, entretanto, dentro dos padrões aceitáveis de aprovação. Na finalização do curso houve uma queda na média de aproveitamento dos alunos, justificada por eles pela concomitância entre a etapa de finalização do curso e as provas de término de semestre dos cursos de licenciatura que cursavam.

Pela análise qualitativa também concluiu-se que o curso cumpriu seu objetivo de transmitir informações sobre educação inclusiva, promovendo a compreensão e a reflexão sobre o tema. Porém, detectou-se uma deficiência, que se solucionada, talvez pudesse ter aumentado a eficiência do curso, alcançando um patamar de aprendizagem e de níveis de evasão mais próximos dos cursos presenciais, que tendem a apresentar menores índices de evasão escolar.

Essa carência poderia ter sido suprida pela ampliação da utilização dos recursos de interação via *Internet*, entre alunos e professores. Após a análise das atividades propostas pelos professores, para cada módulo do curso, observa-se que estas foram os instrumentos principais, além dos questionários de auto-avaliação e dos materiais de estudo, para o ensino/aprendizagem dos conteúdos, aportando-se à conclusão de que outros tipos de avaliação, seguindo esse modelo, poderiam ter sido mais bem explorados, preenchendo, por meio dos *feedbacks*, a lacuna de interatividade entre alunos e professores. Esse resultado também sugere que a interação pode ser efetuada de forma assíncrona, ou seja, sem a necessidade de encontros marcados previamente em salas de reuniões virtuais (*chats*), ou videoconferências, marcadas nos mesmos dias e horários. Pode-se, também, utilizar outras formas de acompanhamento via *Internet* como, por exemplo: a criação de diários de atividades para cada aluno, com acompanhamento por um ou mais professores; o incentivo do uso dos *fóruns* virtuais, nos quais os alunos possam interagir entre si próprios e com os professores, considerando que os encontros por *chat* não foram bem aceitos por eles no curso

apresentado por essa pesquisa; outros tipos de atividades para serem executadas em grupo e reportadas aos professores; outras atividades reflexivas externas.

O aspecto da importância da interação em cursos de EaD também é apontado, em outras pesquisas, como um dos principais responsáveis pelos altos índices de evasão, embora a educação a distância seja uma modalidade de ensino relativamente antiga (**Quadro 1**), essa nova forma de apresentá-la, utilizando-se dos recursos disponíveis via *Internet*, ainda não contempla muitos estudos sobre os índices de evasão que ocorrem em seus cursos. Muitas são as suposições sobre as razões desse efeito.

Segundo Coelho (2002), as principais são:

- a falta da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos, pois neste tipo de relacionamento julga-se haver maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos no processo educacional;
- insuficiente domínio técnico do uso do computador, principalmente da *Internet*, ou seja, a incapacidade em lidar com as novas tecnologias cria dificuldades em acompanhar as atividades propostas pelos cursos a distância como: receber e enviar *e-mail*, participar de *chats*, de grupos de discussão, fazer *links* sugeridos, etc;
- ausência de reciprocidade da comunicação, ou seja, dificuldades em expor idéias numa comunicação escrita a distância, inviabilizando a interatividade;
- a falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física, construída socialmente e destinada muitas vezes, à transmissão de saberes, assim como ocorre no ensino presencial tradicional, faz com que o aluno de EAD não se sinta incluído num sistema educacional.

Em um estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas, sobre os índices de evasão nos cursos superiores a distância no Brasil, Maia, Meirelles e Pela (2004), analisando estatisticamente 22 cursos de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), concluíram que o fator que tem maior influência sobre esses índices, nos cursos a distância, é a forma como são utilizadas as Tecnologias de Informação e Comunicação representadas, neste caso, pelos recursos oferecidos pela *Internet*, como *e-mail*, *chats*, *fórum* de discussão e teleconferências. Na caracterização da amostra desta referida pesquisa, os cursos a distância foram classificados em quatro tipos: de aperfeiçoamento, de especialização, de extensão e de graduação. Segundo os autores, os cursos de graduação a distância são os que apresentam o menor índice de evasão, com uma porcentagem média de 5%, enquanto que os de extensão são os de maior, com cerca de 30%. Convém ressaltar também que, dentro do grupo dos

curso de extensão os que não são certificados pelo MEC, ou seja, possuem apenas a certificação da instituição, o índice de evasão pode chegar a 62% (Quadro 7).

