

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLARISSA GALVÃO BENGTON

**CURSO DE *FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO*
ON-LINE DA SECRETARIA GERAL DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: SABERES SOBRE A DEFICIÊNCIA
VISUAL**

**SÃO CARLOS
2017**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLARISSA GALVÃO BENGTON

**CURSO DE *FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO*
ON-LINE DA SECRETARIA GERAL DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: SABERES SOBRE A DEFICIÊNCIA
VISUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Formação de professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Iolanda Monteiro

**SÃO CARLOS
2017**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Clarissa Galvão Bengtson, realizada em 06/02/2017:

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro
UFSCar

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves
UFSCar

Profa. Dra. Patricia Maria Fragelli
Educativa

Patricia Maria Fragelli
diretora pedagógica
RG. 22.462.950-5

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Maria Iolanda Monteiro por sempre me incentivar e acreditar em mim. Pela sabedoria nas orientações e pelo apoio em momentos difíceis.

Aos amigos Mill e Roberto pelo carinho, pelos conselhos, pelas risadas e pelas longas noites de boa conversa com um bom vinho.

Ao meu avô Derblay pelo amor que sempre tratou a sua gasguita.

Aos meus “pais emprestados”, Isabel Perez Rio e Luiz Carlos Perez Pino, por sempre estarem com as portas abertas para mim, por todo o amor com que me trataram e pelo apoio em anos complicados.

À professora Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira pela orientação no início deste projeto, sempre com delicadeza guiou o rumos iniciais do meu mestrado.

À professora Adriana Garcia Gonçalves e à professora Patrícia Maria Fragelli, responsáveis pela banca deste trabalho, pela leitura minuciosa, pelas sugestões e orientações.

Aos professores que aceitaram participar voluntariamente do questionário, pela atenção com que responderam as perguntas solicitadas, colaborando, assim, para o desenvolvimento de uma pesquisa que busca a inclusão de pessoas com deficiência ao ensino.

Ao Luis Flávio Bravo, um vencedor, que a todo encontro me ensina a ser uma pessoa melhor.

À Nadia Perez Pino e Mariel Perez Pino pela amizade e apoio durante todos esses anos.

À professora Marilde pelos ensinamentos durante o trabalho que realizei para o curso de Sistemas de Informação. E à Hérica Miranda, que também colaborou muito para que essa jornada caminhasse da melhor forma.

Ao coordenador da CITE o professor Glauber Santiago pelos ensinamentos e pela calma durante todos esses anos como meu supervisor.

À professora Maria Cecília Luiz por confiar no meu trabalho e por me apresentar um novo caminho para a minha vida profissional.

Aos parceiros de trabalho do *Curso de Extensão a Distância: Formação Continuada em Conselho Escolar* e da Secretaria Geral de Educação a Distância pelo convívio diário, em sua maioria, harmonioso e construtivo.

À professora Cleide, responsável pelo curso de *Formação Docente para a Educação On-line*, pelas informações sobre o curso que foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos amigos e amigas que sempre me deram forças para seguir em frente.

DEDICATÓRIA

Ao meu companheiro, amigo e leitor Douglas.
*“Se na bagunça do teu coração/
Meu sangue errou de veia e se perdeu” (Eu te amo – Chico Buarque)*

“The only thing *worse than* being blind is having sight but no vision”

Helen Keller

Resumo

O professor está sempre num processo de aprendizagem. Não é possível delimitar o começo ou o fim de sua formação. Assim, formações posteriores à formação inicial são imprescindíveis para que ele esteja numa rede de novos saberes, sejam professores de ensino infantil, fundamental, médio ou superior. A partir de experiências pessoais, tínhamos conhecimento da importância do processo de adaptação de materiais acessíveis, ou seja, estávamos envolvidos com a temática de acessibilidade na Educação, mais especificamente da Educação a Distância. Nesse sentido, desenvolvemos nosso trabalho embasado em três eixos: Formação de professores, Acessibilidade e Educação a Distância. A metodologia que adotamos para esta pesquisa é qualitativa-descritiva, logo, optamos por aplicar um questionário no curso de *Formação Docente para Educação On-line* da Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos (SEaD-UFSCar) com o objetivo de investigar como os saberes sobre acessibilidade se constroem em um curso de Formação Continuada. Além disso, 1) conhecer o perfil dos docentes que participaram do curso; 2) avaliar como se dá a participação dos docentes no módulo referente ao tema de *acessibilidade* no curso *Formação Docente para a Educação On-line* da SEaD-UFSCar; 3) pontuar quais os saberes iniciais necessários que os docentes precisam ter para trabalhar na inclusão de alunos com deficiência visual na modalidade a distância; 4) contribuir para as próximas edições do curso de Formação Docente. Como resultado, identificamos questões preponderantes na formação de professores voltada para o ensino de deficientes visuais na Educação a Distância, dentre elas: 1) constatamos a importância de cursos de formação continuada que tratem da inclusão de pessoas com deficiência; 2) identificamos a necessidade de haver políticas públicas que estimulem e garantam que pessoas com deficiência tenham acesso à educação; e 3) pelo curso analisado, pudemos verificar uma carência em relação ao tema de acessibilidade nas grades dos cursos de formação inicial e das pós-graduações, isso mostra que muitas vezes esses déficits refletem na relação de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência visual. Portanto, reforça como é essencial cursos de formação continuada que abranjam o tema; 4) Por fim, notamos a falta de pesquisas que investiguem os temas aqui discutidos o que reforça ainda mais a exclusão do tema e, conseqüentemente, das pessoas com deficiência visual.

Palavras-chave: Formação de professores; Acessibilidade; Deficiente visual; Educação a Distância.

Abstract

The teacher is always in a process of learning. It's not possible to delimit the beginning or the end of his/her education. Thus, training processes subsequent to the initial education are essential so that the teacher (from childhood education to higher education) can be involved in a network of new knowledge. Through personal experiences, we realized the importance of the process of accessible materials' adaptation, in other words, we were involved with the accessibility area in Education, specifically in Distance Education. Therefore, this work was developed based on three axes: teacher Education, Accessibility and Distance Education. The methodology we had chosen for this research is the qualitative case study; so, we chose to apply a questionnaire in the *Formação Docente para Educação On-line* course from Universidade Federal de São Carlos Distance Education Secretary (SEaD-UFSCar) with the purpose to investigate how the knowledge about accessibility is constructed in a Continued Teacher Education course. Furthermore, 1) to know the profile of the teachers who attended the course; 2) to evaluate how was the teachers' participation in the module related to accessibility in the *Formação Docente para Educação On-line* course (SEaD-UFSCar); 3) to point out which initial knowledge the teachers need to have in order to work in the inclusion of visually impaired students in Distance Learning courses; 4) to contribute to the next editions of the Teacher Training Course. As a result, we identified some predominant issues concerning teacher education focused on the teaching of visually impaired individuals in Distance Education: 1) we have observed the importance of Continued Education courses which deal with the inclusion of people with disability; 2) we have identified the necessity of having public policies which stimulate and ensure that people with disabilities have access to Education; and 3) through the course we have analyzed, we could verify a lack related to the accessibility area in the schedules of initial education and post-graduate courses, which shows that many times these deficits reflect in the teaching-learning process of visually impaired people. Therefore, it emphasizes the necessity of continued education courses that cover the topic; 4) Finally, we have detected the lack of researches that investigate the topics discussed here, which reinforces the exclusion of the theme and, consequently, the visually impaired people exclusion.

Keywords: Teacher Education; Accessibility; Visually Impaired Individual; Distance Education.

Lista de Figuras

Figura 1: Tela inicial do Módulo 2 – Mídias e Acessibilidade da segunda oferta de 2015 do curso <i>Formação Docente para a Educação On-line</i> _____	71
Figura 2: Tela Inicial do curso <i>Formação Docente para a Educação On-line</i> _____	73
Figura 3: Tela do módulo de Acessibilidade contendo os Materiais de Estudos _____	74
Figura 4: Exemplo de videoaula com Janela de Libras _____	75
Figura 5: Exemplo da elaboração de um grafo em Alto-relevo _____	76
Figura 6: Fotos do Multiplano _____	77
Figura 7: Página com a atividade do módulo de Acessibilidade _____	79

Lista de Quadros

Quadro 1: Algumas características da modalidade presencial e a distância_____	25
Quadro 2: Quantidade de Teses e Dissertações – palavra-chave <formação de professor>_____	42
Quadro 3: Teses e Dissertações da UFSCar – palavra-chave <formação de professor>_____	42
Quadro 4: Teses e Dissertações da UNIFESP– palavra-chave <formação de professor>_____	43
Quadro 5: Teses e Dissertações da UNESP– palavra-chave <formação de professor>_____	44
Quadro 6: Quantidade de Teses e Dissertações – palavra-chave <educação a distância>_____	50
Quadro 7: Teses e Dissertações da UFSCar – palavra-chave <educação a distância>_____	50
Quadro 8: Teses e Dissertações da UNESP – palavra-chave <educação a distância>_____	51
Quadro 9: Quantidade de Teses e Dissertações – palavra-chave <acessibilidade>_____	54
Quadro 10. Teses e Dissertações da UFSCar – palavra-chave <acessibilidade>_____	54
Quadro 11. Teses e Dissertações da UNESP – palavra-chave <acessibilidade>_____	55
Quadro 12. Quantidade de Teses e Dissertações – palavra-chave <deficiência visual>_____	56
Quadro 13. Teses e Dissertações da UNESP – palavra-chave <deficiência visual>__	57
Quadro 14. Surgimento da EaD no Brasil_____	60
Quadro 15. Primeiro Eixo: Dados Pessoais e Formação_____	86
Quadro 16. Segundo Eixo: Saberes sobre a deficiência visual_____	89
Quadro 17. Terceiro Eixo: Saberes adquiridos no curso de formação continuada da SEaD_____	95

Sumário

Introdução	12
1. Formação de Professores e novos desafios de ensino e aprendizagem	20
1.1 Como se aprende a ser professor?	20
1.1.1. Saberes docentes	23
1.1.2. A educação na modalidade presencial e a distância	25
1.2 As crenças e o professor	29
1.3 O currículo das licenciaturas no curso de formação inicial e a acessibilidade	31
1.4 Para uma educação inclusiva – formação de professores!	33
2. A acessibilidade: saberes sobre a deficiência visual	36
2.1 A acessibilidade: teoria e prática	36
2.1.1 Teses e dissertações sobre o tema	40
2.2 Educação a Distância: um caminho acessível para a aprendizagem	59
2.2.1 Como a Educação a Distância pode ser inclusiva?	65
2.2.1.1 Experiências que deram certo	67
3. Introdução sobre a experiência: O curso	70
3.1 Conteúdos do módulo de acessibilidade do curso de <i>Formação Docente para Educação On-line</i>	74
3.2 Atividade do módulo de acessibilidade do curso de <i>Formação Docente para Educação On-line</i>	77
4. Percorso da pesquisa: metodologia	81
4.1 Forma de investigação: qualitativa descritiva	81
4.2 Etapas para o desenvolvimento da pesquisa	82
4.2.1 Algumas reflexões e o questionário	83
4.2.2 Aprofundando os Eixos: análises dos dados	84
5. Resultados	86
6. Considerações finais	102
7. Referências bibliográficas	106
APÊNDICE A	114
APÊNDICE B	115
APÊNDICE C	117

Introdução

A pior cegueira é a dos que não sabem que estão cegos.

Clarice Lispector

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), um bilhão de pessoas no mundo possuem algum tipo de deficiência¹. No Brasil, a situação também chama a atenção, pois segundo o IBGE cerca de 45,6 milhões de pessoas possuem alguma deficiência (CENSO 2010, p. 6). Desde o fim da década de 1980, a Constituição Federal, em seu artigo 205, estabelece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nessa esteira, o Governo Federal criou leis que buscam incluir as pessoas com deficiência na sociedade, como podemos observar por meio da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida também por Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

Nesse contexto de mudanças, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) passou a ofertar cinco cursos de graduação² como parceira da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esse projeto é coordenado desde 2008 pela Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD), cuja ação se estendeu para cursos de especialização e capacitação. Trata-se de cursos estruturados a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e possuem os requisitos técnico-pedagógicos para atender a alunos com deficiência visual ou auditiva.

No ano de 2012, fui contratada pela SEaD para supervisionar os trabalhos de acessibilidade. Sou formada em Licenciatura Plena em Letras pela UFSCar e tinha experiência em Design Editorial, esses eram dois requisitos para poder estar na equipe de Acessibilidade, pois era necessário conhecer questões textuais, tais como estrutura, gênero e gramática normativa, e ter experiência com alguns programas da editoração que auxiliam na adaptação de materiais acessíveis. Quando aceitei o desafio sabia que teria que despender um tempo para estudar tudo que envolvia o assunto de acessibilidade, já que na minha formação inicial o contato com o assunto foi muito

¹ Pesquisa realizada em 2011 pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/ciencia-e-tecnologia/2011/06/oms-diz-que-mais-de-1-bilhao-de-pessoas-no-mundo-sofrem-de-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: 18 ago. 2015.

² Sistemas de Informação, Tecnologia de Produção Sucroalcooleira, Pedagogia, Educação Musical e Engenharia Ambiental.

restrito. Notei que não se tratava de apenas adaptar os materiais, mas sim fazer parte da construção de conhecimento para indivíduos com deficiência que ingressaram no ensino superior. Percebi que eu não era uma expectadora, ou meramente alguém que adaptava os materiais de forma mecânica. Eu estava num processo em que dialogava com os alunos com deficiência, professores, tutores, coordenadores, secretárias, ou seja, com todos os envolvidos, e isso foi muito importante para a minha formação pessoal e profissional. No ano de 2015, fui aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Inicialmente, minha orientadora foi a Profa. Dra. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira, no entanto, no mesmo ano ela se afastou da universidade por questões pessoais, optando por transferir a orientação para a Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro³. A professora Marcia fez algumas colaborações para o desenvolvimento inicial deste trabalho.

A Secretaria Geral de Educação a Distância possui um curso de Formação Docente que é ministrado na modalidade a distância. Esse curso tem como objetivo formar professores que almejam atuar na Universidade Aberta do Brasil da UFSCar (UAB-UFSCar). O conteúdo do curso é variado, os professores têm acesso a saberes ligados à Educação a Distância, desde como realizar a navegação do Ambiente Virtual de Aprendizagem até formas de avaliação dos alunos.

Foi nesse sentido que supervisionando há mais de quatro anos os trabalhos de acessibilidade na SEaD pude ter contato com mais de 30 professores e 30 tutores, os quais tinham pouco ou nenhum conhecimento de como ministrar uma disciplina a distância para alunos deficientes. Assim, a partir dessa constatação, a SEaD passou a oferecer um módulo sobre Acessibilidade no seu curso de *Formação Docente para a Educação On-line*.

Isso posto, somado ao contato que tive através de congressos e encontros com especialistas da área, vi a necessidade de desenvolver um projeto de pesquisa que refletisse sobre a formação de professores em acessibilidade com foco em uma formação que tivesse como intuito garantir a acessibilidade para alunos com deficiência nos cursos a distância. Portanto, este projeto é inovador porque trata de pontos específicos e atuais sobre o assunto, já que são professores que irão realizar

³ Tanto a Profa. Dra. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira como a Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro fazem parte do corpo docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – DTPP da Universidade Federal de São Carlos.

uma formação continuada on-line para aprimorar os seus saberes para atuar como docentes com alunos com deficiência do ensino superior da Educação a Distância.

A comunhão da teoria e da prática me ajudou a entender melhor os mecanismos imbricados no processo de ensinar os professores a ensinarem os seus alunos deficientes. E, assim, fazer parte de uma discussão que vem se consolidando há anos, que é a democratização do ensino no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência.

Tardif e Lessard (2014, p. 89) afirmam que

gradualmente, a escola se abre a tudo e a todos. Analisando esse processo de abertura na escola norte-americana desde o século XIX, processo que se acelera no século XX, constatamos que, pouco a pouco, ele absorve no âmbito escolar as moças, os pobres das cidades, os filhos dos camponeses, enfim os idosos excluídos e, mais recentemente, todos os “demais excluídos”: portadores de necessidades especiais, os deficientes, os “perturbados”, os delinquentes etc.

No Brasil, essa inclusão também se faz presente. A educação, que desde a colonização e por muito tempo se manteve para poucos, passou a ter uma abertura maior, assim como Tardif e Lessard afirmam, trouxe, ainda que em um processo lento, os excluídos para dentro das escolas.

Ainda que isso tenha acontecido, Bourdieu (1983, p. 89) afirma que a escola é uma reprodutora de valores culturais estabelecidos pela classe dominante o que impede que pessoas da classe trabalhadora, que para nós inclui todos aqueles que são excluídos, rompam com isso e sejam dominantes nos diversos campos existentes. É nesse sentido que o autor aponta:

os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas). Há leis gerais dos campos: campos tão diferentes como da política, o campo da filosofia, o campo da religião possuem leis de funcionamento invariantes.

Mesmo diante do processo de democratização apresentado por Tardif e Lessard (2014), ainda é difícil encontrar campos em que pessoas deficientes são dominantes. Assim, para Bourdieu, as classes dominantes são aquelas que possuem uma herança cultural que mantêm a sociedade estruturada da maneira como está. A escola deveria romper com isso, mas, em seus estudos, Bourdieu mostra que ela apenas reproduz esses valores culturais dos dominantes. Portanto, torna-se muito

difícil uma pessoa da classe trabalhadora absorver esses padrões, o que faz com que ela não consiga romper com essa estrutura estabelecida. Nesse sentido, notamos que pessoas com deficiência são totalmente excluídas dessa hierarquia, elas não participam desse movimento. Elas são vistas, muitas vezes, como impossibilitadas de possuir um patrimônio ou de aprender um padrão cultural.

Para exemplificar essa situação, no campo acadêmico somente em 2015 uma professora surda conseguiu defender o doutorado no Estado de São Paulo⁴. Ou seja, apenas no ano de 2015 uma pessoa surda conseguiu deter os capitais para ser uma dominante no campo acadêmico. Se, de acordo com o IBGE (2010), quase 24% da população possui algum tipo de deficiência, por que é tão difícil elas serem dominantes dos campos até mesmo quando elas vão falar de algo intrínseco a elas? É observado que ainda muitas barreiras impedem que pessoas deficientes alcancem posições de prestígio na sociedade.

Diante desse cenário, surgem movimentos como “Nada sobre nós, sem nós”, que buscam dar voz às pessoas com deficiência, ou seja, tudo que envolva a questão da deficiência, desde políticas públicas até campanhas devem ter a participação de pessoas com deficiência.

Dentro de toda essa reflexão em torno do assunto, a Educação a Distância aparece como uma possibilidade para pessoas deficientes terem acesso à educação, o que, conseqüentemente, acarreta o avanço da inclusão de deficientes na sociedade. Algumas tecnologias presentes nessa modalidade, como recursos audiovisuais, fácil navegação utilizando leitores de tela por ambientes estruturados em HTML, livros digitais e audiolivros etc. permitem que pessoas com deficiência possam acessar os conteúdos das disciplinas de forma mais independente.

Segundo Kenski (2003, p. 23),

Em princípio, a revolução digital transforma o espaço educacional. Nas épocas anteriores, a educação era oferecida em lugares físicos e “espiritualmente” estáveis: nas escolas e nas mentes dos professores. O ambiente educacional era situado no tempo e no espaço. O aluno precisava deslocar-se regularmente até os lugares do saber – um *campus*, uma biblioteca, um laboratório – para aprender. Na era digital, é o saber que viaja veloz nas estradas virtuais da informação. Não importa o lugar em que o aluno estiver: em casa, em um barco, no hospital, no trabalho. Ele tem acesso ao conhecimento disponível nas redes, e pode continuar a aprender.

⁴No ano de 2015, a professora Mariana de Lima Isaac Leandro de Campos, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, tornou-se a primeira pessoa surda a defender o doutorado no Estado de São Paulo. Para mais informações, acesse o site: www2.ufscar.br/servicos/noticias.php?idNot=7643.

Portanto, as tecnologias abrem duas possibilidades fundamentais: a primeira é que muitas vezes pessoas deficientes sentem dificuldade de se locomoverem, seja em trajetos que não foram adaptados ou por variadas restrições que lhes são impostas pelos meios físicos. Como Kenski (2003) afirma, através das tecnologias fica mais fácil ter acesso ao saber, já que a barreira física é rompida e o indivíduo pode acessar o conhecimento de qualquer lugar. A segunda é que a tecnologia digital permite que a Educação a Distância possua diferentes tipos de materiais didáticos, em sua maioria acessíveis, e diferentes tipos de profissionais envolvidos na divulgação do saber. O conhecimento não é detido por um indivíduo, um professor para uma sala de aula, ele se abre para que outros possam ajudar no processo de aprendizagem. É aquilo que Mill, Ribeiro e Oliveira (2010, p. 16) afirmam sobre a docência na EaD:

quando consideramos a docência na EaD como *polidocência* estamos entendendo-a como uma categoria profissional que extrapola o fazer pedagógico, para além da categoria professoral. Desta forma, não apenas os professores responsáveis pelo conteúdo devem ser considerados como docentes na EaD, mas também aqueles que acompanham os estudantes e aqueles que organizam pedagogicamente os conteúdos nos materiais didáticos para diferentes suportes midiáticos [...] Assim, todo aquele que contribui para a docência pode ser entendido como docente. Desta forma, a docência extrapola o tradicional professor da educação presencial, que é responsável por todas as atividades referentes ao ensino-aprendizagem [...].

Essa abertura para diferentes profissionais na EaD vai ao encontro da posição de Kenski (2003) quando afirma que o *espaço educacional está na “mente dos professores”*, visto que não temos apenas uma pessoa como responsável para a construção de conhecimentos, existem outras pessoas envolvidas, com especialidades diferentes, que podem atender necessidades variadas, como, tutores, design instrucionais, equipes com pedagogos, especialistas em audiovisual etc.

Assim, juntamente com a Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro e a Profa. Dra. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira, pensamos como proposta para esta dissertação aplicar um questionário durante o curso de *Formação Docente para a Educação Online* da SEaD-UFSCar, exclusivamente na unidade que trata da acessibilidade. Nosso intuito foi analisar alguns pontos que envolvem a Formação de Professores e a acessibilidade. Neste trabalho, abordamos especificamente a acessibilidade para deficientes visuais, visto que a atividade do curso tratou apenas dessa deficiência. No entanto, ressaltamos que no material de estudo alguns materiais para deficientes auditivos foi abordado brevemente. Apesar do conteúdo do curso não abranger outras

deficiências, consideramos uma conquista existir em um curso de formação docente voltado para Educação a Distância que se preocupa em formar o professor para atuar na EaD com alunos com deficiência visual.

A questão central desta pesquisa é compreender de que maneira os professores aprendem a construir saberes sobre acessibilidade em cursos de formação continuada a distância. A seguir, estão pontuados mais quatro objetivos específicos desta pesquisa:

- 1) Conhecer o perfil dos docentes que participaram do curso de *Formação Docente para a Educação On-line* da SEaD: repertório, crenças e formação;
- 2) Avaliar como se dá a participação dos docentes no módulo referente ao tema de *acessibilidade para deficientes visuais* no curso *Formação Docente para a Educação On-line* da SEaD-UFSCar;
- 3) Investigar quais os saberes iniciais necessários que os docentes precisam ter para trabalhar na inclusão de estudantes deficientes visuais na modalidade a distância;
- 4) Contribuir para as próximas edições do curso de Formação Docente.

Portanto, este trabalho visa contribuir para uma área que carece de reflexões verticalizadas, principalmente no que diz respeito à *Formação de Professores em EaD-Acessibilidade-Tecnologias Digitais*. Na literatura da área não encontramos trabalho similar, pelo menos não nas buscas que realizamos no Repositório Institucional da UFSCar, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP) o que reforça a necessidade de pesquisa sobre o tema.

De acordo com a lei nº 13.146⁵, de 6 de julho de 2015, constitui como “crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência”. É nesse sentido que Mendes et al. (2014, p. 33) afirma

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art98. Acesso em: 02 jun. 2016.

Todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, incluindo a gestão administrativa, devem ter clareza dos princípios da inclusão escolar e estarem de acordo em colocá-los em prática, caso contrário é inevitável o fracasso da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, ocorrendo uma destruição em cadeia que se inicia no topo da pirâmide escolar, ou seja, surgiria uma não ação e retirada de responsabilidade da direção e, por consequência, um descomprometimento dos professores e funcionários.

Isso traz algumas questões, tais como: qual a preparação dos professores para estarem em uma sala de aula com alunos deficientes? Qual o papel do professor? O quanto as instituições estão prontas para receberem esses alunos? Quem é responsável pelo aluno deficiente dentro da escola? Foi assim que esta pesquisa surgiu, diante de experiências, inquietações, discussões e observações que vem sendo feitas. Pretendemos pensar sobre essas questões para entender principalmente quem é, como aprende, o que pensa, qual a posição do professor diante desse cenário, considerando essencialmente o âmbito da Educação a Distância.

Segundo Ormelezi (2006, p. 176), “para os pais, os profissionais e as instituições em geral, a impossibilidade do ver confunde-se com a impossibilidade do existir, do aprender, do comunicar-se, do relacionar-se, do fazer parte, entrar para a cultura e tornar-se sujeito”. Dessa forma, a inclusão é uma forma de trazer essas pessoas para as relações sociais, de permitir que elas participem de forma ativa e autônoma das atividades cotidianas e comuns aos indivíduos que não possuem nenhuma deficiência.

Sendo assim, esta qualificação está dividida em quatro capítulos e as Considerações Finais. No primeiro capítulo, *Formação de professores e novos desafios de ensino e aprendizagem*, são apresentadas algumas questões sobre a Formação de Professores e a Educação a Distância. Portanto, dividimos o capítulo da seguinte forma: 1) *Como se aprende a ser professor?*, que abrange, também, os subitens: *Saberes docentes e a Educação na modalidade presencial e a distância*; 2) *As crenças do professor*; 3) *O currículo das licenciaturas no curso de formação inicial e a acessibilidade*; e, por fim, 4) *Para uma educação inclusiva – formação de professores*. O segundo capítulo, *Acessibilidade: saberes sobre a deficiência visual*, trata de questões que envolvem a acessibilidade, a deficiência visual e a Educação a Distância. Esse capítulo está dividido em quatro seções: 1) *Acessibilidade: teoria e prática*, em que expomos as principais características da área. No subitem *Teses e Dissertações sobre o tema* presente nessa seção, fizemos um levantamento de teses e

dissertações de três universidades (UFSCar, UNIFESP e UNESP), coletamos dados quantitativos sobre o tema e realizamos uma breve discussão acerca de alguns pontos que coincidem com o nosso trabalho; 2) *Educação a Distância: um caminho acessível para a aprendizagem*, mostramos por que e como a Educação a Distância pode ser um caminho acessível para a educação de pessoas com deficiência. Ainda nesta seção, elaboramos uma explicação de como a Educação a Distância pode ser inclusiva e apresentamos a experiência vivida na Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos.

No Capítulo 3, *Introdução sobre a experiência: O curso*, detalhamos todo o funcionamento e conteúdo do curso de *Formação Docente para a Educação On-line*. No Capítulo 4, apresentamos a metodologia deste trabalho, o nosso *corpus*, as análises e os resultados. Por fim, nas Considerações Finais levantamos algumas questões importantes acerca do nosso trabalho.

1. Formação de Professores e novos desafios de ensino e aprendizagem

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

Introdução

Neste primeiro capítulo, desenvolvemos algumas reflexões em torno de conceitos que envolvem o campo da *Formação de Professores*. Esses conceitos serão trabalhados nas análises.

1.1 Como se aprende a ser professor?

Antes de discorrermos sobre como se aprende a ser professor, é necessário definir o que é ser professor. De acordo com Tardif (2014, p. 31) “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Contudo, quando aprofundamos algumas relações entre o professor e os saberes observamos que a situação torna-se mais complexa do que parece. Notamos isso ao “especificar a natureza das relações que o professor do ensino fundamental e do ensino médio estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores” (TARDIF, 2014, p. 31). Pensar em como os saberes são produzidos e como o professor incorpora essa situação de ensinar algo que lhe é imposto e não desenvolvido por ele, essa é uma questão difícil na relação de ensino. Segundo Tardif (2014, p. 40),

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor uma instância de legitimação social de sua função e como se espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem.

Assim, os professores não são detentores da produção do saber, eles apenas participam dessa relação de conhecimento na sala de aula, e não no desenvolvimento desses saberes. Esse fato torna-se um paradoxo na medida em que reproduzem conhecimentos aos outros eles não detêm o poder de produzi-los, ou de controlá-los, o que gera muitas vezes conflitos e incoerências dentro da sala de aula.

No artigo *Algumas propriedades dos campos*, Bourdieu (1983, p. 89, 90) define o que é campo.

[campo]se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos [...]. A estrutura de campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição de capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores.

Dessa forma, o campo é um espaço no qual os agentes jogam. Os agentes desses campos possuem formas de ser (vestir, falar, se comportar). São pessoas que jogam o mesmo jogo. Seguem as mesmas regras. Assim, o campo é um lugar de embate, de conflito, de luta, em que há objetos de disputa, tais como troféus, poder, nomeações entre outros. Ao mesmo tempo em que as pessoas pertencentes ao mesmo campo estejam nessa disputa elas se unem a fim de manter esse campo existindo. Dentro desses campos existem os agentes dominantes, definidos pelos próprios agentes do campo. Mas o que é ser um dominante? É deter os capitais de um determinado campo, ou seja, é ser o detentor dos conhecimentos, títulos, prêmios, renda etc. daquele campo, daquele jogo, daquela arena de disputa.

Se pensarmos nesse conceito de campo proposto por Bourdieu (1983) e a relação de produção dos saberes, notamos que o campo escolar não joga o mesmo jogo que o campo acadêmico nem o campo político. O campo acadêmico é aquele que produz o conhecimento, o saber, e o político é aquele que define qual saberes curriculares e disciplinares serão trabalhados na sala de aula, como Tardif (2014, p. 41) afirma:

os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciência da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e do seu corpo de formadores. Além de não controlarem nem a definição nem a seleção dos saberes curriculares e disciplinares, os professores não controlam nem a definição nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação (universidades e escolas normais).

Portanto, os agentes sociais que atuam dentro das escolas são alheios à produção de conhecimento e à seleção dos conteúdos. Quem faz essa escolha são dois campos que não participam da vida escolar, o que gera em muitos momentos uma incompatibilidade entre o cotidiano escolar real e a aquela imaginada nas universidades e no meio político.

É nesse sentido que quando pensamos na carreira docente, notamos o quão difícil é delimitar quais são os conhecimentos necessários para se aprender a ser professor. De acordo com Mizukami (2004, p. 38),

a base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica na construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado.

No mesmo sentido, Tardif (2014, p. 33) afirma “que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”. Sendo assim, a profissão de professor possui alguns conhecimentos específicos a serem aprendidos em cursos de formação inicial e continuada. No entanto, é necessário que esses conhecimentos estejam em sintonia com a prática, com as experiências vividas na sala de aula e com os saberes adquiridos no decorrer da vida do indivíduo.

Um professor possui uma carga política, cultural e social que não desaparecem quando ele vai ensinar. Dessa forma, o docente não é um mero instrumento de apresentação de um conteúdo. Ele é um sujeito social, e que forma sujeitos sociais, por isso torna-se tão complexa essa marcação do que e como se constrói a carreira do professor. Por outro lado, existem alguns saberes que devem estar presentes nas formações iniciais e continuadas. Esse jogo é subjetivo, tanto em relação a quais saberes devem estar presentes nessas formações, quanto nas relações da prática docente.

1.1.1 Saberes docentes

Tardif (2014, p. 36) define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Portanto, ele divide os saberes docentes da seguinte forma: 1. *saberes da formação profissional*; 2. *os saberes disciplinares*; 3. *os saberes curriculares* e; 4. *saberes experienciais*.

Os *saberes profissionais* são aqueles “transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciência da educação)” (TARDIF, 2014, p. 36). Portanto, são aqueles saberes teóricos e científicos da educação, ou seja, “esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores” (p. 37). Ainda dentro dos *saberes profissionais* estão os *saberes pedagógicos*, que são “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação da atividade educativa” (p. 37). Portanto, são saberes que envolvem ideologias, concepções, técnicas e formas do fazer docente.

Os *saberes disciplinares* são aqueles específicos de uma determinada disciplina, tais como, literatura e matemática. São aprendidos nos cursos de formação inicial e continuada. Portanto, “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que de que dispõe a nossa sociedade” (TARDIF, 2014, p. 39).

Os *saberes curriculares* são aqueles que se ligam à instituição de ensino, “estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares” (TARDIF, 2014, p. 38). Assim, este ambiente irá fazer parte, irá interferir na prática do professor. Dessa forma, é necessário possuir este saber que envolve o lugar onde o docente está lecionando.

Os *saberes experienciais* envolvem a prática e o *habitus*. De acordo com Bourdieu (1983, p. 44),

a *prática* poderia ser definida como o resultado do aparecimento de um *habitus*, sinal incorporado de uma trajetória social, capaz de opor uma inércia maior ou menor às forças sociais, e de um campo social funcionando, neste aspecto, como um espaço de obrigações (violências) que quase sempre possuem a propriedade de operar com a cumplicidade do *habitus* sobre o qual exercem.

Assim, essa incorporação das estruturas sociais se dá para todos os sujeitos, de qualquer classe. O *habitus* é uma maneira inconsciente de preferência, que não é aprendida, ela é intrínseca ao sujeito devido às estruturas e às regras que já estão dadas. Damos preferência a isso e não aquilo, em razão da incorporação de estruturas, que não aprendemos ao longo da vida, mas que são inerentes a nós. Pessoas com construções de realidades diferentes terão preferências diferentes. Nas palavras de Bourdieu:

Digamos que é um sistema de categorias, de percepções, de pensamentos, de ações e de apreciações. Ou seja, é o que faz, diante de uma mesma situação, duas pessoas terem opiniões diferentes, terem diferentes construções da realidade. Uma terá uma preferência e a outra terá outra. Estes *habitus* são o resultado da incorporação (BOURDIEU, 2016, tradução nossa)⁶.

Essa relação do *habitus* também se aplica para o professor na sua prática docente. Segundo Tardif (2014, p. 49),

lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Portanto, para Tardif o *habitus* é parte do saber docente. É aquilo que ele incorporou na prática. O que é interessante e que ele destaca é que esse *habitus* é uma alternativa para o docente tratar determinadas situações do cotidiano escolar, ele é um “saber experiencial”; já a que a profissão docente se dá em um ambiente subjetivo, pois está numa relação dialógica entre os sujeitos, como o autor afirma:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida.

⁶ “Digamos que es un sistema de categorías, de percepciones, de pensamientos, de acciones y de apreciaciones. Es decir, es lo que hace que ante la misma situación dos personas tengan opiniones diferentes tengan diferentes construcciones de la realidad. Una tendrá una preferencia y la otra tendrá otra. Estos *habitus* son producto de la incorporación”. Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SH8yT7M8fag>. Acesso em: 27 de jun. 2016.

Ela é realizada concretamente numa rede de interação com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2014, p. 50).

A profissão docente está sempre na relação com o outro, no diálogo com o outro. Como afirma Freire (2015, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Portanto, o professor está sempre em interação com aqueles envolvidos no ambiente de ensino em que atua e quando pensamos na relação com o aluno podemos notar uma relação na qual ocorre uma troca mútua de aprendizagem.

1.1.2. A educação na modalidade presencial e a distância

A educação presencial e a educação a distância são oferecidas em modalidades distintas, sendo que uma não sobrepõe a outra. Cada modalidade possui uma estrutura particular, ou seja, elas são construídas de maneiras diferentes, ainda que o fim seja o mesmo. Para nós, não é possível fazer uma avaliação de qual modalidade é melhor, pensamos que ambas possuem pontos positivos e negativos.

A seguir, elaboramos um quadro acerca da modalidade presencial e a distância. Depois, faremos uma reflexão sobre as características que envolvem essas modalidades.

Quadro 1. Algumas características da modalidade presencial e a distância.

Característica	Modalidade Presencial	Modalidade a Distância
Aulas	São realizadas em uma instituição de ensino. Deve possuir um espaço físico.	Geralmente é feita pelo uso do computador e da internet. O aluno deve acessar o ambiente virtual de aprendizagem que é a sala onde as aulas e os materiais estão disponíveis.
Tempo	O aluno deve estar presente na instituição de ensino. Ele deve seguir o horário estabelecido pela instituição.	Na maioria das vezes, o aluno pode optar em como dividir o seu tempo e escolher o horário que deseja estudar e participar das aulas. Contudo, podem existir algumas situações em que ele deve seguir o horário

		estabelecido pela instituição de ensino.
Materiais Didáticos	Normalmente utilizam-se livros e xerox.	Diversos.
Avaliação	Geralmente é feita uma prova escrita ou atividades, como seminários. A prova escrita pode ser feita na instituição de ensino ou em casa, assim como algumas atividades.	É obrigatória pelo menos uma avaliação presencial.
Participantes	Ainda que diversas pessoas estejam envolvidas em uma instituição de ensino, apenas o professor é responsável pelas aulas ofertadas.	Pessoas com diferentes formações estão envolvidas no funcionamento de uma disciplina.
Democratizante	Em partes.	Em partes.

Fonte: Elaborado pela orientanda.

1. Aulas

Na modalidade presencial, as aulas são ministradas em espaços físicos de uma instituição de ensino, ou seja, para Kenski (2003, p. 30): “ ‘Ir à escola’ representava um movimento, um deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender”.

Na modalidade a distância, nos dias atuais, geralmente as disciplinas são ofertadas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), como a plataforma Moodle ou TelEduc. Para acessá-los, o aluno deverá utilizar um computador com acesso à internet.

2. Tempo

A modalidade presencial exige que o aluno compareça as aulas nos horários estipulados pela instituição de ensino, restringindo mais os horários de estudos e de participação nas disciplinas.

Já na modalidade a distância, na maior parte do tempo, o aluno poderá organizar quando e onde irá assistir uma aula, fazer uma atividade ou estudar um conteúdo. No entanto, existem prazos e algumas situações que exigem do aluno que ele siga o tempo estabelecido pela instituição. Nesse sentido, Mill (2014, p. 5) afirma:

“Existem diversas formas de organização do currículo, podendo ser mais flexíveis ou mais rígidas/tradicionais”.

3. Materiais Didáticos

Geralmente na modalidade presencial os materiais didáticos são livros e xerox, ainda que alguns professores utilizem vídeos e apresentações em PowerPoint (enviadas por e-mail para os alunos). Na modalidade a distância há uma imensa gama de materiais didáticos, tais como: videoaulas, e-books, jogos digitais etc. Assim, as TIDC oferecem inúmeras possibilidades aos professores. Nesse sentido, Kenski (2010, p. 59) afirma:

A educação “presencial” é determinada pela sala de aula e todos os recursos físicos, humanos e tecnológicos restritos à área física em que ela se situa. A EaD, ao contrário, se apresenta em um não-lugar, um espaço virtual indeterminado. Mas, ela é muito mais. Ao vivenciarmos a EaD, descobrimos que se trata de uma nova cultura. Uma nova relação entre os participantes, os conteúdos, as metodologias, a tecnologias, os comportamentos e a avaliação.

4. Avaliação

A avaliação na modalidade presencial pode ser feita através de uma prova que pode ser escrita ou oral, com consulta ou não, na instituição de ensino ou na casa do aluno. Outra opção são as atividades, tais como seminários, ensaios, atividades com exercícios pré-estabelecidos etc. Assim como na modalidade presencial, na modalidade a distância existem diversas formas de avaliar o aluno. O ambiente virtual de aprendizagem oferece algumas possibilidades de atividades, como fórum, questionários, produção textual, entre outros. Nas palavras de Kenski (2010, p. 66):

Entre as múltiplas ferramentas disponíveis para a realização de modelos diferenciados de avaliação da aprendizagem nos ambientes virtuais, destacam-se os portfólios, os mapas conceituais, os *blogs* e os espaços de escrita colaborativa. Todos esses recursos podem ser utilizados pelos alunos individualmente ou em pequenos grupos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, e servirem como formas de acompanhamento e avaliação dos processos de aprendizagem realizados.

Contudo, de acordo com o artigo 1º, parágrafo 1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, “deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I - avaliações de estudantes”. Portanto, o professor responsável pela disciplina deverá aplicar pelo menos uma avaliação presencial em um polo credenciado, ficando a critério do professor escolher qual avaliação irá propor.

5. Participantes

De acordo com Mill, Oliveira e Ribeiro (2010, p. 14),

é preciso ainda adiantar que, ao contrário da docência presencial, que em geral é exercida por um único indivíduo (professor), a docência na EaD, devido à complexidade das tecnologias nas quais se apoia, raramente é um empreendimento individual. Isto é, na EaD os professores responsáveis pelas disciplinas frequentemente trabalham com outros indivíduos, muitos deles com formação diversa da pedagogia ou licenciatura. Isso acontece tanto pelo fato de a docência *online* requerer alguns tipos de conhecimentos que comumente não são *sine qua non* à docência presencial [...].

Portanto, enquanto a modalidade presencial possui apenas o professor responsável pela disciplina como indivíduo central para o desenvolvimento do conteúdo, a EaD, por outro lado, geralmente possui as suas disciplinas construídas por pessoas com formações iguais e diferentes do professor responsável, como professor conteudista, tutor, design instrucional, especialista em educação especial, especialista em audiovisual etc.

6. Democratizante

Quando tratamos, nesta dissertação, a modalidade a distância como democratizante é sempre no sentido de parceria com uma política que direcione para essa democratização, tal como o projeto UAB, no qual os cursos são gratuitos. Por outro lado, existem instituições que oferecem cursos a distância que são caros e muitos não podem pagar. Nesse sentido, a democratização da EaD torna-se algo relativo.

Ainda podemos pensar em democratização em relação ao tempo e lugar. Kenski (2003, p. 33) afirma:

Nas escolas virtuais, as turmas são organizadas com alunos das mais variadas origens, integrados em rede. As barreiras das condições físicas (alunos hospitalizados ou impossibilitados de deslocamento) e da localização geográfica, por exemplo, não são consideradas. Todos são alunos virtuais, que interagem entre si, independente da proximidade física.

Contudo, para que a democratização da EaD se consolide não basta que a instituição seja gratuita, mas é preciso que o aluno tenha as mínimas condições de acesso a um computador e à internet.

Por outro lado, nesse sentido a modalidade presencial restringe a democratização, pois muitas pessoas não tem acesso a um curso, em razão desse ser

ofertado em outra cidade, por não conseguir se locomover até a instituição, pelo horário em que trabalha entre outros. Dessa forma, a modalidade presencial acaba selecionando mais os alunos, tornando-se assim mais elitista e excludente.

O que nos chama atenção é que muitos trabalhos e livros costumam generalizar essas características não levando em conta que existem diversos tipos de modalidades presenciais e a distância. Cada instituição estabelece a sua maneira de desenvolvê-las, por isso, aqui, tentamos ponderar essas situações. Em que medida podemos dizer que a educação presencial de todas as instituições são tradicionais? Ou que toda modalidade a distância é democrática?

Portanto, procuramos trazer essa reflexão para compreendermos que não é apenas uma modalidade que transforma, mas um conjunto de fatores que permitem as pessoas terem acesso a uma educação de qualidade.

Vejam, a seguir, como as crenças interferem no fazer docente e qual a relação com o nosso objeto de pesquisa.

1.2 As crenças e o professor

Tornar-se docente é uma tarefa que se dá antes e ao longo da carreira. É algo que vai se constituindo e, por essa razão, é carregada de crenças e características individuais. Segundo Flores (2014, p. 219),

aprender a ensinar constitui um processo complexo e multifacetado que começa antes da entrada num curso de formação inicial de professor e é influenciado por um conjunto de variáveis, de perspectivas, de crenças e de práticas, por vezes conflituais, que marcam a transição de aluno a professor.

Dessa forma, o conhecimento para ser professor é heterogêneo, não se resume no saber sobre uma determinada disciplina. Para Tardif (2014, p. 54) é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo”.

Sendo assim, o professor é um indivíduo social, que além de conhecimentos profissionais, curriculares e disciplinares, carrega em sua prática particularidades pessoais, advindas do seu processo de vivência. São características que estão presentes na sua prática, não são dissociadas do indivíduo, são parte dele e por isso se

fazem presentes dentro da sala de aula. Assim, de acordo com Tardif (2000, p. 15), “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e suas ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”.

Nesse sentido, é impossível dissociar essas características pessoais dentro da sala de aula e é nesse espaço que muitas crenças são levadas em suas práticas. Algumas dessas representações acabam sendo abaladas no decorrer dos anos como professor, no entanto, algumas permanecem durante toda a carreira docente e novas se criam pelo convívio dentro da escola. Muitos professores

terminam a sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes (TARDIF, 2000, p. 20).

Assim, buscar entender como os professores estão refletindo sobre a sua prática docente é fundamental, já que a reflexão permite que tais crenças entrem em movimento, ou seja, se confirmem ou se modifiquem e, ainda, sejam discutidas e pensadas. No livro *Pedagogia da autonomia* (2015), Freire apresenta dois exemplos, o ato de cozinhar e o de velejar, nessas duas apresentações ele ressalta a importância da prática e dos saberes e, por fim ele afirma: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (p. 24). Assim, a reflexão crítica sobre a prática e os saberes é transformadora, é aquela que permite mudanças.

Portanto, a docência

também exige uma socialização na profissão e na vivência profissional das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2014, p. 108).

Carregamos crenças durante a nossa vida profissional e o importante é sabermos como refletimos sobre elas, se devemos mudá-las ou se elas são, de fato, uma constatação. Em nosso trabalho tivemos a pretensão de analisar as crenças que envolvem a acessibilidade, a deficiência visual e a Educação a Distância. A partir do

questionário respondido pelos professores no curso de *Formação Docente da SEaD-UFSCar*, no ano de 2015, investigamos como essas construções são feitas.

A seguir, discorreremos sobre a relação entre o currículo das licenciaturas de formação inicial e a acessibilidade.

1.3 O currículo das licenciaturas no curso de formação inicial e a acessibilidade

Um professor nunca para de aprender. Ele está sempre em um processo de desenvolvimento. Nesse sentido, de acordo com Tardif (2000, p. 14),

os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

Sendo assim, é difícil mensurar a importância de cada processo de aprendizagem na formação do professor. No entanto, demos aqui ênfase ao currículo das licenciaturas, uma vez que a formação inicial influencia diretamente o futuro docente.

O currículo define quais saberes serão incluídos e excluídos na formação dos sujeitos. No caso das licenciaturas, essa questão não é simples, visto que em um período muito curto o currículo deverá abarcar conhecimentos específicos da área, entre eles, a didática, a gestão escolar etc. A divisão da carga horária torna-se um desafio e muitos saberes acabam quase nem sendo incluídos na grade curricular. De acordo com Gatti (2010), o conhecimento relativo à educação especial nas licenciaturas em Letras é de apenas 1,0%, já nas licenciaturas de Matemática e Ciência Biológicas é de 0,5% e 0,6%, respectivamente.

Dessa forma, podemos observar que não há conteúdo suficiente sobre o assunto e isso pode afetar a sua prática. Assim, conseguimos compreender a dificuldade que muitas vezes um recém-formado pode encontrar para atuar enquanto professor, uma vez que o conteúdo oferecido pela formação inicial sobre educação especial é restrito. E, isso pode se prolongar durante toda a carreira desse professor.

Portanto, é fundamental pensar em que medida um professor sai preparado da sua formação inicial para tratar com as diferenças, ou seja, de que forma os licenciados saem capacitados da sua formação inicial para tratar, em suas salas de aulas, com alunos deficientes.

Gatti (2016, p. 166) destaca esse problema curricular da formação inicial das licenciaturas

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos.

Não estamos dizendo que existe uma fórmula para se trabalhar com alunos deficientes. No entanto, é importante considerar que alguns saberes são imprescindíveis para o ensino de pessoas com deficiências. Como afirmou Tardif (2000), o professor poderá trabalhar com diferentes técnicas, contudo, alguns conhecimentos são fundamentais para que o futuro professor possa sentir-se apto a ensinar.

De acordo com Gatti (2010, p. 1375),

no que concerne a formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes a nossa vida civil.

