

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PPGTER - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM
REDE

Zanandrea Guerch da Silva

**PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DO CURSO
DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Santa Maria, RS,
2016

Zanandrea Guerch da Silva

**PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DO CURSO DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Pavão Siluk

Santa Maria, RS,
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Guerch da Silva, Zanandrea
ESSO DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DO CURSO DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO / Zanandrea Guerch
da Silva.- 2016.
100 p.; 30 cm

Orientador: Ana Claudia Pavão Siluk
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2016

1. EAD 2. Formação de Professores 3. AEE 4. Egressos
I. Claudia Pavão Siluk, Ana II. Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Zanandrea Guerch da Silva. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrito do autor.

Endereço: Rua Arnaldo Souza, n. 20 – Tancredo Neves – Santa Maria – RS CEP: 97032-030

Fone (55) 3033-1806

End. Eletrônico: zanygsilva@gmail.com

Zanandrea Guerch da Silva

**PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DO CURSO DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.**

Aprovada em 06 de setembro de 2016.

Ana Claudia Pavão Siluk, Dra.
(Presidente/Orientadora)

Silvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)

Vantoir Brancher, Dr. (IFFARROUPILHA)

DEDICATÓRIA

À minha vó Evone, que esteve ao meu lado desde sempre.

À minha família, esposo Sidnei, e filhos Rafael e Otávio pelo carinho e incansável compreensão em minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, prof^a Dr^a Ana Cláudia pela dedicação, paciência e amizade durante minha caminhada.

À minha amiga Jamile pela amizade e carinho.

À Banca examinadora desta dissertação, prof^a Dr^a Sílvia Pavão, prof^o Dr^o Vantoir Brancher pelas estimáveis contribuições e considerações.

À coordenação do Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede pelo auxílio em todos os momentos.

À Angelita, secretaria do Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede pela delicadeza e cuidado com que se dedica aos alunos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede.

Aos colegas do Grupo de Estudo Interdisciplinar- GEPEDUSI.

À escola Dr. Paulo Devanier Lauda pelo apoio.

Muito obrigada!

RESUMO

Autora: Zanandrea Guerch da Silva
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Pavão Siluk

O presente estudo, vinculado à linha de pesquisa “Gestão das Tecnologias Educacionais em Rede” do Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede, tem por objetivo propor diretrizes para a construção de um processo de acompanhamento de egressos do Curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado a distância por esta universidade, reunindo informações sobre o destino, empregabilidade e trajetória profissional. Para a realização deste estudo, utilizou-se de teóricos que serviram como base para os eixos norteadores, quais sejam: políticas de inclusão; cursos de formação em EAD; formação de professores para AEE; gestão da educação a distância e processo de acompanhamento de egressos. A metodologia utilizada consistiu em uma pesquisa descritiva exploratória, do tipo estudo de caso, em que os sujeitos de pesquisa são os professores egressos da décima edição do curso de formação de professores para o AEE. O instrumento de pesquisa foi um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas e a análise dos resultados é baseada na análise de conteúdo por meio da qual foram elencadas três categorias de estudo: perfil do egresso; situação profissional e prática no AEE. Dessa forma, conclui-se que um processo de acompanhamento de egressos favorece a obtenção de informações que contribuem para uma gestão de cursos EAD de qualidade ofertados a distância, bem como obter um retorno com relação ao profissional que se está formando. Desse modo, os objetivos propostos foram alcançados.

Palavras-chave: EAD. Formação de Professores. AEE. Egressos.

ABSTRACT

Author: Zanandrea Guerch da Silva
Advisor: Ana Claudia Pavão Siluk, Ph.D.

The present study is part of the line of research *Gestão das Tecnologias Educacionais em Rede* in the Master's Program *Tecnologias Educacionais em Rede* intended to propose guidelines for the construction of a follow-up of graduates of the course on Special Education Services (Atendimento Educacional Especializado - AEE), offered the distance by this University, gathering information about the destination, employability and professional trajectory. In order to carry out this study, some theorists were used as theoretical background for the guiding principles such as inclusion policies, online teacher development courses, teacher development/training courses for teachers to work with Special Education Services, distance education management, and the process of keeping track of former students. The methodology used was an exploratory and descriptive research, that is, a case study in which the subjects were teachers who are former students of the 10th teacher development/training course for teachers to work with Special Education Services. A semistructured questionnaire with close-ended and open-ended questions was used as the research tool and the data analysis through on the analysis of the content, which brought up three categories that are former student's profile, professional status, and practice in the course. In conclusion, a process that keeps track of former students helps gather information which will contribute to quality management of online courses as well as obtain feedback about the professionals who are graduating. Thus, the proposed objectives have been achieved.

Key words: Distance Education. Teacher Development/Training. AEE. Former students.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
SECADI	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SISFOR	Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Mapeamento das instituições que ofertam cursos AEE a distância	30
Tabela 2	Mapeamento das universidades contempladas com o curso AEE nos anos de 2013 até 2015	31
Tabela 3	Tempo de magistério	58
Tabela 4	Potencialidades e limitações do curso AEE	63
Tabela 5	Carga horária semanal no AEE	68
Tabela 6	Carga horária semanal no AEE	68
Tabela 7	Ações em que os professores do AEE e da sala regular tem maior diálogo	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Campos de atuação da gestão	40
Figura 2	Idade dos sujeitos da pesquisa	56
Figura 3	Formação dos sujeitos da pesquisa	57

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	PESQUISA AEE/10ª EDIÇÃO – IMPACTOS	89
------------	--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO	19
1.2 CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, EAD	26
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	32
1.4 GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)	36
1.5 PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS	41
1.5.1 Algumas pesquisas relacionadas	44
2 DELINEAMENTOS DA PESQUISA	47
2.1 TIPO DE PESQUISA	47
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA	48
2.3 INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS	48
2.4 FASES DA PESQUISA	49
2.5 ANÁLISE DOS DADOS	50
2.6 TEMPO DE PESQUISA	52
3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
3.1 CONTEXTUALIZANDO O CURSO AEE	53
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA	55
3.3 DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS	55
3.3.1 Perfil do egresso	55
3.3.2 Situação profissional	59
3.3.3 Prática no AEE	66
4 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS	76
5 CONCLUSÃO DO ESTUDO	79
5.1 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO	80
5.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	81
5.3 PERSPECTIVA DE TRABALHOS FUTUROS	82
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	88

Eu estou sempre fazendo
aquilo que não sou
capaz, numa tentativa de
aprender como fazê-lo.
(Pablo Picasso)

INTRODUÇÃO

O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa “Gestão das Tecnologias Educacionais em Rede” do Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pretende discutir a temática do acompanhamento dos professores egressos do curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A temática deste estudo surge da preocupação de algumas instituições, em especial as de ensino superior (IES), em ofertar cursos a distância com qualidade e formar profissionais que atendam às expectativas, no que tange à educação inclusiva.

Atualmente, as políticas que primam pela igualdade de condições e pela inclusão¹ presentes no cenário brasileiro produzem uma educação que busca um formato inclusivo, pautada na concepção dos direitos humanos que equipara igualdades e diferenças. Desde a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO na Espanha, na qual o documento final foi a Declaração de Salamanca (1994), o assunto principal já era a inclusão. Neste mesmo ano, no Brasil, foi publicada, a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (UNESCO, 1994, p.19).

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece, em seu artigo 58, que a Educação Especial deve ser uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais [...]”. Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999). A Resolução CNE/CEB n. 02/2001 instituiu as “Diretrizes Nacionais para a Educação

¹ Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); LDB 9394/96; Declaração de Salamanca (2004); Resolução CNE/CEB 4/2009; Decreto n. 7.611, de 17/11/2011.

Especial na Educação Básica” e manifesta o compromisso do País com "o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos" (MEC, 2001).

Na mesma perspectiva, o Decreto n. 186/2008 (BRASIL, 2008) aprovou “o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo.” No mesmo ano, foi editado o Decreto n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008), que “dispõe sobre o atendimento educacional especializado”, mas este foi revogado pelo Decreto n. 7.611, de 17/11/2011 (BRASIL, 2011), que “dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”. O que se percebe é o processo já percorrido no sentido de garantir direitos e diminuir as barreiras institucionais para a inclusão de todos na sociedade.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os alunos matriculados.

Ao ponderar as políticas existentes, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.1), que apresenta como objetivo acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes, pode-se pensar na construção da educação inclusiva quando se afirma a urgente necessidade de que a escola contemple as diferenças, firmando práticas pedagógicas de inclusão que vão ao encontro de rupturas existentes.

A partir das políticas que garantem o direito de todos a uma educação inclusiva, há que se pensar no AEE na prática, no sujeito que o realiza para atender as políticas existentes no cenário educacional. O professor que trabalha com a inclusão carece ter uma formação específica para trabalhar em Salas de Recurso Multifuncional (SRM). Com esse objetivo, é que surgem os cursos ofertados a distância para o AEE.

Para atender o público que busca qualificação e profissionalização, a Educação a Distância (EAD) se constituiu em uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da educação à medida que abre portas para novas modalidades de cursos, proporcionando a jovens e adultos que almejam diferentes maneiras de se qualificar e manter suas práticas educativas em desenvolvimento. Entende-se que o

professor qualificado modifica sua visão frente aos alunos e consegue proporcionar uma vivência diferenciada.

No Brasil, os primeiros dados que tratam da EAD surgiram no início do século XX, com cursos realizados via correspondência e rádio e, posteriormente, na década de noventa, com a chegada das tecnologias, um grande impulso foi dado no sentido de democratizar o ensino no Brasil por meio da EAD.

Contudo, a EAD torna possível a mediação entre o espaço e o tempo das ações de ensino e aprendizagem e se configura como propulsora dessa modalidade de ensino, explicando, de certa forma, a sua rápida expansão no caminho para a formação de professores.

Atualmente, a política pública que norteia a inclusão e a formação de professores está ratificada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que apresenta inúmeras estratégias de apoio aos sistemas de ensino no que tange à AEE. Esta viabiliza a implantação do AEE a fim de contemplar a oferta de cursos que atendam às políticas de inclusão e a formação dos profissionais desta área (BRASIL, 2008).

A oferta desse serviço vem acompanhada da implementação das SRM, que são espaços da escola nas quais se realiza o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2007).

Para atender a demanda de professores que carece de formação, são ofertados cursos de aperfeiçoamento para professores das redes públicas de ensino em todo o Brasil, na modalidade a distância, por meio da rede de instituições públicas de educação superior. Desse modo, um número significativo de professores tem recebido formação para atuar em SRM.

Cada vez mais vagas têm sido ofertadas aos professores das redes públicas de ensino. Conforme dados do portal do Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada (SISFOR), 3611² vagas em cursos na modalidade a distância para aperfeiçoamento e especialização em AEE são ofertadas em universidades e institutos federais.

² Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/sisfor>>. Acesso em 15 jan.2016.

Apesar da grande oferta de cursos oferecidos pelo MEC em parceria com as universidades brasileiras, por meio da Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores, esta oferta não garante a formação do professor e a confiabilidade de que ele esteja atuando em salas de recurso multifuncionais.

É neste sentido que se questiona de que forma o curso a distância contribui para que os professores, ao término do curso de aperfeiçoamento para o AEE, exerçam suas práticas nas salas de recurso multifuncionais? E como as instituições podem acompanhar este professor no intuito de garantir a execução das políticas e o direito dos alunos incluídos em receber o atendimento de um profissional capacitado?

É com o intuito de responder a tais questionamentos que o presente trabalho apresenta como problema de pesquisa a seguinte questão: os professores egressos do curso AEE, ofertado na modalidade a distância, exercem suas práticas em SRM? Portanto, apresenta como objetivo geral propor um acompanhamento dos professores egressos do curso de Atendimento Educacional Especializado; e tem como objetivos específicos: estudar as Políticas Públicas de Inclusão; identificar a formação na modalidade EAD; verificar como ocorre a formação do professor para o AEE; analisar as propostas de gestão de cursos EAD.

No intuito de contribuir com os objetivos propostos nesse trabalho, se faz necessário entender o significado da palavra processo. De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2006), processo é uma palavra que se origina no latim *procedere*, que significa método, sistema ou conjunto de medidas tomadas para se atingir um objetivo. Contudo, este estudo entende por processo de acompanhamento de egresso como sendo um procedimento, uma ação com o objetivo de acompanhar continuamente o egresso. Tendo em vista essas diretrizes, a proposta de acompanhamento de egressos (produto final desta dissertação) parte do princípio de que este produto pode ser acompanhado de um sistema, página ou um portal em que seja possível manter um acompanhamento constante e atualizado dos egressos de um curso, reunindo informações sobre o destino, empregabilidade e trajetória profissional, atendendo assim, a Portaria Normativa/CAPES Nº 17/2009.

O trabalho se justifica pelo fato de se observar a falta de processos de acompanhamento que confirme a preocupação em formar profissionais qualificados e, se após o término do curso, atuam em SRM. Desta forma, um processo de

acompanhamento torna-se necessário para se manter contato com o aluno egresso e manter um curso com qualidade.

É preciso que, além de existir políticas que garantam a efetiva inclusão, que elas reproduzam esta concretização. Apesar do discurso adequado e dos supostos avanços ocorridos nos últimos anos, permanecem alguns questionamentos sobre a atuação do professor de AEE. Como, a partir da existência de políticas de inclusão e de cursos ofertados por diversas universidades brasileiras, não se pode garantir que professores com a devida formação estejam atuando em SRM? Identifica-se que a formação dos professores influencia nas atividades desenvolvidas no AEE e na educação do público-alvo deste atendimento.

Desse modo, acredita-se ser importante o planejamento e o desenvolvimento de um sistema de acompanhamento que tenha informações sobre a atuação de professores egressos do curso AEE, visto que, para atender as políticas de inclusão, é preciso que sejam ofertados cursos para profissionais e, deste modo, as instituições de ensino com as devidas informações podem contribuir na melhoria da gestão de cursos a distância e detectar se os objetivos das políticas de inclusão e de formação de professores estão de acordo com o que se pretende alcançar, ou seja, a qualidade no atendimento aos alunos, práticas pedagógicas inovadoras e a garantia de proporcionar formação inicial e continuada.

A organização geral deste estudo encontra-se dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, encontram-se as considerações iniciais, em que se abordam as temáticas que perfazem esta pesquisa, bem como as teorias de base que norteiam este estudo.

O primeiro capítulo apresenta as Políticas Públicas de Inclusão, quando elucida-se as políticas de inclusão ao longo da época até chegar as ações do AEE. Logo em seguida, analisam-se os cursos de educação a distância (EAD) para o AEE e retrata-se como os alunos estão aptos para cumprir as determinações da legislação do curso. Elucida-se também como a oferta de cursos na modalidade a distância, pelas instituições, tem contribuído para esta demanda. Após, discorre-se sobre a formação do professor para o AEE, apontando a formação e o público para o AEE. Descreve também como este profissional busca, em cursos de formação, ampliar seus conhecimentos, bem como dar continuidade ao processo formativo.

Ainda no primeiro capítulo, especifica-se a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Em seguida, trata-

se da Gestão da Educação a Distância, quando se descreve como as propostas de cursos a distância precisam ter um planejamento detalhado de sua organização e de como a figura do gestor e coordenador é muito importante para o sucesso e a qualidade dos cursos ofertados nesta modalidade. E, por fim, discorre sobre o processo de acompanhamento de egressos dos cursos a distância e de como esse acompanhamento possibilita obter conhecimentos sobre a vida profissional e a oferta de cursos com qualidade.

O segundo capítulo descreve os delineamentos da pesquisa, o tipo de pesquisa, os sujeitos, o instrumento utilizado para coleta de dados e os procedimentos para análise, cujo método é a análise de conteúdo.

O terceiro capítulo aborda a análise e a discussão dos resultados das categorias elencadas, quando se encontra a resposta da questão deste estudo.

As categorias encontradas neste estudo se apresentam desta forma: perfil do egresso, que consiste em conhecer quem é o profissional que realizou o curso, sua formação, ambiente de trabalho e tempo de magistério; situação profissional, que se refere ao momento em que se encontra o egresso após concluir o curso, bem como sua atuação em salas de recurso; prática no AEE, que consiste em obter conhecimento sobre o exercício deste profissional nas salas de recurso, como é realizado o seu trabalho, quais as estratégias pedagógicas adotadas, como é a sua carga horária, se trabalha em uma escola ou em outro ambiente como professor do AEE. Dessa forma, os resultados encontrados são que um processo de acompanhamento de egresso bem estruturado deve proceder a partir de diretrizes elencadas nesta sequência proposta neste estudo, pois assim favorece a obtenção de ricas informações que contribuem para uma gestão de qualidade.

O quarto capítulo apresenta a proposta de acompanhamento de egressos, produto desta dissertação.

O quinto capítulo contempla as conclusões, contribuições e limitações deste estudo, as perspectivas de trabalhos futuros, seguido pelas referências utilizadas e, por fim, o anexo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ensinar não é transferir conhecimento e sim criar
as possibilidades de apreensão
Paulo Freire

1.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO

As políticas públicas constituídas como alicerce das legislações educacionais, implementadas pelo governo, atendem aos marcos legais e políticos, corroborando a conquista dos direitos para educação, suas interferências nas práticas educativas e na consolidação de instituições escolares democráticas a favor da igualdade e da diversidade social. A diversidade é aqui entendida como o conjunto de diferenças e valores compartilhados pelos seres humanos na vida social. Este conceito está fortemente ligado aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes modos de percepção e abordagem, heterogeneidade e variedade. A diversidade social está atrelada à diferença de raça, crenças, modo de vida, classe social e eventuais problemas de discriminação e preconceito.