Quadro 7. Desmembramento das médias dos índices de evasão em cursos de EaD nas IES (MAIA, et al., 2004, p.10)

Tipo Acadêmico	Evasão	Detalhamento	Evasão
Aperfeiçoamento	5 %		
Especialização	24 %		
Extensão	25 %	Certificados pelo MEC	21 %
		Certificados somente pelas Instituições	62 %
Graduação	5 %		

Dessa maneira, tomando-se os dados anteriores como referência, observa-se que o curso a distância, apresentado por essa pesquisa, atingiu um índice de evasão escolar dentro da faixa considerada normal para essa modalidade de ensino. Considerando que foi classificado como um curso de extensão universitária, obteve uma porcentagem de evasão de 57%.

Ao longo da aplicação do curso, quando havia sinais de desistência, como, por exemplo, quando o aluno não realizava uma atividade dentro do prazo do cronograma sugerido pelos professores, ou deixava de acessar o site do curso por um período muito longo de tempo, o coordenador técnico procurava incentivar o aluno por meio de mensagens de estímulo e, quando ocorria a efetiva desistência, solicitava uma justificativa. Dentre as justificativas mais comuns destacam-se a priorização do curso regular de graduação que estava realizando, e a falta de tempo, principalmente para a realização das atividades, ou tarefas, exigidas para cada módulo. Essas tarefas, na maioria das vezes demandavam um horário livre e eram realizadas fora do ambiente virtual. Somente depois, é que os alunos relatavam suas experiências, como assistir a um filme, ou realizar uma avaliação real de uma criança. No entanto, essa justificativa, talvez também esteja relacionada ao fato de terem que executar sozinhos essas atividades, e sem o acompanhamento docente, o que geralmente ocorreria em grupo, nos cursos presenciais. Essa é uma possibilidade que merecerá ser analisada em trabalhos futuros que queiram se dedicar ao assunto.

Essa hipótese combina com uma outra conclusão da pesquisa sobre evasão, citada anteriormente: a de que, em cursos totalmente à distância, nos quais as interações entre alunos e professores são realizadas somente por meio de recursos tecnológicos, podem gerar nos alunos um sentimento de isolamento em relação ao grupo, desestimulando-os a continuarem.

Para tentar amenizar esse efeito, essa modalidade de cursos deve apresentar, em seus planos de ensino, um uso mais intenso dessas tecnologias, promovendo mais interações virtuais, síncronas ou assíncronas, tentando minimizar a falta de encontros presenciais entre professores e alunos (MAIA, et al., 2004).

Tanto os índices de evasão quanto o nível de desempenho dos alunos, embora houvesse representantes das três áreas de conhecimento - humanas, biológicas e exatas - apresentaram-se distribuídos equilibradamente. Mesmo sendo da área de humanas com o maior número de alunos, não houve uma diferença significativa no desempenho em comparação com as outras áreas, mesmo estas sendo consideradas mais distantes da problemática estudada.

Quanto ao aspecto organizacional do curso, a maneira como foi estruturado e aplicado, pode-se dizer, após a análise dos resultados, que teve uma boa aceitação pela maior parte dos alunos. Além disso, propiciou o estudo dos principais temas acerca da inclusão escolar, em um pequeno período de tempo, fornecendo noções importantes aos alunos, como: história da educação inclusiva; fundamentos éticos, políticos e filosóficos; conceitos sobre avaliação da produção escolar; estratégias de ensino e a relação professor-aluno; planejamento de ensino; e outros assuntos suscitados durante as atividades. O trabalho desenvolvido pelo grupo FOREESP, da fase inicial do planejamento até o auxílio na aplicação do curso possibilitou a realização de uma dinâmica aproximando os alunos a uma visão menos equivocada sobre inclusão.