Dentre essas práticas destacamos a inclusão de pessoas deficientes para a criação de um ensino mais democrático e de acesso a todos. Um currículo que abarque a função social deve levar em conta a acessibilidade. A lei é um aliado imprescindível para que as mudanças comecem a acontecer, no entanto, é fundamental que haja uma preparação daqueles que estarão nas salas de aulas com esses alunos. No entanto, atualmente o cenário não é animador. Segundo Gatti (2016, p. 167),

As poucas iniciativas inovadoras não alcançaram expansão ficando restritas às poucas instituições que as propuseram. Não se fez avanços na formação do corpo de formadores de professores a partir de exigências mais claras quanto às suas competências e habilidades na direção de serem detentores de saberes teórico-práticos que lhes permitam desenvolver, criar, ampliar os aspectos formativos específicos relativos ao desenvolvimento da educação

escolar em suas variadas facetas.

Portanto, diante do que tratamos até aqui, é importante pensarmos que a reflexão sobre o fazer docente é imprescindível, contudo, deve ser aliada a uma mudança curricular nos cursos de licenciatura. Essa transformação deve abarcar temáticas que outrora eram excluídas e que emergiram de forma mais intensa nas universidades e nas escolas nas últimas décadas, como é o caso da acessibilidade e o uso de tecnologias na educação.

A seguir, trataremos da Educação Especial e da Educação a Distância. Abordaremos em que medida ambos podem colaborar para o desenvolvimento de uma educação mais democrática nas instituições de ensino.

1.4 Para uma educação inclusiva – formação de professores!

Mendes (2010, p. 94) afirma que

O marco histórico da educação especial no Brasil tem sido estabelecido no período final do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos,⁷ em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos,⁸ em 1857 [...].

É importante destacar que essas iniciativas atendiam somente a elite e meninos com deficiência visual, as meninas eram excluídas desse processo. Em relação à Educação Especial, a formação de professores no Brasil para o ensino de pessoas com deficiência se desenvolveu de forma lenta. No decorrer das décadas ela foi sofrendo algumas transformações até chegar ao nível que conhecemos hoje. De 1955 até 1972 a formação docente na qual o conteúdo tratava do ensino de pessoas com deficiência era realizada “majoritariamente em formato de especialização em nível médio para aqueles que concluíram o curso normal” (OLIVEIRA e MENDES, 2016, p. 03) e, apenas “no início da década de 1970, a formação de professores para atuar no ensino especial passou a ser realizada em nível superior” (idem). Inclusive podemos citar a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (PPGEs, UFSCar) no fim da década de 1970.

Nesse sentido, podemos pensar como essa relação entre formação de professores e inclusão é uma relação recíproca. Só é possível incluir se tivermos

⁷ Atual Instituto Benjamim Constant (IBC).

⁸ Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

docentes especializados com saberes específicos para atuar com alunos deficientes e, para que isso aconteça, é fundamental uma formação inicial e continuada adequada, que atenda às necessidades de pessoas com deficiência.

Diante disso, nos questionamos: qual o papel da Educação a Distância nesse contexto de formação de professores e inclusão?

A Educação a Distância é uma modalidade que criou novos caminhos para as pessoas com deficiência. O desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDIC) permitiu que muitas possibilidades se abrissem para que alunos com deficiência pudessem ter acesso a sua formação profissional. Contudo, de nada adianta uma modalidade de fácil acesso, com diversos recursos acessíveis, se os professores não sabem criar uma prática dentro de um contexto tão diverso.

Diante do desenvolvimento tecnológico digital, é imprescindível pensarmos no papel do professor. Sabendo o quanto o docente é importante na formação dos sujeitos, torna-se fundamental pensar em como a formação inicial e continuada de professores tem acompanhado essas novas demandas. É nesse sentido que Nunes e Lomônaco (2008, p. 135) afirmam que “os professores necessitam, urgentemente, de uma melhor formação para conseguirem estabelecer uma boa relação com os alunos; precisam ter acesso aos materiais adaptados e ter condições físicas e psicológicas para criarem as adaptações necessárias ao ensino do aluno cego”.

Pensar numa formação após a formação inicial, agregada à prática, é fundamental para a atualização, renovação e aquisição de conhecimentos. Essa formação posterior é imprescindível para que o professor consiga suprir lacunas curriculares ou para inovar os seus saberes. Para Tardif (2014, p. 287) “esse modelo de formação profissional apoia-se na ideia de que a formação dos professores supõe um *continuun* no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua”.

Nesta dissertação o ambiente em que realizamos o questionário foi um curso de formação docente na modalidade a distância, cujo conteúdo pauta-se em saberes relacionados à Educação a Distância, incluindo a acessibilidade para esse tipo de modalidade. Nas análises conseguiremos observar como essa formação agrega novos saberes ao professor e, como isso, torna-se importante para a inclusão de alunos com deficiência.

Portanto, observamos que embora tenham ocorrido alguns avanços na formação de professores, a Educação Especial ainda sofre em relação a algumas questões, tal como afirma Mendes (2016, p. 1), como a carência de pesquisas em Educação Especial na formação inicial e o fato de não existirem “parâmetros curriculares nacionais que norteiem a criação de cursos superiores em educação especial”. Além disso, outra questão que devemos pontuar é que

a educação especial no Brasil está hoje enquadrada no contexto do pensamento neoliberal, que sabemos jogar contra a corrente da inclusão social e escolar, buscando a privatização, no sentido de reforço ao que não é público, ao privado não lucrativo, ao chamado “terceiro setor”, às “parcerias” com a sociedade civil, ao filantrópico, ao “não governamental”, ou seja, a tudo que minimiza o papel do Estado, e consequentemente as ações de responsabilidade do poder público. Tal contexto representa na atualidade um razoável desafio para o avanço das políticas educacionais direcionadas a crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em nosso país (MENDES, 2010, p. 107).

Assim, esses desafios precisam ser superados para que consigamos avançar na inclusão de pessoas com deficiência, em pesquisas sobre o tema. A população é parte dessa mobilização, no entanto, como Mendes (2010) afirma, é fundamental responsabilizar o Estado para que políticas educacionais nesse sentido sejam instauradas no Brasil.

No capítulo, a seguir, trataremos da acessibilidade de forma mais específica. Desenvolveremos questões acerca do tema, traremos um levantamento de teses e dissertações que abrangem o assunto e apresentaremos a importância e os recursos oferecidos pela Educação a Distância na formação de alunos com deficiência.

2. A acessibilidade: saberes sobre a deficiência visual

Eles estavam perguntadores, insuportáveis.

Fabiano dava-se bem com a ignorância.

Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha.

Graciliano Ramos, Vidas Secas, 1994, p. 21

Introdução

Neste capítulo, apresentamos alguns pontos que envolvem a acessibilidade no Brasil. Primeiramente, desenvolvemos uma reflexão em torno de leis, dados estatísticos e conceitos que permeiam o assunto. Além disso, discorreremos sobre a importância do projeto Universidade Aberta do Brasil⁹ (UAB) para os alunos deficientes, visto que a Educação a Distância é uma modalidade que abarca diferentes ferramentas que dão subsídios a esses alunos. Por fim, tratamos da importância da formação continuada para a formação de professores que terão alunos com deficiência.

2.1 Acessibilidade: teoria e prática

Quando pensamos em acessibilidade, pensamos em dar acesso de diferentes formas para pessoas que tenham algum tipo de deficiência, ou seja, fornecer possibilidades para que essas pessoas consigam, de forma autônoma, desfrutar de seus direitos. Dessa forma, essa liberdade se dá desde a adaptação de vias públicas, de edifícios, de transporte coletivo, de sinalização até ao acesso à informação e à educação.

⁹ "O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Há polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 05 de set. 2016.

No entanto, quem são essas pessoas? O que é uma deficiência?

De acordo com o artigo 2º da Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, diz que uma pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Segundo o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, artigo 5º, parágrafo primeiro, as deficiências podem ser classificadas da seguinte forma:

Física: “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções”;

Auditiva: “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”;

Visual: “cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores” ;

Mental: “funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e

8. trabalho”.

Deficiência múltipla: “associação de duas ou mais deficiências”.

De acordo com o Censo de 2010¹⁰, 45.606.048 brasileiros possuem alguma deficiência (visual, auditiva, motora e mental ou intelectual), ou seja, 23,9% da população total. Na tentativa de garantir os direitos a esses indivíduos e dar visibilidade ao assunto, o Governo Federal foi criando leis¹¹ que envolvem a acessibilidade, tais como a oficialização do *Braille* em 1962, o direito do deficiente visual estar acompanhado do seu cão-guia em ambientes coletivos (2003), a instauração do dia Nacional de Luta a Pessoa Portadora de Deficiência (2005), a legitimação de programas para pessoas deficientes, como o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete em LIBRAS em 2010 entre outros.

Uma lei importante para a instauração da acessibilidade é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida também por Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ela é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Sabemos que a lei é um passo para que os direitos desses cidadãos sejam garantidos, no entanto, ressaltamos a importância de pessoas qualificadas para atender a essas necessidades e a quebra de paradigmas e preconceitos. A acessibilidade representa o meio para que pessoas com deficiência atuem de forma independente na sociedade. Segundo Fachinetti, Gonçalves e Lourenço (2015, p. 176) para que a inclusão “aconteça é extremamente necessário disponibilizar de políticas, recursos e serviços que garantam a qualidade no processo de ensino”. Portanto, os acessos devem ser livres a todos, não se deve segregar as pessoas por causa das suas deficiências – a inclusão e a democratização são para todos os cidadãos, a deficiência não pode ser um balizador entre as pessoas.

Visto que o curso em que aplicamos o questionário realiza apenas uma tarefa, que é especificamente para o trabalho de pessoas com deficiência visual, focaremos

¹⁰ Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf> (página 08). Acesso em: 05 de set. 2016.

¹¹ No link <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/legislacao> é possível ler as Normas Constitucionais, as Leis Complementares, as Leis, os Decretos e a Portaria que envolvem a acessibilidade.

nesta deficiência específica. Portanto, além das leis, destacamos dois centros que também procuram garantir o direito de cidadão com essa deficiência específica. O primeiro deles é o Instituto Benjamin Constant¹²

Foi criado pelo Imperador D. Pedro II através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Este foi o primeiro passo concreto no Brasil para garantir ao cego o direito à cidadania.

Atualmente, o Instituto Benjamin Constant vê seus objetivos redirecionados e redimensionados. É um Centro de Referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas¹³.

E o segundo é a Fundação Dorina Nowill¹⁴, que

Há mais de seis décadas [...] tem se dedicado à inclusão social das pessoas com deficiência visual, por meio da produção e distribuição gratuita de livros braille, falados e digitais acessíveis, diretamente para pessoas com deficiência visual e para cerca de 2.500 escolas, bibliotecas e organizações de todo o Brasil. A Fundação Dorina Nowill para Cegos também oferece, gratuitamente, programas de serviços especializados à pessoa com deficiência visual e sua família, nas áreas de educação especial, reabilitação, clínica de visão subnormal e empregabilidade.¹⁵

Ainda que exista algum progresso, de acordo com Mendes (2010, p. 2010)

Na atualidade constata-se que, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, cerca de 800 mil matrículas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponíveis, ou seja, desde os matriculados em escolas especiais até os que estão nas escolas comuns. A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, a despeito da retórica anterior da integração e da atual inclusão escolar.

Além dessa questão, há o problema da permanência desses indivíduos nas escolas. Como afirma Fragelli (2006, p. 95), “A proposta de uma escola aberta para todos implica entender e aceitar que, de fato, todos têm direito ao acesso e à permanência nas escolas, recebendo um ensino de qualidade”. Assim, incluir não é apenas matricular o aluno com deficiência em uma instituição, mas é, também,

¹² Para conhecer mais sobre o Instituto acesse o site: <http://www.ibc.gov.br/>.

¹³ Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?catid=13&blogid=1&itemid=89>. Acesso em: 03 de mar. de 2016.

¹⁴ Para conhecer mais sobre a Fundação acesse o site: <http://www.fundacaodorina.org.br>.

¹⁵ Disponível em: <http://www.fundacaodorina.org.br/quem-somos/a-fundacao-dorina/>. Acesso em: 03 de mar. de 2016.

garantir a sua permanência nessa instituição, oferecendo condições para a aprendizagem.

Apesar de sabermos que falta muito para que a inclusão realmente ocorra, acreditamos que algumas ações no processo da instauração da acessibilidade tenham levantado questões a pessoas que não conhecem o assunto ou que nunca tiveram contato com um deficiente. Por exemplo, hoje, vemos piso tátil nas calçadas, janela de libras em programas televisivos e sites que seguem os padrões de acessibilidade da W3C¹⁶.

Entendemos que isso é muito pouco para a inclusão de pessoas com deficiência, no entanto, é o começo para mostrar que a situação das pessoas com deficiência existe e que ela precisa ser refletida. A participação de toda a sociedade é importante para que haja um entendimento coletivo de que há um movimento para que pessoas deficientes possam participar de forma livre em suas atividades cotidianas, desde atravessar uma rua até a leitura de um livro. As barreiras devem ser quebradas e o que irá definir o caminho de cada um não é a deficiência ou a ausência dela, mas a escolha individual.

2.1.1 Teses e dissertações sobre o tema

Com o intuito de fazer um levantamento bibliográfico de teses e dissertações acerca do tema, realizamos as nossas buscas no repositório institucional da UFSCar, na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de teses e dissertações¹⁷. A seleção dessas universidades foi feita da seguinte forma: Primeiro buscamos universidades públicas do estado de São Paulo que oferecem cursos na modalidade a distância. Fizemos essa pesquisa no site do SisUAB¹⁸. Como resultado, obtivemos quatro universidades – UFSCar, UNIFESP, UNESP e UFABC. Depois investigamos quais dessas universidades possuíam cursos de pós-graduação (Mestrado ou Mestrado e Doutorado) em Educação e/ou Educação

¹⁶ A W3C é uma organização que cria padrões para websites. Conheça mais pelo site: <https://www.w3.org>.

¹⁷ UFSCar: <https://repositorio.ufscar.br/> - UNIFESP: <http://ppg.unifesp.br/educacao/dissertacoes-de-mestrado-defendidas> - UNESP: <http://repositorio.unesp.br>

¹⁸ De acordo com a CAPES SisUAB é: "O SisUAB é uma plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil. Está preparado para o cadastramento e consulta de informações sobre instituições, polos, cursos, material didático, articulações, colaboradores e mantenedores.

O acesso ao SisUAB é permitido apenas aos usuários previamente autorizados (coordenadores UAB e coordenadores de curso, coordenadores de polos de apoio presencial e colaboradores da CAPES)". Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoinformacao/perguntas-frequentes/educacao-a-distancia-uab/4144-o-que-e>. Acesso em 04 de jan. de 2017. Para conhecer o site que realizamos essa busca, acesse: <http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/ConsultaCursos.action>.

Especial e/ou Educação Escolar na modalidade presencial. Assim, excluímos UFABC como participante desta pesquisa.

Como palavras de busca, utilizamos quatro: <formação de professor>, <educação a distância>, <acessibilidade> e <deficiência visual>. Fizemos a escolha dessas palavras, pois elas abrangem as principais temáticas que nos propomos desenvolver. Estabelecemos que iríamos procurar trabalhos finalizados entre 2008 e 2016.

Durante a busca, apareceram diversos trabalhos, mas nos preocupamos em apresentar nos quadros apenas aqueles que se relacionavam com esta dissertação. A única exceção que estabelecemos foi em relação ao curso de pós-graduação da UNIFESP que possuía apenas 33 dissertações concluídas. Portanto, a maioria das palavras que escolhemos não foi encontrada e a que encontramos, <formação de professor>, não havia nenhum trabalho que se relacionava com a nossa pesquisa, mas achamos interessante retratar aqui essas dissertações para averiguarmos o que tem sido feito em outras universidades e como alguns programas carecem de trabalhos que relacionem a acessibilidade para deficientes visuais, a Educação a Distância e a Formação de Professores. Além disso, no repositório da UNIFESP não havia um local para realizar a busca pela palavra, portanto, tivemos que avaliar todas as dissertações e verificar a palavra-chave de cada uma delas. Ainda, cumpre acrescentar que o programa de pós-graduação em Educação da UNIFESP possui apenas mestrado.

Diante dos resultados das buscas, encontramos alguns trabalhos que se relacionam com a nossa temática: Formação de professor – Educação a Distância – acessibilidade para deficientes visuais. Há uma grande quantidade de teses e dissertações que, de certa forma, abordam pelo menos uma palavra-chave. Em vista disso, traremos uma amostragem de alguns desses trabalhos que tiveram uma relação mais próxima com o nosso.

A seguir, exporemos os quadros e as nossas análises em torno das teses e dissertações:

1. Busca pela palavra <formação de professor>:

No Quadro 1 é possível verificar quantas dissertações e teses encontramos realizando a busca pela palavra-chave <formação de professores> em cada uma das

universidades selecionadas nos respectivos programas de pós-graduação. Nesses dados não foi possível filtrar o ano da defesa. Isso foi feito manualmente após a escolha das teses e dissertações que se relacionavam mais com esta dissertação.

Quadro 2. Quantidade de Teses e Dissertações – palavra-chave <formação de professor>.

Universidade	Quantidade de Teses e Dissertações
UFSCar (Programa de pós-graduação em Educação e em Educação Especial)	99
UNIFESP	5
UNESP (Programa de pós-graduação em Educação e em Educação Escolar)	867

Fonte: Elaborado pela orientanda.

No quadro a seguir, apresentaremos quais dessas teses e dissertações se relacionam com o nosso trabalho.

Quadro 3. Teses e Dissertações da UFSCar – palavra-chave <formação de professor>.

Título	Autor	Programa de pós-graduação	Ano
Objetos de aprendizagem em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores	Lívia Raposo Bardy	Programa de pós-graduação em Educação Especial (dissertação)	2010
Contribuições de um programa educacional de introdução à linguagem cartográfica tátil para alunos com cegueira	Fabiana Cristina Giehl	Programa de pós-graduação em Educação Especial (dissertação)	2015

Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor	Ione Arsenio da Silva	Programa de pós-graduação em Educação (doutorado)	2012
Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet	Josiane Pozzatti Dal-Forno	Programa de pós-graduação em Educação (doutorado)	2009
Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum	Vanderlei Baldino da Costa	Programa de Pós-graduação em educação especial (doutorado)	2012
A prática social da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes: o estreito caminho em direção à inclusão	Vanderlei Baldino da Costa	Programa de Pós-graduação em educação especial (dissertação)	2009

Fonte: Elaborado pela orientanda.

Quadro 4. Teses e Dissertações da UNIFESP– palavra-chave <formação de professor>.

Título	Autor	Programa de pós-graduação	Ano
Matemática na Educação Infantil? Contribuições da Atividade Orientadora de Ensino para a (re)organização da prática docente	Gisele Mendes Amorim	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2015
Cibercultura e educação escolar: estudo de caso de um curso de formação continuada em serviço na Aula de	Valter Pedro Batista	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2016

Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) de uma escola da rede estadual de São Paulo			
Formação Cultural de Professores: Perspectivas a partir da análise de ações educativas em museus da cidade de São Paulo	Jessica Sacuman	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2016
Formação inicial de professores de Educação Física, mídia televisiva e outros estruturantes tecnológicos: um estudo de caso educacional amparado pela Teoria Crítica	Fernando Dias de Oliveira	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2015
Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: registros avaliativos e práticas de professores	Denise de Sousa Gomes Llata	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2015

Fonte: Elaborado pela orientanda.

Quadro 5. Teses e Dissertações da UNESP– palavra-chave <formação de professor>.

Título	Autor	Programa de pós-graduação	Ano
Tecnologia assistiva no processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede pública de ensino	Leda Maria Borges da Cunha Rodrigues	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2013

O tutor virtual na formação continuada em educação especial	Pâmella Stefânia Picinin de Mesquita	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2015
Formação continuada e inclusão escolar de alunos com deficiência: concepções, sentimentos e práticas de educadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP	Simone Maria Carlos Gakiya	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2012
Formação continuada do professor para uso dos recursos de informática com alunos com deficiências físicas	Eliane Tie Mi Imamura	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2009
As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a formação de professores: um estudo qualitativo com professores da educação básica no município de Araraquara, SP	Antonio Netto Junior	Programa de pós-graduação em Educação Escolar (dissertação)	2014
A formação de professores para o trabalho com deficientes visuais: uma experiência inicial de colaboração a partir do desenvolvimento de materiais didáticos	Aline Piccoli Otalara	Programa de pós-graduação em Educação Escolar (tese)	2014
Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva	Eromi Izabel Hummel	Programa de pós-graduação em Educação Escolar (tese)	2012

Inclusão escolar e formação inicial de professores: a metodologia da problematização como possibilitadora para a construção de saberes inclusivos	Adriana Gavião Bastos Oliveira	Programa de pós-graduação em Educação Escolar (tese)	2016
---	--------------------------------	--	------

Fonte: Elaborado pela orientanda.

A busca pela palavra <formação de professor> e sua relação com a temática desta pesquisa recuperou seis trabalhos, três dissertações e três teses. Apesar de tratarem do tema acessibilidade, nenhum traz a discussão sobre formação de professores e o ensino superior de deficientes visuais na modalidade a distância. Essa constatação é um dos indicativos da necessidade de intensificar as pesquisas acerca da tríade *Formação Docente, Deficiência Visual e Educação a Distância*.

Em seu trabalho de doutorado, *Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum*, Vanderlei Baldino da Costa analisa como os professores de escolas estaduais encaram os estudantes com deficiência matriculados no ensino comum. Para nós, a discussão apresentada foi importante, já que quisemos nesta dissertação trabalhar, também, a relação do professor e dos alunos com deficiência. Já na dissertação *A prática social da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes: o estreito caminho em direção à inclusão*, o autor preocupou-se em discutir o processo de inclusão escolar de deficientes visuais matriculados no ensino fundamental e médio de escolas estaduais da cidade de São Carlos/SP. Da mesma forma, a abordagem feita na dissertação nos auxiliou na reflexão acerca da inclusão, mostrando que ainda é um processo lento, uma acessibilidade ainda pouco instaurada nas escolas. Essa questão também foi tratada neste trabalho. Na dissertação *Objetos de aprendizagem em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores*, de Lívia Raposo Bardy, pudemos verificar a importância do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Especial, tal como considerado em nosso trabalho. Em relação ao texto *Contribuições de um programa educacional de introdução à linguagem cartográfica tátil para alunos com cegueira*, de Fabiana Cristina Giehl, pudemos conhecer outras formas de trabalhar a acessibilidade e inclusão.

A tese, *Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor*, de Ione Arsenio da Silva, dialogou com o nosso trabalho, já que se propunha investigar o programa de formação de professores a distância sobre Educação Inclusiva. Portanto, foram desenvolvidos três pontos em comum: a formação de professores, a educação a distância e a inclusão. Em contrapartida, a coleta do *corpus* não se deu por meio de questionário, mas sim de narrativas. Além disso, as análises pautaram-se em conceitos diferentes daqueles propostos aqui. Na tese desenvolveu-se, principalmente, na importância da EaD como um recurso de formação. Por fim, a tese *Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet*, de Josiane Pozzatti Dal-Forno, segue a mesma linha do trabalho desenvolvido por Ione Arsenio da Silva.

As dissertações da UNIFESP não possuem uma relação direta com o nosso trabalho. No entanto, foi interessante observar outras formas de discutir a formação de professores. Notamos que todas elas tratavam dessa questão dentro do ensino infantil e fundamental. Não havia nenhum trabalho que foi desenvolvido levando em conta a formação de professores no ensino superior.

A dissertação *Cibercultura e educação escolar: estudo de caso de um curso de formação continuada em serviço na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) de uma escola da rede estadual de São Paulo* é a que mais se aproxima dos estudos propostos nesta dissertação, já que o trabalho se desenvolve em um curso desenvolvido em ATPC (aulas de trabalho pedagógico coletivo), no ano de 2012, em uma escola pública da rede estadual de São Paulo e o conteúdo era Cibercultura e prática docente. Portanto, achamos muito interessante como o autor Valter Pedro Batista trabalha questões importantes que se relacionam com a formação de professores e o uso de tecnologias em curso de formação continuada.