As políticas educacionais mais recentes afirmam princípios históricos, políticos e pedagógicos que intensificam ações para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, bem como anunciam a necessária mudança desses princípios para que a educação escolar seja inclusiva, aberta às diferenças, que seja implantada de forma a contemplar a aprendizagem para todos os alunos. Uma educação que prima pela inclusão deve olhar seus alunos de forma única, individualizada, contemplando suas habilidades e individualidades.

A educação especial, em um primeiro momento, se organizava tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum. No Brasil, no ano de 1996, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/96, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) apresenta, como um dos seus objetivos fundamentais, *promover o bem de todos, sem preconceitos de*

origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, estabelece a *igualdade de condições de acesso e permanência na escola* como um dos princípios para o ensino e garante como, dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, art. 208).

Do mesmo modo, a *Declaração de Salamanca de 1994* afirma e define o significado de educação inclusiva como educação voltada para todos, independentemente de suas diferenças, devendo ser incluída em todo o ambiente que as rodeia. O significado de educação inclusiva, proposto pela Declaração, implica refletir sobre a educação como um todo e seus princípios e práticas reafirmam a necessária reorganização escolar e do currículo bem como da formação docente (BRASIL, 1994). Porém, em meio aos pedidos por uma educação inclusiva, estão, desde Salamanca, as reivindicações sobre outro olhar para a Educação Especial na educação regular e básica. Especificamente sobre a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, a Declaração apresenta:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (BRASIL, 1994, p.2).

Do mesmo modo, no ano de 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, a qual orienta o processo de “*integração instrucional*” que institui o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Ao reafirmar os pressupostos existentes, tal Política não reformula as práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas conserva a responsabilidade de cada instituição em manter estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu art. 58, a Educação Especial é definida como:

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos dessa lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para portadores de necessidades especiais.

Parágrafo 1º: Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

Parágrafo 2º: O atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 1996, p.11).

Já em seu artigo 59, preconiza que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e ainda currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, p. 12).

No mesmo intuito, a Lei nº 13.005 de junho de 2014 aprovou o Plano Nacional de Educação, PNE, que salienta, na meta quatro, o objetivo de universalizar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 54).

Em seu artigo 8º, inciso III, ressalta-se a garantia do atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014).

Nos últimos anos, a Educação Especial consolidou-se como modalidade da Educação Básica na organização do ensino regular, definindo a escola como espaço de educação inclusiva. No centro dessa construção, é apresentado o documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), que propõe a redefinição da Educação Especial como:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza

os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10).

O documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) anuncia como uma das ações da Educação Especial o chamado AEE – Atendimento Educacional Especializado, de funcionamento integrado ao ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

Nesta perspectiva, entende-se que o atendimento educacional especializado deva estar presente em todas as etapas e modalidades da educação básica, complementando o que já é trabalhado na sala regular, estando na oferta obrigatória dos sistemas de ensino e sendo realizado no turno inverso ao da sala de aula e na própria escola, como determinam as políticas existentes.

A Resolução 04/2009 do CNE-CEB (BRASIL, 2009) surge como um dos dispositivos que conferem operacionalidade à Política, pois define as diretrizes do AEE, delimitando quais instituições podem oferecê-lo e como essa oferta deve ser um suporte à presença do aluno nas escolas regulares. A nova realidade escolar requer professores que saibam atuar com o público diversificado da educação especial, mas também escolas preparadas para receber seus alunos e tornar-se um ambiente apropriado. Como retrocesso, porém, aparece o caráter instrumental do atendimento educacional especializado, que acabou sendo desenvolvido restrito às salas de recursos multifuncionais e, embora a resolução solicite o trabalho conjunto entre os professores, ela afirma que a ênfase deve estar no atendimento educacional especializado, o que tem sido o foco das recentes políticas para a área, enfraquecendo a atuação do professor especialista no contexto da sala de aula do ensino regular em ações conjuntas e colaborativas junto ao professor regente.

Desse modo, em 17 de novembro de 2011, a Presidência da República assinou o Decreto n. 7.611, que “dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento

educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011). O artigo 2º desse decreto afirma que a educação deve garantir serviços de apoio específicos, complementares à formação dos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, e suplementares à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Tendo em vista esses pressupostos, é interessante destacar o objetivo da política em seu artigo 3º.

I. prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II. garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III. fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV. assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, art. 3º).

Os incisos II e III do referido artigo levam a pensar sobre a atuação e a formação dos professores que atuam em instituições educacionais especializadas, visto que a proposta de inclusão no ensino regular passa pelas classes especiais, da educação escolar com alunos com necessidades educacionais especiais e, desta forma, devem ser acompanhadas da concepção de que seus professores deveriam ser também “especiais”, com formação diferenciada, realizada em cursos de “especialização”.

No contexto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), vive-se uma ressignificação da educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, tornando-se responsável por realizar o AEE e disponibilizar e orientar os recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem dos alunos incluídos nas turmas do ensino regular.

O AEE tem se constituído como um serviço preponderante na área da educação especial e é possível observar sua expansão nas redes municipal e estadual de ensino. A implementação desse serviço é estimulada pelo Programa de Implantação de SRM. Por meio desse serviço, tem sido implantadas, nas redes municipais e estaduais de ensino, salas de recursos multifuncionais, providas de mobiliários, equipamentos, materiais didáticos, pedagógicos e de acessibilidade,

construindo espaços habilitados a oferecer toda a gama de aparatos necessários à execução do AEE.

O espaço operacionalizado para o atendimento das demandas dos alunos em processo inclusivo são as SRM, que devem suprir as necessidades apresentadas pelos alunos e pelos professores do ensino regular. Na perspectiva proposta pelos documentos orientadores e normativos e as ações integradoras da Política Nacional de Educação Especial (2008), como a oferta do AEE e a implantação de SRM, existe a finalidade de estreitar as relações entre educação especial e ensino regular. A SRM, por sua vez, é um programa instituído a partir dos preceitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que, disseminada nacionalmente, constitui-se como proposta oficial para o atendimento aos alunos da educação especial, sendo espaço prioritário para a realização do AEE.

Segundo essa normativa, o AEE tem a função de “identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.8), pois perpassa todos os níveis e modalidades de ensino em caráter complementar e/ou suplementar. Desta forma, apresenta uma nova abordagem para a educação especial em âmbito nacional, pois propõe significativas modificações para o atendimento ao alunado e destaca a responsabilidade do setor público sobre a educação das pessoas com deficiência.

A respeito da formação do professor responsável pelo AEE, as indicações da Resolução 04/2009 do CNE-CEB são bastante genéricas: "o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a Educação Especial" (Art. 12). Pode-se supor que essa formação específica é bastante diversificada, considerando as potencialidades de formação e os quadros existentes nos diferentes estados brasileiros. Passa-se, então, de uma formação específica para uma formação generalista, em que o professor de educação especial precisa dar conta da especificidade de cada um dos alunos incluídos.

A oferta do AEE e a implementação das SRM em escolas do ensino comum têm sido acompanhadas de uma crescente demanda na formação de professores. Entender como acontece a formação do professor especializado que atuará no AEE é ponto fulcral nesse debate, já que a centralidade na formação de professores para a Educação Especial está no professor que atua nos serviços vinculados ao AEE e a

formação docente é que proporciona as bases que sustentam essa ação educativa especializada.

Para tanto, a formação docente tem sido uma premissa das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, pois estas orientam as escolas do ensino regular comum a promover um atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, tanto com professores das salas comuns quanto da educação especial, “capacitados e especializados” (BRASIL, 2001, p. 47).

As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica estão contempladas na Resolução nº 4/2009 e instituem competência aos professores executores desse serviço, em seu artigo 13, tais como:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2001, p. 8).

O termo professor especializado, conforme a Resolução CNE/CEB Nº 2 estabelece, se refere àquele que desenvolveu (BRASIL, 2001, p. 78):

[...] competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Art. 18, § 2º).

Desse modo, pode-se destacar a propagação, por todo o País, de cursos de formação de professores para atender a demanda de alunos com deficiências nas SRM. Os referidos cursos ofertados na modalidade a distância se apresentam em

longo alcance, já que conseguem atender a várias regiões do País. Portanto, se atinge o objetivo de estudar as políticas públicas de inclusão.

1.2 CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, EAD

Diante da demanda de professores que precisam de formação para atuar nas SRM para atender as políticas de inclusão, o governo federal, a partir de normativas de formação continuada, oferece cursos de aperfeiçoamento e em nível de especialização, por meio da modalidade a distância.

Sabe-se que a EAD, desde seu início, tem como princípio o acesso ao ensino e apresenta um compromisso primordial que se renova com o passar dos anos. Entretanto, a modalidade consolidou-se, ao longo da história, tendo como missão propiciar conhecimento a comunidades que se localizam longe dos grandes centros educacionais ou que estão impossibilitadas de frequentar os cursos presenciais.

O conceito de Educação a Distância no Brasil é definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1o. Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A EAD vem se adaptando e acompanhando as transformações políticas, econômicas e sociais da sociedade e, com o passar dos anos, acabou utilizando diferentes ferramentas de comunicação para promover a interação nos cursos, o que acabou gerando diferentes modelos em EAD.

As tecnologias aplicadas à educação possibilitam um maior acesso ao ensino superior, democratizando essa modalidade de ensino para as populações que moram nas regiões mais afastadas dos grandes centros do país, disseminando, assim, a ideia de ascensão e mobilidade social entre a classe trabalhadora ou menos privilegiada, por meio da realização de cursos a distância. De acordo com Belloni (2015), a EAD deve ser apreendida também numa relação estreita com determinados paradigmas econômicos:

Nas últimas décadas, muito do que se escreveu, disse e fez em EAD baseava-se em modelos teóricos oriundos da economia e sociologia

industriais, sintetizados nos “paradigmas” fordismo e pós-fordismo. A importância desse debate crucial, já que estes modelos (criados para descrever formas específicas de organização da produção econômica) têm influenciado não apenas a elaboração dos modelos teóricos, mas as próprias políticas e práticas de EAD, no que diz respeito tanto às estratégias desenvolvidas como à organização do trabalho acadêmico e de produção de materiais pedagógicos (BELLONI, 2015, p. 09).

A EAD tem o potencial de ofertar um grande número de vagas na graduação, contribuindo para democratizar o ensino superior; porém, tal processo de universalização do ensino superior não pode ser atribuído apenas a EAD nem se pode achar que será da noite para o dia. Esse processo acelerado de expansão dos cursos de graduação a distância corre o risco de transformar a modalidade em “educação de massa”, em que uma equipe pedagógica acaba sendo responsável por um número incompatível de alunos para que se tenha excelência na qualidade do ensino.

Segundo Belloni (2009):

A primeira geração, o ensino por correspondência, foi engendrado nos finais do século XIX pelo desenvolvimento da imprensa e dos caminhos de ferro. Nesta fase pioneira, a interação entre professor e aluno era lenta, esparsa e limitada aos períodos em que os estudantes se submetiam aos exames previstos (EVANS; NATION, 1993, p.203 apud BELLONI, 2009. p.56).

No Brasil, a EAD surge em 1904, com os primeiros cursos por correspondência, mas foi em 1930 que se deu maior ênfase, com enfoque no ensino profissionalizante, como uma alternativa especialmente na educação não formal. Passou, então, a ser utilizada para tornar o conhecimento acessível a pessoas que residiam em áreas distantes ou não tinham condições de cursar o ensino regular no período normal, o que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de métodos e técnicas que serviram para caracterizar os diferentes modelos de EAD existentes. Além disso, cooperou também para o desenvolvimento de tecnologias que deram mais solidez aos processos educacionais a distância e para a utilização massiva das mídias que atualmente se utilizam das redes para se conectar ao mundo a distância.

De acordo com Alves (2011), na década de 90 surgiu o Telecurso 2000 e o Telecurso Profissionalizante da Fundação Roberto Marinho. Também foi lançada a TV Escola com o programa Um Salto para o Futuro e o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Outro programa que passou a existir foi o

Sistema Nacional de Educação a Distância (SINEAD), juntamente com o programa de formação de professores (PROFORMAÇÃO).

Com o intuito de aumentar a oferta de cursos voltados para a formação inicial e continuada de professores da rede pública é que o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2005, apresenta a UAB, que se constitui em uma parceria entre MEC, estados e municípios, integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância, oportunizando a expansão do ensino e possibilitando a profissionalização e ampliação do conhecimento.

Alves (2009) esclarece que a UAB não constitui uma universidade e justifica explicando que “na verdade, não é uma universidade propriamente dita, mas sim um consórcio de instituições públicas de ensino superior”.

Do mesmo modo, em 2007, o governo federal lança o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – modalidade a distância (BRASIL, 2007), que teve como escopo a formação continuada, por meio da oferta de cursos na modalidade a distância pelas IES e pela UAB. Em 2007, o Programa credenciou 14 Instituições de Educação Superior, ofertando 16 cursos de aperfeiçoamento e 2 cursos de especialização, totalizando 8,5 mil vagas para professores em exercício na rede pública de ensino (BRASIL, 2012). Em 2008, foram disponibilizadas 8 mil vagas em cursos de aperfeiçoamento. Em 2009, o Programa disponibilizou 11 mil vagas na Plataforma Freire, ofertadas em 3 cursos de especialização e 6 cursos de aperfeiçoamento. Em 2010, disponibilizou 24 mil vagas para professores do AEE e de classes comuns do ensino regular, com oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento. E em 2011 foram oferecidas 9 mil vagas, em 9 cursos de aperfeiçoamento (BRASIL, 2012).

As instituições de ensino superior devem propor cursos com, no mínimo, 50 turmas e cada turma com, no mínimo, 20 alunos. São três modalidades de cursos: especialização em AEE (de 180 a 360 horas); de extensão ou aperfeiçoamento em AEE (mínimo de 180 horas); e curso de extensão ou aperfeiçoamento para professores do ensino regular, que trabalham com educação especial na sala de aula comum (mínimo de 180 horas). (BRASIL, 2012).

Neste sentido, há uma designação de ações e responsabilidades às instituições educativas em termos de políticas públicas para inclusão, que são dirigidas para propor formações aos professores, assessorias às escolas e aos setores ligados à educação com viés inclusivo.

De acordo com Almeida (2013), o programa UAB permite a parceria com diversas universidades públicas, possibilitando a expansão de seus campi por meio dos polos de apoio presencial e o aumento significativo do número de alunos, bem como a ampliação de formação de qualidade, destacando positivamente a grande expansão da EAD no País.

Quando se analisa as possibilidades da EAD na formação de professores, encontra-se as ideias de Belloni (2009), que defende a Educação a Distância para a formação de professores no Brasil porque acredita nas possibilidades educativas que integra as TIC's (Tecnologia da Informação e Comunicação), bem como possibilita a ampla abrangência territorial que alcança.

Segundo Mill e Pimentel (2010), na EAD, além dos saberes da docência presencial, o professor precisa agregar um rol de saberes ou competências que incluem o domínio de tecnologias digitais, a capacidade de trabalhar em equipe, de gerir o seu tempo, espaço e sala virtual, de adequar os materiais didáticos e recursos audiovisuais ao perfil de cada turma, de utilizar as metodologias mais adequadas, auxiliando os alunos em suas dificuldades e sanando suas dúvidas.

É na dimensão da formação continuada, com o privilégio quase que exclusivo da educação a distância, que se tem acompanhado a oferta dos cursos de formação no campo da educação especial para a realização do AEE.

Com relação à formação continuada de professores, que também abrange a formação do profissional para atuar na educação especial, acredita-se que o tema tem se apresentado como um dos maiores desafios para gestores de políticas educacionais. Tal fato possibilita que não só o pedagogo, mas, também, todo professor com licenciatura, possa fazer a referida especialização em educação especial e, conseqüentemente, assumir o AEE.

A proposta de formação continuada de professores, na modalidade a distância, para atuar com os alunos da educação especial, vem se intensificando nos últimos anos. Tal proposição tem sido amplamente divulgada pela Rede de Formação de Professores da SECADI com a mediação da UAB. A oferta de propostas de formação continuada se estabelece pela parceria entre essas duas unidades e as universidades públicas brasileiras. A LDB (9394/96) corrobora tal prerrogativa quando descreve em seu artigo 80 ser papel do Poder Público incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 1996).

Tal conjectura tem sido reiterada pela oferta de cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização para professores em serviço em várias áreas, dentre elas a educação especial, com a intenção de capacitar os professores da rede pública de ensino (estadual e municipal) para atuar de forma diferenciada nas salas regulares e, também, capacitar professores para a realização do AEE. Embora ainda exista certa resistência a EAD (ALMEIDA, 2013), essa tem se constituído em uma das principais ferramentas do MEC para ampliar a oferta de capacitação de professores em serviço. No âmbito federal, as diretrizes de oferta de cursos para professores se voltam para a educação a distância mediada por ambientes digitais.

No início de 2015, o edital de vagas para o ano de 2016 da UAB, articulada com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ofertou 197.215 mil vagas em cursos, sendo 76.799 em cursos de licenciatura, 39.975 em cursos do Programa Nacional de Formação em administração pública (PNAP) e 80.441 em cursos de especialização para formação continuada de professores, bacharelado e cursos de tecnólogo.

Para contextualizar, encontra-se, a seguir, o mapeamento de instituições que ofertam o curso AEE na modalidade a distância.