Os alunos registraram em suas atividades, de forma direta ou indireta, a mesma preocupação que perpassa a sociedade como um todo: como acolher as diferenças se até o momento apenas aprendeu-se a excluí-las? Embora pontual, de pequenas dimensões e de caráter experimental, o curso permitiu a compreensão de que, num momento em que as políticas de inclusão estão postas, algumas lacunas de formação poderão ser supridas com o apoio da EaD, desde que, esses trabalhos não caminhem no sentido de simplesmente reforçar o processo instrucionista tradicional, onde o computador apenas substitui o livro de instruções. É importante encontrar estratégias de ensino a distância que possibilitem ao aluno construir o seu conhecimento. Todo planejamento pedagógico de um curso, não importando a matéria de que ele trata, precisa estar apoiado em uma boa fundamentação teórica e ladeado a constantes reflexões críticas. No caso da EaD não há diferença nesse aspecto, é preciso sobretudo, reforçá-lo, para que não se perca a noção de suas reais limitações e possibilidades, objetivando sempre, acima de quaisquer outros interesses, encontrar a forma mais eficaz de se

transmitir conhecimentos e promover a aprendizagem, mesmo que em determinadas situações, tenha que se reconhecer a necessidade de aulas presenciais.

Assim, o presente trabalho cumpre com os seus objetivos, estudando novas possibilidades de prover o ensino de conteúdos inclusivos. Entretanto, traz para discussões futuras, mais questionamentos do que respostas, impedindo, desta forma, que se entre num campo de grandes convicções a respeito da EaD, apenas indicando que, embora ela seja uma alternativa séria de ensino, ainda há muito a ser pesquisado e construído.

6. Referências Bibliográficas

ANDRADE, S. I.; FERRATO E. Educação a Distância: Modismo ou Solução? **Comunicações - Unimep**, Piracicaba, n. 2, p. 223-241. 2003.

ABRAED - ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA 2005. São Paulo: Instituto Monitor, 2005. 168 p.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 21, p. 160-173. 2001.

AZEVEDO, T. C. A. M.; BITTENCOURT R. M. **Reflexões sobre o Planejamento Pedagógico de um Curso de Extensão Universitária na Modalidade a Distância**. Disponível em <www.abed.org.br>. Acesso em: 10 dez. 2005.

AZEVEDO, W. **Muito Além do Jardim de Infância – Temas de Educação Online**. Rio de Janeiro: Editora Armazém Digital, 2005. 89p.

BANK-MIKKELSEN, N. E. A metropolitan area in Denmark: Copenhagen. In: KUGEL, R.; WOLFENSBERGER, W. (Orgs.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington, DC: President's Commission on Mental Retardation, 1969. p. 227-254.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Anexo A)

BRASIL. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998a. (Anexo B)

BRASIL. Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998b. (Anexo C)

BRASIL, Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998c. (Anexo D)

BRASIL. Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001. (Anexo E)

BRASIL. Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. (Anexo F)

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004. 152 p.

CAPELINNI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns: Avaliação do Rendimento Acadêmico**. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/art_alunos_cnee.asp?f_id_artigo=438>. Acesso em: 15 out. 2005.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. 175 p.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Prentice Hall, 2002. 242 p.

CNE/CEB (2001). Parecer nº 17, aprovado em 3 de julho. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

COELHO, M. L. **A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet.** Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

DENARI, F. E. A Escola Perante as Diferenças: Um Olhar sobre a Formação do Professor. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. (Orgs.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II.** Londrina: Editora UEL, 2001, p. 177-182.

EVOLUÇÃO do Número de Hosts do Brasil. Comitê Gestor de Internet no Brasil. Disponível em: < <http://www.nic.br/indicadores/hosts/>>. Acesso em: 21 abr. 2006.

FERREIRA, M. C. C. Construindo um Projeto Político Pedagógico para a Formação de Educadores no Contexto da Educação Especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR, C. A. (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional.** São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 139-149.

FRAGALE, R. F. (Org). **Educação a Distância: Análise dos Parâmetros Legais Normativos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 179 p.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D. Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing identification of learning disabilities. **Learning Disabilities Research & Practice**, v. 13, p. 204-219. 1998.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa.** Porto: Editora Porto LDA, 1999. p. 272.