Encontramos no repositório das teses e dissertações da UNESP alguns trabalhos que tratavam da formação de professores, o uso de tecnologias e a deficiência visual. Na dissertação, a autora Leda Maria Borges da Cunha Rodrigues, já em seu resumo, traz elementos bem interessantes, ela diz:

O presente estudo é uma pesquisa de campo descritiva com análise dos dados, com objetivo de investigar o conhecimento de professores da rede municipal e estadual quanto à Tecnologia Assistiva (TA), considerando: (1) concepção e atitudes do professor em relação à TA e à inclusão da pessoa com deficiência (RODRIGUES, 2013, p. 6).

Assim, como resultado ela apresenta diversos dados que mostram a falta de recursos de Tecnologia Assistiva nessas escolas. Nesse sentido, pensamos que se o uso desses recursos é muito escasso, é provável que os alunos com deficiência sintam dificuldade de aprender o conteúdo e de se integrarem à sala aula. Logo, torna-se mais difícil esse aluno conseguir ingressar em um ensino superior. Dessa forma, a base deve estar muito bem estruturada para subsidiar o aluno com deficiência para que ele tenha as mesmas chances de ingressar em um curso superior e ter as mesmas chances que os demais quando entrar para o mercado de trabalho.

Na mesma via, o trabalho *Inclusão escolar e formação inicial de professores: a metodologia da problematização como possibilitadora para a construção de saberes inclusivos*, de Adriana Gavião Bastos Oliveira, desenvolve uma discussão acerca dos desafios que os professores encontram ao trabalhar com alunos com deficiência na escola regular. Ela faz o seu estudo a partir de uma disciplina intitulada *Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais*¹⁹, na qual ela é professora. Adriana trabalha com uma questão anterior à de Leda Maria Borges da Cunha Rodrigues, uma vez que ela vai dialogar com a formação inicial dos professores e em que medida eles saem preparados para atuar nas escolas. Também desenvolvemos essa questão em nossa dissertação quando tratamos dos currículos. Ainda que a disciplina tenha colaborado muito para a formação desses alunos, foi possível observar que eles saem inseguros de sua formação inicial para ministrar aulas onde há alunos com deficiência, de acordo com a autora eles sentem dificuldade em relacionar a prática com a teoria. Nas palavras dela

Os resultados obtidos evidenciaram a relevância da disciplina para a formação discente, porém indicaram os limites desta perspectiva tradicional e mostraram ainda a necessidade de integrar, de forma mais efetiva, os estudos teóricos com as situações vivenciadas nas escolas nas quais foram realizados os estágios e as observações do processo de inclusão escolar (OLIVEIRA, 2016, p. 10).

A dissertação *Formação continuada e inclusão escolar de alunos com deficiência: concepções, sentimentos e práticas de educadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP*, de Simone Maria Carlos Gakiya, discute, a partir de um *Curso de Aperfeiçoamento intitulado como Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: promovendo a inclusão*, como os professores tratam “à inclusão

¹⁹ Segundo a autora, a disciplina é “ofertada no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Minas Gerais, no município de Poços de Caldas”.

escolar de pessoas com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP” (GAKIYA, 2012, p. 7). O trabalho segue no mesmo sentido daquele proposto por Adriana Gavião Bastos Oliveira, pois mostra como os professores foram adquirindo novos saberes e novas reflexões em torno das deficiências, da inclusão e da acessibilidade, assim como em nosso trabalho, no qual pudemos investigar em que medida novos saberes foram adquiridos pelos professores e como eles sentiam em relação aos temas. O curso de aperfeiçoamento investigado por Gakiya (2012) era ofertado na modalidade a distância, da mesma forma que o curso de *Formação Docente para a Educação On-line* da SEaD, objeto desta pesquisa. Então, pudemos estabelecer uma relação intensa com essa proposta, ainda que, a formação não seja direcionada para o ensino superior a distância.

Os trabalhos *Formação continuada do professor para uso dos recursos de informática com alunos com deficiências físicas, As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a formação de professores: um estudo qualitativo com professores da educação básica no município de Araraquara, SP, A formação de professores para o trabalho com deficientes visuais: uma experiência inicial de colaboração a partir do desenvolvimento de materiais didáticos e Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva* seguem esse mesmo sentido de tratar a formação do professor e o uso de tecnologias para pessoas com deficiência.

Por fim, a dissertação *O tutor virtual na formação continuada em educação especial*, de Pâmella Stefânia Picinin de Mesquita, apresenta uma reflexão interessante acerca da formação. Seus objetivos foram:

Objetivou-se descrever o que os tutores virtuais dizem sobre: a) a qualificação/formação profissional para atuar como tutor virtual em propostas de formação continuada de professores em educação especial a distância; b) os limites/possibilidades do exercício desta função em propostas desta natureza; c) os modos de funcionamento e estrutura do curso investigado (MESQUITA, 2015, p. 8).

Seu *corpus* foi feito a partir de entrevistas realizadas com tutores que participaram do curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da Educação Inclusiva oferecido pela UNESP de Marília.

Segundo a autora,

Embora a educação a distância seja uma possibilidade viável de qualificação da profissão do docente em nosso país, há que se discutir os modos de estrutura e funcionamento de cursos desta natureza, balizados pela reflexão sobre os critérios de qualificação, de recrutamento e de habilidades profissionais necessárias ao desenvolvimento do processo educativo em qualquer modalidade de ensino, inclusive a distância (idem).

Nesse sentido, esse foi o trabalho que mais dialogou com esta dissertação, desde a forma que ela dividiu os eixos temáticos até a dificuldade que ela enfrentou para as pessoas participarem da pesquisa. Além disso, ela tratou de questões ligadas a UAB, a EaD, as deficiências e desenvolveu o seu *corpus* acerca de um curso de formação continuada para professores.

2. Busca pela palavra <educação a distância>:²⁰

Quadro 6. Quantidade de Teses e Dissertações – palavra-chave <educação a distância>.

Universidade	Quantidade de Teses e Dissertações
UFSCar (Programa de pós-graduação em Educação e em Educação Especial)	28
UNIFESP	0
UNESP (Programa de pós-graduação em Educação e Educação Escolar)	1.162

Fonte: Elaborado pela orientanda.

Quadro 7. Teses e Dissertações da UFSCar – palavra-chave <educação a distância>.

Título	Autor	Programa de pós-graduação	Ano
A Educação a Distância e a formação de professores na UFSCar : a autoridade, a autonomia e o corpo	Kelly Cristiane da Silva Verdan	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2016

²⁰ A UNIFESP não possuía nenhum trabalho com a palavra-chave <educação a distância>.

mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação			
Aprendizagem da docência em experiências de educação a distância: implicações para a prática docente presencial	Selma Leila Bergo Martins	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2015
Estudo sobre a aprendizagem da docência na educação a distância: uma análise da percepção dos professores da UAB-UFSCar	Nara Dias Brito	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2014

Fonte: Elaborado pela orientanda.

Quadro 8. Teses e Dissertações da UNESP – palavra-chave <educação a distância>.

Título	Autor	Programa de pós-graduação	Ano
Ensino a distância: limites e possibilidades na formação de professores	Bruna Carvalho	Programa de pós-graduação em Educação Escolar (dissertação)	2014
A educação a distância e a formação continuada de professores de matemática: contribuições de um contexto formativo para a base de conhecimento docente	Rudolph dos Santos Gomes Pereira	Programa de pós-graduação em Educação (tese)	2015
Educação a distância aplicada à formação continuada: análise	Adriana da Silva Turqueti	Programa de pós-graduação em Educação Escolar (tese)	2009

dos procedimentos de avaliação de cursos			
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela orientanda.

Na busca pela palavra-chave <educação a distância> nas universidades, foi possível encontrar 28 trabalhos no repositório da UFSCar, 1.162 na UNESP e nenhum na UNIFESP. Das 28 teses e dissertações presentes no repositório da UFSCar, apenas 4 tinham uma relação com a presente pesquisa.

Os trabalhos intitulados *A Educação a Distância e a formação de professores na UFSCar : a autoridade, a autonomia e o corpo mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação*, de autoria respectivamente de Kelly Cristiane da Silva Verdan desenvolve as suas reflexões em torno do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância. Contudo, não foi tratada a questão da formação continuada para professores, nem das deficiências e acessibilidade.

A dissertação de Selma Leila Bergo Martins, *Aprendizagem da docência em experiências de educação a distância: implicações para a prática docente presencial*, tem

[...] o objetivo de analisar como ocorre a aprendizagem da docência para a EaD, por meio da formação continuada e da atuação do docente na Educação a Distância e as implicações que estes saberes trazem para as práticas docentes presenciais. Como a Educação a Distância vem crescendo e sendo implantada em muitas universidades brasileiras, queríamos saber como a formação docente para esta modalidade está sendo aprendida e como essa aprendizagem está sendo utilizada na Educação Presencial (MARTINS, 2015, p. 12).

Portanto, assim como nós ela teve como objetivo analisar como os professores constroem os seus saberes em cursos de formação continuada. No entanto, ela procura verificar como essa formação interfere na prática docente tanto na EaD como na modalidade presencial. É válido o fato dela ter um *corpus* robusto, pois 233 questionários foram respondidos, dos quais ela selecionou os de quatro instituições que mais participaram. Isso mostra uma representatividade de dados, o que dá credibilidade a pesquisa.

Numa mesma linha de pesquisa, Nara Dias Brito propôs “analisar o processo de aprendizagem da docência virtual, levando-se em conta os dilemas dos professores iniciantes na modalidade a distância e os saberes por eles produzidos a partir dessa

experiência” (BRITO, 2014, p. 5). Ambos os trabalhos apresentam uma preocupação em analisar como a aprendizagem docente reflete em suas práticas, indo assim, ao encontro da nossa perspectiva.

Os trabalhos *Ensino a distância: limites e possibilidades na formação de professores* e *A educação a distância e a formação continuada de professores de matemática: contribuições de um contexto formativo para a base de conhecimento docente*, assim como nós e os trabalhos acima referidos, tratou-se da questão dos saberes docentes, a formação continuada e a Educação a Distância.

No entanto, a tese *Educação a distância aplicada à formação continuada: análise dos procedimentos de avaliação de cursos*, de Adriana da Silva Turqueti, faz uma análise da EaD a partir de um constructo teórico. Suas conclusões são enfáticas ao afirmar que a EaD única exclusivamente

[...] remetem à constatação de que as TIC são apropriadas pela classe hegemônica para a oferta de uma modalidade de ensino pragmática e imediatista, que não visa à socialização dos mais elaborados conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas, sim, o atendimento dos interesses do capital e da classe hegemônica, propiciando à classe trabalhadora uma formação pautada nos princípios neoliberais e pós-modernos presentes nas pedagogias do *aprender a aprender*. No âmbito dos cursos de pedagogia, temos como consequência propostas pedagógicas para formação docente que não forma professores aptos a exercerem a função precípua da categoria: ensinar! (TURQUETI, 2009, p. 7).

Indo na contramão do que foi apresentado até agora, essa tese indica que a EaD é uma modalidade que não ensina. Contudo, como sabemos, a EaD é uma forma das pessoas com deficiência ou que moram em lugares distantes, sem universidades físicas, ter acesso ao curso superior e que possam aprimorar os seus saberes através de cursos de formação continuada. Além disso, a EaD não concorre com a modalidade presencial, ela não é uma substituta, ela é uma modalidade diferente. Ambas as modalidades (presencial e a distância) possuem diversos pontos positivos e problemas em sua estrutura. Assim sendo, por meio da EaD um grande número de pessoas formadas nessa modalidade atua com sucesso no mercado de trabalho, talvez pessoas que nunca teriam tido acesso ao ensino superior. Para exemplificar essa situação, um aluno cego da UAB-UFSCar, formado em Sistemas de Informação, trabalha em uma multinacional, em que a concorrência para conseguir um emprego é muito alta.

3. Busca pela palavra <acessibilidade>:²¹

Quadro 9. Quantidade de Teses e Dissertações – palavra-chave <acessibilidade>.

Universidade	Quantidade de Teses e Dissertações
UFSCar (Programa de pós-graduação em Educação e em Educação Especial)	18
UNIFESP	0
UNESP (Programa de pós-graduação em Educação e em Educação Escolar)	244

Fonte: Elaborado pela orientanda.

Quadro 10. Teses e Dissertações da UFSCar – palavra-chave <acessibilidade>.

Título	Autor	Programa de pós-graduação	Ano
Design universal, acessibilidade e tecnologia assistiva: a formação profissional do terapeuta ocupacional na perspectiva da equidade	Simone Cristina Fanhani Marins	Programa de pós-graduação em Educação Especial (tese)	2011

Fonte: Elaborado pela orientanda.

²¹ A UNIFESP não possuía nenhum trabalho com a palavra-chave <acessibilidade>.

Quadro 11. Teses e Dissertações da UNESP – palavra-chave <acessibilidade>.

Título	Autor	Programa de pós-graduação	Ano
Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental	Edna de Oliveira Verussa	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2009
Avaliação da acessibilidade no ensino superior: UTFPR - Câmpus Medianeira	Marlene Alamini Baú	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2015
Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência	Kele Cristina Silva	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2016
Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos	Priscila Moreira Corrêa	Programa de pós-graduação em Educação (tese)	2014
Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior	Thelma Helena Costa Chahini	Programa de pós-graduação em Educação (tese)	2010

Fonte: Elaborado pela orientanda.

A tese Design universal, acessibilidade e tecnologia assistiva: a formação profissional do terapeuta ocupacional na perspectiva da equidade, de Simone

Cristina Fanhani Marins, objetivou “analisar a formação dos graduandos em Terapia Ocupacional para atuar com recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva”. Assim, essa pesquisa reflete em nosso trabalho na medida em que a Terapia Ocupacional pode auxiliar a EaD a criar possibilidades para que alunos com deficiência consigam ter acesso aos conteúdos das disciplinas.

Infelizmente, Marins (2011, p. 1) afirma: “Dentre os quesitos de capacitação, constatou-se que os alunos se sentem mais preparados para avaliar do que para atuar com recursos tecnológicos, e muito pouco preparados para criar e desenvolver recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva”. Portanto, o fato dos graduandos não estarem prontos para criar e desenvolver recursos de tecnologia assistiva e acessibilidade mostra um problema de contribuição com a EaD e a Formação de Professores.

A busca pela palavra-chave <acessibilidade> no repositório de teses e dissertações da UNESP nos trouxe trabalhos que relacionam a tecnologia assistiva e a acessibilidade para o ensino fundamental e superior na modalidade presencial. Todavia, nenhuma pesquisa trouxe a modalidade a distância como parte de um objeto de pesquisa. No entanto, as discussões foram válidas, pois nos mostraram como a temática de acessibilidade tem sido desenvolvida em outros meios.

4. Busca pela palavra <deficiência visual>:²²

Quadro 12. Quantidade de Teses e Dissertações – palavra-chave <deficiência visual>.

Universidade	Quantidade de Teses e Dissertações
UFSCar (Programa de pós-graduação em Educação e Educação Especial)	30
UNIFESP	0
UNESP (Programa de pós-graduação em Educação e em Educação Escolar)	864

Fonte: Elaborado pela orientanda.

²² A UNIFESP não possuía nenhum trabalho com a palavra-chave <deficiência visual>.

Quadro 13. Teses e Dissertações da UNESP – palavra-chave <deficiência visual>.

Título	Autor	Programa de pós-graduação	Ano
Análise dos caminhos isotrópicos adotados por pessoas com deficiência visual em um curso de Educação a Distância na perspectiva inclusiva	Denise Gregory Trentin	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2013
Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP - Campus de Marília	Eliana Silva	Programa de pós-graduação em Educação (dissertação)	2009
Tecnologia assistiva: analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas	Uilian Donizeti Vigentim	Programa de pós-graduação em Educação Escolar (dissertação)	2014

Fonte: Elaborado pela orientanda.

Não encontramos no repositório da UFSCar nenhum trabalho que relacionasse pelos menos dois temas que envolvam as palavras-chave que buscamos, ou seja, deficiência visual e formação de professores, deficiência visual e acessibilidade e deficiência visual e educação a distância. Há trabalhos que tratam da deficiência visual por outras perspectivas, mas não por aquelas que nos ocupamos neste trabalho.

Já na UNESP encontramos 3 trabalhos que tratavam da deficiência visual por uma perspectiva mais próxima da que propomos nesta dissertação.

A dissertação *Análise dos caminhos isotrópicos adotados por pessoas com deficiência visual em um curso de Educação a Distância na perspectiva inclusiva*, de Denise Gregory Trentin, se desenvolve acerca do termo “caminho isotrópico” que, segundo a autora, é uma “rota alternativa para conseguir os mesmos objetivos”

(TRENTIN, 2012, p. 33). Esse termo provém dos estudos de Vygotsky (1993), *Problems of abnormal psychology and learning disabilities: the fundamentals of defectology*. Nesse sentido, o seu objetivo foi: “A pesquisa teve como objetivo analisar os caminhos isotrópicos utilizados por cursistas com deficiência visual na Educação a Distância” (TRENTIN, 2013, p. 10). Ainda que o trabalho não trate da formação de professores, trouxe reflexões válidas para nós, pois como a autora afirma: “Foram elaboradas recomendações futuras para melhorar as condições de acessibilidade e interação dos cursistas com deficiência visual no Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc, visando a uma maior autonomia e independência destas pessoas”. Sabermos essas recomendações e os caminhos isotrópicos que os alunos com deficiência utilizaram nos ajudam a refletir sobre dois dos objetivos do nosso trabalho, que são: “1. pontuar quais os saberes iniciais necessários que os docentes precisam ter para trabalhar na inclusão de alunos com deficiência visual na modalidade a distância; e, 2. contribuir para as próximas edições do curso de Formação Docente”.

A dissertação *Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP - Campus de Marília*, de Eliana Silva

[...] caracteriza-se por um estudo de caso que envolve investigação documental e tem como objetivo analisar o Projeto Político Pedagógico (1994) e o Plano de Ensino (1999) do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – campus de Marília, levantando dados históricos para a constatação do que se perde em termos de formação de professores, com a extinção da Habilitação em Educação Especial oferecida pela referida universidade (SILVA, 2009, p. 6).

Dessa forma, exploramos um pouco mais a história da Educação Especial no Brasil. Além de conhecer o PPP e o Plano de Ensino do curso de Pedagogia da UNESP-Marília quando era possível fazer a habilitação em Educação Especial.

Por fim, o trabalho *Tecnologia assistiva: analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas*, de Uilian Donizeti Vigentim, trouxe reflexões interessantes acerca da tecnologia assistiva e acessibilidade no ensino superior presencial para pessoas com deficiência visual. Assim, o autor trata das relações de acessibilidade dentro da universidade e o uso de tecnologia assistiva, como softwares, dentre eles podemos citar os leitores de tela. Vigentim (2014, p. 5) diz que

[...] foi possível elencar uma ordem sistemática dos recursos que equipam esses espaços estudados que, com o uso adequado e explorando todas as possibilidades de configuração, essas tecnologias representam um suporte assistivo técnico completo para acessibilidade, de acordo com uma amostra que pode contribuir para se tornar um modelo que responda às demandas específicas exigidas, quando das construções técnicas desses ambientes assistivos.

Portanto, assim como o trabalho de Trentin (2013), essa dissertação colaborou para refletirmos sobre os objetivos propostos por esta dissertação, já que apresenta os recursos que funcionaram nas universidades pesquisadas, da qual a UFSCar é participante.

Esse levantamento das teses e dissertações foi muito enriquecedor para este trabalho, pois expandiu as nossas reflexões e nos permitiu analisar o que tem sido feito em relação ao tema. Dialogar com esses trabalhos contribuiu para desenvolvermos os nossos objetivos, análises e considerações acerca dos temas de Formação de Professores, Educação a Distância, acessibilidade e deficiência visual.

2.2 Educação a Distância: um caminho acessível para a aprendizagem

Apesar de muitos pensarem que a Educação a Distância é algo novo no Brasil, sabe-se que “diversas fontes mostram que, pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo profissionalizantes por correspondência” (ALVES, 2009, p. 09). Eram aulas ministradas por professores particulares e não estava atrelada a nenhuma instituição. No entanto Alves (idem) considera que

o marco de referência oficial [do surgimento da EaD no Brasil] é a instalação das Escolas Internacionais, em 1904. A unidade de ensino, estruturada formalmente, era filial de uma organização norte-americana existente até hoje e presente em diversos países. Os cursos oferecidos eram todos voltados para pessoas que estavam em busca de empregos, especialmente nos setores de comércio e serviço.

É nesse sentido que com os avanços da Tecnologia Digital a Educação a Distância foi sofrendo diversas modificações, logo, de acordo com Alves (2009, p. 10) “pode ser dividida em três momentos: inicial, intermediário e outro mais moderno”. No quadro a seguir podemos verificar como se deu cada um desses momentos:

Quadro 14. Surgimento da EaD no Brasil.

Momento	Ano de Início	Principais Instituições	Método
Inicial	1904	- Escolas Internacionais (1904); - Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923).	Correspondência e rádio
Intermediário	1939	- Instituto Monitor (1939); - Instituto Universal Brasileiro (1941); - <i>Educação Superior</i> : UnB (1973) ²³ .	Correspondência
Moderno	1971	- Associação Brasileira de Teleducação – ABT (1971); - Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação – Ipaee (1973); - Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED (1995); - Universidade Federal do Mato Grosso e Universidade Federal do Pará ²⁴ .	Diverso

Fonte: Elaborado pela orientanda.

Manteremos o nosso foco no período moderno, no qual o acesso às tecnologias e à internet está mais acessível para a população. Além disso, é quando há a consolidação do projeto Universidade Aberta do Brasil. De acordo com Kenski (2003, p. 84):

Nessa última década muitas foram as alterações que fizemos na nossa prática como professores e pesquisadores. Aprendemos muito. Desafiamos nossos preconceitos diante das máquinas e as colocamos “em seus devidos lugares”, ou seja, como ferramentas auxiliares que podem muito, mas não podem tudo. Utilizamos vários programas de computadores e pesquisamos nas redes. Assistimos programas de TV a cabo e manipulamos nossas *handcams* para fazer vídeos educativos. Integramos equipes para a criação de *home pages* pessoais, para os nossos cursos ou instituições. Participamos de listas de discussão, teles e videoconferências, *chats* e outras conversas *on-line*, via redes... Aprendemos a não temer as máquinas, a não achar que elas podem substituir as nossas funções.

Nessa breve descrição, podemos pensar em diversas funções que a tecnologia pode oferecer e já ofereceu à educação. E, nesse processo de transformação da Educação a Distância, podemos destacar o projeto Universidade Aberta do Brasil. No

²³ Alves destaca que: “constituiu-se em uma base para programas de projeção, entretanto, o movimento militar responsável pelo regime ditatorial, que vigorou por muitos anos, restringiu a autonomia e sepultou boas iniciativas” (ibidem, p. 11)

²⁴ “a UFMT, primeira no País a implementar efetivamente cursos de graduação a distância, e a UFPA, que recebeu o primeiro parecer oficial de credenciamento, pelo CNE, em 1998” (idem)

começo da década de 1970, a Inglaterra criou a Open University²⁵, que de acordo com Alves (2009, p. 12)

Vale citar o que consta no documento que relata a criação e o funcionamento da Open University: “O termo ‘aberta’ se aplica à nova universidade em vários sentidos. Primeiramente no sentido social, pois se dirige a todas as classes sociais, permitindo que as pessoas possam completar seus estudos em suas próprias casas sem exigência de frequência às aulas, a não ser uma ou duas semanas por ano. Em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico, na medida em que a matrícula na universidade está aberta para todo indivíduo, maior de 21 anos, independente da apresentação de certificado de instrução anterior e de qualquer exame de admissão. Finalmente, ela se chama ‘aberta’ no sentido de que seus cursos, pelo rádio e pela televisão, estão abertos ao interesse e à apreciação do público em geral.

Assim, em 1972 parlamentares brasileiros tentaram instaurar a Universidade Aberta no Brasil por meio, inicialmente, da proposição nº 962, no entanto, acabou sofrendo vários arquivamentos no decorrer dos anos. Até que em 2005 foi criado pelo Ministério da Educação o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) que “não é uma universidade propriamente dita, mas sim um consórcio de instituições públicas de ensino superior” (ALVES, 2009, p. 12). Em 2008, o projeto no Brasil já contava com “85 instituições credenciadas pelo Governo Federal para ministrar cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu*” (idem). Apesar das diferenças entre a UAB e a Open University, é importante destacar que o projeto brasileiro manteve o objetivo de procurar dar oportunidade às pessoas de realizarem um curso superior e que, por razões diversas, não conseguiriam fazer um curso presencial.