Tabela1 - Mapeamento das instituições que ofertam cursos AEE a distância

Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA Universidade Federal do Espírito Santo – UFES Universidade Federal de Integração Latino-Americana – UNILA Universidade Federal do Goiás – UFG Instituto Federal do Amazonas – IFAM
--

Fonte: SECADI (2015)

Tabela 2 - Mapeamento das universidades contempladas com o curso AEE nos anos de 2013 até 2015

1.	UFU	Universidade Federal de Uberlândia	
2.	UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	
3.	UFPEL	Universidade Federal de Pelotas	
4.	UFCG	Universidade Federal de Campina Grande	
5.	FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande	
6.	IFAM	Instituto Federal do Amazonas	
7.	IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Bento Gonçalves
8.	UFAL	Universidade Federal de Alagoas	
9.	UFC	Universidade Federal do Ceará	
10.	UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido	
11.	UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	
12.	UFG	Universidade Federal do Goiás	
13.	UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	
14.	UFPR	Universidade Federal do Paraná	
15.	UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia	
16.	UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	
17.	UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	
18.	UNILA	Universidade Federal da Integração Latino Americana	

Fonte: SECADI (2015)

Nos últimos anos, os cursos a distância para AEE ofertaram 7.409 vagas em 2013 e 7.390 nos anos 2014/2015, totalizando 14.799 vagas em diferentes universidades em diferentes municípios. Com isso, o número de matrículas nos cursos ofertados foi de 6.774 cursistas nos anos de 2014 a 2015.

Desta forma, percebe-se o grande número de vagas que o governo federal, por meio da SECADI, tem propiciado aos professores, com o intuito de qualificá-los

para o AEE. Por conseguinte, se atinge o objetivo de identificar a formação de professores na modalidade EAD.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Quando se trata da formação de professores em educação especial, este é considerado um tema bastante discutido no contexto educacional, pois passa-se de uma formação especializada para uma formação complementar, em que o professor é desafiado a se preparar para o atendimento de vários alunos com diferentes deficiências. Para a atuação nas SRM, é necessária uma formação que potencialize a atuação do educador especial dentro das escolas regulares. Para que se concretize a formação dos professores para uma educação inclusiva, as escolas também precisam se adequar com espaços que atendam as especificações das SRM.

Dessa forma, faz-se necessário entender como acontece a formação do professor que atua no AEE, pois a centralidade na formação de professores para a Educação Especial está no professor que atua neste atendimento.

A formação de professores para o AEE está organizada de duas formas: professores do ensino regular que possuem somente licenciatura e atuam nas classes comuns, mas desejam atuar em SRM, que podem ser chamados de “professores capacitados”; a outra formação chama-se “professores especializados”, ou seja, são aqueles profissionais que se dedicam somente ao AEE, pois possuem licenciatura em educação especial.

Assim sendo, no primeiro caso, a formação se dará com a inserção de conteúdos sobre educação especial, complementando que pode ocorrer com um curso de aperfeiçoamento em AEE. Com relação ao segundo caso, o Art. 18 § 3º diz que:

Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, art.18, §3).

Dessa maneira, o professor que deseja trabalhar em salas de recursos estará apto, seja com curso de licenciatura ou com especialização na área de educação especial.

Na mesma vertente, Brasil (1994) enfatiza que é preciso repensar as políticas públicas de formação do professor para atender a todos os alunos, tendo em vista combater atitudes discriminatórias, garantindo, desta forma, que todas as escolas comuns possam oferecer ingresso e qualidade de ensino para todos.

Neste contexto, as práticas de formação de professores orientadas pelos pressupostos legais buscam processos que propiciem o acolhimento das necessidades dos alunos e orientam escolas e professores a desenvolver práticas inclusivas.

Os professores buscam em cursos de formação continuada dar prosseguimento ao seu processo formativo. Contudo, pode-se constatar, por meio das políticas públicas, uma tentativa de a educação a distância ocupar uma posição estratégica na formação dos professores para atuar na educação especial por meio do AEE.

Para Tardif (2012, p. 36), os saberes profissionais, considerados como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”, quando incorporados à prática, tendem a ser considerados saberes pedagógicos, pois as concepções provenientes de reflexões dessas práticas promovem suas normatizações.

Aos professores, cabe dominar e mobilizar saberes, incorporando-os em suas práticas. Porém, o que se observa é que, no grupo de profissões, não são eles que definem os saberes de sua categoria profissional. Tais saberes estão incorporados em suas práticas por meio de programas distantes da realidade vivenciada por esses profissionais.

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), além de definir o público-alvo da educação especial, especifica a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Desta forma, para atuar na educação especial,

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter

interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008: 17-18).

O professor do AEE tem atribuições diversas em campos de conhecimento específicos, o que reitera a necessidade de uma formação teórico-conceitual, pois o alcance de novas formas de conceber e de desenvolver a ação docente não se obtém pela redução dos estudos ao campo prático, imediato; ao contrário, exige estudo teórico e apropriações conceituais por parte do professor.

Para Tardif (2014), os saberes profissionais são constituídos tanto pelos saberes adquiridos na Universidade quanto no próprio processo do trabalho educativo, “uma vez que esse trabalho objetiva a transmissão e a aquisição de saberes (conhecimentos, saber-fazer, habilidades, etc. pelos alunos)” (TARDIF, 2014, p. 297).

A inclusão escolar não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Mantoan (2015) relata que “os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um” (MANTOAN, 2015, p. 24).

À gestão escolar compete efetivar ações que garantam a formação dos profissionais envolvidos, direta ou indiretamente, com a inclusão. Essas ações podem acontecer por meio de palestras ou formações em nível de aperfeiçoamento ou especialização para os professores que atuam ou pretendem atuar no AEE, como prevê a Política Nacional da Educação Especial (2008). É importante ressaltar, ainda, que o professor do AEE tenha em mente que seu trabalho é em conjunto com o professor da sala regular; da mesma forma, com a família, comunidade e demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

Nessa mesma perspectiva, a formação docente para o AEE, ao comprometer-se com o processo de autonomia do aluno com deficiência, deve ater-se aos saberes que estão de acordo com os referenciais teóricos que subsidiam o trabalho do professor. Este precisa buscar um conhecimento acerca do processo de

desenvolvimento do aluno e compreender o sujeito como um todo, trabalhando suas peculiaridades e proporcionando, assim, mediações pedagógicas diferenciadas.

Para Mill (2012, p.24),

Um bom programa de formação pela modalidade de educação a distância, assim como na educação presencial, tem o “estudante” como centro do processo de ensino-aprendizagem e como alvo de uma “ação docente” (AD), que o acompanha durante os estudos dos “materiais didático-pedagógicos” (MD), geralmente organizados em múltiplas mídias. Esse processo de formação dos estudantes se dá com “avaliações sistemáticas e contínuas” (AC).

Assim, percebe-se a necessidade de uma formação continuada, já que a formação inicial dos professores é específica, dependendo de sua habilitação, não contemplando a diversidade do público-alvo da educação especial. Além disso, a modalidade EAD é mais uma possibilidade entre as políticas voltadas à democratização do acesso à educação em todos os níveis de ensino e a expansão da oferta de formação continuada. Deste modo, se atinge o objetivo de verificar como ocorre a formação do professor para o AEE.

1.4 GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Ofertar cursos a distância demanda um planejamento detalhado da organização do trabalho em que se busca atender todas as responsabilidades e tarefas. Sendo assim, gera um envolvimento bastante complexo para garantir uma educação de qualidade.

Para que uma proposta educativa em EAD seja bem desenvolvida e com qualidade, é fundamental que envolva duas premissas: “qualidade e gestão”. Tal processo envolve a tomada de decisão frente às necessidades identificadas e a escolha com discernimento da melhor forma de executar ações relacionadas ao planejamento e a gestão com qualidade.

Rumble (2003, p.15), considera a melhoria da qualidade na educação a principal prioridade do gestor. Referindo-se ao significado de gestão descreve que:

A gestão é um processo que permite o desenvolvimento de atividades com eficiência e eficácia, a tomada de decisões com respeito às ações que se fizerem necessárias, a escolha e a verificação da melhor forma de executá-las. Os gestores se distinguem de outros trabalhadores de uma organização pelo fato de dirigirem o trabalho dos outros. São geralmente classificados em quadros superiores, médios e inferiores. São responsáveis por certo

número de funções, entre as quais, quatro são citadas pelos modernos manuais: planejamento, organização, direção e controle.

O autor acrescenta que a gestão é um processo que permite conduzir, com apoio do pessoal envolvido, uma atividade eficiente, sendo a gestão fundamental para o sucesso de implantação e desenvolvimento das atividades (RUMBLE, 2003). O gestor tem diferentes atribuições e responsabilidades como, por exemplo, de incentivador e mediador nos processos que envolvem docência e organização dos trabalhos pedagógicos. Na EAD, é perceptível a necessidade de planejamento e gestão adequada a esta modalidade.

A gestão analisada nesta perspectiva demanda uma nova dinâmica no contexto da EAD, visto que os modelos normalmente presentes no ensino presencial não costumam apresentar a flexibilidade e organização exigidas por esta modalidade. Assim, a gestão abrange planejamento, organização e controle de ações decisórias. A gestão dos cursos em EAD possui características, tecnologias, formatos e linguagens diferenciados, pois trata-se da quebra da cultura do ensino presencial e da sua forma de administração, sendo uma modalidade de educação que utiliza recursos tecnológicos para os processos de gestão acadêmica, administrativa e para o desenvolvimento de atividades de ensino. É essencial que o gestor tenha conhecimento das particularidades que envolvem essa modalidade, exigindo administração, desenho, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, humanos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes com essas características.

A diversidade de mídias utilizadas na educação a distância provoca o surgimento de diferentes modelos de gestão e de práticas educacionais. Combinam, na sua diversidade, as possibilidades do acesso *offline*, quando a pessoa quiser, com a da conexão *online*, para estar junto, orientar, tirar dúvidas e trocar resultados (MORAN, 2009).

Neste sentido, a gestão da EAD pressupõe, além da identificação das necessidades inerentes à modalidade, a compreensão das variáveis que compõem o seu sistema, concepção esta que auxilia a busca por soluções criativas, inovadoras e viáveis.

A gestão de um curso nesta modalidade abrange alguns aspectos importantes, como o processo que envolve a metodologia, o seu processo e os

objetivos, assim como abarca diversos aspectos de planejamento, implementação e desenvolvimento na elaboração da proposta pedagógica, do currículo, dos tipos de curso, dos sistemas de comunicação, da escolha do ambiente de aprendizagem, do sistema de avaliação institucional e ensino-aprendizagem, da função de professores e tutores, dos recursos financeiros, da infraestrutura, dos polos presenciais, da formação de equipes e da capacitação de docentes e tutores.

Rumble (2003, p.16) explica a função do gestor em EAD:

Assim como na educação presencial, a função do gestor na modalidade a distância é dirigir o trabalho dos membros da instituição por meio do planejamento, da organização, direção e controle, por meio da elaboração de estratégias, definições de objetivos e execução dos planos de coordenação de atividade, além de solucionar conflitos e detectar supostas falhas e erros com relação ao plano.

Para Rumble (2003, p.16), os gestores se distinguem de outros trabalhadores de uma organização pelo fato de dirigirem o trabalho dos outros. São responsáveis por pelo menos quatro funções: planejamento, organização, direção e controle.

Dessa forma, considera-se importante compreender a gestão e providenciar ações que permitam a comunicação e a interação constantes em EAD. Sem uma estrutura gerencial, dificilmente ter-se-á projetos de EAD consolidados.

Para Rumble (2003, p.21), ao planejar a gestão:

A instituição tem a possibilidade de pensar em sua filosofia de ensino (comportamentalista, humanista, interacionista, entre outras) e, no quadro institucional, ou seja, dependendo da instituição, o sistema de gestão poderá ser Autônomo (instituição especializada na formação a distância), Misto (instituição de ensino presencial que, por meio de departamentos ou núcleos ofertam também a formação a distância) ou em Rede (parceria instituição/universidade e empresa, em que a instituição é responsável pela estruturação e gestão de cursos comercializados para empresas).

Desta maneira, uma gestão comprometida com a qualidade do curso ofertado requer profissionais atualizados e preparados para lidar com as mudanças que envolvem a EAD. Neste novo contexto, o Coordenador de Curso é uma figura central para o desenvolvimento de uma formação de qualidade na educação, pois tem o desafio de atuar enquanto gestor estratégico nos cursos de formação (ALVES, 2009). Este desafio é ainda maior para o Coordenador de um Curso EAD, uma vez que, a modalidade a distância requer uma mudança de atitude, de concepções para que seja possível atingir melhores resultados na qualidade do ensino.

Na figura do gestor, os modelos para o desenvolvimento de um sistema de educação a distância, em geral, são estruturados a partir de algumas condições, como prospecção das necessidades dos alunos, prospecção de fontes de conteúdo, formulação de um projeto instrucional, formas de entrega do conteúdo, formas de interação e da criação de ambientes de aprendizagem (MOORE; KEARLEY, 2010).

O gestor de um curso precisa comprometer-se e conhecer os aspectos da gestão em EAD para que essa modalidade de ensino seja desenvolvida com qualidade. Por isso, pode-se dizer que a gestão desenvolvida neste processo de ensino é integrada e colaborativa, pois envolve docentes, estudantes e tutores elaborando formas de buscar melhorias na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, o aprendizado nesta modalidade ocorre a partir da interação entre a equipe de trabalho.

Diante dos desafios da gestão na EAD e da importância do processo de gestão para o desenvolvimento de um bom sistema de educação, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, com base no documento “Referenciais de Qualidade para Educação a Distância”, descreve itens que norteiam a consecução e o gerenciamento de um projeto de curso em EAD.

Entre eles, destaca:

- I. Concepção de educação e currículo no processo de Ensino e aprendizagem.
- II. Sistemas de Comunicação.
- III. Material didático.
- IV. Avaliação.
- V. Equipe multidisciplinar.
- VI. Infraestrutura de apoio.
- VII. Gestão Acadêmico-Administrativa.
- VIII. Sustentabilidade financeira (BRASIL, 2007, p. 8)

O gestor de um curso EAD procura trabalhar norteado pelos referenciais de qualidade apresentados pelo MEC, pois estes estão estruturados de modo articulado, complementar, dinâmico e inter-relacionado, fornecendo princípios que irão fomentar propostas de EAD com qualidade. O gestor da educação a distância precisa compreender que a natureza do processo educativo não se confunde com a natureza do processo produtivo, e também, que a natureza do educativo virtual (a distância) distingue-se do processo educativo presencial (MILL; CARMO, 2012, p.05). Entretanto, em qualquer tipo de gestão estão previstas decisões de planejamento, organização, direção e controle semelhantes àquelas da

educação presencial do ensino superior e ainda se preocupa com instalações, espaço, tempo, dinheiro, informações e pessoas.

Moore e Kearsley (2010, p.1) dizem que:

A ideia de EAD é muito simples (alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam, comunicando-se por meio de tecnologias diversas), mas ressaltam que, quando começamos a pensar a respeito de todas as implicações do distanciamento entre alunos e professores, uma ideia que em princípio parece muito simples se torna, na realidade, muito complicada.

Diante da busca pela qualidade, o gestor trabalha para oferecer a melhor estrutura de ensino aos educadores para que eles possam trabalhar mantendo o foco no ensino-aprendizado do aluno, seja com cursos de capacitação de professores e tutores ou com um planejamento. Laboratórios de informática equipados e materiais didáticos de qualidade facilitam o trabalho como forma de se estabelecer boas condições de aprendizagem e um ensino de qualidade.

Para Moore e Kearsley (2010, p. 214),

entre os indicadores de qualidade na EAD estão os seguintes fatores: quantidade de consultas e matrículas, sucesso dos alunos, satisfação dos alunos, satisfação do corpo docente, reputação do programa ou da instituição e qualidade dos materiais do curso. A gestão de cursos a distância exige, portanto, um agrupamento de processos que se integram para um bem comum, que é a qualidade de ensino dos cursos ofertados, a qual, por sua vez, vai refletir na aprendizagem do aluno.

De acordo com Moore e Kearsley (2010, p.110),

é necessária a participação comprometida da equipe de desenvolvimento na criação e na organização de um curso a distância. Entretanto, não ficam claras as ações e os papéis de cada membro dessa equipe.

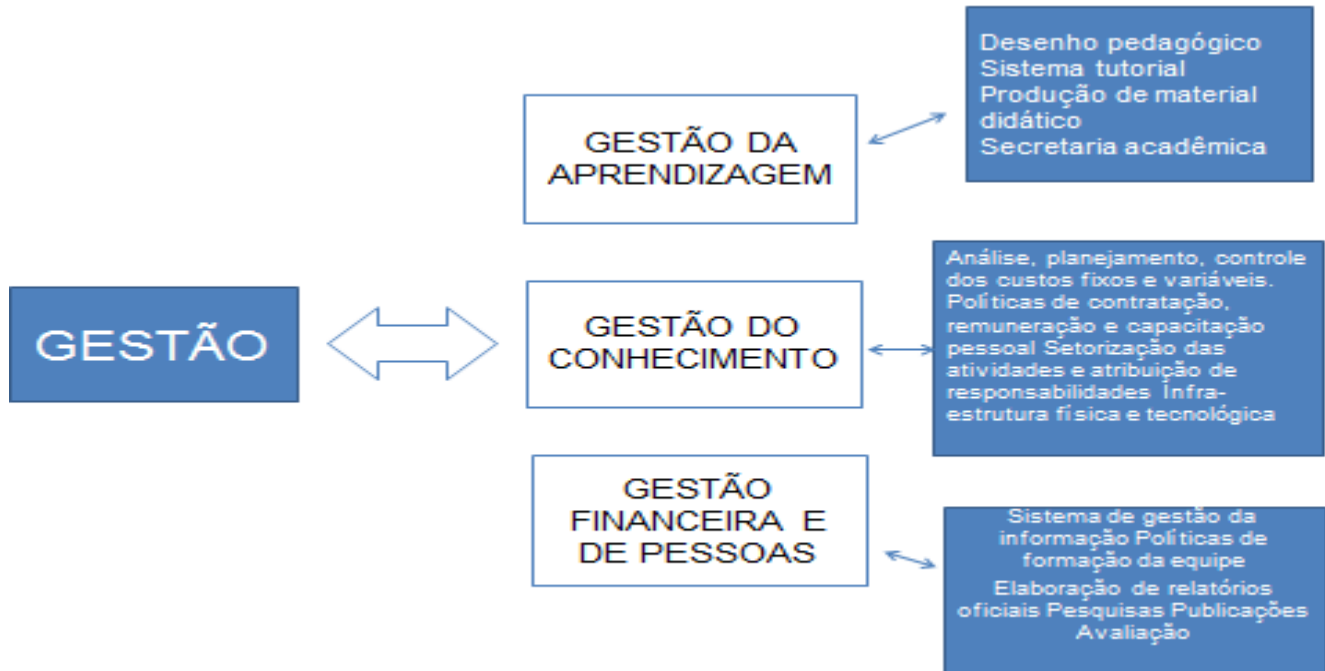
Para tanto, a estrutura de um programa de EAD é composta por unidades responsáveis pela administração financeira e acadêmica, pela produção e entrega de materiais didáticos, pelo atendimento pedagógico aos alunos, pelo suporte técnico e informacional, pela pesquisa e avaliação e pela elaboração de novos projetos pedagógicos, entre outros.