GLAT, R. **Questões Atuais em Educação Especial: A Integração Social dos Portadores de Deficiência.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 2004. 72 p.

GUTIERREZ, F; PRIETO, D. A. **A Mediação Pedagógica, Educação a Distância Alternativa.** São Paulo: Papirus, 1994.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do Deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do séc. XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004. 243 p.

KATZENSTEIN, Ú. E. **A Origem do Livro. Da Idade da Pedra ao Advento da Impressão Tipográfica no Ocidente.** São Paulo: Editora Hucitec, 1986, 445 p.

KAUFFMAN, J. M.; HALLAHAN, D. P. **The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon.** Austin: Pro-Ed, 1994. 449 p.

KEEGAN, D. **The future of learning: From eLearning to mLearning.** Disponível em: <http://learning.ericsson.net/mlearning2/project_one/book.html>. Acesso em: 1 ago. 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000. 260 p.

MAIA, C. **EAD.BR – Experiências Inovadoras em Educação a Distância no Brasil - Reflexões Atuais, em Tempo Real**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2003. 123 p.

MAIA, M. C.; MEIRELLES F. S.; PELA, S. K. **Análise dos Índices de Evasão nos Cursos Superiores a Distância do Brasil**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/073-TC-C2.htm>>. Acesso em: 10 de abril de 2006.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 1997. 237 p.

MANTOAN, M. T. E. **Uma escola de todos para todos e com todos: o mote da inclusão**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.5.htm>>. Acesso em: 5 abr. 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão é o privilégio de Conviver com as Diferenças**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0182/aberto/mt_67180.shtml>. Acesso em: 14 nov. 2005.

MARTINS, W. **A Palavra Escrita: História do livro, da imprensa e da biblioteca**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996. 520 p.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócio-educacional**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

MCLUHAN, M. **A Galáxia de Gutenberg – A Formação do Homem Tipográfico**. São Paulo: Editora Nacional, 1977. 390 p.

MENDES, E. G. **Raízes Históricas da Educação Inclusiva**. Trabalho apresentado em agosto/2001, durante os seminários avançados sobre educação inclusiva ocorrido na UNESP - Marília/SP: Mimeo, 2001a.

MENDES, E. G. **Reconstruindo a Concepção de Deficiência na Formação de Recursos Humanos em Educação Especial**. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Orgs). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: EDUEL, 2001b. p. 53 – 64.

MENDES, E. G.; ZAMBON M. P.; ROSA, L. C. S. **Inclusão escolar Marco Zero: Iniciando pelas Creches**. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania**. Rio de Janeiro, 2004, v.1, p.1-15.

MILHOLLAN, F.; FORISHA, B. E. **Skinner X Rogers: Maneiras Contrastantes de Encarar a Educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Summus, 1978. 193 p.

MIZUKAMI, M. G. N.; Et Al. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203 p.

PRIETO, R. G.; MANTOAN, M. T. E.; ARANTES, V. A. **Entre Pontos e Contrapontos**. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 92-103.

NISKIER, A. **Educação à Distância: A tecnologia da Esperança**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000. 414 p.

NUNES, I. B. **Educação a Distância e o Mundo do Trabalho**. Tecnologia Educacional. v.21. p.107. Rio de Janeiro: ABT, 1992.

O'BRIEN, J. The Principle of Normalization: a Foundation for Effective Services. In: GARDNER, J. F.; LONG, L.; NICOLS, R.; IAGULLI, D. M. (Orgs). **Program Issues in Developmental Disabilities: a Resource Manual for Surveyors and Reviewers**. Baltimore: Paul Brooks Publishing Co., 1980. 255 p.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a Distância na Transição Paradigmática**. São Paulo: Papyrus Editora, 2003. 143 p.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Pioneira, 2002. 320 p.

OMOTE, S. A. Construção de uma Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Notas Preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 1, p. 33-47. 2005.

PELLANDA, N. M. C. O Sentido Profundo da Solidariedade. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN, K. (Orgs.). **Inclusão Digital: Tecendo Redes Afetivas/Cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. cap.35, p. 35-44.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de Dados Qualitativos**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2004. 156 p.

PEREIRA, O. et al. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980. 127 p.