A UAB-UFSCar é coordenada pela Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) e, desde abril de 2011 com a aprovação da portaria GR nº 881/2011, a Secretaria passou a ser estruturada por cinco coordenadorias: Coordenadoria de processos de ensino-aprendizagem (COPEA), Coordenadoria de inovações em tecnologias na educação (CITE), Coordenadoria de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional (CODAP), Coordenadoria de relações institucionais (CORI) e a Coordenadoria de administração e planejamento estratégico (CAPE). O trabalho de adaptação de materiais acessíveis realizado pela SEaD-UFSCar são coordenados pela CITE e o curso de *Formação Docente para a Educação On-line* é coordenado pela CODAP.

Os cursos oferecidos seguem o modelo Central-Polos, ou seja,

²⁵ Para mais informações acesse o site: <http://www.openuniversity.edu>.

os cursos da UAB-UFSCar são preparados na UFSCar pela equipe de EaD da universidade, e oferecidos virtualmente aos estudantes. Além das atividades virtuais, são previstas atividades presenciais obrigatórias a serem realizadas no polo de apoio presencial. Para isso, temos na UFSCar uma Unidade de Educação a Distância responsável pela produção e manutenção de materiais didático-pedagógicos para atendimento aos alunos de cursos a distância, em parceria com os polos de apoio presencial (GUIA DO ESTUDANTE, 2013, p. 23).

A UAB-UFSCar possui cinco cursos de graduação (Engenharia Ambiental, Educação Musical, Pedagogia, Sistemas de Informação e Tecnologia em Produção Sucroalcooleira. Ademais, são oferecidos cursos de aperfeiçoamento e especialização²⁶.

Assim, segundo Mill et al. (2010, p. 179)

Com a iniciativa de oferta de cursos pela EaD, a instituição tem assumido o desafio de garantir aos seus alunos a mesma qualidade que imprime aos cursos presenciais em seus diferentes níveis. [...] A participação da UFSCar no sistema UAB se dá pela oferta de cinco cursos de graduação, além de cursos de especialização. Até 2009, foram ofertadas 2.500 vagas para os cursos de graduação atualmente desenvolvidos, distribuídos em 20 Polos de Apoio Presencial.

Esse desenvolvimento da EaD no Brasil é de suma importância e mostra o quanto o país tem evoluído para a democratização do ensino. Entendemos melhor a importância dessa modalidade para a inclusão de pessoas com deficiência quando observamos como foram feitos os primeiros livros para pessoas com deficiência visual no Brasil. O Instituto Benjamin Constant

produzia os seus primeiros livros de forma totalmente artesanal, utilizando o sistema do francês Louis Braille [...] os livros eram produzidos apenas para os alunos daquela escola carioca, de modo que somente no ano de 1940 é que teve uma produção mais geral em braille. Isso aconteceu após uma visita da senhora Regina Pirajá da Silva ao Instituto de Cegos “Padre Chico”. Impressionada com a total falta de livros para os alunos daquele instituto paulistano, devido à impossibilidade de importá-los em tempo de guerra, ela criou a pauta que leva o seu nome [...]. Seguiram-se os esforços de dona Dorina de Gouveia Nowill, a principal idealizadora da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje Fundação Dorina Nowill para cegos, fundada em 11 de março de 1946 e que é, até hoje, a grande responsável pelo acesso de milhares de pessoas cegas à educação e à cultura (HALLEWELL, 2012, p. 828).

Além do alto custo para a produção de livros em *braille*, existem outros agravantes que dificultam o processo de inclusão, dentre eles podemos citar a existência de poucas instituições que possuem impressora *braille* com pessoas

²⁶ Para mais informações sobre a SEaD e a UAB acesse o site: <http://www.uab.ufscar.br>.

qualificadas para operá-las e o fato de que quando transcrevemos um material para o *braille* a quantidade de páginas é muito maior do que o original, tornando o material pesado, de difícil transporte e arquivamento. Por outro lado, podemos afirmar que o material digital facilita o acesso de pessoas com deficiência ao conhecimento, já que possui um custo baixo para ser produzido, basta apenas um computador ou um dispositivo móvel, o armazenamento de dados é muito maior, não há a ocupação de espaços físicos e a mobilidade desses materiais pode ser feita de maneira virtual.

Durante cinco anos adaptando materiais didáticos para pessoas com deficiência de diferentes cursos da UAB-UFSCar, podemos dizer que os materiais digitais contidos na modalidade a distância são uma via de fácil acesso ao conteúdo ensinado para essas pessoas; a EaD auxilia na inclusão de alunos com deficiência, já que seus materiais são digitais e não possuem custo elevado para a sua produção. É necessário, apenas, pessoas especializadas para a adaptação dos materiais.

Além disso, sendo uma modalidade a distância, o aluno não precisa se deslocar todos os dias para a Universidade o que muitas vezes pode dificultar o acesso do aluno com deficiência a instituições de ensino. Como afirma Mill et al. (2012, p. 2)

os ambientes virtuais educacionais agregam um conjunto dessas possibilidades num único sistema computacional e criam condições adequadas para uma nova noção de presença; isto é, cria um ambiente para a convivência de educadores e estudantes que reconfigura a noção de presença e ausência (momento ou tempo de sincronia) ou distância e proximidade (lugar de encontro ou presença), como tradicionalmente ocorre numa sala de aula presencial.

Para verificarmos as dificuldades, não precisamos olhar apenas para décadas tão distantes, basta observarmos o relato de Luiz Flávio Bravo, aluno cego que cursou Economia na UNESP-Araraquara na década de 1990. Pelo trecho a seguir, vemos que as dificuldades permaneceram presentes:

Eu tive bastante dificuldade ao longo da vida escolar [...] não tinha nenhuma questão sobre a acessibilidade ou inclusão digital. Então, eu contei bastante com a ajuda da família para desenvolver os estudos [...] eu precisei da ajuda dos professores e dos colegas para terminar a graduação [...] *os materiais eram* tradicionais: lousa, livros, xerox, mimeógrafos, não tinha nada de digitalização, não se falava em scanner, não se falava de nenhuma tecnologia na época (Entrevista concedida à SEaD-UFSCar, em 2013).

Dessa forma, a Educação a Distância, através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), auxilia na produção de materiais acessíveis. Segundo Rezende (2008, p. 129),

A partir da década de 1990, paralelamente ao desenvolvimento das TICs, em especial as tecnologias assistivas e a Internet, como ferramenta de aprendizagem, tem havido um crescente despertar dos educadores, tecnólogos e formuladores de políticas públicas no sentido de criarem condições para pessoas com deficiências e/ou altas habilidades/superdotação de todos os gêneros e idades sejam incluídas nos espaços sociais, em especial nos espaços escolares e no mundo do trabalho.

Assim, de acordo com Instituto de Tecnologia Social - ITS Brasil (2008, p. 26) a Tecnologia Assistiva (TA) é

é toda e qualquer ferramenta, recurso ou processo utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência ou dificuldades. É considerada Tecnologia Assistiva, portanto, desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade.

Portanto, as TDIC são uma Tecnologia Assistiva e diversos recursos podem ser produzidos para o ensino de pessoas com deficiência, por exemplo, videoaulas com audiodescrição e arquivos em .pdf que podem ser lidos por leitores de tela. Desenvolveremos melhor esses e outros exemplos no tópico *2.2.1 Como a Educação a Distância pode ser inclusiva?*.

Seguindo essa discussão Lopes, Monteiro e Mill (2014, p. 41) afirmam

há uma urgente necessidade de que se compreenda a tecnologia digital em sua completude para que seja possível fazer dela o melhor uso, tendo em mente que não é a mera inserção de um projetor multimídia em sala de aula, por exemplo, que modificará a qualidade do ensino e da aprendizagem. É necessário, para além de uma discussão puramente técnica, reservar espaços pedagógicos para as discussões sobre suas finalidades e considerar os aspectos políticos desses artefatos telemáticos, visando a sistematização de políticas públicas de formação de professores comprometidas com as especificidades da tecnologia digital.

À vista disso, as tecnologias aplicadas de forma planejada, coerente, feita por especialistas, fornecem autonomia a pessoas com deficiência em suas atividades do cotidiano. Da mesma forma que quando pensamos na modalidade a distância na atualidade como produto desse desenvolvimento tecnológico, temos uma educação que aproveita todas as possibilidades oferecidas pela tecnologia para oferecer acesso as pessoas. Portanto, essa modalidade permite o exclusivo para muitos, sendo um ensino que atende a todos de acordo com as necessidades de cada um, ou seja, como diz Azimov (1988) em uma entrevista ao programa *World of Ideas*

[...] uma pessoa que pudesse pagar contatava um pedagogo, um professor, ele iria ensinar as crianças e se ele conhecesse bem seu trabalho, ele adaptaria seus ensinamentos aos gostos e habilidades dos alunos. Mas quantos tinham recursos para contratar um pedagogo? A maioria das crianças ficou sem educação [...]. Agora, há uma possibilidade de “um-para-um” e para muitos! Todos podem ter um professor²⁷.

Como podemos observar, a Educação a Distância possui um papel importante na democratização do ensino, seja por razões financeiras, de localidade e pelas deficiências que um indivíduo tenha. O projeto UAB possui a proposta de disseminar uma educação pública e de qualidade à população, propagando tecnologias a diferentes meios e necessidades.

2.2.1 Como a Educação a Distância pode ser inclusiva?

Todo curso a distância acontece em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Neste ambiente são disponibilizados os materiais que serão utilizados. Essas plataformas permitem que diversos tipos de materiais sejam postados, desde um arquivo em .pdf até videoaulas, além de suportarem webconferências e outros recursos que auxiliam o ensino.

Como já afirmamos neste trabalho, sabemos que “a Educação a Distância, modalidade de educação, é considerada uma forma alternativa e complementar para a formação do brasileiro e tem se mostrado bastante rica em potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento” (MILL, et al. 2010, p. 174). Assim, ela serve como um caminho para a formação de pessoas que, por razões variadas, não conseguem ter acesso à educação presencial, devido a razões geográficas, socioeconômicas ou por alguma deficiência.

Desse modo, seja pelos recursos ou pelo fato do aluno não estar presente fisicamente em um local, a EaD torna-se uma forma de pessoas com deficiência terem acesso a cursos superiores, especializações e formações continuadas. A seguir apresentaremos alguns tipos de materiais que um AVA pode ter e como ele pode ser trabalhado de forma acessível para deficientes visuais.

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CI5NKP1y6Ng>. Acesso em: 22 de jul. de 2016.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem

O próprio AVA já possui um layout acessível. Um deficiente visual consegue facilmente fazer a navegação nesse ambiente através de um leitor de tela²⁸. Por ser um ambiente em HTML²⁹ é fácil a inserção de audiodescrições³⁰ das imagens ali presentes, permitindo que o leitor consiga fazer a leitura dessas audiodescrições, tornando-se um ambiente acessível para deficientes visuais. Dessa maneira, o aluno consegue acessar as atividades, os materiais de estudo, as notas etc. sozinho, apenas utilizando o leitor de tela. Recursos como fórum, chat, diário, glossário etc. seguem o mesmo padrão e podem ser acessados pelo leitor de tela.

Arquivos em .pdf ou .doc

Podem ser adaptados para que os leitores de tela consigam fazer a leitura desse material. O aluno não teria autonomia se fosse um xerox ou um livro em papel, seria necessário que alguém lesse para ele.

Videoaulas

Todas as videoaulas podem ser adaptadas com inserção de audiodescrições nos momentos em que forem necessários. Em determinados instantes da videoaulas, o professor pode fazer referência a algo visual e o aluno deficiente visual pode perder informações ou não compreender o conteúdo. Com a inserção das audiodescrições nesses instantes, o aluno terá acesso às informações presentes no vídeo.

Podcast

Podcast são gravações feitas pelo professor em mp3. Essa ferramenta não precisa ser adaptada, pois está em áudio.

²⁸ Leitores de tela são softwares que fazem a leitura no formato de voz do texto presente na tela do computador. Existem diversos programas, dentre eles destacamos: DOSVOX, JAWS e NVDA.

²⁹ HTML (HyperText Markup Language) é “uma linguagem de marcação de textos. [...] As páginas em HTML podem interagir com tecnologias como o Javascript, ASP e PHP, que permitem consultar o banco de dados, estabelecendo comunicação e interação com o usuário” (OLIVEIRA, 2013, p. 19).

³⁰ Audiodescrição é a “transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão (FRANCO e SILVA, 2010, p. 23).

Existem outros tipos de materiais que podem ser adaptados, no entanto, o nosso objetivo era apenas ilustrar como esse Ambiente Virtual pode ajudar no ensino de pessoas deficientes visuais. No tópico 2.2 mostramos o relato de um aluno sobre as dificuldades enfrentadas quando não existia essa educação on-line e, assim, podemos observar o quanto essa evolução das TDIC vem auxiliando na produção de materiais didáticos acessíveis.

2.2.1.1 Experiências que deram certo

Há mais de cinco anos trabalhamos com acessibilidade na SEaD-UFSCar. Produzimos materiais para deficientes visuais e auditivos. Tivemos várias experiências com acessibilidade. O processo de adaptação dos materiais didáticos teve início em 2011 como um projeto piloto. Foram realizadas janelas de LIBRAS nos vídeos introdutórios das disciplinas da UAB-UFSCar. No entanto, com o ingresso, em 2011, do primeiro aluno com deficiência na UAB-UFSCar, no caso era um aluno com deficiência visual, e depois de demais alunos com deficiência, auditiva e visual, passou-se a adaptação de diversos tipos de materiais para pessoas com deficiência visual e auditiva.

Neste espaço, gostaríamos de relatar algumas experiências que tivemos com um aluno cego matriculado no curso de *Sistemas de Informação* e uma aluna surda no curso de especialização em *Diversidade e Gênero na sala de aula*. Nosso objetivo é mostrar como a Educação a Distância, por meio do projeto UAB, propiciou o acesso à educação de pessoas com essas deficiências.

No ano de 2011 o curso de *Sistemas de Informação* teve a aprovação de um aluno cego. Como afirmamos, até o momento havíamos feito alguns projetos-piloto em acessibilidade, mas era a primeira vez que tínhamos um aluno deficiente matriculado em um dos cursos da UAB-UFSCar. Muitas disciplinas do curso de *Sistemas de Informação* são extremamente visuais e isso nos preocupou muito no início.

Durante os cinco anos que este aluno realizou o curso, tivemos muitos desafios, disciplinas como *Cálculo* e *Arquitetura de Computadores* eram muito complexas e, geralmente, são ensinadas como o uso de muitas imagens. Cada disciplina era um novo desafio. Não existia uma receita pronta que devíamos seguir.

Criamos um canal de diálogo com os professores e tutores das disciplinas para que conseguíssemos adaptar o ambiente mantendo o mesmo conteúdo aos alunos videntes e ao aluno cego, já que “muitas informações eles não têm pela falta de ensino e não pela falta de capacidade advinda da cegueira” (NUNES e LOMÔNACO 2008, p. 135). Além disso, procuramos sempre conversar com o aluno para analisarmos se estávamos no caminho certo.

Pudemos notar o quanto era importante o uso das ferramentas do AVA, o diálogo com especialistas (professores e tutores) do conteúdo ofertado, o nosso conhecimento em adaptação de materiais, o empenho da coordenação, da secretaria e dos designers instrucionais³¹ do curso. Assim, notamos que “o trabalho docente a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa. A esse conceito articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD, denominamos de polidocência” (MILL, OLIVEIRA e RIBEIRO, 2010, p. 23). Vimos na prática essa articulação de trabalhadores com diferentes especialidades proporcionando uma educação de qualidade.

O outro relato experiencial que gostaríamos de fazer foi de uma aluna surda no curso de especialização em *Diversidade e Gênero na sala de aula*. O curso possuía diversos vídeos do YouTube e videoaulas elaboradas pelos professores das disciplinas. Diante disso, a coordenação do curso nos procurou para que realizássemos a legendação dos vídeos, já que a aluna em questão não sabia LIBRAS. Tínhamos conhecimento de que havia diferenças entre as legendas elaboradas para a tradução de filmes e as legendas elaboradas para deficientes auditivos, dentre elas podemos destacar que as legendas para deficientes auditivos indicam outros sons presentes no vídeo (passo, palmas, chuva etc.) e não apenas a fala.

Em uma situação específica, esse ponto de demarcar outros sons foi muito desafiador. Tivemos que realizar a legendação de um documentário chamado *O riso dos outros*³². Esse documentário possui quase uma hora, mas o nosso grande desafio

³¹ Segundo Kenski e Barbosa (2008) o designer instrucional é o “profissional responsável pela coordenação e desenvolvimento dos trabalhos de planejamento, desenvolvimento e seleção de métodos e técnicas mais adequados ao contexto em que será oferecido um curso a distância. Sua atuação também engloba a seleção de atividades, materiais, eventos e produtos educacionais de acordo com as situações específicas de cada oferta educacional, a fim de promover a melhor qualidade no processo de aprendizagem dos alunos em cursos ocorridos em ambientes virtuais. Sua formação reúne competências relacionadas principalmente às áreas tecnológicas e educacionais. São fundamentais, também, os conhecimentos de comunicação, gestão de pessoas e de projetos, produção de textos e hipertextos, realização de storyboards e roteiros específicos para cada mídia a ser utilizada, produção e armazenamento de objetos de aprendizagem etc. Sua atuação deve ser, preferencialmente, na liderança de equipes multidisciplinares para a criação, desenvolvimento e acompanhamento do oferecimento de cursos on-line”.

³² Trata-se de um documentário dirigido por Pedro Arantes. Foi produzido e exibido pela emissora TV Câmara. Para assistir ao documentário, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=zqlRD3E72sl>.

estava nos primeiros minutos de vídeo. O documentário começa com uma piada em que o narrador classifica os tipos de risadas que existem: a risada asmática, a risada suína, a risada muda, a risada que rebobina e a risada arrependida. Após realizar a classificação de cada uma delas ele emitia um som que tentava reproduzir o tipo de risada classificada. Por exemplo, na risada suína ele imitava o grunhido de um porco. Isso deveria estar na legenda, caso contrário a aluna não iria compreender a piada. Dessa forma, a alternativa que encontramos foi indicar o barulho que estava sendo feito. Diferenciamos essa informação colocando o texto em itálico e entre colchetes. Portanto, um exemplo de legenda foi:

“Tem também aquela risada que rebobina, que é
[*“som de uma fita sendo rebobinada”*]

Essa foi uma alternativa que encontramos para que a aluna tivesse acesso ao conteúdo que era essencialmente auditivo. As experiências foram fundamentais para que buscássemos alternativas para a adaptação de materiais didáticos.

Infelizmente, sabemos que essas experiências que tivemos não representam a maioria das instituições de ensino. Segundo Mendes (2006, p. 401),

não há como negar que a grande maioria das nossas crianças e jovens com necessidades educacionais especiais permanece à margem de qualquer tipo de escola, e que nesse contexto a posição de ir radicalmente contra a inclusão escolar é muito perigosa, pois pode implicar a impossibilidade de universalizar o acesso à educação para essa parcela da população que vem sendo historicamente excluída de nossas escolas³³.

Ainda é preciso fazer muito para que as pessoas com deficiência possam ser incluídas nas escolas e universidades, mas esperamos que mais ações como as da SEaD-UFSCar se desenvolvam e possam atingir diferentes ambientes de ensino.

No capítulo a seguir, apresentaremos o curso que aplicamos o questionário. Nosso foco foi o módulo de Acessibilidade, já que nossa intenção foi investigar os saberes dos professores em relação a esse tema. Abordaremos o conteúdo dos materiais presentes no ambiente e a atividade do módulo de Acessibilidade.

³³ Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 19 de jul. de 2016.

3. Introdução sobre a experiência: O curso

*A cegueira que cega cerrando os olhos não é a maior cegueira;
a que cega deixando os olhos abertos, essa é a mais cega de todas.*

Pe. Antonio Vieira, Os Sermões, 2008, p. 159

O curso de *Formação Docente para a Educação On-line* tem como objetivo realizar uma formação complementar para pessoas que almejam ser professores da Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de São Carlos. O curso não é obrigatório para professores da Universidade Federal de São Carlos, no entanto, é aconselhável o docente fazer o curso para que assim possa complementar a sua formação adquirindo conhecimentos relacionados à Educação a Distância. O curso é ofertado duas vezes ao ano, no primeiro semestre de maio a junho e no segundo semestre de setembro a outubro.

Na primeira oferta do curso (maio/junho), em 2010, o conteúdo era dividido nos seguintes módulos: Módulo 1 - *Avaliação e Acompanhamento do aluno* (Planejamento e Avaliação e Acompanhamento), Módulo 2 - *Mídias* (Etapas da produção de materiais), Módulo 3 - *Moodle* (explorando os recursos do Moodle – Introdução das Ferramentas: Diário, Questionário, Tarefa, Fórum, Base de dados, Wiki, Laboratório de avaliação e Pesquisa) e Módulo 4 - *Aula Híbrida*.

No decorrer desses cinco anos, o curso sofreu algumas mudanças, dentre elas destacamos que na oferta de maio a junho de 2013 foi a primeira vez que o tema acessibilidade foi tratado³⁴. Ele foi alocado no Módulo 2, *Mídias*, a partir daí o módulo passou a chamar-se *Mídias e Acessibilidade*. Desde então o tema foi abordado em todas as ofertas (seis até 2015). Na Figura 1, podemos apresentamos o layout do curso de Formação Docente.

³⁴O curso tem duração de um mês e todas as unidades são abertas concomitantemente.

The image shows a screenshot of a course management system interface. At the top, there is a navigation bar with a logo on the left and a button labeled 'Ativar edição' on the right. Below the navigation bar, the course title 'FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS' is displayed. The main content area is titled 'Formação Docente para a Educação On-line' with a subtitle 'Mídias e Acessibilidade' and a date '09/09 a 30/10/2015'. The interface includes several navigation tabs: 'Introdução', 'Mídias', 'Acessibilidade', 'Atividades', 'Biblioteca', and 'Oculto'. In the center, there are two main sections: 'Guia do Módulo' (with a book icon) and 'Lista de Participantes do Módulo' (with a group of people icon). On the left side, there is a sidebar with a section 'Acesse!' containing links for 'Ambiente Geral', 'Planejamento e Avaliação', and 'Moodle'. Below this is an 'E-mail' section with the message 'Não há novas mensagens. Verificar caixa de entrada.' and a 'Mensagens' section with the message 'Não há mensagens pendentes.' At the bottom left, there is a 'Usuários Online' section showing '(Últimos 5 minutos)'. On the right side, there is another sidebar with a 'Configurações' section containing links for 'Administração do curso', 'Ativar edição', 'Editar configurações', 'Acompanhamento de Conclusão', 'Usuários', 'Filtros', 'Notas', and 'Backup'. A top navigation menu is also visible, listing items like 'Página inicial', 'Minha página inicial', 'Páginas do site', 'Meu perfil', 'Curso atual', and 'DOCEAD_MÍDIAS_ACE (2015/2)'.

Figura 1. Tela inicial do Módulo 2 – Mídias e Acessibilidade da segunda oferta de 2015 do curso *Formação Docente para a Educação On-line*.

Fonte: Site do curso³⁵.

³⁵ Disponível em: <https://ead2.sead.ufscar.br/course/view.php?id=1026>. Acesso em: 25 de jul. 2016.

O curso apresenta pontos relevantes para a formação do professor sobre a Educação a Distância, ou seja, como funciona, qual a dinâmica e quais as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Na Secretaria Geral de Educação a Distância utilizamos a plataforma Moodle para o desenvolvimento dos cursos. A seguir, descreveremos brevemente o conteúdo de cada Módulo:

- No *Módulo 1*, Planejamento e Avaliação, é ensinado como o professor deve planejar a sua disciplina e como ele deve avaliar as atividades e a frequência do aluno em um curso a distância.