Conforme a opção, que pode ser um modelo da gestão tradicional ou colaborativa, as ações a serem desenvolvidas pela equipe podem ser identificadas em três grandes campos: gestão da aprendizagem, gestão financeira e de pessoas e gestão de conhecimento (CASTRO; LADEIRA, 2009, p. 238).

Os autores, ao abordarem a organização de cursos a distância, explicam que a equipe gestora deve coordenar atividades independentes que serão como um

“diagnóstico, análises preliminares, produção, implementação e avaliação”. (CASTRO; LADEIRA, 2009, p. 235).

Figura 1 – Campos de atuação da gestão



Fonte: adaptado de Hermenegildo e Ribas (2009).

Todas as ações direcionadas à gestão em EAD estão diretamente vinculadas entre si. Assim, uma depende da outra para ser eficiente em suas ações, uma vez que não podem ser entendidas ou executadas isoladas.

Castro e Ladeira (2009, p. 235), ao abordarem a organização de cursos em EAD, explicam que a equipe gestora deve coordenar atividades interdependentes que serão como "diagnóstico, análises preliminares, produção, implementação e avaliação".

A gestão em EAD sugere métodos que envolvem desde o diálogo e a participação, como atingir os objetivos desejados e a definição dos papéis e funções de cada profissional envolvido.

Nessa perspectiva, Moore e Kearley (2010, p.113),

mencionam a importância do planejamento em EAD ser feito sob a ótica de processos, com especial atenção à coordenação de atividades interdependentes, executadas por equipes multidisciplinares.

O gestor deve planejar como proporcionar a independência e flexibilidade na aprendizagem de seus alunos, assim como organizar situações em que o estudante se encontre na posição de sujeito e não apenas receptor de informações, mas que necessita estabelecer relações criativas, críticas e participativas, mesmo estando este participando de um processo educacional a distância.

Em relação à gestão da EAD, Castro e Ladeira (2009) constataram que há uma forte tendência para que essa seja realizada por processos. Para os autores, essa gestão por processo se caracteriza pela união de várias equipes de trabalho. Assim, se faz necessário que essas trabalhem de modo compartilhado e por meio de ações integradoras em que cada um tenha consciência e responsabilidade.

As políticas educacionais interferem na gestão das instituições escolares, sugerem a forma pela qual deve ocorrer a gestão, impõem acompanhamento e a avaliação dos processos. As estruturas previstas nas políticas educacionais não conseguem oferecer uma educação pública que satisfaça a sociedade.

Desta forma, é importante para a gestão, por meio do acompanhamento do egresso, saber se o profissional que termina o curso está atuando em SRM. Portanto, se atinge o objetivo de analisar as propostas de gestão de cursos EAD.

1.5 PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS

Nos dias atuais, as carreiras tornam-se obsoletas em poucos anos se os profissionais não se dedicarem a um permanente processo de ampliação de suas práticas e conhecimentos. Por essa razão, a universidade, por meio de seus cursos de aperfeiçoamento, possibilita que os alunos mantenham seu currículo atualizado e em contato com instituições formadoras.

O meio mais usual de se manter contato com alunos que fazem cursos a distância é manter um processo de acompanhamento atualizado de seus egressos. Assim, ao término do curso é mantido um sistema atualizado com um banco de dados de ex-alunos.

O conceito de processo, ainda que tradicionalmente vinculado à área industrial, torna-se de extrema importância para a área da educação, já que a

sequência de atividades é desconhecida tanto por quem oferece como por quem os recebe. Para Keen (1997), essa definição de processos pode oferecer um aceitável nível de análise que permitirá uma melhor visão do comportamento gerencial e uma análise mais acurada dos processos administrativos e gerenciais.

Desse modo, Juran (2009) define processo, de forma geral, como uma série sistemática de ações direcionadas para a consecução de uma meta. Essa definição aplica-se a um processo em todas as funções, estejam elas relacionadas com a fabricação de algo ou não. No processo, também são incluídas as forças humanas assim como as instalações físicas envolvidas para a conclusão de uma meta.

Paim (2007) afirma que uma das melhores definições para processos consiste na cooperação de atividades distintas para a realização de um objetivo global, orientado para o cliente final, no caso alunos, que lhes é comum. O autor ainda ressalta que um processo pode ser repetido de maneira recorrente dentro da empresa/instituição.

Portanto, esse trabalho entende por processo de acompanhamento de egresso como sendo um procedimento, uma ação com o objetivo de acompanhar continuamente o egresso. Tendo em vista essas diretrizes, a proposta de acompanhamento de egressos parte do princípio de que este produto possa ser acompanhado de um sistema, uma página ou um portal em que é possível manter um acompanhamento constante e atualizado dos egressos de um curso.

A visão de processos favorece a percepção da necessidade de um comportamento gerencial integrado e abrangente, propiciando uma análise adequada das suas necessidades. Assim, identificar os processos como sendo o modo típico de realizar o trabalho é importante para definir a forma de distribuição das pessoas e demais recursos da organização.

Neste contexto, de formar e informar um dos principais compromissos de uma instituição de ensino, a proposta consiste em contribuir com o desenvolvimento integral do aluno, sendo entendido como formação integral aquele que contempla, além das competências técnicas solicitadas pelo mercado de trabalho, a materialização de princípios, valores e comportamentos determinantes para todos os segmentos de sua vida. Diante de tal constatação, a instituição de ensino coloca como prioridade a inserção dos profissionais por ela formados no mercado de trabalho e repensa a relação entre teoria e prática, percebendo o seu papel integrador, a sua autonomia, resgatando a sua identidade e investindo na

formalização de parcerias, nas quais cada parte envolvida tem contribuições valiosas a ofertar.

No dicionário Aurélio (FERREIRA, 2006), egresso é definido como a pessoa “1. Que saiu, que se afastou, que deixou de fazer parte de uma comunidade. s.m.; 2. Saída; retirada”. Analisando o termo egresso contido na legislação da área educacional, entende-se este como sendo a pessoa que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho (BRASIL, 1996). No entanto, a legislação específica, como a LDB e o Decreto nº 2.208/97 fazem referência a egressos de uma forma ampla: são todos os indivíduos que saíram do sistema escolar por diferentes formas: diplomados, desistentes, transferidos ou jubilados.

Uma política de acompanhamento de egressos por parte das instituições de ensino reforça a integração que ora se faz necessária entre a escola e o mercado de trabalho. Planejar e traçar uma carreira torna-se primordial para o sucesso profissional no mundo globalizado. E planejar uma carreira consiste em escolher um segmento de atuação para o qual se deve preparar-se, usando as ferramentas necessárias que trarão a especialização e o diferencial competitivo desejado.

A pesquisa com egressos se apresenta, diante das necessidades de conhecimento sobre a universidade, como uma possibilidade de se ter um *feedback* acerca da formação ofertada. Esse retorno é fundamental para a formulação de políticas de superação e manutenção no sistema de educação superior em geral e nas instituições acadêmicas em particular. Martins e Lousada (2005, p. 74) concordam que “[...] conhecer o que fazem (os egressos) como profissionais e cidadãos e suas adequações aos setores em que atuam, possibilita uma reflexão crítica sobre a formação e sua relação com as necessidades do mercado de trabalho.”

A Lei 10.861/04 (BRASIL, 2004), que instituiu o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), estabelece, em seu art. 3º, as dimensões avaliativas. O inciso III determina que seja avaliada

A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

Portanto, a gestão de egressos é importante para fomentar a reavaliação das políticas educacionais, melhorar a qualidade do ensino das instituições formadoras, buscando-se verificar a condição dos egressos no mercado de trabalho.

O acompanhamento de egressos visa não apenas acompanhar a trajetória profissional de ex-alunos, de modo a possibilitar o conhecimento de suas dificuldades para a integração no mundo do trabalho, mas, também, obter destes a avaliação sobre o curso realizado. Tal objetivo pode ser alcançado mantendo um processo que apresente informações do campo de atuação de alunos que realizaram um curso a distância.

1.5.1 Algumas pesquisas relacionadas

Ainda que não se tenha conhecimento, por meio do Portal da Capes ou de outras instituições de pesquisa, de estudos dessa natureza, é importante ressaltar, com a finalidade de contemplar um breve cenário em que se realizam as pesquisas em relação a outras instituições com relação ao acompanhamento de egressos, embora se tenha informações que algumas universidades e institutos possuem o programa de acompanhamento. Apresentam-se algumas pesquisas relacionadas.

O processo de acompanhamento do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). A instituição possui um Programa de Acompanhamento de Egressos (PAE). O programa constitui-se num mecanismo que permite a contínua melhoria do planejamento e da operacionalização das atividades institucionais, especialmente do processo ensino-aprendizagem (UNIFE, 2011).

O programa visa, além de conhecer a alocação do ex-aluno no mercado de trabalho, mapear, identificar e avaliar os impactos e as necessidades do egresso. Dessa forma, a instituição pode ofertar programas, projetos e serviços numa intenção e preocupação com a formação continuada, mantendo a qualificação do relacionamento egresso/instituição. Assim, o egresso, por ventura, reorienta e/ou aprimora as diferentes ações institucionais, tanto no que condiz ao ensino e a estrutura curricular, como às práticas nas áreas da pesquisa, extensão, pós-graduação e demais atividades da instituição.

O estudo de egressos recupera, de fato, várias questões do estudo de alunos, particularmente as ligadas às qualidades de ensino e adequação dos currículos à

situação profissional de à origem dos projetos profissionais e a sua consistência em relação à situação profissional de fato (SCHARTZMAN; CASTRO, 1991).

Outro programa de acompanhamento de egresso é o da Faculdade de São Luís em Jaboticabal, SP. O programa tem como intenção reunir informações sobre as condições de formação dos seus ex-alunos e envolvê-los em atividades de complementação de seus estudos, assim como o envolvimento em atividades de pesquisas, eventos acadêmicos e cursos (FACULDADE SÃO LUIS, 2012).

O processo de acompanhamento desta instituição visa também reunir informações sobre a formação oferecida pela Faculdade, manter a comunicação entre os egressos e a instituição e contribuir para a avaliação do desempenho institucional por meio do acompanhamento da situação profissional dos egressos.

A partir das informações dos programas de acompanhamento, é possível oferecer informações à coordenação dos cursos e, assim, promover ações de controle da melhoria na qualidade dos cursos ofertados.

Um processo de acompanhamento de egressos permite que gestores e coordenadores dos cursos tenham informações precisas. Segundo Martins e Martins (2005), pode-se concluir que o acompanhamento de egressos contribui para a Avaliação Institucional ao auxiliar no diagnóstico do desempenho dos cursos. Os autores defendem esse tipo de avaliação como um instrumento de melhoria institucional e de valorização do prestígio externo das IES.

Cabe ressaltar que, por se tratar de uma ação política, a possibilidade de contribuição do acompanhamento de egressos está sujeita às posturas adotadas pelos coordenadores dos cursos, isto é, para realização de mudanças significativas os coordenadores precisam ter uma postura democrática.

Observar a trajetória dos egressos pode subsidiar informações de contribuição para a tomada de decisões sobre o planejamento de cursos ofertados. Portanto, um processo consolidado de acompanhamento dos egressos possibilita aos atores formadores desses profissionais uma visão a respeito do mundo do trabalho com suas respectivas peculiaridades, subsidiando, desta maneira, uma reflexão sobre alternativas para aprimorar os cursos (MARTINS; LOUSADA, 2005).

Conclui-se que uma gestão eficiente que busca qualidade nos cursos ofertados e formar profissionais capacitados a atender as demandas da sociedade deve ater-se ao que seus egressos revelam. Ao analisar as expectativas e a vida

profissional de seus egressos, a instituição poderá obter informações valiosas e melhorar a qualidade do ensino ofertado.

2 DELINEAMENTOS DA PESQUISA

2.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa apresenta a abordagem qualitativa. A escolha desta abordagem justifica-se pelo fato de que o pesquisador apenas descreve e analisa os dados coletados.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, esta forma de análise tem alargado seu campo de atuação para áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

Quanto a sua natureza, o presente estudo é uma pesquisa aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidas à solução de problemas específicos (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva exploratória. Quanto à descritiva, exige do pesquisador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

A pesquisa do tipo exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2014). Essas pesquisas podem ser classificadas tanto como pesquisa bibliográfica como estudo de caso (GIL, 2014).

Quanto aos procedimentos a presente pesquisa é do tipo estudo de caso. Segundo Yin (2005, p. 17), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade em seu contexto de mundo

real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”. Dito de outra maneira, “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados.” (YIN, 2005, p. 33).

Gil (2014) aponta alguns propósitos dos estudos de caso:

- 1) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; 2) preservar o caráter unitário do objeto estudado; 3) descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação; 4) formular hipóteses ou desenvolver teorias e 5) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas que não permitam o uso de levantamentos e experimento. (GIL, 2014, p. 42).

Portanto, nesta pesquisa, o estudo de caso se enquadra ao tentar descrever a situação profissional do egresso no cenário da inclusão escolar.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são professores egressos da 10ª edição do curso de Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

2.3 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, o instrumento de pesquisa foi composto por um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas. Este é um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas sem a presença do entrevistador. As perguntas fechadas são aquelas em que o informante escolhe sua resposta entre duas ou mais opções. Este tipo de pergunta, embora restrinja a liberdade das respostas, facilita o trabalho do pesquisador por se tratar de respostas mais objetivas. Utilizou-se a Escala Likert, sendo esta uma escala psicométrica das mais conhecidas e utilizadas, já que se pretendeu registrar o nível de concordância ou discordância com uma declaração dada, existindo cinco alternativas de respostas elencadas por: Concordo fortemente, concordo, incerto, discordo, e discordo fortemente (LICKERT, 1932).

Desta forma, a pesquisa almejou utilizar um questionário que já é utilizado pelo curso AEE, e, portanto, já validado anteriormente para o acompanhamento de egressos de um curso de aperfeiçoamento ofertado na modalidade a distância. O questionário foi enviado de forma eletrônica a todos os professores participantes da 10ª edição do curso de aperfeiçoamento em AEE, a fim de identificar sua atuação em SRM. Segundo Gil (2014), pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, etc. Neste caso, o questionário serviu de apoio e coleta de dados com informações dos sujeitos da pesquisa.

O questionário foi composto por 53 perguntas entre abertas e fechadas, em que se objetivou pesquisar como é o perfil dos alunos participantes do curso, qual a formação da maioria, o que esperam do curso, qual a contribuição do curso e qual sua atuação profissional. Algumas questões do questionário eletrônico não foram contempladas para esta pesquisa, por não apresentarem dados relevantes.

Conforme Gil (2014), o processo de coleta de dados no estudo de caso é mais complexo que o de outras modalidades de pesquisa. As pesquisas utilizam uma única técnica básica para a obtenção de dados, embora outras técnicas possam ser empregadas de forma complementar. O estudo de caso requer mais de uma técnica. Isso constitui um princípio básico que não pode ser descartado.

2.4 FASES DA PESQUISA

A primeira fase da pesquisa constituiu-se numa pesquisa teórica para que se pudesse construir bases que oferecessem apoio ao estado da arte na construção de uma investigação, tendo como objetivo dar suporte teórico na construção deste estudo.

No segundo momento, foram selecionados e analisados alguns processos de acompanhamento de egressos que serviram de apoio para a construção do processo de acompanhamento proposto nesta pesquisa.

O passo seguinte constituiu-se do envio do questionário, via formulário eletrônico, e teve como intuito coletar os dados necessários para análise da pesquisadora.

O seguinte momento teve como propósito a análise das respostas dos sujeitos da pesquisa.

O último passo consistiu em analisar e organizar as respostas construindo a análise dos resultados para compor a dissertação.

2.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise desta pesquisa aponta como referência a obra de Laurence Bardin (2011), autora que aborda a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em um método para descobrir os significados de uma mensagem, qualquer que seja sua forma de expressão. Esta metodologia é utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos, textos e falas dos sujeitos envolvidos com a pesquisa. Neste caso, a preocupação consiste em responder o objetivo principal desta pesquisa.

Por meio de procedimentos sistemáticos de descrição e análise do conteúdo das mensagens, esta metodologia possibilita a obtenção de índices e indicadores, bem como permite inferências que conduzem à interpretação desses significados.