PESSOTTI, I. **A Loucura e as Épocas**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994. 208 p.

POSIÇÃO dos Países por Número de Hosts. Comitê Gestor de Internet no Brasil. Disponível em: < <http://www.nic.br/indicadores/hosts/2006/index.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2006.

PORTAL da Educação. Wikipédia: A Enciclopédia Livre. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Portal:Educação> >. Acesso em: 12 dez. 2005.

PRIETO, R. G. Educação Escolar para Todos: Um Direito Conquistado e Não garantido. In: BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). **Integrar/Incluir: o desafio para a escola atual**. São Paulo: Feusp, 1998. p. 129-148.

PRIETO, R. G. Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Indicadores para Análise de Políticas Públicas. **Revista UNDIME**. Ano III, n. 1, p. 5-14, 2002.

PRIETO, R. G. Atendimento Escolar de Alunos com NEEs: Um Olhar sobre as Políticas Públicas de Educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-74.

PUIGDELLÍVOL, I. **Historia de la Educación Especial. Enciclopedia Temática de Educación Especial.** España: CEPE. Vol. 1. 1986.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica: Para Alunos dos Cursos de Graduação e Pós-graduação.** São Paulo: Edições Loyola, 2002. 139 p.

REILY, L.; REILY, D. A. **A Igreja Monástica e a Constituição da Língua de Sinais e do Alfabeto Manual.** Texto apresentado na 26^a. Reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, G.T. de Educação Especial, out. 2003.

ROCHA, H. V. O ambiente TelEduc para educação a distância baseada na web: Princípios, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento. In: MORAES, M. C. (Org.) **Educação a distância: Fundamentos e práticas.** Campinas: UNICAMP/NIED, 2002. cap. 11, p. 197-212.

ROVER, A. J. **A Educação a Distância no Ensino de Graduação: Contexto tecnológico e normativo.** In: FRAGALE FILHO, R. (Org) Educação a Distância: Análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. cap. 3, p.43- 69.

SANTOS, N. A. S.; MENDES, E. G. A Inclusão de Alunos com deficiência na Escola regular: Algo de Novo no Front ? In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II.** Londrina: Editora UEL, 2001, p. 127-135.

SCHILLING, Voltaire. O Prelo Luminoso de Gutemberg. **Cultura e Pensamento.** Disponível em: < <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/gutemberg.htm> >. Acesso em: 1 ago. 2005.

SOUZA, C. B. G. O projeto pedagógico na perspectiva de pesquisa & desenvolvimento. In: PINTO, F. C. F.; FELDMAN, M.; SILVA, R. C. (Orgs.). **Administração Escolar e Política da Educação.** Piracicaba: Editora Unimep, 1997. v. 1, p. 161-179.

SOUZA, T. R. P. **A Avaliação como Prática Pedagógica.** II Congresso Internacional de Educação a Distância. Brasília, 2001.

SOUZA, S. M. Z. L.; PRIETO, R. G. A Educação Especial. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO T. (Orgs.). **Organização do Ensino no Brasil.** São Paulo: Xamã Editora. 2002, 152 p.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning For All Students.** Baltimore: Brookes. 1992, 275 p.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999. 456 p.

TORRES, R. M. Tendências da Formação Docente nos Anos 90. In: WARDE, M. (Org). **Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas.** São Paulo: PUCSP, 1998, p.173-191.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VALENTE, J. A. **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: Ned/Unicamp, 1999. 156 p.

VALLE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidade e Competências de Professor Frente à Inclusão. In: SOBRINHO, F. P. N. (Org.). **Inclusão Educacional: Pesquisa e Interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003, p. 42 – 61.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.61-86.

VEIGA, I. P. A. Tecnólogo do Ensino ou Agente Social ? In: VEIGA, I. P. A.; Et Al. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. Campinas: Editora Papirus, 2002. 174 p.

VIANNEY, J.; TORRES, P.; FARIAS, E. Universidade Virtual: um Novo Conceito na EaD. In: MAIA, C. (Org.). **EAD.BR – Experiências Inovadoras em Educação a Distância no Brasil - Reflexões Atuais, em Tempo Real**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2003. cap. 2, p. 47-62.