- No *Módulo 2*, Mídias e Acessibilidade, além da Acessibilidade que iremos tratar a seguir com mais profundidade, na parte de Mídias, é mostrada a importância da elaboração de um roteiro para a construção de materiais didáticos audiovisuais, como é feita a produção desses materiais e algumas alternativas audiovisuais que podem ser utilizadas, tais como YouTube e gravação de material com captura de tela.

- No *Módulo 3*, Moodle, são apresentadas as ferramentas que o Moodle oferece. Para atividades individuais: Diário, Questionário, Tarefa, Pesquisa e Escolha. Para atividades coletivas/colaborativas: Glossário, Fórum, Laboratório de avaliação, Base de dados e Wiki. Ademais, são expostos os seguintes recursos: Livro, Disponibilização de arquivos e pastas, URL, Página e Rótulo.

- No *Módulo 4*, A Sala de Aula Híbrida, é explicado o conceito de Educação Híbrida e como é a hibridização nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Todos os Módulos possuem atividades e os materiais utilizados são variados, há infográficos, videoaulas, entrevistas etc.

Na Figura 2 apresentamos o layout da segunda oferta do curso em 2015:

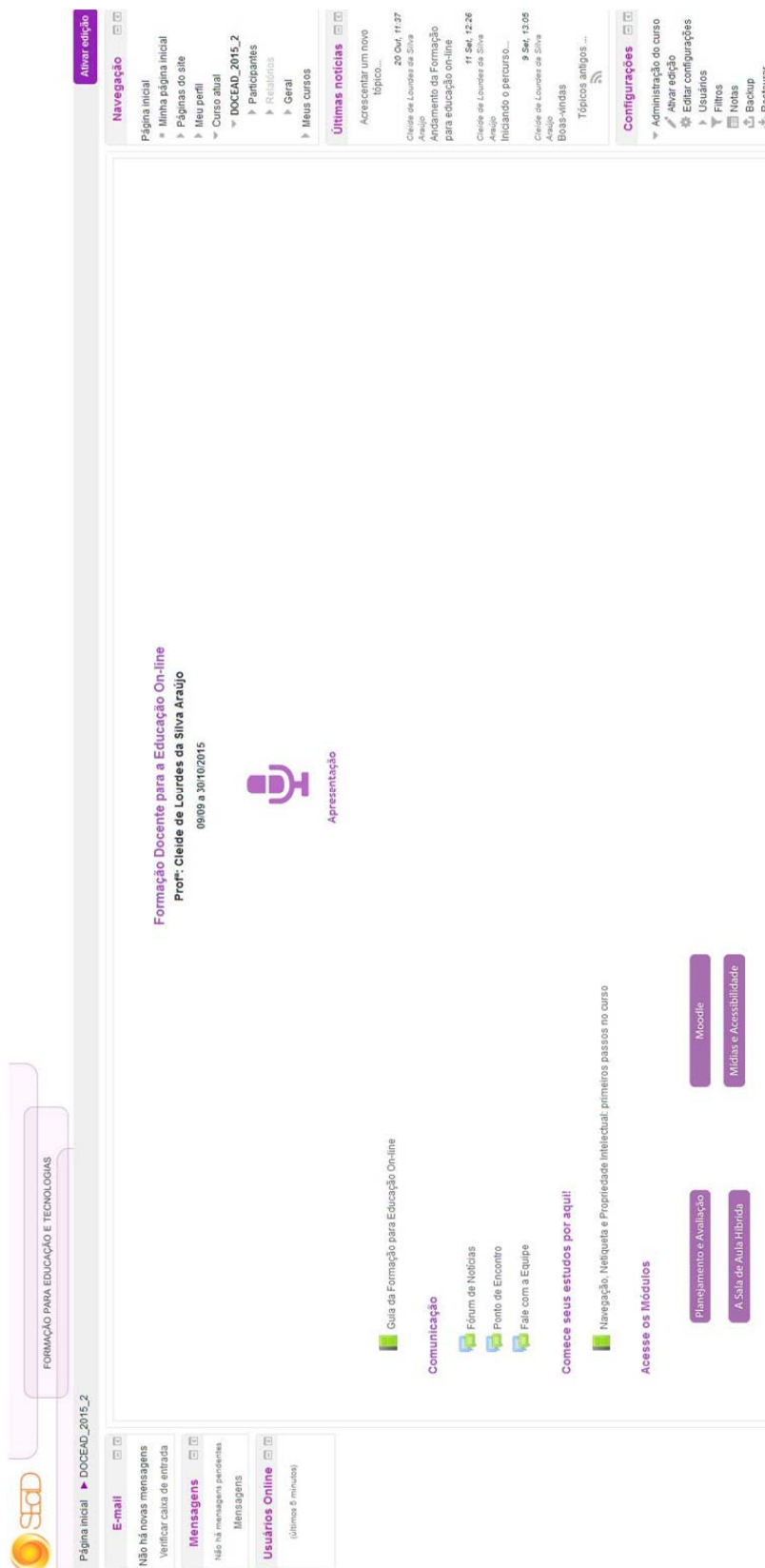


Figura 2. Tela Inicial do curso *Formação Docente para a Educação On-line*.
Fonte: Site do curso³⁶.

³⁶Disponível em: <https://ead2.sead.ufscar.br/course/view.php?id=1024>. Acesso em: 25 de jul. de 2016.

A seguir, apresentaremos quais os conteúdos do Módulo 2, especificamente de Acessibilidade.

3.1 Conteúdos do módulo de Acessibilidade do curso de *Formação Docente para Educação On-line*

No conteúdo da módulo de Acessibilidade do curso de *Formação Docente para Educação On-line* há dois Materiais de Estudos. O primeiro é um livro intitulado *Recursos de Acessibilidade*, que explica alguns recursos em acessibilidade e o segundo *Vídeos – Produção de materiais acessíveis*, são duas entrevistas, uma com a responsável pela acessibilidade na SEaD-UFSCar, autora desta dissertação, e outra com tutores que auxiliaram na elaboração de materiais didáticos acessíveis para uma disciplina do curso de Sistemas de Informação da UAB-UFSCar.

Na Figura 3 é possível ver o Ambiente Virtual de Aprendizagem referente ao conteúdo de Acessibilidade.



Figura 3. Tela da módulo de Acessibilidade contendo os Materiais de Estudos.

Fonte: Site do curso³⁷.

³⁷ Disponível em: <https://ead2.sead.ufscar.br/course/view.php?id=1026§ion=2>. Acesso em: 25 de jul. de 2016.

O livro disponível no ambiente é dividido em oito capítulos: Introdução, Janela de Libras, Legendação de Vídeos, PDF acessível, Audiodescrição, Alto-relevo, Leitores de Tela e Multiplano. Esse material procurou abordar alguns recursos para o entendimento da acessibilidade para deficientes visuais e auditivos na Educação a Distância. Na introdução é feita uma breve explicação daquilo que será visto no material. No Capítulo 1, Janelas de Libras, explica-se o que é e quais as etapas do processo de preparação. São apresentados alguns vídeos como exemplo. Na Figura 4 é possível visualizar um vídeo com janelas de libras.



Figura 4. Exemplo de videoaula com Janela de Libras.

Fonte: Acervo SEaD-UFSCar.

No Capítulo 2, Legendação de Vídeos, apresenta-se um recurso muito utilizado para pessoas com alguma deficiência auditiva, que é legenda. São mostradas as três etapas desse processo de preparação de uma legenda, para que servem e qual a sua importância.

No Capítulo 3, PDF acessível, explica-se brevemente o que é um leitor de tela. Segundo o livro, o leitor de tela “é um software que faz a leitura dos textos presentes na tela do computador e através dos comandos do teclado, o usuário acessa os recursos do computador”³⁸. Isso posto, descreve-se o passo a passo de como elaborar um .pdf acessível, ou seja, um .pdf que possa ser lido por esses leitores de tela.

³⁸ Disponível em: <https://ead2.sead.ufscar.br/mod/book/view.php?id=136466&chapterid=61990>. Acesso em 25 de jul. de 2016.

No Capítulo 4, Audiodescrição, é feita uma explicação desse recurso. No material a definição desse recurso é feita a partir da citação de Franco e Silva (2010, p. 23) “na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão”. Como a audiodescrição é feita tanto para videoaulas como para materiais escritos, como .pdf e .doc, são desenvolvidas as duas formas de uso. É apresentado como elaborar um roteiro com audiodescrições para que seja inserido em um vídeo. O aluno pode visualizar um exemplo de roteiro e o resultado final que é um vídeo acessível, ou seja, um vídeo com audiodescrições. Esse recurso é o mais detalhado no livro, talvez por isso se justifique que a única atividade do assunto, acessibilidade, seja a elaboração de uma audiodescrição. No tópico 3.2 explicaremos a atividade de forma mais detalhada.

Apesar de não ser um recurso digital, mas tátil, no Capítulo 5 – Alto-relevo –, explica-se que o alto-relevo é um material feito pelo mesmo programa e impressora de *braille*, no entanto, pode ser utilizada na elaboração de gráficos, símbolos entre outros. Na Figura 5 podemos observar o gráfico do lado esquerdo como o original e o do lado direito como ele é preparado para ser impresso. No caso da Educação a Distância, esse material pode ser enviado para o aluno pelo correio.



Figura 5. Exemplo da elaboração de um grafo em Alto-relevo.

Fonte: Site do curso³⁹.

No Capítulo 6, Leitores de Telas, são indicados sites em que os alunos poderão baixar e testar esses leitores em seus computadores.

Por fim, o Capítulo 7, Multiplano⁴⁰, que assim como o Alto-relevo visto no Capítulo 5 do livro disponível no ambiente, não é uma ferramenta digital, mas tátil.

³⁹ Disponível em: <https://ead2.sead.ufscar.br/mod/book/view.php?id=136466&chapterid=61989>. Acesso em 25 de jul. de 2016.

Ela é muito utilizada para o ensino de matemática tanto para crianças como para deficientes visuais. É um material que possui um tabuleiro e várias peças e pinos que podem ser encaixados nesse tabuleiro. Como durante o processo de adaptação para a SEaD utilizamos materiais táteis a coordenação achou que seria interessante apresentar aos professores não apenas materiais digitais, mas materiais táteis também.

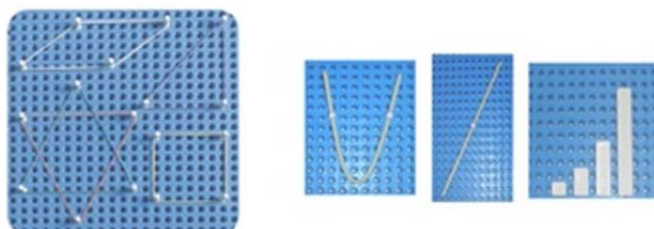


Figura 6. Fotos do Multiplano.
Fonte: Site do curso⁴¹.

O conteúdo de acessibilidade do curso de *Formação Docente para Educação On-line* foi elaborado a partir das experiências que a SEaD-UFSCar teve com alunos deficientes. Portanto, é um curso que se pauta em saberes experienciais dentro da Secretaria.

É importante ressaltar que um Fórum chamado *Fale com a Equipe* fica aberto na página geral do curso. Nesse ambiente os alunos podem fazer perguntas e colocações sobre dúvidas que eles tiveram nos módulos. Além disso, há um *Fórum de Notícias* e um Fórum chamado *Ponto de Encontro*. No *Fórum de Notícias* a coordenadora indica algumas informações e no *Ponto de Encontro* o aluno pode falar das suas experiências e expectativas em relação ao curso. Acrescentamos, também, que em cada um dos módulos há um *Fórum de Dúvidas* em que os alunos podem postar dúvidas referentes ao módulo do Fórum. Esses ambientes ficam abertos durante todo o curso, assim como os módulos.

3.2 Atividade do módulo de Acessibilidade do curso de *Formação Docente para Educação On-line*

A única atividade do módulo de Acessibilidade no curso de *Formação Docente para Educação On-line* é a elaboração de um roteiro de audiodescrições das

⁴⁰ Para mais informações sobre o multiplano acesse o site: <http://www.multiplano.com.br/index.html>.

⁴¹ Disponível em: <https://ead2.sead.ufscar.br/mod/book/view.php?id=136466&chapterid=61991>. Acesso em 25 de julho de 2016.

cenar de alguns filmes. A atividade de Acessibilidade foi sofrendo alterações no decorrer do curso. Anteriormente, pedia-se que o professor participante escolhesse uma imagem, dentro o frame do filme *O Encouraçado Potemkin*, 1925, de Serguei Eisenstein, o quadro *O Pescador* (1925) de Tarsila do Amaral e o frame de videoaula produzida na SEaD, Profa. Maria Teresa R. Borges. Em seguida, o aluno deveria criar a audiodescrição da imagem que ele escolheu.

Contudo, nas ofertas de 2015, a tarefa era elaborar o roteiro para o trecho de um filme. As opções de filme eram: *A Vila* (EUA, 2004 - Direção: M. Night Shyamalan), *Jurassic Park* (EUA, 1993 - Direção: Steven Spielberg), *Forrest Gump* (EUA, 1994 - Direção: Robert Zemeckis) e *Monstros S.A.* (EUA, 2013 - Direção: Pete Docter, David Silverman, Lee Unkrich). Foram apresentados alguns exemplos de roteiros de audiodescrição e a versão acessível do filme.

Conforme explicado no livro do ambiente, que descrevemos com detalhes no tópico 3.1 *Conteúdos da módulo de Acessibilidade do curso de Formação Docente para Educação On-line*, em alguns momentos, materiais audiovisuais apresentam um silêncio ou faz referência a algo visual, assim sendo, para a criação de um vídeo acessível é necessário que esses silêncios ou essas referências sejam preenchidas com audiodescrições. Para isso, é preciso ser feito um roteiro com a marcação do tempo em que essa audiodescrição irá ser inserida e o que deve ser descrito. O resultado é um vídeo com audiodescrição e acessível para deficientes visuais. Dessa forma, o aluno deveria elaborar as audiodescrições em momentos em que considerasse necessário, além disso, ele precisava apresentar o minuto em que ele gostaria que essa audiodescrição fosse colocada.

A orientação da atividade era a seguinte:

São duas as tarefas: assista ao vídeo e marque o tempo em que deverá haver audiodescrição, por exemplo, 0:08 a 1:36. São os “tempos” em que o vídeo fica em silêncio e/ou momentos em que há algum elemento audiovisual que mereça ser narrado. Depois, para cada trecho minutado, você deverá escrever a descrição referente. Salve o documento com o seguinte cabeçalho:

Roteiro de audiodescrição

Título:

Tempo:

Audiodescritor-roteirista:

Obs.: Não é necessário fazer a gravação da audiodescrição, apenas roteiro.

Opções de filmes:

Opção 1: A Vila (EUA, 2004 - Direção: M. Night Shyamalan)

◦ [Veja o trecho do filme](#)



Opção 2: Jurassic Park (EUA, 1993 - Direção: Steven Spielberg)

◦ [Veja o trecho do filme](#)



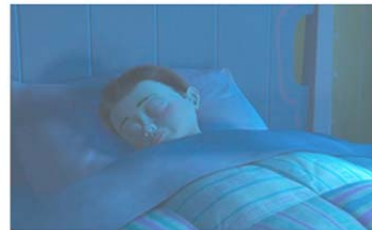
Opção 3: Forrest Gump (EUA, 1994 - Direção: Robert Zemeckis)

◦ [Veja o trecho do filme](#)



Opção 4: Monstros SA (EUA, 2013 - Direção: Pete Docter, David Silverman, Lee Unkrich)

◦ [Veja o trecho do filme](#)



Não deixe de consultar o material teórico para realizar a atividade. Qualquer questão, entre no Fórum de Dúvidas.

Bom trabalho!

Equipe de Formação CODAP 😊

Figura 7. Página com a atividade do módulo de Acessibilidade.

Fonte: Site do curso.

Foram colocados três exemplos de roteiros. Os filmes para exemplo foram: *O silêncio dos inocentes* (Dir. Jonathan Demme, EUA, 1991), *O sexto sentido* (Dir. M. Night Shyamalan, EUA, 1999) e *O pianista* (Dir. Roman Polanski, França/Reino Unido/Alemanha/Polônia, 2003). A seguir, segue o exemplo de roteiro do filme *O sexto sentido*:

- *Roteiro de audiodescrição*
- *Título: O sexto sentido*
- *Tempo: 2:17*
- *Audiodescritor-roteirista: Clarissa, Eid, Luciana e Paula* ⁴²
- *Audiodescritor-narrador: Eid*
- *Link: <http://www.youtube.com/watch?v=azQEhw7NykY>*
- *Acesso em: 16 mai. 2012.*

Texto da narração

0:11 Está escuro/ a casa ... silenciosa /mostrada sob baixa iluminação.
0:18 Cole, apreensivo/ na fresta da porta de seu quarto/ receoso para atravessar o corredor até o banheiro/ Corre apertado para o vaso sanitário/ fica de costas para a porta aberta.
0:39 O termômetro marca a temperatura caindo.
0:47 Atrás do menino /passa um vulto.
0:51 O garoto sente a presença de alguém/vira lentamente para trás / com olhar de tensão.
1:17 Caminha em direção à cozinha/amedrontado.
1:32 uma mulher esta de costas /armários abertos.
1:35 A mulher se vira / tem hematomas na face
1:46 mostra seus pulsos cortados
1:49 Ele corre.
1:56 Esconde-se em sua barraca
2:00 liga a lanterna/Alí várias imagens de santos.

Essa foi a única atividade do curso em relação à Acessibilidade, portanto, a tarefa atinge apenas deficientes visuais. Os alunos não precisam desenvolver os seus conhecimentos sobre legendação, janela de LIBRAS etc. Assim, no questionário aplicado durante o curso, quando as perguntas se direcionarem sobre a atividade, devemos levar isso em consideração. Conversamos com a coordenação e como o curso não é extenso, apenas um mês, não havia tempo para desenvolver atividades relacionadas à deficiência visual e auditiva. Devido a maior experiência com deficientes visuais nos cursos da UAB-UFSCar, optou-se pela atividade de audiodescrição.

No capítulo a seguir trataremos da metodologia utilizada neste trabalho. Além disso, apresentaremos o *corpus* coletado, as nossas análises e os resultados.

⁴² Todos esses participantes cederam os direitos desse material para a SEaD-UFSCar e a SEaD-UFSCar autorizou utilizarmos em nosso trabalho.

4. Percurso da pesquisa: metodologia

*O cerne da postura científica é a recusa em considerar
nossos próprios desejos, gostos e interesses como capazes
de fornecer a chave para a compreensão do mundo
Bertrand Russell (1913)*

Introdução

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, detalharemos desde a nossa forma de investigação até os procedimentos utilizados, tais como o termo de compromisso e o questionário aplicado durante o curso.

4.1 Forma de investigação: qualitativa descritiva

Para esta pesquisa, optamos por realizar uma investigação qualitativa descritiva, porque, durante o nosso trabalho, nos detemos em observar fenômenos sociais, ou seja, queríamos analisar o processo de aprendizagem dos professores por meio de uma interação feita a partir dos questionários.

Segundo Bogdan e Biklen (1991, p. 49), para a pesquisa qualitativa

os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagem e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. [...] Tentam analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

É nesse sentido que procuramos investigar a aprendizagem docente através do *corpus* coletado. Mantivemos em nossas análises as respostas dos questionários exatamente como foi respondido no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Ainda, de acordo com os autores,

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento

humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 70).

Desse modo, tivemos a pretensão de observar os professores a fim de compreender como esses saberes se construíram no decorrer do curso de *Formação Docente para a Educação On-line* da SEaD. Sobre a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1991, p. 47) ainda afirmam: “os estudos que recorrem à observação participante e à entrevista em profundidade tendem a ser bons exemplos”. Apesar de não termos trabalhado com a entrevista, o questionário foi uma forma de observar os saberes dos professores no curso de formação.

Além disso, alguns pesquisadores qualitativos, por exemplo, aqueles que desenvolvem o estudo de pessoas marginalizadas, possuem “a intenção de contribuir para as condições de vida dos seus sujeitos” (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 70). Esta pesquisa se encaixa nesse perfil, visto que procuramos realizar um trabalho que possa contribuir para a vida de deficientes visuais e professores, pois, como veremos nas análises, algumas questões (como as crenças) podem interferir de forma negativa na formação desses indivíduos.

Todos os dados colhidos serviram de objeto de análise, sabíamos a importância de cada resposta para poder realizar as análises, já que a “investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para criar uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 70).

4.2 Etapas para o desenvolvimento da pesquisa

Com objetivo de investigar como os professores aprendem a construir saberes sobre acessibilidade em cursos de formação continuada a distância, o primeiro passo foi analisar o curso e refletir sobre alguns questionamentos que começamos a fazer. Depois, elaboramos o questionário que seria aplicado durante o curso (ver o Apêndice A). Optamos por aplicá-lo já na primeira oferta de 2015, que ocorreu nos meses de maio e junho. Pensamos que assim, caso tivéssemos algum imprevisto ou fosse necessário aplicar mais vezes o questionário, teríamos tempo para isso. Na primeira vez que aplicamos o questionário, maio/junho de 2015, havia sessenta e sete pessoas realizando o curso e contamos com a participação de nove voluntários. Desse modo,

consideramos que o *corpus* adquirido já nos proporcionava uma reflexão abrangente em torno das teorias que estávamos estudando e pensando em trabalhar.

Sabíamos que os professores/alunos que participavam do curso eram de diferentes áreas de formação – Física, Administração Pública, Engenharia de Produção, Educação Especial, entre outros. Além disso, os níveis de formação eram bem variados, havia professores/alunos apenas com a formação inicial e outros com pós-doutorado. Para a pesquisa, isso foi muito enriquecedor, pois nossas perguntas envolviam não apenas o curso e a acessibilidade, mas a Educação a Distância também.

A seguir, detalharemos o trajeto para a elaboração desta pesquisa. Topicalizamos o nosso percurso com o intuito de organizar essas etapas.

4.2.1 Algumas reflexões e o questionário

Como já afirmamos, a primeira etapa da pesquisa foi entrar no ambiente do curso e conhecer melhor os materiais de estudos e as atividades do curso. Apesar de termos participado da construção desses materiais, não sabíamos como eles estavam dispostos no ambiente e nem se havia mais conteúdo. Começamos a refletir sobre toda a estrutura do curso, analisamos ofertas anteriores, conversamos com professores e tutores que atuam na disciplina e lemos as postagens nos fóruns dos anos passados. Isso foi muito importante, afinal pudemos conhecer um pouco mais o perfil dos alunos e a proposta do curso.

Isso feito, começamos a ler e levantar possíveis caminhos de investigação que poderíamos seguir. Algumas teorias permaneceram, como o caso da *crença* para Tardif (2000), uma vez que pudemos notar, pelas respostas dos professores/alunos, o quanto essa questão se faz presente na formação e, conseqüentemente, na prática dessas pessoas. Outras teorias, como o *ciclo de vida dos professores* de Huberman (2000)⁴³, não se encaixavam, visto que para nossa proposta esse ciclo não era tão fechado.

A partir desse processo, começamos a elaborar as perguntas do questionário⁴⁴. Não queríamos que ele parecesse uma enquete sobre o curso, pois não estávamos realizando uma pesquisa de opinião, mas sim uma pesquisa científica, por isso

⁴³ Para mais informações, confira a seguinte referência: HUBERMAN, M.; O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (Org.) Vida de professores. Porto Editora. 2000.

⁴⁴ Ver Apêndice A.

tivemos cautela para não nos determos a algo fugaz, mas em algo que pudéssemos captar de fato a formação do indivíduo.

Assim, dividimos o questionário em três eixos: *Dados Pessoais e Formação*, *Saberes sobre a deficiência visual* e *Saberes adquiridos no curso de formação continuada da SEaD*. No *Primeiro Eixo*, *Dados Pessoais e Formação*, o professor/aluno deveria responder com os seus dados pessoais: nome, idade, gênero, formação inicial e formação continuada. Queríamos, neste momento, conhecer o perfil dos participantes. Lembramos que esse era um de nossos objetivos. No *Segundo Eixo*, *Saberes sobre a deficiência visual*, realizamos perguntas em torno dos conhecimentos sobre deficientes visuais. Nosso intuito inicial era analisar o que eles sabiam sobre o assunto, se já tinham tido contato com um deficiente visual. Por fim, no *Terceiro Eixo*, *Saberes adquiridos no curso de formação*, nosso foco foram perguntas voltadas ao curso. Pretendíamos investigar como se deu a construção de conhecimentos sobre o tema.