Bardin (2011) ainda corrobora, explicando o termo análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Este estudo, em princípio, elenca três categorias iniciais: **perfil do egresso, situação profissional e prática no AEE**, podendo emergir outras a partir das respostas analisadas.

A análise categorial pode ser temática, construindo as categorias conforme os temas que emergem do texto. Para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum e permitem seu agrupamento. (BARDIN, 2011, p. 148).

Para tanto, explicita-se cada categoria.

Perfil do egresso

A categoria perfil do egresso consiste em conhecer quem é o profissional que realizou o curso de aperfeiçoamento em AEE, qual a sua formação inicial, idade, sexo, se trabalha em alguma escola, se atua em ambiente escolar e qual seu tempo de magistério. Dessa forma, pode-se identificar e conhecer o perfil do egresso que busca esta formação.

Situação profissional

A segunda categoria, situação profissional, se refere ao momento em que o egresso se encontra após concluir seu curso, se está atuando em SRM ou não, se aplica os devidos conhecimentos e se sabe como aplicar os saberes profissionais.

Segundo Tardif (2014, p. 36), pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências de educação).

Tardif (2014, p.297), corrobora que:

os saberes profissionais são constituídos tanto pelos saberes adquiridos na Universidade quanto no próprio processo do trabalho educativo, “uma vez que esse trabalho objetiva a transmissão e a aquisição de saberes (conhecimentos, saber-fazer, habilidades, etc. pelos alunos)”.

Assim, acredita-se que o profissional, a partir de seus estudos contínuos, consiga atenuar teoria e prática de forma satisfatória.

Prática no AEE

A terceira categoria, a prática no AEE, é entendida como sendo todo o exercício de um profissional nas salas de recurso multifuncional, como é o público atendido por esse profissional e se trabalha somente em uma escola ou mais de uma, se esse profissional trabalha com o professor da sala regular de forma colaborativa ou sozinho e como elabora diferentes estratégias pedagógicas para favorecer a aprendizagem do aluno e a sua interação com todos na escola.

A prática de trabalhar no AEE prevê que o professor dê conta de várias atividades que exigem conhecimentos específicos para atender o público diversificado atendido nas SRM.

Assim, justifica-se essas três categorias, pois alguns indicadores apontam para a necessidade de se conhecer algumas informações gerais sobre o aluno egresso, assim como verificar o que o egresso está fazendo no momento, como o curso contribuiu para sua formação e avaliar o curso em relação a sua formação e a sua prática.

De acordo com o questionário aplicado, pode-se identificar que a partir dos questionamentos o acompanhamento dos egressos torna-se importante para que se tenha uma avaliação institucional e se o curso atendeu suas expectativas e exigências para que este profissional esteja apto para o atendimento nas SRM. Dessa forma, elencaram-se essas três categorias que oferecem suporte para responder o problema de pesquisa.

2.6 TEMPO DE PESQUISA

O tempo de estudo desta pesquisa caracteriza-se como um estudo transversal. Em um estudo transversal, a partir dos dados coletados e analisados, é feita a escolha de um determinado período para se utilizar na pesquisa (HOPPEN, 1996). Deste modo, este estudo utiliza-se do corte transversal quanto ao tempo de pesquisa.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esse capítulo discute os resultados encontrados, apresentando a caracterização dos sujeitos de pesquisa e a análise das categorias elencadas.

3.1 CONTEXTUALIZANDO O CURSO DE AEE

Os cursos ofertados a distância para a formação de professores, como o curso de Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), iniciaram-se com o ingresso desta Universidade na Rede de Formação de Professores, a partir do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) quando se ofertou, na ocasião, dois cursos, um de extensão, com 120 horas em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outro *Latu Sensu*, de especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos. Com isso, o curso AEE teve abrangência nacional e foi destinado a professores da rede pública de ensino de vários estados brasileiros. A partir do ano de 2008, o curso foi ofertado com 180 horas, em 2010 com 225 horas, e em 2011 passou a ter 250 horas divididas em 11 módulos.

O curso apresenta como objetivos específicos: realizar atividades de cooperação entre os professores; desenvolver estratégias para promoção da acessibilidade aos alunos com deficiência; elaborar materiais didáticos; desenvolver projetos de pesquisa; e elaborar diferentes metodologias.

Até o momento, está em sua 10ª edição e formou ao total 9.800 professores das redes públicas brasileiras. Os materiais didáticos envolvem livros impressos e em formatos digitais, todos com acessibilidade, e também a transmissão de vídeo aulas ao vivo.

O curso apresenta como metodologia estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem, utilizando como sua principal ferramenta de interação o ambiente virtual *moodle*. Dentre as estratégias pedagógicas que são utilizadas, destacam-se: a comunicação entre alunos, tutores e professores ao longo do curso; o exercício da tutoria e a forma de apoio logístico a todos os envolvidos; a relação professor/tutor/aluno para o atendimento ao curso.

Assim, todas as formas de comunicação e realização das atividades a distância são desenvolvidas no ambiente, que permite interações síncronas e

assíncronas, por meio de ferramentas que favorecem o registro de desenvolvimento da aprendizagem do aluno e o acompanhamento qualitativo e quantitativo da sua participação no Curso. Isso permite uma avaliação contínua e formativa sobre o processo de evolução do aluno, por intermédio dos recursos como Fórum de discussão, *chats*, *Wikis*, entre outros. Dentre as possibilidades de realização de atividades, destacam-se como estratégias pedagógicas algumas ferramentas do ambiente *Moodle*, tais como o fórum de discussão entre aluno-aluno e aluno-formador, oferecendo maiores condições aos participantes para se conhecerem, trocar experiências e debater temas pertinentes.

Nesse espaço, os alunos podem elaborar e expor suas ideias e opiniões, possibilitando as intervenções dos formadores e dos próprios colegas com o intuito de instigar a reflexão e depuração do trabalho em desenvolvimento, visando a formalização de conceitos, bem como a construção do conhecimento; conta também com um *chat* que possibilita oportunidades de interação em tempo real, caracterizado como um momento de *Brainstorm*³ entre os participantes, tornando-se criativo e construído coletivamente, podendo gerar ideias e temas para serem estudados e aprofundados.

No decorrer do Curso, realizam-se reuniões virtuais por meio desta ferramenta, com o intuito de diagnosticar as dificuldades e inquietações durante o desenvolvimento das atividades. Além de esclarecer as dúvidas sinteticamente, cabe aos formadores levar os alunos a diferentes formas de reflexão.

Cabe salientar que, por meio dessas e outras ferramentas disponíveis ou integradas à plataforma (vídeo, áudio, imagens, etc.), são estimuladas diferentes formas de interação entre alunos/formadores, alunos/alunos, alunos/tutores, tutores/coordenadores de disciplina e formadores/coordenadores de disciplina.

O curso conta ainda com uma equipe de coordenação composta por coordenador geral, vice-coordenador, coordenador pedagógico, coordenador de tutoria e coordenador de avaliação, de publicação e de videoconferência. Alguns professores que desempenham essas funções fazem parte do quadro docente da UFSM e outros são professores convidados, pela sua experiência na área de educação a distância e, sobretudo, em educação especial. Outras equipes também

³ Brainstorm (literalmente: "assalto cerebral" em inglês) é uma atividade desenvolvida para explorar a potencialidade criativa de um indivíduo ou de um grupo. A técnica propõe que o grupo se reúna e utilize a diversidade de pensamentos e experiências para gerar soluções inovadoras (DEBASTIANI, 2015).

fazem parte do curso, como equipe técnica de apoio, gestor administrativo e acadêmico, técnicos de informática, técnicos de videoconferência e técnicos em Libras.

A avaliação do curso ocorre por meio da verificação do desempenho dos professores participantes, pelo índice de evasão e por meio de duas pesquisas. A primeira tem por objetivo avaliar a qualidade do curso, dos professores, tutores, material didático e videoconferência e é respondida por alunos, professores formadores e tutores. A segunda, respondida apenas pelos alunos concluintes do curso, após oito meses do seu término, tem por objetivo avaliar o impacto da realização do curso no contexto do aluno egresso (SILUK, 2012). Nesta pesquisa, foi utilizado apenas o segundo instrumento de avaliação.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são todos os alunos concluintes da 10ª edição do curso AEE. Os egressos, assim denominados nesta pesquisa, receberam o questionário enviado via google por email. Ao total, foi dado a eles o tempo de 30 dias para que respondessem o questionário. Após este período, do total de concluintes da 10ª edição, 120 alunos egressos responderam. Considerado um número inferior ao desejado, o questionário foi novamente enviado, e após 15 dias, 161 alunos egressos responderam as questões, totalizando 161 sujeitos de pesquisa.

Salienta-se que os alunos já sabiam que responderiam a esta pesquisa, pois quando é apresentado o plano do curso são informados deste procedimento.

3.3 DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS

3.3.1 Perfil do egresso

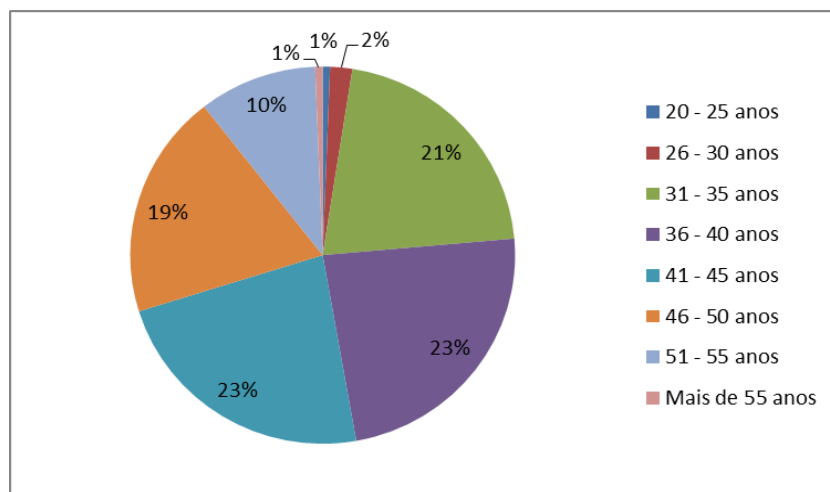
A primeira categoria analisada, perfil do egresso, constitui-se na caracterização dos sujeitos. É importante caracterizar os sujeitos para conhecê-los, saber quem são os professores e como eles estão atuando, bem como conhecer os profissionais que buscam conhecimento e competências para o mercado de trabalho. Conhecer o perfil do egresso servirá de base para o planejamento de

próximas edições do curso e uma possibilidade de reflexão sobre o perfil do profissional que busca complementar sua formação. Com relação ao perfil do egresso, que busca uma formação para trabalhar no AEE, constata-se que:

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.11).

A primeira pergunta do questionário se refere à idade dos sujeitos respondentes.

Figura 2 - Idade dos sujeitos da pesquisa



Fonte: pesquisa

Se faz necessário saber a idade dos sujeitos da pesquisa, pois com relação a educação especial os professores mais jovens já se encontram em um momento de aceitação de alunos com necessidades especiais; contudo os professores com mais idade e mais experientes apresentam certa resistência às mudanças exigidas pelas políticas públicas de inclusão.

A Figura 2 demonstra que a maioria dos sujeitos neste estudo tem idades que compreende entre 36 e 40 anos, 41 e 45, 31 e 35 anos e 46 e 50 anos de idade.

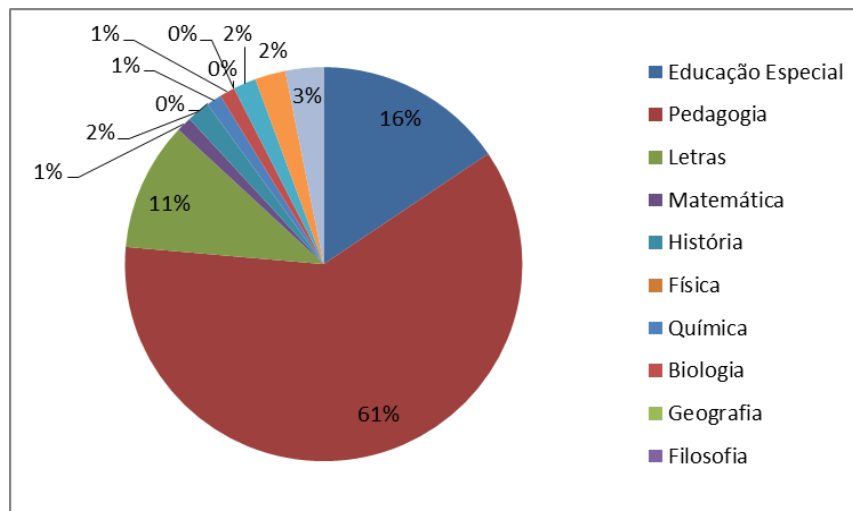
Portanto, os dados demonstram que esses profissionais apresentam uma faixa etária de pessoas com mais idade.

Outro dado relevante demonstrado neste estudo é que a maioria (93,2%) é do gênero feminino, dados estes que se justificam, pois se entende que a profissão

docente é mais procurada pelo público feminino. De acordo com Vianna (2001), ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino. Atualmente, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério. Sendo assim, a presença feminina também ao longo deste período estendeu-se aos outros níveis de ensino, como o ensino superior e cursos de aperfeiçoamento.

Desse modo, torna-se importante saber a formação dos alunos egressos público-alvo neste estudo. Por isso, a próxima pergunta foi sobre a sua formação dos sujeitos de pesquisa.

Figura 3 - Formação dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: pesquisa

Conforme dados apresentados, pode-se identificar que, 61% dos sujeitos deste estudo são licenciados em pedagogia, 16% são licenciados em educação especial e os demais sujeitos são formados em outras licenciaturas.

A maioria da população é formada em pedagogia, fato que se justifica, pois os licenciados em pedagogia trabalham com alunos em fase inicial de alfabetização e esta fase é considerada um importante momento por isso, requer um profissional que atenda todas as especificidades do público escolar e, para tanto, esses profissionais buscam uma qualificação em cursos de aperfeiçoamento.

O fato de 16% dos sujeitos apresentarem formação em educação especial se justifica, pois no Brasil apenas dois estados (RS e SP) ofertam a licenciatura em

educação especial. Com isso, os professores buscam em cursos de aperfeiçoamento aprimorar seus conhecimentos no atendimento ao público do AEE.

Constata-se então, que do total de sujeitos, a maioria apresenta formação em pedagogia, formação essa que habilita o profissional a trabalhar com a docência em todos os níveis da educação básica.

Nesta perspectiva, a próxima pergunta se refere ao tempo de magistério dos sujeitos da pesquisa. É importante saber quanto tempo de magistério os egressos apresentam para saber se este profissional começa a aceitar a inclusão de forma colaborativa entre a sala de recursos e a sala regular.

Tabela 3 – Tempo de magistério

Quanto tempo você tem de magistério?	Sujeitos de pesquisa
0 - 5 anos	12
6 - 10 anos	33
11 – 15 anos	30
16 – 15 anos	29
21 – 25 anos	42
26 – 30 anos	12
Mais de 30 anos	3

Fonte: elaborada pela autora

Segundo dados da Tabela 3, a maioria (42) dos respondentes apresenta uma ampla experiência no magistério, fato que pode ser considerado como um interesse em descobrir novas práticas no que tange à inclusão de alunos na rede escolar. Segundo Mantoan (2015, p. 70) “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem (ou não terem sido) preparados para esse trabalho.”. Estes dados confirmam a preocupação com o seu despreparo com a inclusão e favorecem a inserção em cursos de aperfeiçoamento de professores com idades mais avançadas e um longo tempo de magistério.

Assim, a experiência docente exige saberes que são constituídos em cursos de formação de professores e de vários saberes que contribuem para formar novos conhecimentos incorporados e atualizados pelos professores em seus processos de formação.

Entende-se que o profissional que busca uma formação adequada para atender as necessidades de seus alunos auxilia em seu processo de aprendizagem de forma a contemplar todas as possibilidades de integração e socialização.

Portanto, compondo o perfil do egresso encontram-se os participantes dessa pesquisa como sendo a maioria do sexo feminino, com idades entre 36 e 40 anos, formadas em pedagogia e apresentando bastante experiência como profissionais na educação.

Após perpassar o perfil dos egressos participantes do curso, objeto deste estudo, apresentam-se os dados correspondentes à próxima categoria elencada, ou seja, a situação profissional.

3.3.2 Situação profissional

A segunda categoria, situação profissional, visa descobrir em que momento o egresso se encontra e como está a sua prática após concluir o curso.

Esta categoria contou com cinco questões fechadas e uma questão aberta na qual os sujeitos puderam explicar em que escola atuam e se já realizam o atendimento em SRM. Sobre a situação do egresso Martins e Lousada (2005) dizem ser necessário conhecer o que fazem como profissionais e cidadãos e suas adequações aos setores em que atuam.

Com relação a esta categoria, a primeira pergunta foi: os conteúdos lhe deram formação adequada para atuação na sala de recursos para realizar o AEE? Do total de respondentes, 59% concordaram fortemente que os conteúdos lhe deram formação adequada para atuação em SRM. Contudo, 39.8% concordaram e 1.2% responderam incerto.

Conforme os dados pode-se identificar que os materiais ofertados neste curso são bem elaborados e apresentam conteúdos que propiciam aprendizagem e objetividade para a formação dos egressos.

Em se tratando de um curso a distância, os conteúdos devem potencializar esta aprendizagem. Por isso, devem ser desenvolvidos de acordo com a concepção da educação a distância e serem constantemente avaliados e revisados. Nesta perspectiva, a avaliação pelos egressos é muito importante. Segundo o documento “Referenciais de qualidade para EAD” (BRASIL, 2007), elaborado pelo Ministério da Educação, o material didático, tanto no que se refere ao conteúdo quanto ao seu formato deve ser construído em consonância com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos do projeto pedagógico do curso, favorecendo a construção

do conhecimento, mediando a interlocução entre estudante e professor e buscando desenvolver habilidades e competências específicas por meio de diferentes mídias.