ZEICHNER, K. A. **A Formação Reflexiva dos Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

7. Anexos

ANEXO A - Artigos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes à EaD.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º. As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º. Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º. É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º. As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

ANEXO B - DECRETO N.º 2.494, DE 10 DE FEVEREIRO DE 1998.

Regulamenta o Art. 80 da LDBEN (Lei n.º 9.394/96)

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DECRETA:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo Único – O cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Art. 2º Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 1º A oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica.

§ 2º O Credenciamento de Instituição do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino, deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e as regulamentação a serem fixadas pelo Ministro de Educação e do Desporto.

§ 3º A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de Instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 4º O credenciamento das Instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após a avaliação.

§ 5º A avaliação de que trata o parágrafo anterior, obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6º A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligências, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustentando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.

Art. 3º A matrícula nos cursos a distância do ensino fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação que define o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Parágrafo Único – A matrícula nos cursos de graduação e pós-graduação será efetivada mediante comprovação dos requisitos estabelecidos na legislação que regula esses níveis.

Art. 4º Os cursos a distância poderão aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderão ser aceitas em cursos presenciais.

Art. 5º Os certificados e diplomas de cursos a distância autorizados pelos sistemas de ensino, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Art. 6º Os certificados e diplomas de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial.

Art. 7º 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.

Parágrafo Único: Os exames deverão avaliar competência descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver.

Art. 8º Nos níveis fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional, os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames finais, atendidas às normas gerais da educação nacional.

§ 1º Será exigência para credenciamento dessas Instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica.

§ 2º Os exames dos cursos de educação profissional devem contemplar conhecimentos práticos, avaliados em ambientes apropriados.

§ 3º Para exame dos conhecimentos práticos a que refere o parágrafo anterior, as Instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias, convênios ou consórcios com Instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas.

Art. 9º O Poder Público divulgará, periodicamente, a relação das Instituições credenciadas, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados.

Art. 10º As Instituições de ensino que já oferecem cursos a distância deverão, no prazo de um ano da vigência deste Decreto, atender às exigências nele estabelecidas.

Art. 11º Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecimento nos art. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200 de 25 de Fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições de educação profissional e de ensino superior demais sistemas.

Art. 12º Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 80 da Lei 9.394, para promover os atos de credenciamento de Instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio.

Art. 13º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de fevereiro de 1998, 117º dia da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO – Presidente da República

PAULO RENATO SOUZA – Ministro de Estado da Educação e Cultura

ANEXO C - PORTARIA N.º 301, DE 7 DE ABRIL DE 1998

(Diário Oficial de 9 de abril de 1998)

O MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso de suas atribuições, considerando:

o disposto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; e

a necessidade de normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância, resolve:

Art. 1º A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico a distância deverá apresentar solicitação ao Ministério da Educação e do Desporto, a ser protocolada no Protocolo Geral do MEC ou na DEMEC da unidade da federação respectiva.

§ 1º A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de educação fundamental dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e a educação profissional em nível técnico, deverá apresentar solicitação às autoridades integrantes dos respectivos sistemas.

§ 2º As instituições poderão, em qualquer época, apresentar as solicitações de credenciamento de que trata esta Portaria.

Art. 2º O credenciamento da instituição levará em conta os seguintes critérios:

I – breve histórico que contemple localização da sede, capacidade financeira, administrativa, infra-estrutura, denominação, condição jurídica, situação fiscal e parafiscal e objetivos institucionais, inclusive da mantenedora;

II – qualificação acadêmica e experiência profissional das equipes multidisciplinares - corpo docente e especialistas nos diferentes meios de informação a serem utilizados - e de eventuais instituições parceiras;

III – infra-estrutura adequada aos recursos didáticos, suportes de informação e meios de comunicação que pretende adotar;

IV – resultados obtidos em avaliações nacionais, quando for o caso;

V – experiência anterior em educação no nível ou modalidade que se proponha a oferecer.