Junto ao questionário, o professor/aluno deveria preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Descrevemos nesse documento os procedimentos e os riscos que os participantes deveriam conhecer antes de responder ao questionário. O TCLE foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa pela Plataforma Brasil⁴⁵ com o número de parecer 1.411.987. No Apêndice B e C é possível conferir o termo e o parecer de aceite.

4.2.2 Aprofundando os Eixos: análises dos dados

Para a realização das análises, utilizamos alguns conceitos da *Análise do Discurso (AD)*, além dos autores já trabalhados nesta dissertação.

A Análise do Discurso que adotamos parte do princípio de que “é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se insere na história” (ORLANDI, 2007, p. 25). Em outras palavras, a AD “visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentido, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (idem).

De forma geral, ela trabalha com e contra a linguística, o marxismo e a psicanálise, como podemos observar na afirmação de Orlandi (2007, p. 20):

⁴⁵ Para conhecer a plataforma acesse: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>.

Se a Análise do Discurso é herdeira de três regiões de conhecimento – psicanálise, linguística, marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da linguística, nem se deixa absorver pela teoria marxista e tão pouco corresponde ao que teoriza a psicanálise. Interroga a linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Seu objeto, o discurso, “é efeito de sentido entre os locutores” (ORLANDI, 2007, p. 21). Isso quer dizer que sobre essa perspectiva teórica, devemos levar em conta as condições de produção do texto, seus interlocutores, sua materialidade discursiva, o implícito e o pressuposto etc. Em nosso caso, a locução se deu primeira entre o nosso questionário e os professores e, depois, entre nós e as respostas dos professores.

Dito isso, inicialmente constituímos um *corpus*, que é o primeiro ponto a ser observado. Sua constituição já é um processo de análise, desde a montagem do questionário até uma reflexão acerca das respostas (ORLANDI, 2007, p. 64).

5. Resultados

Com o objetivo de organizar o *corpus*, a seguir apresentaremos três quadros contendo as informações adquiridas nos questionários. Procuramos sistematizar as respostas de forma que facilitasse o acesso às informações. Dividimos os quadros nos três eixos: No primeiro eixo pensamos em conhecer os professores do curso, traçar um perfil. No segundo eixo, objetivamos analisar os saberes que os professores tinham sobre a temática. E, por fim, no último eixo, queríamos investigar a construção dos saberes adquiridos no decorrer do curso de formação.

Antes de apresentarmos o *corpus* e as análises propriamente ditas, convém definir interpretação. Segundo Orlandi (1996, p. 18,19):

O gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é materializada pela história [...]. Ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade.

A partir dessa definição de interpretação, nos colocamos sempre abertos a levar em conta todas as especificidades do texto que se transforma em discurso a partir de nossa leitura.

A seguir, apresentaremos três quadros organizados de acordo com os eixos das respostas dadas pelos professores no questionário. No primeiro quadro, o Quadro 15, apresentamos o primeiro eixo, *Dados Pessoais e formação*. Como o intuito era traçar um perfil dos professores, dividimos esse eixo em quatro questões básicas acerca de dados pessoais: idade, gênero, formação inicial e formação continuada.

Quadro 15. Primeiro Eixo: Dados Pessoais e Formação

Identificação	Idade	Gênero	Formação Inicial (graduação)	Formação continuada (Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado etc.)
A	31	Masculino	Engenharia de Produção	Mestrado em Eng. de Produção e Doutorando em Eng. de Produção

B	57	Masculino	Engenharia de Química	Engenharia de Química
C	50	Feminino	Engenharia	Doutorado
D	35	Feminino	Administração de empresas	Mestrado Profissionalizante em Administração
E	39	Masculino	Física	Doutorado em Educação, Ciência e Tecnologia
F	23	Masculino	Engenharia de Química	Mestrado: Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos
G	44	Feminino	Engenharia de Agrimensura	Especialização Perícias e em Engenharia de Avaliações Mestrado em Solos e Nutrição de Plantas Doutorado em Solos e Nutrição de Plantas Pós-Doutorado em Recursos Hídricos
H	36	Feminino	Engenheira Agrônoma	Especialização: Educação Ambiental e Recursos Hídricos Mestrado: Hidráulica e Saneamento Doutorado: Hidráulica e Saneamento Pós-Doutorado: Embrapa CNPDIA: Instrumentação Agropecuária
I	35	Feminino	Pedagogia com habilitação em Educação Especial	Mestrado em Educação

Fonte: Elaborado pela orientanda.

Começaremos a análise deste eixo partindo do conceito de *sentido*. De acordo com Orlandi (2007, p. 42) “[...] o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras são produzidas”. É na relação de sentidos que os discursos se constituem e para fazer sentido levamos em conta as condições de produção. No caso desta pesquisa, as condições foram: a posição ideológica da pesquisadora, a materialidade do curso, a interlocução com a orientadora, formulação do *corpus*, os discursos dos professores e as análises.

Neste primeiro eixo, pudemos observar que a maioria dos professores possui entre 30 e 40 anos, dos 9 que responderam 5 estavam entre essa faixa etária. Entre 20 e 30 anos e 50 e 60 anos apenas um para cada faixa etária participou do questionário. Esse número sobe um pouco na faixa etária entre 40 e 50 anos, 2 professores responderam.

Em relação ao gênero, 4 eram masculino e 5 feminino, portanto, não há uma tendência, uma conexão entre o gênero e a realização do curso. No entanto, quando tratamos da formação inicial, apenas um professor era da área de humanas e os 8 restantes eram das exatas e biológicas. Somente um professor era da área de exatas, Física, e havia feito licenciatura e doutorado em Educação, Ciência e Tecnologia.

Dessa forma, acreditamos que uma das razões dos professores fazerem o curso da SEaD seja o fato de buscarem conhecimentos na área de Educação. Essa escolha pode ter sido incentivada pela ausência de licenciatura nas engenharias e administração, cursos que a maioria dos professores eram formados. Notamos isso também quando observamos os cursos de pós-graduação no item *Formação continuada (Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado etc.)*, em que se manteve apenas os dois professores da licenciatura, nenhum outro fez uma pós-graduação que se relacionasse com temas da Educação.

Com isso, observamos dois pontos: 1. que o perfil das pessoas que participaram do questionário era muito variado, desse modo, acreditamos que essa pluralidade enriqueceu o nosso trabalho na medida em que podemos ter como resultado diferentes respostas; 2. grande parte dos professores que fizeram o curso não havia realizado nem a sua formação inicial, nem a continuada, em áreas que envolvem a Educação e talvez essa seja a razão pela busca de um curso como o da SEaD.

O segundo eixo, *Saberes sobre a deficiência visual*, fizemos perguntas em torno dessa deficiência. A primeira questão envolvia os saberes que eles tinham sobre acessibilidade advindos do curso de formação inicial e continuada. Na segunda questão queríamos saber se os professores já tinham tido algum contato com alguém com deficiência visual. As duas últimas questões desse eixo envolvia a formação de pessoas com deficiência visual na educação a distância e na modalidade presencial.

Quadro 16. Segundo Eixo: Saberes sobre a deficiência visual

Identificação	Saberes sobre acessibilidade na Formação Inicial ou Continuada	Contato com um deficiente visual	Deficiente visual e a possibilidade de formar na modalidade a distância	Deficiência visual: EaD x Presencial
A	Sim, superficial em ambas.	Sim, ajudei a atravessar a avenida São Carlos. Foi legal, ele atravessou e me agradeceu.	É possível, há ferramentas computacionais que auxiliam na maior parte das atividades, entretanto deve-se organizar um suporte junto ao professor e tutores de cada disciplina, da forma padrão acho quase impossível.	Idem, porém acho que no presencial seria pior.
B	Não.	Não.	Sim, os demais sentidos ficam mais aguçados e sabendo explorá-los, fica mais fácil.	A vantagem da modalidade presencial seria o contato, a conversa, o calor deve-se combinar presencial e não presencial para o curso ficar perfeito.
C	Não. Na continuada, conhecimento esporádico.	Sim. Bastante positiva. Trata-se de um deficiente bastante produtivo na gestão de política pública direcionadas aos portadores de deficiência visual. Adicionalmente, um bom músico.	Sim. Desde que sejam oferecidas as ferramentas adequadas à sua aprendizagem.	Não considero relevante o comparativo com indivíduos com habilidades diferentes. Depende da área e características individuais.

D	Não.	Não.	<p>Sim, com certeza. Primeiro, pela iniciativa da pessoa e dedicação em levar adiante os estudos. E, segundo, pelos recursos tecnológicos disponíveis.</p>	<p>Depende da infraestrutura existente. Se existe uma preocupação da universidade em relação à acessibilidade dos alunos e também profissionais preocupados com tal demanda, a chance de sucesso é maior.</p>
E	<p>Não. Na formação continuada eu adquiri por curiosidade, não por fazer parte do currículo.</p>	<p>Sim. Tenho contato até hoje e fazemos pesquisas juntos na área de inclusão. Ele é um grande amigo, professor universitário também.</p>	<p>Com recursos de acessibilidade um aluno cego poderá vir a concluir uma graduação a distância.</p>	<p>Nas condições reais das escolas e universidades, um deficiente visual, ou cego (congenito ou não) tem mais dificuldade porque a inclusão não ocorre de fato. Os professores não estão preparados, o meio não é adaptado, as tarefas e atividades não são acessíveis, e por aí vai. Além disso, a aceitação social também dificulta. Mas garantindo condições acessíveis, o cego poderá concluir tranquilamente o estudo presencial.</p>
F	Não.	Pessoalmente, não.	<p>Antes do curso eu achava que não. Mas estando agora ciente dos recursos sonoros disponíveis, para leitura dos textos e elucidação de imagens, e sabendo que mesmo os cursos a distância podem oferecer atividades presenciais, não tenho a menor dúvida que um aluno cego poderia concluir uma graduação a distância.</p>	<p>Na verdade, conhecendo agora todos os recursos disponíveis à acessibilidade em um curso a distância, acredito que um aluno cego teria mais dificuldades de cursar um curso presencial do que um curso a distância. Porque, em geral, o tempo restrito para as atividades acadêmicas no curso presencial impede que o professor se dedique de maneira especial a cada aluno. Além disso, se deslocar até o local do curso pode não ser uma atividade banal para um aluno cego. Muito mais cômodo é acessar o conteúdo de casa.</p>

G	Não. Não adquiri nenhum conhecimento sobre acessibilidade Na Formação Continuada também.	Não.	Sim, desde que os recursos sejam adaptados para essa deficiência.	Menos dificuldade, tendo em vista a presença junto aos colegas. Há sempre solidariedade e coleguismo presente em sala de aula.
H	Não. Aqui foi a primeira vez que tive contato com a acessibilidade.	Não. Aqui foi a primeira vez que tive contato com a acessibilidade.	Sim. acredito que após conhecer as ferramentas que a SEaD- UFSCar vem desenvolvendo, acredito ser possível sim.	Se houver ferramentas adequadas para orientá-lo, haverá menos dificuldades.
I	Sim.	<p>Sim. Na faculdade havia um colega cego, nos estágios e no trabalho após o término da faculdade.</p> <p>Foi uma experiência desafiadora e muito boa.</p> <p>Com meu colega ajudava-o nas aulas, principalmente quando assistíamos filmes.</p> <p>No trabalho eram duas crianças cegas.</p> <p>A forma que trabalhava com elas era sempre com materiais concretos e em Braille.</p>	<p>Com toda certeza! Por que ele é capaz. Não é a cegueira que irá impedi-lo disso, no entanto, é necessário que os professores, equipe envolvida da EaD e a instituição como um todo, conheçam as necessidades desse aluno e disponibilizem a ele todos os recursos possíveis para que nada impeça sua aprendizagem.</p>	<p>As dificuldades são as mesmas, o diferencial será os colegas, professores e a instituição em geral. Caso não colaborem com o colega cego, ele sozinho não conseguirá finalizar o curso.</p>

Fonte: Elaborado pela orientanda.

Neste segundo eixo, conseguimos realizar alguns levantamentos que já nos permitiram fazer algumas reflexões. Dos nove professores que responderam, oito consideram os seus conhecimentos sobre acessibilidade superficiais. Apenas um

professor teve um colega cego durante a graduação e especializou-se em Educação Especial.

Em relação aos currículos, presente no item *Saberes sobre acessibilidade na Formação Inicial ou Continuada*, pudemos observar que apenas dois professores tiveram contato com o tema, sendo que um considerou superficial e o outro era da Educação Especial. Isso reafirma o que trabalhamos no tópico 1.3 *O currículo das licenciaturas e a acessibilidade* e o que Gatti (2010) considera em seus estudos, visto que sete professores disseram não ter tido contato com esse tipo de saber, nem de maneira formal ou informal. Dessa forma, como podemos pensar em inclusão e acessibilidade quando as formações não procuram trazer a discussão e a formação para os professores? Um professor bem formado é uma parte importante para a instauração da inclusão. Não adianta dizermos que o professor não faz o papel dele dentro das escolas se as formações não acompanham a realidade escolar.

Se esses problemas curriculares envolvem as licenciaturas, como os demais cursos estão formando futuros professores? Para nós, isso confirma que muitas pessoas de cursos que não são licenciaturas, buscam uma formação continuada na busca de se envolver mais com a educação e aprimorar os saberes que envolvem as práticas docentes.

A formação continuada tem um papel fundamental no desenvolvimento das práticas docentes, quando o professor torna-se capacitado ele consegue trabalhar de diferentes formas com os alunos, em diferentes perspectivas. Há um problema de políticas públicas, há um problema nas formações, nos currículos, nas universidades, portanto, um problema na estrutura da Educação brasileira, por isso, incluir, é moroso. Muitos professores possuem crenças de senso comum sobre a deficiência visual como é o caso do professor B que afirma: “os demais sentidos ficam mais aguçados e sabendo explorá-los, fica mais fácil”. E, esse tipo de discurso acaba sendo levado muitas vezes para a sala de aula e continua, assim, se perpetuando e se replicando na sociedade.

Sobre isso, Mendes (2010, p. 106) afirma

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam a falta de acesso, pois os poucos alunos com necessidades educacionais especiais

que tem tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Além da predominância de serviços que ainda envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, há evidências que indicam um descaso do poder público em relação ao direito à educação para esta parcela da população; uma tendência à privatização (considerando que grande parte das matrículas continua concentrada na rede privada, e mais especificamente em instituições filantrópicas), e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matrículas, em comparação com a demanda existente.

Em relação ao item *Contato com um deficiente visual*, somente três entrevistados tiveram um contato intenso com um deficiente visual, como o professor E que afirmou: "Tenho contato até hoje e fazemos pesquisas juntos na área de inclusão. Ele é um grande amigo, professor universitário também". Cinco professores nunca tiveram contato e uma teve um contato superficial, que é o caso do professor A, que disse: "Sim, ajudei a atravessar a avenida São Carlos. Foi legal, ele atravessou e me agradeceu". Notamos que poucos professores, mesmo com anos de prática, nunca tinham tido alunos com deficiência visual. Se considerarmos os dados do IBGE (CENSO 2010, p. 06), que afirma que a deficiência visual é a deficiência visual é a mais frequente. Onde estão esses indivíduos? Se professores que atuam há tantos anos nunca tiveram nem ao menos contato pessoal ou profissional com um deficiente visual, isso nos faz pensar em como a inclusão ainda está num processo lento de consolidação. Como afirma Mendes (idem)

Pode-se dizer que os resultados dos últimos 30 anos de política de "integração escolar" foi provocar uma expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública. Os recursos predominantes hoje são salas de recursos em escolas públicas, que substituíram as antigas classes especiais, escolas especiais privadas e filantrópicas e um grande contingente de alunos inseridos em classes comuns sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização.

Nesse sentido, apesar da política de inclusão escolar os alunos com deficiência visual não conseguem chegar às universidades, já que ele não consegue concorrer com os demais alunos, pois ficaram marginalizados dentro da escola comum, ou seja, à margem dos saberes, à margem da sociedade. Assim, não podemos nos surpreender quando apenas um terço dos professores que responderam ao questionário afirma ter tido contato com um deficiente visual.

Quando tratamos qual tipo de modalidade seria mais adequada para o deficiente visual, dos nove professores que responderam, três acreditam que o aluno

com deficiência visual terá menos dificuldades na Educação a Distância, quatro acreditam que as dificuldades serão menores no presencial e um não entendeu a pergunta. Muitos ainda mantêm a crença de que na Educação a Distância não existe diálogo entre os participantes, levantamos essa hipótese *considerando que no dizer há sempre um não dizer necessário* (ORLANDI, 2007), é que podemos tomar o conceito de *subentendido* para analisar as assertivas a seguir:

Professor A: “a vantagem da modalidade presencial seria o contato, a conversa, o calor.”

Professor G: “Menos dificuldade, tendo em vista a presença junto aos colegas. Há sempre solidariedade e coleguismo presente em sala de aula”.

Para que possamos ter uma ideia mais formal do conceito de *subentendido*, é necessário contrastá-lo com o de *pressuposto*. Para isso, adotamos o trabalho de Ducrot (1984), no qual distingue pressuposto e subentendido através do clássico exemplo *Pedro parou de fumar*. Nesta frase, o pressuposto é que Pedro fumava antes, isto é, não posso dizer que Pedro parou de fumar se ele não fumasse antes. Já o subentendido depende do contexto. Podemos pensar que Pedro parou de fumar porque lhe fazia mal ou porque estava doente.

Diante das assertivas dos professores, podemos subentender que algumas pessoas consideram, de forma generalizada, a EaD como uma modalidade que o aluno está sozinho e, como sabemos, existe uma construção de saberes coletivo dentro dessa modalidade, contudo ela carrega esse estigma por não haver o contato físico diário entre os alunos.

A partir das respostas dadas pelos professores, principalmente quando questionados sobre a possibilidade de um deficiente visual se formar na modalidade a distância, observamos claramente importância da Formação de Professores. Vimos que é fundamental que os professores estejam sempre diante de novos saberes, já que muitos não sabiam que era possível um aluno deficiente visual se formar na modalidade a distância. O professor H afirma que “Antes do curso eu achava que não [era possível um aluno deficiente visual se formar na EaD]. Mas estando agora ciente dos recursos sonoros disponíveis, para leitura dos textos e elucidação de imagens, e sabendo que mesmo os cursos a distância podem oferecer atividades presenciais, não

tenho a menor dúvida que um aluno cego poderia concluir uma graduação a distância”. É nesse sentido que podemos notar como esse saber contínuo é importante para que uma educação de qualidade seja desenvolvida nas escolas e universidades.

A seguir, trataremos do último eixo, *Saberes adquiridos no curso de formação continuada da SEaD*. Procuramos focar nossas questões em assuntos que envolvem o curso de formação da SEaD. Portanto, dividimos esse terceiro eixo em quatro: 1. Saberes envolvendo a atividade do curso; 2. Saberes que eles consideram fundamental para as práticas com um aluno com deficiência visual; 3. Quais saberes eles obtiveram no curso da SEaD; e, 4. Quais saberes do curso eles consideraram essenciais que foram desenvolvidos no curso.

Quadro 17. Terceiro Eixo: Saberes adquiridos no curso de formação continuada da SEaD

Identificação	Atividade do curso referente à temática de acessibilidade	Conhecimentos imprescindíveis ao se trabalhar em sala de aula com um aluno com deficiência visual (Presencial e EaD)	Saberes sobre acessibilidade adquiridos no curso contribuíram para a prática pedagógica dos professores com alunos com deficiência visual	Elementos marcantes durante o curso
A	Ainda não fiz.	Não tive este nível de contato, não tenho condições de responder.	Ainda não fiz tais atividades.	Ainda não fiz tais atividades.
B	Cativante.	Conhecer a diversidade e aceitá-las. É um problema comportamental do professor.	Acho que não teria problemas em ministrar aulas para alunos cegos.	Enriqueceram. Todos
C	Bastante positiva. Na verdade, essencial.	Estruturação de ferramentas educacionais voltadas para o deficiente visual.	Não se enquadra!	Não se enquadra!
D	Muito obrigada interessante e	Conhecimento técnico e científico, mas sobretudo	Contribuiu bastante porque não tinha	Contribuiu bastante porque

	inovadora. Para mim, aprendi bastante e pretendo colocar em prática quando necessário.	conhecimento pedagógico para lidar com os diferentes perfis de estudantes.	conhecimento de tal perspectiva no ensino a distância.	não tinha conhecimento de tal perspectiva no ensino a distância.
E	Contribuiu bastante porque não tinha conhecimento de tal perspectiva no ensino a distância.	É preciso saber falar, saber trabalhar com recursos táteis, auditivos. Saber utilizar tecnologias assistivas.	Na verdade eu já conhecia os recursos, mesmo nunca tendo feito uma audiodescrição. Por isso, foi válida. Muito válida. E agradeço por isso. A oportunidade veio somar bastante.	Minhas opiniões não sofreram modificações em relação à temática de acessibilidade.
F	Ambas as atividades eu achei interessante. Mas também se poderia pensar em uma atividade envolvendo acessibilidade para pessoas surdas, por exemplo, descrevendo sons em um vídeo.	Conhecer todos os recursos que estiver ao seu alcance para auxiliá-lo no aprendizado.	Contribuirá bastante, pois de agora em diante, toda vez que planejar uma disciplina, eu me perguntarei como eu poderia fazer para um aluno cego, mesmo que não venha a colocar em prática.	A grande modificação de opinião não se deu com um elemento específico, mas com o todo. Agora eu vejo que é possível sim, e até recomendável, que uma pessoa cega opte por um curso à distância, que esteja, claro, preparado para recebê-la.
G	Penso ser importante e efetiva.	Ter paciência e eficácia no trabalho com o conteúdo. Ser claro, objetivo e simples.	Não tive ainda alunos cegos.	Não tive curso, apenas leio sobre a questão e vejo que é possível trabalhar desde que se tenham recursos para atender a deficiência em questão.
H	De suma importância o conhecimento aos docentes destas ferramentas que permitem e dão	Os conhecimentos necessários para se trabalhar em sala de aula com aluno com deficiência visual são variados e necessário o	Ainda não tive oportunidade de colocar em prática, mas creio que o conhecimento sobre a acessibilidade	Oportunidade oferecida ao deficiente de aprendizado no mesmo padrão a aqueles que não

	oportunidade aos deficientes a terem um ensino de qualidade.	<p>conhecimento e desenvolvimento do docente e da Instituição onde está inserido este aluno para que o processo ensino-aprendizado ocorra de forma efetiva com as prerrogativas de um ensino de qualidade.</p> <p>Como sou leiga no assunto busquei na literatura informações que me respaldassem esta resposta e encontrei em um texto de Santos e Silva (2004) que a utilização de estratégias de ensino deve considerar inicialmente o grau de aceitação da condição de ser cego do discente; se há implicações decorrentes da cegueira; as demais características e o funcionamento próprios de cada sentido – tato, olfato, audição, paladar; além de instrumentos e recursos didáticos disponíveis na atualidade, tais como: a leitura através do Sistema Braille, o Sorobã para os cálculos matemáticos, a audição de livros falados, os materiais didáticos adaptados, a tecnologia, os objetos concretos e reais que o rodeiam, além das proposições didáticas e da formação do professor que deve ser conceitual, reflexiva e prática.</p>	adquirido no curso me ofereceu um direcionamento para quando ocorrer a situação, saber onde buscar informações para melhorar a prática do ensino - aprendizagem.	possuem deficiência.
I	A primeira vista pensei que seria muito difícil, depois fui fazendo e vi que	Conhecimentos sobre a cegueira: é importante saber se o aluno possui algum resíduo visual ou	Contribui muito, pois, este recurso não era do meu conhecimento.	Devido à minha formação e um pouco de experiência

	<p>era difícil mesmo. Marcar cada cena, em segundos e descrevê-la com riqueza de detalhes... Mas, conforme fui fazendo, fui pegando o jeito e no final percebi que não é tão complicado como pensei. Foi bem interessante! Gostei.</p>	<p>não. Isso mudará a forma de trabalho. Conhecimentos sobre Braille, material em alto relevo, material ampliado. Conhecimentos sobre os recursos de informática, softwares que possam ajudar na aprendizagem dos alunos cegos.</p>	<p>profissional, não tinha nenhuma opinião contrária em relação ao ensino-aprendizagem de estudantes cegos. Sempre acreditei neles e procurei os recursos possíveis para contribuir com sua aprendizagem. O interessante foi aprender mais um recurso possível para essa aprendizagem que foi a audiodescrição. Os outros recursos já tinha um breve conhecimento.</p>
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela orientanda.