Quando se trata da modalidade a distância, é necessário ater-se ao fato de que o material didático produzido para essa modalidade deve mediar a relação do aluno com sua aprendizagem. Nesse contexto, Martins e Oliveira (2008, p.8) afirmam que o material deve ser a “voz do professor” perante os alunos e, por isso, deve ser de boa qualidade. Os autores ainda afirmam que

O material didático (impresso e virtual) é um recurso que pode possibilitar ao sujeito romper com o conhecimento pré-estabelecido, para superar sua consciência ingênua e adquirir uma consciência crítica na modalidade de EaD e pode se tornar ainda mais interessante se aliado a outras estratégias de aprendizagem (MARTINS; OLIVEIRA, 2008, p.7).

Na segunda questão questiona-se: os textos de apoio possuíam qualidade adequada? A maioria dos respondentes (64.6%) concordou fortemente, indicando uma grande satisfação quanto aos textos e 35.4% concordaram. Sendo assim, é importante que os textos de apoio para os alunos estejam de acordo com a relevância do assunto, sejam de fácil entendimento e que proporcionem suporte para a construção de sua aprendizagem e correlacionem-se com sua prática diária. Com isso, o curso adequou teoria e prática, instigando os alunos a refletir e concretizar a inclusão em seu ambiente de trabalho.

Os alunos foram questionados se as aulas ao vivo apresentaram explicações, estudos de caso práticos e aplicáveis a sua realidade? Um grande número de respondentes (51.6%) concordou fortemente que as aulas ao vivo são um importante suporte, 41.6% apenas concordaram e 6% responderam incerto.

Como o curso ofertado acontece na modalidade a distância, as aulas ao vivo são ofertadas para que o aluno possa sanar suas dúvidas e interagir com seus colegas, professor e tutor.

De acordo com Lobo (2002), para que as aulas ao vivo obtenham uma boa qualidade em imagem, áudio e distribuição, são necessários equipamentos adequados que acompanhem esta tecnologia, o que faz com que o custo seja um pouco alto. Porém, conforme o mesmo autor, os benefícios que a mesma pode promover são elevados, podendo ser apresentados os seguintes: a) permitem o contato visual em tempo real entre os alunos e o professor ou entre alunos de diferentes locais; b) possibilitam a utilização de diferentes meios como documentos escritos, vídeos e objetos de três dimensões para todos os pontos; c) permitem a

conexão entre especialistas de diferentes regiões; d) podem prover acesso a pessoas de pontos distantes.

Assim compreende-se que as aulas ao vivo contribuem para a formação deste profissional, visto que os professores convidados explicam e tiram dúvidas ao vivo dos conteúdos abordados anteriormente. Assim, o aluno pode anotar suas dúvidas e explaná-las durante esta atividade. Sendo assim, entende-se que este momento é importante para que o aluno participe ativamente do seu processo de aprendizagem mediante diálogos, esclarecimentos e trocas de experiências com outros participantes. A partir dos dados apresentados, conclui-se que os egressos entenderam este processo e aproveitaram como um momento de construção do conhecimento.

Quanto aos *chats*, 45.3% concordaram fortemente que este recurso proporcionou bom aproveitamento para os estudos, 47.8% apenas concordaram e 6.8% responderam incerto.

Nos cursos a distância, os chats e as aulas ao vivo permitem uma conversa em tempo real entre alunos, professores e tutores, tornando os encontros mais interessantes e integrados. Segundo Masseto (2000), a sua utilização pode ser diversificada; por exemplo, pode ser interessante ter um chat como um momento do *brainstorm* entre os participantes. É importante também ater-se para que esta dinâmica envolva todos os participantes, no intuito de tirar dúvidas, fazer esclarecimentos e se ter um *feedback* do que acontecer durante aquele módulo.

Os chats, segundo Siluk (2012, p. 366)

possibilitam oportunidades de interação em tempo real, sendo caracterizado como um momento de *brainstorm* entre os participantes, tornando-se criativo e construído coletivamente, podendo gerar ideias e temas para serem estudados e aprofundados.

Neste sentido, percebe-se que o curso de formação de professores promoveu um grande apoio às práticas pedagógicas dos professores, que este forneceu materiais e conteúdos que auxiliaram na construção de saberes assim como disponibilizando profissionais e ferramentas para que os professores pudessem interagir e discutir sobre suas práticas, bem como tirar dúvidas e trocar experiências com outros profissionais da área.

Para Siluk (2012, p. 369), "cabe salientar que, por meio dessas e outras ferramentas disponíveis ou integradas à plataforma, como (vídeo, áudio, imagens,

etc.) estão sendo estimuladas diferentes formas de interação entre alunos/formadores, alunos/alunos, alunos/tutores, de disciplinas”.

Belloni (2009) salienta que, para atuar na EAD, não basta o professor ser competente na sua área de conhecimento; ele precisa, além disso, ter fluência tecnológica e dominar a arte de trabalhar em equipe, pois muitos professores acabam por não saber integrar tecnologias e comunicação e não dão o retorno esperado ao aluno.

A próxima questão se refere à contribuição do curso para a atuação no AEE. Os respondentes, em sua grande maioria (71.4%), concordam fortemente que o curso contribuiu para sua atuação profissional enquanto que 27.3% concordaram e 1.2% responderam incerto. Conforme os dados da pesquisa, conclui-se que o curso atuou de maneira positiva na formação dos alunos egressos e instigou práticas pedagógicas diferenciadas. Para Mantoan (2015), a inclusão é um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem suas práticas a fim de responder às necessidades de seus alunos.

Ao serem questionados sobre a atuação no AEE, a maior parte dos pesquisados respondeu que trabalha com o AEE; sendo assim, pode-se concluir que o curso ofertado atingiu um dos seus objetivos, que é o de formar profissionais para que realizem o atendimento de alunos nas SRM.

Ao se detectar que um grande número de egressos realiza o atendimento em salas de recurso, observa-se que esses profissionais buscaram no curso de aperfeiçoamento novas práticas e correlações com o seu trabalho no cotidiano das salas de recurso. Observa-se, também, uma preocupação em se atualizar com práticas didáticas diferenciadas ou, ainda, que atendam a diversidade das necessidades de aprendizagem. Para tanto, constata-se que esse objetivo foi alcançado, visto que a maioria dos egressos encontra-se satisfeito com o curso que concluiu e avalia positivamente sua formação.

A soma positiva da oferta de materiais didáticos de qualidade, aulas ao vivo, chats, professores experientes e comprometidos com a aprendizagem de seus alunos, tutores envolvidos com seu trabalho e troca de experiências são fatores que podem respaldar um curso a ofertar um ensino de qualidade.

Ao final das perguntas diretas e fechadas da segunda categoria, foi solicitado que os egressos, sujeitos desse estudo, indicassem três potencialidades e três limitações que o curso apresentou. Esta foi uma das partes mais ricas da pesquisa,

pois permitiu que os sujeitos relatassem as qualidades do curso e possíveis melhorias em sua oferta.

Diante do grande número de potencialidades e limitações, utilizou-se a técnica de dedução frequencial e elencaram-se falas principais, ou seja, aquelas que aparecem com mais frequência no discurso dos sujeitos desta pesquisa. De acordo com Bardin (2011, p.144),

A dedução frequencial consiste em enumerar a ocorrência de um mesmo signo linguístico (palavra) que se repete com frequência, visando constatar “a pura existência de tal ou tal material linguístico”, não preocupando-se com o “sentido contido no texto, nem à diferença de sentido entre um texto e outro”, culminando em descrições numéricas e no tratamento estatístico.

Tabela 4 - Potencialidades e limitações do curso AEE.

QUANTO AS POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DO CURSO	
POTENCIALIDADES	LIMITAÇÕES
Flexibilidade quanto ao tempo	Pouco tempo
Professores especializados	Totalmente a distância
Material didático de qualidade	Apenas uma aula ao vivo por módulo
Troca de conhecimentos	Sem divulgação do portfólio
Práticas inovadoras	Aulas ao vivo somente à noite
Aulas ao vivo de qualidade	
Curso com seriedade e compromisso	
Plataforma dinâmica	
Metodologia diferenciada	
Presença de tutores comprometidos	
Distribuição dos livros	

Fonte: Elaborada pela autora.

Pode-se observar que o curso apresenta potencialidades, segundo os sujeitos de pesquisa, contando com materiais didáticos de qualidade, professores especializados à disposição dos alunos, aulas ao vivo com uma dinâmica diferenciada e troca de conhecimentos, o que potencializa a aprendizagem dos

alunos, além de plataforma de aprendizagem e tutores que retornam as dúvidas e se encontram a disposição dos alunos na plataforma, nos chats e aulas ao vivo.

Neste sentido, o tutor é considerado o orientador da aprendizagem, pois atua na organização e na mediação da aprendizagem do aluno. Participa como coadjuvante na vida do aluno, incentivando, colaborando e facilitando a mediação entre aluno e professor, entre saberes, aprendizagem e diálogo no ensino a distância. O tutor, segundo Andrade (2009, p. 04), “deve ser visto como um professor à distância, com um papel similar ao professor do ensino presencial, sendo ele responsável por promover a interatividade, pela troca de experiência entre os alunos e por reforçar a comunicação do grupo”.

Portanto, o tutor conforme a pesquisa auxilia no processo de ensino aprendizagem dos alunos e auxilia no ambiente moodle. Este profissional também direciona os estudantes na realização das tarefas, troca experiências e informações através do bate papo, tira dúvidas em tempo previsto quanto aos conteúdos e sobre o ambiente de aprendizagem.

Pode-se também verificar, de acordo com os relatos, que o curso oportuniza informações atualizadas e conteúdos riquíssimos, assim como momentos e oportunidades de trocas de experiências, contribuições para sua formação e exemplos de construção de jogos de acordo com a realidade dos alunos. Para Freire (2005, p. 38) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”[...].

A distribuição dos livros, material didático impresso no formato de livro entregue aos estudantes do curso foi apontada como positiva pelos alunos, assim como o fato de os professores serem qualificados e as situações em que foram usados exemplos que facilitam a compreensão. As discussões em meio às aulas ao vivo foram consideradas esclarecedoras, pois possibilitaram maior aprendizagem, assim como mediação e interação constante com linguagem de fácil entendimento, flexibilidade na organização das aulas ao vivo e a sua oferta de forma gratuita.

Conforme Belloni (2009) na EaD a interação com o professor é indireta e necessita ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, tornando essa uma modalidade de educação bem mais dependente das mídias que a educação convencional se utiliza.

Os alunos observam, de forma positiva, a prática de construir atividades e realizar debates e reflexões acerca do assunto, contando com *feedback* das atividades e acompanhamento permanente do professor responsável, bem como a possibilidade de fazer reflexões de assuntos relevantes para o trabalho no AEE, compreender as limitações e possibilidades do aluno, ter fóruns para tirar dúvidas, autonomia e portfólio do dia a dia, em meio a outras atividades. Tudo isso faz com que o assunto fique mais claro. Os respondentes também veem de forma positiva a oferta de textos e aulas ao vivo, com contextos ligados às práticas cotidianas, sendo possível adquirir maior conhecimento sobre o atendimento e o público alvo do AEE.

Quanto às limitações, os alunos destacam que a carga horária do curso poderia ser maior. Também gostariam que o curso não fosse ofertado somente a distância e que uma aula ao vivo por módulo era muito pouco. Ressaltaram que a entrega dos livros poderia acontecer no início do curso e não ao término. De acordo com os respondentes, 250 horas seria pouco tempo para realizar as atividades e que o retorno quanto as dúvidas poderia ser mais rápido pelos professores e tutores. Também manifestaram interesse em ter mais aulas ao vivo e em diferentes horários assim como, ter encontros presenciais e mais relatos de experiências.

Os egressos foram questionados se o curso cumpriu o objetivo de preparar professores para realizar o AEE. Do total de respondentes, 47,2% concordaram fortemente, 49,1% apenas concordaram, 2,5% responderam incerto, 0,6% discordaram e 0,6% discordaram fortemente. Outro questionamento foi se o curso cumpriu a função social de promover a inclusão. Do total dos egressos, 57,8% responderam que concordam fortemente, 40,4% apenas concordaram, 1,2% responderam incerto e 0,6% discordaram fortemente.

De acordo com a pesquisa, percebe-se que a maioria dos egressos acredita que o curso cumpriu com o objetivo de preparar os professores para realizar o AEE em suas escolas e também com o objetivo de promover a inclusão no ambiente escolar. Nota-se, também, que muitos alunos aprovam todos os recursos disponibilizados pela gestão para que um grande número de professores interessados possam realizar cursos de aperfeiçoamento. Do mesmo modo, alguns professores gostariam que o curso tivesse momentos presenciais, mais trocas de experiências em *chats* e aulas ao vivo.

Conclui-se que os momentos vivenciados pelos professores foram vistos de forma positiva pelos egressos e que um processo de acompanhamento torna-se necessário para que gestores de cursos a distância possam colher informações.

Contudo, é de interesse colher informações sobre como este profissional está atuando após concluir o curso de Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, a categoria *prática no AEE* vai tratar os dados sobre esta categoria.

3.3.3 Prática no AEE

A terceira categoria constitui-se na *prática no AEE*, quando se procurou saber como acontece a prática diária dos egressos. Formam esta categoria dez questões fechadas e quatro abertas. A primeira questão se refere à realização do AEE. Assim, 62.7% dos respondentes realiza o AEE em seu local de trabalho e 37.3% não realizam o atendimento; portanto, não exercem sua prática em SRM.

O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2009).

A partir dos dados coletados, conclui-se que a maior parte dos egressos realiza o atendimento. É importante saber sobre a prática do egresso, uma vez que este estudo visa saber se o egresso, após o término do curso, atua utilizando a formação, na prática, de atender alunos que apresentam alguma deficiência em sua escola.

De acordo com Mantoan (2015, p. 81), sobre a prática dos profissionais do AEE: “o fato de essa experiência recair sobre experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula é a matéria-prima das mudanças pretendidas por esse modo de formação”.

Mantoan (2015, p. 81) corrobora quando diz que “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”.

Constatando-se que o aluno egresso realiza sua prática como professor do AEE, é pertinente saber qual a sua carga horária nas SRM.

Tabela 5 – Carga horária semanal no AEE

Carga horária semanal no AEE	Sujeitos da pesquisa
0 – 6 horas	71
6 – 12 horas	9
12 - 18 horas	9
18 – 24 horas	22
24 – 30 horas	21
30 – 36 horas	11
Mais de 36 horas semanais	18

Fonte: elaborada pela autora

Verifica-se que a maioria dos egressos realiza um atendimento de até seis horas diárias, tempo este muito importante para o aluno, pois é na sala de recursos que o professor avalia e procura atender as necessidades do seu aluno.

Tabela 6 – Atendimento Educacional Especializado

Você realiza Atendimento Educacional Especializado para quais necessidades educacionais especiais?	Sujeitos de pesquisa
Altas habilidades/ Superdotação	20
Cegueira e Deficiência Visual	43
Deficiência Física	72
Deficiência Mental	104
Surdez e Deficiência Auditiva	49
Surdocegueira	5
Transtornos Globais do Desenvolvimento (exemplos: autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett)	94

Fonte: elaborada pela autora

Nos dados encontrados, percebe-se que a maioria dos respondentes realiza o atendimento para pessoas com deficiência mental, sendo que recai sobre este profissional a responsabilidade de mediar o conhecimento e articular o caminho no processo de formação e desenvolvimento da aprendizagem deste aluno. (TAB.6).

Sendo assim, o professor que atua no AEE é considerado, na perspectiva da inclusão, o sujeito que constrói e media a aprendizagem.

Mantoan (2015, p. 79) entende que:

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das

vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as complementando-as.

O professor engajado no processo inclusivo dispõe de diferentes olhares para atender todas as necessidades do seu aluno e, por isso, procura estar atualizado e em processo constante de aprendizagem. Nesta perspectiva, “a prática educativa remete, frequentemente, para o processo ensino e aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobre tudo, a ação didática” (SACRISTÁN apud NÓVOA, 1999, p.68).

Os egressos foram questionados se somente ele realiza o AEE na escola ou se há outro profissional com formação adequada para trabalhar com os alunos com deficiência. Do total de respondentes, 49 responderam que sim, que somente ele trabalha com o AEE e 112 disseram que existia outro profissional para realizar o AEE.

Sobre a formação deste outro profissional, 28.6% concordam fortemente que este outro profissional tem formação para trabalhar com o AEE, enquanto que 26.7% concordam, 24.2% responderam incerto, 11.8% discordaram e 8.7% discordaram fortemente. É importante que se tenha essas informações, pois sabe-se que o professor para trabalhar com o AEE, de acordo com as políticas de inclusão, precisa, além de formação, ater-se às necessidades de seus alunos. Diante de tantas peculiaridades, precede uma aprendizagem voltada para a socialização, descobertas e conexões com o seu cotidiano. Além disso, de acordo com o Art. 12 da Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p.3).

Assim, considera-se de extrema importância que o professor que atua no AEE tenha formação específica em educação especial ou capacitação para realizar essa atividade.

Os sujeitos da pesquisa responderam quanto a existência de diálogo entre o professor do AEE e outro professor que atue no AEE. Do total de sujeitos, 107 responderam que existe diálogo entre esses profissionais.

De acordo com estes resultados, percebe-se que existe um trabalho em conjunto entre esses profissionais, o que favorece as trocas de experiência, os estudos sobre o atendimento de pessoas com deficiência, os diálogos e as

mediações com professores da sala regular e outros profissionais que atuam na escola.