Art. 3º A solicitação para credenciamento do curso de que trata o § 1º deverá ser acompanhada de projeto, contendo, pelo menos, as seguintes informações:

I – estatuto da instituição e definição de seu modelo de gestão institucional, incluindo organograma funcional, descrição das funções e formas de acesso a cada cargo, esclarecendo atribuições acadêmicas e administrativas, definição de mandato, qualificação mínima exigida e formas de acesso para os cargos diretivos ou de coordenação, bem como a composição e atribuições dos órgãos colegiados existentes;

II – elenco dos cursos já autorizados e reconhecidos, quando for o caso;

III – dados sobre o curso pretendido: objetivos, estrutura curricular, ementas, carga horária estimada para a integralização do curso, material didático e meios instrucionais a serem utilizados;

IV – descrição da infra-estrutura, em função do projeto a ser desenvolvido: instalações físicas, destacando salas para atendimento aos alunos; laboratórios; biblioteca atualizada e informatizada, com acervo de periódicos e livros, bem como fitas de áudio e vídeos; equipamentos que serão utilizados, tais como: televisão, videocassete, audiocassete, equipamentos para vídeo e teleconferência, de informática, linhas telefônicas, inclusive linhas para acesso a redes de informação e para discagem gratuita e aparelhos de fax à disposição de tutores a alunos, dentre outros;

V – descrição clara da política de suporte aos professores que irão atuar como tutores e de atendimento aos alunos, incluindo a relação numérica entre eles, a possibilidade de acesso à instituição, para os residentes na mesma localidade e formas de interação e comunicação com os não-residentes;

VI – identificação das equipes multidisciplinares - docentes e técnicos - envolvidas no projeto e dos docentes responsáveis por cada disciplina e pelo curso em geral, incluindo qualificação e experiência profissional;

VII – indicação de atividades extracurriculares, aulas práticas e estágio profissional oferecidos aos alunos;

VIII – descrição do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação e da avaliação do rendimento do aluno ao longo do processo e ao seu término.

§ 1º O projeto referido no caput deste artigo será integralmente considerado nos futuros processos de avaliação e credenciamento da instituição.

§ 2º Sempre que houver parceria entre instituições para a oferta de cursos a distância, as informações exigidas neste artigo estendem-se a todos os envolvidos.

Art. 4º As informações apresentadas pela proponente poderão ser complementadas pela Secretaria de Ensino Superior - SESu e Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, com informações adicionais da Secretaria de Educação a Distância – SEED, podendo incluir outras, prestadas por órgãos do MEC ou por instituições de reconhecida competência na área de educação a distância.

Art. 5º A Secretaria de Ensino Superior - SESu, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, respectivamente no que diz respeito à educação superior e educação profissional, e a Secretaria de Educação a Distância - SEED, completado o conjunto de informações, constituirão uma comissão de credenciamento, especialmente designada para avaliar a documentação apresentada e verificar, in loco, as condições de funcionamento e potencialidades da instituição.

§ 1.º O credenciamento de instituições para oferecer cursos de graduação a distância se dará com o ato legal de funcionamento de seus cursos.

§ 2.º Sempre que as instituições interessadas em credenciar-se para oferecer cursos de graduação a distância não estiverem credenciadas como instituições de educação superior para o ensino presencial, deverão apresentar, no projeto de que trata o art. 3.º desta Portaria, as informações e dados previstos no art. 2.º da Portaria MEC n.º 640, de 13 de maio de 1997.

Art. 6º A comissão de credenciamento, uma vez concluída a análise da solicitação, elaborará relatório detalhado, no qual recomendará ou não o credenciamento da instituição.

Parágrafo único. A análise de que trata este artigo, no que se refere aos cursos de graduação a distância, será analisada pela comissão de credenciamento e pela SESu/MEC, atendendo ao disposto na Portaria n.º 640, de 1997, em tudo o que for aplicável.

Art. 7º O relatório da comissão, acompanhado da documentação pertinente, integrará o relatório da Secretaria de Ensino Superior - SESu e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, que será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, para deliberação.

Art. 8º O parecer do Conselho Nacional de Educação de que trata o artigo anterior será encaminhado ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto para homologação.

§ 1º Havendo homologação de parecer favorável, pelo Ministro, o credenciamento far-se-á por ato do Poder Executivo.