Outro dado relevante está no questionamento, se existem diálogo e planejamento em conjunto entre o professor do AEE e o professor da sala regular. Neste sentido, 78% disseram que sim, que existe diálogo e troca de informações entre os profissionais. Esses dados apontam para uma estatística positiva com relação ao trabalho em conjunto, o que favorece a inclusão escolar. O atendimento educacional especializado complementa as atividades em sala de aula, contribuindo para uma formação e integração do educando. Por isso, os professores precisam ter momentos de diálogo e estudo em conjunto, pois um complementa o outro no processo de aprendizagem de seus alunos. Desse modo, de acordo com Mantoan (2015), “a inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender”. Um ensino de qualidade vai aprimorar as potencialidades de cada aluno.

Segundo Freire (2005), o diálogo é o encontro dos sujeitos que, mediatizados pelo mundo, buscam pronunciá-lo. É no encontro e nas trocas de saberes que se sabe como agir, como fazer e como se organizar para se fazer um bom trabalho.

Dessa forma, os estudos apontam que os professores precisam ter formação para trabalhar com o público alvo do AEE, necessitam ter diálogo com os outros professores da escola que atuam e trabalhar em conjunto para atender as necessidades dos seus alunos.

O estudo apontou também algumas ações que professores da sala do AEE e professores da sala regular procuram fazer para manter maior diálogo.

Tabela 7 – Ações em que os professores do AEE e da sala regular tem maior diálogo.

Ações em que existe maior diálogo entre os professores	Sujeitos da pesquisa
Adaptações de materiais	108
Avaliação	98
Estratégias metodológicas	109
Planejamento de atividades	96
Relações interpessoais	111

Fonte: elaborada pela autora

Na Tab. 7, que se refere às ações em que os professores do AEE e da sala regular tem maior diálogo, observa-se que 108 respondentes disseram realizar juntamente com outros profissionais, adaptações de materiais, fato que se entende, pois muitas deficiências carecem de alguma adaptação ou auxílio de tecnologia assistiva, que colaborem com a aprendizagem e o desenvolvimento de atividades relacionadas àquelas realizadas em ambiente escolar. Com relação a avaliação, 98 professores relataram que discutem sobre este assunto com outros profissionais e 96 sobre o planejamento de atividades em conjunto.

A respeito do diálogo sobre avaliação e planejamento em conjunto com outros profissionais na escola, Siluk (2012, p. 49) diz que:

os professores do ensino regular e do AEE precisam trabalhar de forma articulada com o profissional de apoio, visando sempre a independência e a autonomia do aluno. A caminhada no desenvolvimento dos alunos com deficiência é responsabilidade do professor da sala regular com o apoio do profissional da sala do AEE. O trabalho desses dois profissionais juntos é de suma importância.

A responsabilidade do ensino é dos professores, tanto da sala regular quanto da sala do AEE que, a partir de seus trabalhos em conjunto, passam a ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

Outro dado da pesquisa se refere às estratégias metodológicas em que 109 sujeitos conversam sobre o assunto, pois muitos profissionais ainda não estão preparados para elaborar conteúdos de forma a abarcar todas as necessidades do seu aluno.

Do total de respondentes, 111 relataram haver diálogos a respeito das relações interpessoais entre os professores. Este dado se justifica pelo fato de que ainda exista resistência por parte de muitos alunos em se relacionar ou fazer trabalhos e auxiliar pessoas/colegas que apresentem alguma deficiência.

Neste contexto, é importante que professores da sala regular e professores do AEE estejam em constante harmonia para que possam transformar os momentos de aprendizagem em momentos de descoberta e de autoaprendizagem.

A função do professor do AEE é articulada com os demais profissionais que fazem a escola em função destes alunos, sendo compartilhada no desenvolvimento de ações que envolvem a elaboração de projetos pedagógicos, o planejamento, a discussão e a (re) elaboração do projeto político-pedagógico como documento norteador das ações da escola. O AEE não se restringe ao atendimento ao aluno na Sala de Recursos. Visa, principalmente, uma interlocução com o professor de sala de aula comum para que, em conjunto, possam desenvolver ações que visem o desenvolvimento do aluno por meio do uso de recursos e atividades adequadas às suas necessidades.

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum, é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2010, p. 21).

Com relação à organização dos atendimentos, se ele ocorre de forma individual ou em grupos, a maioria dos egressos (77.6%) realiza seus atendimentos de forma individual e 47.8% relataram organizar grupos de alunos que apresentam o mesmo tipo de deficiência, enquanto que 16.8% organizam grupos que apresentam diferentes deficiências.

De acordo com Mantoan (2015, p.37) na concepção inclusiva

[...] o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral.

O tempo de atendimento dos alunos, segundo a análise dos dados, varia conforme demanda nas escolas e cronograma de atendimento de cada professor, podendo variar entre uma hora e 30 minutos até atendimentos de mais de duas horas, conforme o art. 13 que discorre sobre as atribuições do professor do AEE e institui como atribuições do professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.3).

Com relação à frequência dos atendimentos, grande parte dos respondentes (67) relataram que atendem seus alunos duas vezes por semana, 63 responderam uma vez por semana, 25 mais de duas vezes por semana e seis responderam que atendem quinzenalmente.

A frequência de atendimentos varia conforme o número de matrículas por escolas. Cabe ao professor do AEE determinar o tempo e a frequência com que os alunos terão atendimentos, conforme Siluk (2012, p. 57),

Cabe ao professor do AEE realizar uma avaliação minuciosa das necessidades e potencialidades dos alunos atendidos para, com isso apontar os serviços, recursos e estratégias consideradas pertinentes a cada situação.

Nas escolas de ensino regular, o AEE deve acontecer em salas de recursos multifuncionais, que é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades

educacionais especiais, projetado para oferecer suporte necessário a estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2009).

Quanto às práticas na sala de recursos, os egressos foram questionados se a escola em que atuam possuía sala de recursos. Do total de egressos, 114 relataram a existência de SRM na escola em que trabalham, enquanto que 47 relatam a inexistência de SRM na escola que trabalham.

Sobre a localização da SRM, 58,4% egressos relataram que a sala esta em local adequado e 41,6% alegam que a sala não esta em local apropriado.

De acordo com a Resolução CNE/CEB N^o4/2009, art. 10^o (BRASIL, 2009), o PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização a sala de recurso multifuncional.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009, p. 6)

Corroborando sobre as salas de recurso, Siluk (2012, p. 66) acrescenta:

As salas de recursos multifuncionais cumprem o proposito de organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

A escola tem papel fundamental na aprendizagem e práticas de inclusão escolar ao ofertar um ambiente adequado e de acordo com as necessidades de seus alunos, proporcionando um ambiente acolhedor e de formação aos educandos e educadores, com o intuito de construir novas práticas de ensino no currículo escolar.

Mantoan (2015, p. 58) aborda que a inclusão é vista como

[...] uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico -, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006, p. 58).

Do total de egressos, 49,1% não atua em SRM e 50,9% relataram que atuam em SRM. Diante desse fato, percebe-se que a atuação do profissional do AEE não está atrelada à existência de sala de recursos, pois o profissional pode realizar o atendimento educacional especializado em outro espaço. Porém, ratifica-se que o papel do professor inclusivo vai além do simples recebimento dos alunos em local apropriado, pois ele precisa estar atento ao processo de aprendizagem e à real necessidade de inclusão do seu aluno na sociedade. Neste sentido, as salas de recurso são espaços que propiciam, além de aprendizagem, interação e acolhimento, devendo esta estar em local acessível a todos.

É na SRM que os alunos em processo de inclusão devem ter atendimento específico, com o intuito de eliminar barreiras que impedem seu acesso ao conhecimento na sala de aula regular, com a garantia à participação no processo escolar e na vida social em geral.

Cabe à escola, enquanto instituição formadora, organizar este espaço para que todos os alunos sejam beneficiados com este atendimento.

É no intuito de beneficiar os alunos que os profissionais dedicam-se a ações que se voltam para o processo de inclusão. Observa-se, a partir dos relatos, que os profissionais procuram manter diálogo e troca de informações com os profissionais que participam do processo de aprendizagem dos alunos. A maioria dos egressos atua em sala de recursos e organiza os atendimentos de forma a atender duas vezes por semana seus alunos. As práticas pedagógicas são voltadas a atender e auxiliar os alunos em seu processo de aprendizagem e socialização.

Para Mantoan (2015 p. 18),

A escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende como democratização a massificação do ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

A partir de um contexto democrático em que a escola inclusiva se insere, a cooperação e as contribuições de todos os seus elementos passa a ser um preceito importante na ressignificação do papel social da escola no acolhimento aos alunos, na valorização dos saberes compartilhados e na adoção de práticas educativas condizentes com o novo papel que é requerido pelos diversos grupos que adentram seus espaços.

4 APRESENTAÇÃO DE UM PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS

Tendo como base os estudos bibliográficos realizados, somados aos dados encontrados na pesquisa realizada, e nas respostas obtidas no questionário aplicado, apresenta-se uma proposta para acompanhamento de egressos de instituições de ensino superior.

Com o intuito de ampliar a comunicação entre instituições de ensino e seus ex-alunos e captar informações atualizadas sobre os profissionais que o mercado de trabalho procura, se faz necessário um canal de intercomunicação entre instituição e aluno. Essa rede de comunicação só é possível quando se tem um acompanhamento desse aluno que deixa a instituição ao concluir seu curso. Dessa forma, as pesquisas com egressos se mostram um processo promissor nesta busca constante pela qualidade.

Martins e Lousada (2005) afirmam que avaliações feitas por egressos que efetivamente concluíram seus estudos e estão aptos para o ingresso no mundo do trabalho constituem uma fonte rica de informação às instituições de ensino que ofertam cursos de aperfeiçoamento. Neste sentido, entende-se que o acompanhamento dos alunos egressos possibilita um aperfeiçoamento, tanto do currículo dos cursos quanto dos processos de ensino-aprendizagem e na tomada de decisões dos gestores.

O primeiro passo a ser percorrido se constitui na criação de um ambiente virtual em que se colete e armazene informações desde o início do curso, como nome, idade, endereço, telefone, endereço eletrônico, formação, instituição formadora, local de trabalho. Assim, a instituição poderá, a qualquer momento, buscar as informações necessárias para entrar em contato com o egresso ao final do curso e aplicar o questionário com questões referentes ao curso ofertado. Cabe ressaltar que o aluno poderá atualizar seus dados em qualquer momento.

Este instrumento torna-se importante para que os gestores do curso identifiquem qual o perfil de seus alunos e as informações que possam gerar mudanças e adequações necessárias sobre estrutura curricular, material didático, ambiente de aprendizagem, professores e tutores.

Martins e Lousada (2005) perceberam que, ao ingressar no mundo do trabalho, o egresso adquire uma maturidade que lhe confere um olhar diferenciado

do acadêmico. Além disso, por ter perdido um pouco do vínculo afetivo, característica do período de ensino aprendizagem da graduação, consegue refletir com mais clareza a respeito da formação que recebeu e da formação que o cotidiano do trabalho exige.

As instituições de ensino têm se preocupado em manter contato com seus ex-alunos e, por esse motivo, procuram manter um processo de acompanhamento de egressos. Compreende-se como de suma importância a investigação da atuação dos egressos para uma reflexão da formação oferecida e se, de fato, as políticas de formação continuada favorecem a inserção dos alunos no campo de trabalho.

O processo de acompanhamento proposto neste trabalho tem como objetivo acompanhar e reunir informações sobre as atividades profissionais dos professores egressos da 10ª edição do curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma universidade pública. O acompanhamento de egressos possibilitará o levantamento de informações diversificadas sobre a formação recebida e sua possível inserção no atendimento em SRM, além da geração de base de dados que subsidiará o planejamento de ações no âmbito do ensino e no atendimento aos egressos.

Martins e Lousada (2005) declaram que as Universidades são depositárias das esperanças sociais de grande parte da população, que espera e cobra resultados, benefícios sociais e culturais efetivos das IES.

Torna-se importante para o acompanhamento de egressos ações que permitam a avaliação da eficácia dos programas de aperfeiçoamento profissional e a efetividade de políticas públicas e de programas de educação continuada, bem como aspectos sobre o acesso e permanência de egressos no mercado de trabalho.

Sendo assim, este trabalho apresenta algumas diretrizes como modelo de processo de acompanhamento de egressos, considerando que devam constar as informações que serão descritas abaixo.

Atinge-se assim, o objetivo geral desse estudo. Ainda em tempo, retoma-se o conceito de processo, que é definido nesse estudo como sendo um procedimento, uma ação com o objetivo de acompanhar consecutivamente o egresso. Tendo em vista essas diretrizes, a proposta de construção de um processo de acompanhamento de egressos parte do princípio de que este produto possa ser acompanhado de um sistema, página ou um portal em que seja possível manter um acompanhamento constante e atualizado dos egressos de um curso.

Desse modo, apresentam-se as diretrizes para a construção do processo de acompanhamento de egressos, objeto desse trabalho que reuni informações sobre o destino, empregabilidade e trajetória profissional dos egressos, atendendo assim, a Portaria Normativa/CAPES Nº 17/2009, diretrizes essas, consideradas essenciais para que um processo possa alcançar seus objetivos:

- a) criar um cadastro de egressos com o intuito de se impetrar um banco de dados com informações pessoais, como, nome, idade, sexo, cidade, estado;
- b) reunir informações sobre a sua primeira formação, escola que atua e tempo de atuação no magistério;
- c) desenvolver e manter as informações atualizadas dos egressos;
- d) conhecer a situação profissional e sua inserção no mercado de trabalho, em especial se atua em SRM ou começou a atuar após a realização do curso;
- e) verificar a adequação entre a formação oferecida no curso e as exigências para atuar em SRM;
- f) identificar a continuidade dos estudos dos egressos após a conclusão dos cursos;
- g) verificar se o curso atendeu as expectativas dos alunos em relação aos conteúdos abordados, material didático e aproveitamento em seu campo de atuação;
- h) reunir informações para o atendimento das necessidades dos egressos em relação à oferta de cursos de educação continuada;
- i) promover comunicação específica com os egressos de forma a envolvê-los em cursos de formação continuada e atividades de pesquisa;
- j) fortalecer a imagem da instituição formadora;
- k) contribuir para a avaliação institucional por meio do acompanhamento da situação profissional dos egressos.

5 CONCLUSÃO DO ESTUDO

O estudo em questão teve como objetivo apresentar um processo de acompanhamento de egressos de um curso de aperfeiçoamento em AEE, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Maria. Este estudo vem ao encontro de uma preocupação, não apenas das instituições que ofertam cursos a distância, mas de quem se propõe a ofertá-los com qualidade.

Conhecer a trajetória do curso AEE e a caminhada percorrida pelos egressos mostrou-se uma tarefa desafiadora, pois foi necessário o estudo e a análise de como acontecia a gestão e a oferta do curso. Ao analisar o questionário e suas respostas, pode-se definir um perfil de profissional, suas características e o que esperavam ao término do curso. Compreende-se que formar profissionais para atuar exclusivamente em salas de recurso requer habilitar pessoas competentes e capacitadas para intervir em contextos educacionais especiais.

A análise das três categorias elencadas para este estudo auxiliou na consecução da pesquisa e se constituiu como base importante ao longo do trabalho. A **primeira categoria**, perfil do egresso, serviu como base para conhecer quem são os egressos da 10ª edição do referido curso. Com base nas respostas do questionário, identificou-se quem é o público que realizou o curso e qual a formação desses egressos. Assim conclui-se que quem procura por cursos de aperfeiçoamento são pessoas majoritariamente do gênero feminino, profissionais experientes e que atuam em ambientes escolares. A **segunda categoria**, situação profissional, possibilitou o conhecimento sobre o momento atual no qual o egresso se encontra, se está atuando em sala de recurso multifuncional. Desse modo, pode-se identificar que a maioria dos egressos atua como profissional nas SRM. A **terceira categoria**, prática no AEE, identificou que grande parte dos egressos atua nas salas de recurso, auxilia o professor da sala regular e troca informações com outros profissionais que atuam na escola.

Constata-se que a análise das categorias contribuiu na organização dos dados na pesquisa e evidencia as informações referentes ao público que busca a capacitação, as expectativas dos alunos e como o curso ampliou as suas possibilidades em sua inserção na vida profissional. Este estudo possibilitou um maior aprofundamento sobre a gestão de curso na modalidade EAD, bem como a

contribuição e acompanhamento de egressos para que os cursos obtenham um retorno em relação às práticas e perfil dos profissionais que buscam cursos de aperfeiçoamento em EAD e como este profissional chega ao mercado de trabalho.

Por meio desta pesquisa foi possível concluir que um curso a distância precisa manter um banco de dados que contenha informações atualizadas de seus alunos para que possa, assim, acompanhar seus egressos, sendo possível promover uma comunicação permanente com seus ex-alunos.

Quanto ao curso de AEE, o estudo aponta que os professores egressos atuam em sala de recursos, o que não deixa dúvidas que o curso atingiu o seu principal objetivo, que é o de formar profissionais capacitados para o atendimento de alunos em SRM. Dessa forma, percebe-se que a maioria dos egressos aponta uma grande satisfação em concluir o curso, indicando um impacto positivo em sua vida profissional.

Acredita-se que um instrumento para acompanhar a caminhada dos seus egressos bem estruturado pode contribuir para práticas que auxiliam na construção de projetos pedagógicos bem elaborados e voltados para mudanças que valorizem os profissionais que se formam no curso ofertado.

5.1 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

As principais contribuições deste estudo são que as instituições de ensino, a partir do acompanhamento de seus egressos, possam receber um *feedback* sobre o caminho percorrido por eles, a fim de que se tenham informações no intuito de se fazer ajustes constantes e necessários para se alcançar qualidade na oferta de cursos a distância, mudanças que se fazem necessárias para adequação do currículo, com ajustes no intuito de propiciar aos seus alunos conhecimentos que realmente estão sendo cobrados pelas instituições que recebem esses egressos.

O estudo revelou o perfil dos egressos do curso AEE, sendo predominantes adultos na faixa etária de 36 a 45 anos, de gênero feminino, formados em pedagogia, com experiência no magistério e que atuam em SRM.

Neste estudo, verificou-se que obter informações dos egressos ajuda as IES e seus gestores a realizar ações em prol de melhorias nas avaliações institucionais e melhorias na gestão dos cursos, auxiliando as instituições a se atualizar nas

exigências do mercado de trabalho, na troca de informações e a ampliar as relações instituição/egresso.

O acompanhamento de egressos auxilia na manutenção de um fluxo constante de informações atualizadas sobre as práticas e o momento profissional. Assim, pode-se estabelecer uma interação entre IES e ex-alunos.

Este estudo demonstra que uma gestão pautada no compromisso em ofertar cursos EAD de qualidade precisa ater-se aos Referenciais de Qualidade (MEC, 2007), documento que contempla orientações importantes para um bom gerenciamento de cursos EAD e manter um acompanhamento de egressos, possibilitando a agregação de informações e a possibilidade de verificar se o curso está atendendo às expectativas de seus alunos e contemplando às exigências do mercado de trabalho.

A presente pesquisa contribuiu para um maior entendimento da temática gestão da educação a distância, bem como a importância na busca por uma formação continuada que contemple não apenas as políticas públicas voltadas para o atendimento de todos os alunos, mas também a qualidade dos serviços ofertados. Observa-se que a existência de políticas voltadas para o atendimento de alunos com deficiências não garante sua efetividade.

A pesquisa evidencia que a equipe de gestores do curso é capacitada e conta com profissionais e professores qualificados, material didático de qualidade e ambiente virtual de fácil acesso segundo a avaliação dos egressos.

5.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

No que tange às limitações deste estudo, considera-se que existia pela pesquisadora uma expectativa com relação ao número de respondentes. No primeiro envio do questionário, esperava-se que a maioria dos egressos respondesse, pois o número de concluintes foi superior a 1.271 alunos nesta edição. Assim, o número de respondentes chegou a 10% do total de alunos. O questionário foi enviado novamente com a possibilidade de aumentar esse número. Depois de 15 dias, o número de respondentes aumentou para 161.

Dessa forma, pode-se considerar uma limitação da pesquisa ter atingido apenas 16,1% da população e não representar a totalidade dos respondentes.

5.3 PERSPECTIVA DE TRABALHOS FUTUROS

Considera-se de fundamental importância que o assunto, acompanhamento de egressos, continue sendo debatido, com o objetivo de aprimorar cada vez mais a qualidade dos cursos ofertados, para que seja possível traçar caminhos de descobertas e oportunidades. Os egressos são uma fonte privilegiada de informação para que os gestores obtenham elementos referentes aos cursos e para que se tenham dados sobre o caminho percorrido e o objetivo que se pretendia chegar dos ex-alunos.

Dessa forma, coordenadores, gestores e professores também podem ser beneficiados a partir das reflexões, sugestões, críticas e considerações dos egressos. Todas essas informações podem gerar mudanças das práticas adotadas nos cursos e um olhar mais atento às necessidades dos alunos, bem como possíveis mudanças.

Entende-se que novas propostas acerca desta temática poderão ser exploradas a fim de gerar discussões e reflexões referentes ao caminho que o egresso percorre e suas contribuições com informações referentes ao curso ofertado.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Competências individuais em organizações do conhecimento**: um estudo nas instituições particulares e comunitárias de Santa Catarina. 2009. 119f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Associação Brasileira de educação a distância. **Revista Científica**, v.10, 2011.

ALMEIDA, M. E. B. Currículo, avaliação e acompanhamento na educação a distância. In: MILL, D. R. S; PIMENTEL, N. M. (Org.), **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EDUFSCAR, 2013. p. 89-104.

ANDRADE, E. M. de. As práticas pedagógicas do tutor na educação a distância. In: **Anais** do IX Seminário Pedagogia em Debate e IV Colóquio Nacional de Formação de Professores. Curitiba: Paraná, 2009. p.7.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70 ed. São Paulo, 2011.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas, Brasil: Autores Associados, 2010.

_____. _____. 7 ed. São Paulo: Autores Associados, 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília: MEC, 2007.

_____. _____. **Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Lei nº 10 861. De 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 4, n 1, jan./jun.2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009: institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcospolitico-legais.pdf>>. Acesso em: 15. jan.2014.

_____. Decreto 6.094. **Compromisso Todos pela Educação**: estabelece o plano de metas. 24 de abril de 2007. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011: dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 18 nov. 2011, seção 01h12min. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-norma-pe.html>>. Acesso em: 21 jan.2013.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**.1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**: dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 15 de julho de 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____.**Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Decreto nº 6. 571, de 17 de setembro de 2008**: dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6. 253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 4/2009**: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010.** Orientações para a organização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recurso Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC, 2010.

_____. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília: DF, 2005.

CASTRO, J. M. de; LADEIRA, Eduardo da S. Gestão de planejamento de cursos a distância (EaD) no Brasil: um estudo de casos múltiplos em três instituições de Ensino Superior. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v.10, n.2, p. 229-247, jul./dez. 2009.

DEBASTIANI, Carlos Alberto. **Definindo escopo em projetos de software.** São Paulo: Novatec, 2015.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 8. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

HOPPEN, N.L; MOREAN, E. **Avaliação de artigos de pesquisa em sistemas de informação: proposta de um guia.** Porto Alegre: UFRGS, 1996.

JURAN, J.M. **Planejando para a qualidade.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2009. vol. 1, p. 394.

KEEN, Peter G. **The process edge.** Cambridge: Harvard Business School Press, 1997.

LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes, **Archives of Psychology**, 1932.

LOBO, E. **Modelo de procedimento para projetos de capacitação de recursos humanos no contexto corporativo.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: O que é, por que é? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, J.G.; OLIVEIRA, N.F. de. **Material didático: desconstruindo o ontem para construir o hoje e o amanhã.** 2008.

MARTINS, G. de A.; LOUSADA, Ana C. Z. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. **R.Cont.Fin.- USP**, São Paulo, n 37, p. 73-84, jan./abr.2005.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 133-173.

MILL, D; PIMENTEL, N. **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

MILL, Daniel. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MILL, D.; CARMO, H. Análise das dificuldades de educadores e gestores da educação a distância virtual no Brasil e em Portugal. **Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED)/ Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED)**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/158>>. Acesso em: 11 set.2015.

MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **A educação a distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORAN, J. M. Avaliação do ensino superior a distância no Brasil. Número Temático: "EaD – porque não?" **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 54-70, jun. 2009. Disponível em: <br/revista/index.php/etd/issue/view/143>. Acesso em: 08 jun.2015.

PAIM, R. "**As tarefas para a gestão de processos**". 2007. 454 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

SACRISTÁN, J.G; **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtmedSul, 1999.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, M. H. de M. **A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o ensino superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SILUK, A.P. **Atendimento Educacional Especializado**: Contribuições para a prática pedagógica. 1 ed. Santa Maria: UFSM, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIANNA, Ilca Oliveira. **Metodologia do trabalho científico**: um enfoque didático da produção científica. São Paulo: EPU, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005, 212 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PESQUISA AEE/10ª EDIÇÃO – IMPACTOS

Esse questionário tem como objetivo avaliar os impactos no contexto escolar do Curso de Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria, RS. Solicitamos que você, aluno do Curso, dê sua contribuição, respondendo ao questionário, para que possamos conhecer melhor a sua realidade e assim, melhorar a qualidade de nossos cursos.

*Obrigatório

1. Informações Pessoais

Nome:

(opcional)

Qual sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- 20 - 25 anos
- 26 - 30 anos
- 31 - 35 anos
- 36 - 40 anos
- 41 - 45 anos
- 46 - 50 anos
- 51 - 55 anos
- Mais de 55 anos

Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

Cidade: *

Estado: *

Marcar apenas uma oval.

- AC
- AL
- AP
- AM
- BA
- CE
- DF
- ES
- GO
- MA
- MT
- MS
- MG
- PR
- PB
- PA
- PE
- PI
- RJ

- RN
- RS
- RO
- RR
- SC
- SE
- SP
- TO

Qual a Escola que você trabalha? *

Qual a sua formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Educação Especial
- Pedagogia
- Letras
- Matemática
- História
- Física
- Química
- Biologia
- Geografia
- Filosofia
- Artes
- Educação Física
- Outra

Quanto tempo você tem de Magistério? *

Marcar apenas uma oval.

- 0 - 5 anos
- 6 - 10 anos
- 11 - 15 anos
- 16 - 15 anos
- 21 - 25 anos
- 26 - 30 anos
- mais de 30 anos
-

2. Curso AEE/UFSM

A que turma você pertenceu quando participou do curso AEE/UFSM? *

Marcar apenas uma oval.

- TURMA 1
- TURMA 2
- TURMA 3
- TURMA 4
- TURMA 5
- TURMA 6
- TURMA 7
- TURMA 8
- TURMA 9
- TURMA 10
- TURMA 11
- TURMA 12

- TURMA 13
- TURMA 14
- TURMA 15
- TURMA 16
- TURMA 17
- TURMA 18
- TURMA 19
- TURMA 20
- TURMA 21
- TURMA 22
- TURMA 23
- TURMA 24
- TURMA 25
- TURMA 26
- TURMA 27
- TURMA 28
- TURMA 29
- TURMA 30
- TURMA 31
- TURMA 32
- TURMA 33
- TURMA 34
- TURMA 35
- TURMA 36
- TURMA 37
- TURMA 38
- TURMA 39
- TURMA 40
- TURMA 41
- TURMA 42
- TURMA 43
- TURMA 44
- TURMA 45
- TURMA 46
- TURMA 47
- TURMA 48
- TURMA 49
- TURMA 50
- TURMA 51
- TURMA 52
- TURMA 53
- TURMA 54
- TURMA 55
- TURMA 56
- TURMA 57
- TURMA 58
- TURMA 59
- TURMA 60

O curso contribuiu para a sua atuação no AEE? *
Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo
- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

Os conteúdos lhe deram formação adequada para atuação na sala de recursos para realizar o Atendimento Educacional Especializado? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo
- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

Os textos de apoio possuíam qualidade adequada? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo
- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

As aulas ao vivo apresentaram explicações, estudos de caso práticos e aplicáveis a sua realidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo
- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

Os bate-papos propiciaram bom aproveitamento para os estudos propostos? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo
- Incerto
- Discordo
- Não se aplica

Indique três potencialidades e limitações que o curso apresentou, em sua opinião. *

Potencialidades:

Limitações:

Na sua opinião, o curso cumpriu o objetivo de preparar os professores para realizar o atendimento educacional especializado? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo
- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

O curso cumpriu o objetivo da função social de promover a inclusão? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente

- Concordo
- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

3. Prática do AEE- Atendimento Educacional Especializado

Você realiza o Atendimento Educacional Especializado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Qual sua carga horária semanal no AEE? *

Marcar apenas uma oval.

- 0 - 6 horas
- 6 - 12 horas
- 12 - 18 horas
- 18 - 24 horas
- 24 - 30 horas
- 30 - 36 horas
- mais de 36 horas semanais

Você realiza Atendimento Educacional Especializado para quais necessidades educacionais especiais? *

(Você pode marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Altas habilidades/ Superdotação
- Cegueira e Deficiência Visual
- Deficiência Física
- Deficiência Mental
- Surdez e Deficiência Auditiva
- Surdocegueira
- Transtornos Globais do Desenvolvimento (exemplos: autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett)

Outra (Por favor especifique):

Somente você realiza o AEE na Escola em que trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Caso outros profissionais realizem o AEE na Escola em que você trabalha:

Esses profissionais receberam formação para atuar em AEE? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo
- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

Existe diálogo e planejamento conjunto entre você e esses profissionais que atuam no AEE? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo

- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

Existe diálogo entre o professor do AEE e o professor da sala comum dos alunos atendidos? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo
- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

Se existe, assinale em quais ações? *

(Você pode marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Adaptação dos Materiais
- Avaliação
- Estratégias Metodológicas
- Planejamento das Atividades
- Relações interpessoais do aluno

Como você e/ou demais professores do AEE, organizam o atendimento dos alunos? *

(Caso utilize, você pode marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Individual (um aluno por atendimento)
- Em grupo (mais de um aluno que possuem um mesmo tipo de deficiência)
- Em grupo (mais de um aluno, sendo eles com diferentes deficiências, por exemplo, surdos, cegos, autistas, etc)

Qual o tempo de cada Atendimento Educacional Especializado com o aluno (individualmente ou em grupo) na sala de recursos multifuncionais? *

Marcar apenas uma oval.

- 30 minutos
- 1 hora
- 1h e 30 min.
- 2 horas
- mais de 2 horas por atendimento.

Outra (Por favor especifique):

Com que frequência você realiza o AEE (individual ou em grupo) com os alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- Uma vez por semana
- Duas vezes por semana
- Mais de duas vezes por semana
- Quinzenalmente

Outra (Por favor especifique):

O AEE é realizado no contra-turno (turno inverso) do qual o aluno frequenta as aulas na sala comum. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo

- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

4. Sala de Recursos Multifuncionais

A sua escola possui Sala de Recursos Multifuncionais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Você atua na sala de recursos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

A sala de recursos está instalada em local adequado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Outra (Por favor especifique):

Se existe Sala de Recursos Multifuncionais na sua Escola, assinale os recursos que a sua sala possui - Para sala TIPO I.

(você pode marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal
- Monitor de 32" LCD
- Fones de ouvido e Microfones
- Scanner
- Impressora laser
- Teclado com colméia
- Mouse com entrada para acionador
- Acionador de pressão
- Bandinha Rítmica
- Dominó
- Material Dourado
- Esquema Corporal
- Memória de Numerais
- Tapete quebra-cabeça
- Software para comunicação alternativa
- Sacolão Criativo
- Quebra cabeças sobrepostos (seqüência lógica)
- Dominó de animais em Língua de Sinais
- Memória de antônimos em Língua de Sinais
- Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x)
- Dominó com Textura
- Plano Inclinado – Estante para Leitura
- Mesa redonda
- Cadeiras para computador
- Cadeiras para mesa redonda
- Armário de aço
- Mesa para computador

- Mesa para impressora
- Quadro melanínico

Se a Sala de Recursos da Escola é TIPO II, assinale os recursos que ela possui:

(você pode marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal
- Monitor de 32" LCD
- Fones de ouvido e Microfones
- Scanner
- Impressora laser
- Teclado com colméia
- Mouse com entrada para acionador
- Acionador de pressão
- Bandinha Rítmica
- Dominó
- Material Dourado
- Esquema Corporal
- Memória de Numerais
- Tapete quebra-cabeça
- Software para comunicação alternativa
- Sacolão Criativo
- Quebra cabeças sobrepostos (seqüência lógica)
- Dominó de animais em Língua de Sinais
- Memória de antônimos em Língua de Sinais
- Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x)
- Dominó com Textura
- Plano Inclinado – Estante para Leitura
- Mesa redonda
- Cadeiras para computador
- Cadeiras para mesa redonda
- Armário de aço
- Mesa para computador
- Mesa para impressora
- Quadro melanínico
- Especificação
- Impressora Braille
- Máquina Braille
- Lupa Eletrônica
- Reglete de Mesa
- Punção
- Soroban
- Guia de Assinatura
- Globo Terrestre Adaptado
- Kit de Desenho Geométrico Adaptado
- Calculadora Sonora
- Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis

5. A Escola e o Atendimento Educacional Especializado

A comunidade escolar (Direção, professores, alunos e família) tem conhecimento do AEE? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo
- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

O AEE está contemplado no PPP- Projeto Político Pedagógico da Escola em que você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo
- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

Como esse documento foi construído? Que profissionais da escola participaram de sua elaboração? *

Como as questões relacionadas ao AEE foram planejadas/discutidas para serem inseridas no Documento? *

A escola que você trabalha está totalmente adaptada, em termos de acessibilidade Física (rampas, banheiros, cadeiras, classes, portas, etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo
- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

Na escola em que você trabalha, existem alunos surdos? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo
- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

Os alunos surdos se comunicam em Libras- Língua Brasileira de Sinais? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo
- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

Os professores da escola tem conhecimento da Libras-Língua de sinais? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo
- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

A escola possui intérprete de Libras- Língua Brasileira de Sinais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

A escola que você trabalha propõe grupo de estudos de AEE entre os professores e/ou Secretaria de Educação (Municipal ou Estadual)? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo Fortemente
- Concordo
- Incerto
- Discordo
- Discordo Fortemente

As ações que você objetivou implementar com a conclusão do Curso na escola onde trabalha, tendo em vista os conhecimentos construídos no Curso, foram/estão sendo implementadas? Cite algumas: *

Os conhecimentos construídos durante o curso foram multiplicados por você na escola? Através de que ações? *

Quais suas perspectivas para que momentos de estudo e discussão com relação a questões relativas ao AEE na escola sejam realizados com a conclusão do curso? *

Deixe um breve depoimento em relação a sua participação no curso, quais foram os impactos desse curso para sua atuação no contexto escolar? *

Agradecemos a sua participação e colaboração!!
Para concluir a pesquisa basta clicar no ícone enviar abaixo.