§ 2º Em caso de homologação de parecer desfavorável, a instituição interessada só poderá solicitar novo credenciamento após o prazo de dois anos, a contar da data da homologação do parecer no Diário Oficial.

Art. 9º O reconhecimento de cursos superiores de graduação a distância autorizados e a autorização de novos cursos de graduação e cursos sequenciais a distância, nas instituições credenciadas para a oferta de educação a distância, deverão obedecer o que dispõe a Portaria n.º 641, de 13 de maio de 1997, e n.º 887, de 30 de julho de 1997, no que for aplicável.

Art. 10 As instituições que obtiverem credenciamento para oferecer cursos a distância serão avaliadas para fins de credenciamento após cinco anos.

Art. 11 Será sustada a tramitação de solicitação de credenciamento de que trata esta Portaria, quando a proponente ou sua mantenedora estiverem submetidas a sindicância ou inquérito administrativo.

Art. 12 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO RENATO SOUZA

ANEXO D - Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998

Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

D E C R E T A :

Art. 1º Os arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o §1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas.” (NR)

“Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico.” (NR)

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de abril de 1998; 177º da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO E - EAD - REGULAMENTAÇÃO DOS 20%
GABINETE DO MINISTRO
PORTARIA Nº 2.253, DE 18 DE OUTUBRO DE 2001

O Ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, resolve:

Art. 1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

§ 2º Até a renovação do reconhecimento de cada curso, a oferta de disciplinas previstas no caput corresponderá, obrigatoriamente, à oferta de disciplinas presenciais para matrícula opcional dos alunos.

§ 3º Os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores serão sempre presenciais.

§ 4º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos.

Art. 3º As instituições de ensino superior credenciadas como universidades ou centros universitários ficam autorizadas a modificar o projeto pedagógico de cada curso superior reconhecido para oferecer disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, como previsto nesta Portaria, devendo ser observado o disposto no § 1º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 1º As universidades e centros universitários deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do Ministério da Educação - MEC -, bem como enviar cópia do plano de ensino de cada disciplina que utilize método não presencial, para avaliação.

§ 2º A avaliação prevista no parágrafo anterior poderá facultar a introdução definitiva das disciplinas que utilizem método não presencial no projeto pedagógico de cursos superiores reconhecidos ou indicar a interrupção de sua oferta.

Art. 4º As instituições de ensino superior não incluídas no artigo anterior que pretenderem introduzir disciplinas com método não presencial em seus cursos superiores reconhecidos deverão ingressar com pedido de autorização, acompanhado dos correspondentes planos de ensino, no Protocolo da SESu, MEC.

Parágrafo único. Os planos de ensino apresentados serão analisados por especialistas consultores do Ministério da Educação, que se manifestarão através de relatório à SESu, e somente poderão ser implementados após a expedição de ato de autorização do Ministro da Educação.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO F - Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004

(DOU de 13/12/2004, Seção 1, p. 34)

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1o do Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, resolve: Art. 1o. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1o. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2o. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3o. As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 4o. A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei no 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Art. 2o. A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

Art. 3o. As instituições de ensino superior deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do Ministério da Educação - MEC -, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns, o plano de ensino de cada disciplina que utilize modalidade semipresencial.

Art. 4o. A oferta de disciplinas na modalidade semi-presencial prevista nesta Portaria será avaliada e considerada nos procedimentos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos da instituição.

Art. 5o. Fica revogada a Portaria n. 2.253/2001, de 18 de outubro de 2001, publicada no Diário Oficial da União de 19 de outubro de 2001, Seção 1, páginas 18 e 19.

Art. 6o. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

ANEXO G – Questionário Final

Questionário entregue aos alunos após a finalização do curso, para ser preenchido espontaneamente.

1. O que levou-a(o) a inscrever-se em um curso a distância sobre inclusão escolar ?
2. Quais eram as suas expectativas em relação ao curso ?
3. Elas foram atendidas ?
4. Que análise você faz do seu desempenho durante o curso ?
5. E do desempenho do curso para a sua formação ?
6. Que sugestões e críticas você daria sobre a metodologia que foi empregada neste curso a distância ?