Em relação ao item *Atividade do curso referente à temática acessibilidade*, dos nove professores um não havia feito e oito consideraram importante para a sua formação. Inclusive o professor F indicou que seria fundamental ter uma atividade para pessoas surdas. Concordamos com essa opinião. Inclusive, pensamos que o curso deva ser reestruturado para que possa tratar de outras deficiências.

Ainda, esses mesmos oito professores, no item *Conhecimentos imprescindíveis ao se trabalhar em sala de aula com um aluno cego (presencial e EaD)*, conseguiram apontar saberes imprescindíveis ao se trabalhar em sala de aula com um aluno cego tanto na modalidade Presencial como na EaD. O professor H procurou se aprofundar ainda mais sobre o assunto e buscou referências bibliográficas sobre o tema. Dessa forma, a formação foi um estímulo para um professor que não é da área buscar novas fontes de saberes. Isso corrobora com o que refletimos até agora, que o professor está num estado permanente de aprendizagem. Ele não nasce

professor, transforma-se professor durante toda a sua vida. Não há um começo nem um fim na formação de um professor. Dizer que a formação inicial é o começo ou que ela define todo o saber docente é infundado. O professor está constantemente se formando, de maneira formal, através de cursos, e de maneira informal, pelas experiências integradas às práticas.

Destacamos ainda nesse item o professor E que assume a importância de buscar os saberes que são imprescindíveis para dar acessibilidade ao aluno com deficiência, apontando quais recursos são esses: “é preciso saber fala, saber trabalhar com recursos táteis, auditivos. Saber utilizar as tecnologias assistivas”. O fato dele apresentar os recursos mostra um aproveitamento em relação ao curso e, também, mostra uma reflexão acerca da sua própria prática.

Já no tópico *Saberes sobre acessibilidade adquiridos no curso que contribuíram para a prática pedagógica dos professores com alunos cegos*, a questão mais relevante, a partir das respostas dos professores, é o fato deles passarem a pensar o ensino-aprendizagem para cegos no âmbito presencial e a distância, tal como podemos observar na resposta do professor F: “contribuirá bastante, pois de agora em diante, toda vez que planejar uma disciplina, eu me perguntarei como eu poderia fazer para um aluno cego, mesmo que não venha a colocar em prática”. Assim, notamos que essa sensibilização que o curso proporcionou permitiu que o professor passasse a pensar no outro que, por muito tempo, esteve excluído em suas práticas.

Há também que se destacar que o professor I, mesmo sendo da Educação Especial, afirmou não conhecer o recurso de audiodescrição proposto como atividade no curso. Mais uma vez mostra-se a relevância de cursos de formação continuada.

Portanto, podemos notar, ainda neste item, o quanto o saber do professor deve ser heterogêneo, no curso que realizamos a nossa pesquisa, temos professores formados em diferentes áreas buscando saberes muito distintos da sua formação inicial, mestrado, doutorado e até pós-doutorado. Sobre isso, Tardif (2014, p. 263) afirma:

[...] os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. Dizendo de outra maneira, a prática profissional dos professores é heterogênea ou heterônoma no tocante aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados.

Por fim, no último item do Terceiro Eixo, *Elementos marcantes durante o curso*, apesar do curso não abordar exclusivamente a questão da acessibilidade, pois como já tratamos na dissertação, existem outros módulos, vimos que os professores aprenderam não só alguns recursos, como também houve uma mudança de crença acerca do ensino-aprendizagem na EaD, tal como o professor E afirma: “[...] agora eu vejo que é possível sim, e até recomendável, que uma pessoa cega opte por um curso a distância”.

A partir das respostas dos sujeitos participantes, pudemos observar uma mudança de opinião sobre o processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência visual. Em vista disso, não podemos deixar de supor que, talvez, a ideologia desses sujeitos tenha sido afetada. Isso porque “a ideologia [...] é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. A ideologia não é, pois, ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e o mundo” (ORLANDI, 1996, p. 31).

Nesse sentido, a partir da relação do professor com o processo de ensino-aprendizagem proposto, vemos que ele adquiriu uma nova forma de interpretar sentidos que são relacionados à deficiência visual.

Portanto, fica evidente como a formação continuada é fundamental para que o professor tenha êxito em suas práticas. Conforme Tardif (2014, p. 286),

[...] os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar a sua eficácia [...]. Nessa perspectiva, os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) transmitidos pelas instituições de formação (universidades, escolas normais, centros profissionais, Iufm, etc.) devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas.

Assim, o curso de formação deve dialogar com uma realidade vivida nas escolas e universidades, para que o professor possa desenvolver e aprimorar os saberes adquiridos nessa formação.

Ainda que não tenhamos dados para dizer se esses professores do curso aqui estudado irão aplicar esses saberes em suas práticas, pelas respostas coletadas, podemos afirmar que houve uma reflexão em torno dos temas envolvidos

(acessibilidade, deficiência visual, prática docente, inclusão etc.), afinal, essa é uma das propostas do curso, despertar o professor para uma realidade de muitos alunos.

6. Considerações finais

Ao final desta pesquisa, podemos fazer algumas considerações acerca das questões pesquisadas. Durante a elaboração do Capítulo 1, *Formação de Professores e novos desafios de ensino e aprendizagem*, nos preocupamos em propor reflexões a partir de teorias e práticas que envolvem três eixos temáticos que embasam este trabalho: Formação de Professores, acessibilidade e Educação a Distância. Nossas reflexões sobre Formação Docente se pautaram, principalmente, em torno dos estudos de Tardif (2000, 2014 e 2016). Aprofundamos nossos estudos em torno dos saberes docentes, teoria desenvolvida pelo autor. Além disso, trabalhamos as questões das crenças (TARDIF, 2000) e dos currículos (GATTI, 2010 e 2016).

Desses itens iniciais, notamos como é fundamental a formação continuada de professores para que eles adquiram novos saberes acerca da acessibilidade para pessoas com deficiência visual na Educação a Distância. A partir do nosso questionário, verificamos a carência nos currículos dos professores participantes e isso afeta diretamente a inclusão de pessoas com deficiência.

Em relação à acessibilidade, Capítulo 2 *A acessibilidade: saberes sobre a deficiência visual*, primeiramente, procuramos trabalhar alguns dados, leis e teorias que envolvem o assunto. Como embasamento teórico, destacamos os trabalhos de Mendes (2006, 2010, 2011, 2014 e 2016) e Fachinetti, Gonçalves e Lourenço (2015) e Fragelli (2005). Nesse momento, vimos que existem muitas iniciativas sendo desenvolvidas em relação às pessoas com deficiência na tentativa de incluí-las socialmente e no contexto escolar. Contudo, notamos como faltam políticas públicas que de fato as pessoas com deficiência sejam incluídas.

Depois, no item 2.1.1 *Teses e dissertações sobre o tema*, buscamos as palavras-chave <formação de professores>, <educação a distância>, <acessibilidade> e <deficiência visual> nos repositórios das seguintes universidades: UFSCar, UNIFESP e UNESP. Procuramos por trabalhos que se relacionavam com a nossa pesquisa, ou seja, que tivessem pelo menos duas temáticas em comum. Com esse levantamento, observamos a importância do nosso trabalho, visto que nenhuma tese ou dissertação abrangeu todas essas temáticas. Inclusive, damos destaque pela busca da palavra <deficiência visual>. Na UFSCar havia apenas 30 pesquisas com essa palavra-chave e nenhuma se relacionou com a Formação de Professores e/ou a

Educação a Distância. Nesse sentido, observarmos que o que nos propomos fazer aqui é inovador e esperamos que seja um estímulo para que novas pesquisas nessa direção sejam feitas, que exista uma preocupação em investigar tais temas.

Nos itens 2.2 *Educação a Distância: um caminho acessível para a aprendizagem* e 2.2.1 *Como a Educação a Distância pode ser inclusiva?*, tivemos a intenção de mostrar o quanto as tecnologias e a Educação a Distância podem contribuir para a formação de pessoas com deficiência, para tal, trabalhamos com autores como Mill (2012 e 2010), Kenski (2003, 2010, 2016) e Lopes, Monteiro e Mill (2015). Foi possível investigar como o uso de tecnologia assistiva é fundamental para a inclusão de pessoas com deficiência. Se considerarmos o âmbito da Educação a Distância, as TIDC podem ser utilizadas como tecnologia assistiva, permitindo, assim, que alunos com deficiência consigam realizar cursos de formação inicial e continuada. No entanto, acrescentamos que é fundamental os professores conhecerem a tecnologia assistiva, as TIDC, as deficiências e o funcionamento da Educação a Distância para que o resultado final seja a inclusão de pessoas com deficiência na educação.

No item 2.2.1.1 *Experiências que deram certo*, tratamos brevemente de duas experiências que tivemos em acessibilidade na Secretaria Geral de Educação a Distância. As situações que vivemos na prática mostraram que a Educação a Distância, se bem estruturada, com especialistas participando da adaptação dos materiais, professores formados e conscientizados, possibilita a pessoas com deficiência terem acesso à educação pública e de qualidade e, conseqüentemente, passam a competir no mercado de trabalho.

No Capítulo 3, *Introdução sobre a experiência: O curso*, quisemos apresentar o conteúdo e o layout do curso que aplicamos o questionário. Inicialmente, tínhamos a ideia de aplicar dois questionários, um durante o curso e outro depois. No entanto, não obtivemos *corpus* suficiente para desenvolver as nossas reflexões acerca da utilização dos saberes adquiridos no curso nas práticas dos professores.

Nesse Capítulo, procuramos apresentar os materiais e a atividade realizada no curso. A seguir, pontuamos algumas questões que podem ajudar o curso a melhorar ainda mais o conteúdo tratado:

1. O livro poderia ser mais explicativo. Algumas definições estão pouco aprofundadas. Assim, as nossas sugestões acerca do livro que está no ambiente do curso são:
 - Na introdução do material, os tipos de deficiências poderiam ser apresentados aos professores, além de algumas leis e teorias que envolvem o tema, já que pode haver professores que nunca tiveram contato nem com uma pessoa com deficiência nem com o assunto abordado;
 - Faltou a definição de tecnologia assistiva;
 - Consideramos fundamental o material abarcar outras deficiências e alternativas de materiais;
 - Apresentar aos alunos as experiências vividas na SEaD-UFSCar. Isso é sempre enriquecedor, pois ilustram situações vividas por outros professores;
 - Explicar de forma mais detalhada como é feita a adaptação dos materiais para que os professores possam entender a importância do papel deles nesse processo de inclusão.

2. Deveria ter mais uma atividade ou a opção do aluno poder escolher uma outra atividade que se relacionasse com outra deficiência.

No Capítulo 4, *Percurso da pesquisa: metodologia*, delineamos toda a nossa metodologia de trabalho, apresentamos três quadros com o nosso *corpus* organizado e sistematizado. Para as análises, além dos autores que havíamos tratado durante toda a dissertação, utilizamos uma perspectiva linguística, mais especificamente da Análise do Discurso, por isso trouxemos os estudos de Orlandi (2007, 1996) e Ducrot (1987). Acerca dessas análises, gostaríamos de fazer algumas considerações:

1. Ainda que o perfil dos professores seja variado, em relação à idade, gênero e formação, observamos uma defasagem dos currículos, tanto da formação inicial como dos cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, quando o tema é acessibilidade e deficiência. Se existem leis que garantem a

inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino, a formação de professores nesse sentido é peça-chave para que esses indivíduos tenham acesso à educação;

2. Pelas análises, observamos que além dos professores construírem os seus saberes na prática, não podemos nos olvidar da importância do saber formal, advindo de cursos de formação continuada, no curso investigado notamos essa aquisição através da leitura, da realização da atividade e da reflexão acerca do assunto;
3. A formação continuada é fundamental para que crenças sejam rompidas. Se consideramos o professor um indivíduo resiliente, que muda diante das adversidades, ou que se adapta a situações, o curso de formação continuada é um suporte para que essa adaptação não se pautem em crenças equivocadas, mas em soluções funcionais para os alunos. Um professor com uma formação que carece do tema da inclusão pode ser que essa adaptação aconteça de forma incorreta, como acontece de alunos com deficiência não saírem alfabetizados do ensino médio. Por outro lado, o professor bem orientado, mesmo diante das adversidades e da falta de recursos pode desenvolver um trabalho que propicie o aprendizado do aluno com deficiência.

Portanto, nossa pesquisa se preocupou em refletir acerca da formação de professores na modalidade a distância atrelada ao tema da acessibilidade para pessoas com deficiência visual que fazem cursos a distância. Notamos um esforço dos professores para se atualizarem acerca do tema e da SEaD-UFSCar para que a inclusão em nível superior aconteça. Contudo, enquanto não houver uma preocupação mais ativa do Estado na criação de políticas públicas que propicie o acesso à educação de pessoas com deficiência, continuaremos caminhando de forma lenta, através de iniciativas esparsas que, muitas vezes sem investimento, correm o risco de minguar.

6. Referências bibliográficas

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M; FORMIGA, M. (orgs.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BRASIL. **Cartilha do Censo-2010**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

_____. **Lei** nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 06 jan. 2016.

_____. **Lei** nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art98>. Acesso em: 02 jun. 2016.

_____. **Decreto** nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 03 de jul. de 2016.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal. Porto Editora. 1991.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

DUCROT, O. O dizer e o dito. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FACHINETTI, T. A. GONÇALVES, A. G. LOURENÇO, G. F. Atendimento educacional especializado (AEE) e a oferta para alunos com deficiência física. **Crítica Educativa**, Sorocaba, Vol.1, n.2, p. 172-186, jul./dez. 2015.

FLORES, M. A. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. In: _____. (Org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Almedina, 2014.

FRAGELLI, P. M. **A proposta política de um município para a inclusão escolar: um tema, vários olhares**. 2005. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FRANCO, E. P. C. SILVA, M. C. C. C. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, L. M. V. ROMEU FILHO, P. (Orgs.) **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. 2010. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo. São Paulo.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: Edusp, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

ITS, Instituto de Tecnologia Social. **Cartilha Tecnologia Assistiva nas escolas**: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www.itsbrasil.org.br/sites/itsbrasil.w20.com.br/files/Digite_o_texto/Cartilha_Tecnologia_Assistiva_nas_escolas_Recursos_basicos_de_acessibilidade_socio-digital_para_pessoal_com_deficiencia.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2016.

KENSKI, V. M. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância. In: MILL, D. PIMENTEL, N. (Orgs.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos, SP: Edufscar, 2010.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KENSKI, V. M. BARBOSA, A. C. L. S. **Gestão de pós-graduação a distância**: curso de especialização em design instrucional para educação on-line. 2008. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/447.pdf>. Acesso em: 08 de jun. 2016.

LOPES, A. H. R. G. P. MONTEIRO, M. I. MILL, D. Tecnologias Digitais no contexto escolar: um estudo bibliométrico sobre seus usos, suas potencialidades e fragilidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 30-43, 2014.

MARQUES, L. C; MENDES, E. G. **O aluno com deficiência visual cortical**: teoria e prática. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em 19 de julho de 2016.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Educación y Pedagogía**, Medellín-Colombia, v. 22, n. 57, mai./ago. 2010.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MILL, D. et. al. Política polidocente em ambientes virtuais de aprendizagem:

reflexões sobre questões pedagógicas, didáticas e de organização sociotécnica. In: MACIEL, C. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Cuiabá, MT: Edufmt, 2012.

MILL, D. RIBEIRO, L. R. C. OLIVEIRA, M. E. G. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: _____. (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

MILL, D. et al. Sobre a Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar). In: MILL, D. RIBEIRO, L. R. C. OLIVEIRA, M. E. G. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

MILL, D. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, volumen 17, nº2, p. 97-126.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

NUNES, S. S. LOMÔNACO, J. F. B. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 1, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, E. A. **HTML 5: construindo a internet**. Santa Cruz do Rio Pardo, SP: Viena, 2013.

OLIVEIRA, P. S; MENDES, E. G. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, mai. 2016.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos dos trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORMELEZI, E. M. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

REALI, A. M. M; MILL, D. **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.

REZENDE, F. A. Educação Especial e a EaD. In: LITTO, F. M; FORMIGA, M. (orgs.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

SANTAROSA, L. M. C. (Org.). **Tecnologias Digitais Acessíveis**. Porto Alegre, 2010: JSM Comunicação Ltda. Disponível em: <http://gesole.org/niee/curso/downloads/Tecn_Dig_Acess_Port.pdf>. Acesso em 18 de jul. 2016

SECRETARIA GERAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SEaD-UFSCar). **Guia do Estudante**. São Carlos, 2013.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan./Fev./Mar./Abr. 2000.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 10 jun. 2016.

Referências – Teses e Dissertações apresentadas no capítulo 2.1.1

Teses e dissertações sobre o tema

- **UFSCar**

BARDY, Livia Raposo. **Objetos de aprendizagem em contextos inclusivos**: subsídios para a formação de professores. 2010. 227 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BRITO, Nara Dias. **Estudo sobre a aprendizagem da docência na educação a distância**: uma análise da percepção dos professores da UAB-UFSCar. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **A prática social da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes**: o estreito caminho em direção à inclusão. 2009. 248 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum.** 2012. 202 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

DAL-FORNO, Josiane Pozzatti. **Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet.** 2009. 320 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

GIEHL, Fabiana Cristina. **Contribuições de um programa educacional de introdução à linguagem cartográfica tátil para alunos com cegueira.** 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARINS, Simone Cristina Fanhani. **Design universal, acessibilidade e tecnologia assistiva : a formação profissional do terapeuta ocupacional na perspectiva da equidade.** 2011. 262 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MARTINS, Selma Leila Bergo. **Aprendizagem da docência em experiências de educação a distância: implicações para a prática docente presencial.** 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, Ione Arsenio da. **Contribuições de um programa a distância sobre educação.** 2012. 185 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

VERDAN, Kelly Cristiane da Silva. **A Educação a Distância e a formação de professores na UFSCar: a autoridade, a autonomia e o corpo mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.** 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

- **UNIFESP**

AMORIM, Gisele Mendes. **Matemática na educação infantil?** Contribuições da atividade orientadora de ensino para a (re)organização da prática docente. 2015. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

BATISTA, Valter Pedro. **Cibercultura e educação escolar:** estudo de caso de um curso de formação continuada em serviço na aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) de uma escola da rede estadual de São Paulo. 2016. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

LLATA, Denise de Sousa Gomes. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental:** registros avaliativos e práticas de professores. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

OLIVEIRA, Fernando Dias de. **Formação inicial de professores de educação física, mídia televisiva e outros estruturantes tecnológicos: um estudo de caso educacional amparado pela Teoria Crítica.** 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

SACUMAN, Jessica. **Formação Cultural de Professores: Perspectivas a partir da análise de ações educativas em museus da cidade de São Paulo.** 2016. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

- **UNESP**

BAÚ, Marlene Alamini. **Avaliação da acessibilidade no ensino superior: UTFPR - Câmpus Medianeira.** 2015. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

CARVALHO, Bruna. **Ensino a distância: limites e possibilidades na formação de professores.** 2014. 284 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior.** 2010. 132 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.

CORRÊA, Priscila Moreira. **Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos.** 2014. 281 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014.

GAKIYA, Simone Maria Carlos. **Formação continuada e inclusão escolar de alunos com deficiência: concepções, sentimentos e práticas de educadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP.** 2012. 203 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

HUMMEL, Eromi Izabel. **Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva.** 2012. 231 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012.

IMAMURA, Eliane Tie Mi. **Formação continuada do professor para uso dos recursos de informática com alunos com deficiências físicas.** 2008. 160 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.

MESQUITA, Pâmella Stefânia Picinin de. **O tutor virtual na formação continuada em educação especial.** 2015. 115 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

NETTO JUNIOR, Antonio. **As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a formação de professores: um estudo qualitativo com professores da educação básica no município de Araraquara, SP.** 2013. 122 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2013.

OLIVEIRA, Adriana Gavião Bastos. **Inclusão escolar e formação inicial de professores: a metodologia da problematização como possibilitadora para a construção de saberes inclusivos.** 2016. 147f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2016.

OTALARA, Aline Piccoli. **A formação de professores para o trabalho com deficientes visuais: uma experiência inicial de colaboração a partir do desenvolvimento de materiais didáticos.** 2014. 176 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

PEREIRA, Rudolph dos Santos Gomes. **A educação a distância e a formação continuada de professores de matemática:** contribuições de um contexto formativo para a base de conhecimento docente. 2015. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Presidente Prudente), 2015.

RODRIGUES, Leda Maria Borges da Cunha. **Tecnologia assistiva no processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede pública de ensino.** 2013. 125 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2013.

SILVA, Eliana. **Formação de professores em educação especial:** a experiência da UNESP - Campus de Marília. 2009. 116 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009.

SILVA, Kele Cristina. **Condições de acessibilidade na universidade:** o ponto de vista de estudantes com deficiência. 2015. 149 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. 122 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Marília), 2015.

TRENTIN, Denise Gregory. **Análise dos caminhos isotrópicos adotados por pessoas com deficiência visual em um curso de Educação a Distância na perspectiva inclusiva.** 2013. 142 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2013.

TURQUETI, Adriana da Silva. **Educação a distância aplicada à formação continuada:** análise dos procedimentos de avaliação de cursos. 2009. 156, [110] f.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2009.

VERUSSA, Edna de Oliveira. **Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência:** um estudo com professores do ensino fundamental. 2009. 80 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009.

VIGENTIM, Uilian Donizeti. **Tecnologia assistiva:** analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas. 2014. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

APÊNDICE A – Questionário aplicado no curso de *Formação Docente para a Educação On-line da SEaD*

Primeiro Eixo: Dados Pessoais e Formação

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Gênero:
- 4) Formação inicial (graduação):
- 5) Formação continuada (Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado, cursos de curta duração, etc.):

Segundo Eixo: Saberes

- 1) Na sua Formação Inicial (graduação), você adquiriu algum conhecimento sobre acessibilidade? E na Formação Continuada?
- 2) Você já teve contato com algum deficiente visual? Se sim, como foi a experiência?
- 3) Para você, é possível um aluno deficiente visual concluir a graduação oferecida na modalidade a distância? Por quê?
- 4) Você se sente seguro para ser professor de um aluno deficiente visual? Por quê?

Terceiro Eixo: Saberes adquiridos no curso de formação

- 5) Qual a sua opinião sobre a atividade presente no módulo de acessibilidade?
- 6) Na sua opinião, quais saberes são imprescindíveis ao se trabalhar em sala de aula com um aluno deficiente visual?
- 7) Em que medida o saber adquirido no curso sobre acessibilidade lhe ajudaria como professor de um aluno deficiente visual?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS (CECH-UFSCar) / PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

**APRENDIZAGENS DOCENTES SOBRE ACESSIBILIDADE NO CURSO DE
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A MODALIDADE A DISTÂNCIA DA SEAD-UFSCAR**

Eu, Clarissa Galvão Bengtson, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – convido-o(a) a participar da pesquisa “Aprendizagens docentes sobre Acessibilidade no *Curso de Formação Docente para a Modalidade a Distância* da SEaD-UFSCar”, sob orientação da Profa. Dra. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira.

Devido à Lei de Acessibilidade, 10.098/2000, parte-se do pressuposto de que todos os professores são capacitados para trabalhar com estudantes que apresentam algum tipo de deficiência intelectual, sensorial ou física. Todavia, há um déficit nesse tipo de formação. Por isso, a nossa pesquisa visa compreender de que maneira os professores aprendem a construir conhecimentos sobre Acessibilidade.

Como você realizou o curso de *Formação Docente para a Modalidade a Distância* da SEaD-UFSCar, poderá, voluntariamente, responder as 6 (seis) questões propostas no questionário que se relacionam com as suas experiências pessoais sobre o assunto e com as aprendizagens adquiridas durante o curso.

O questionário é individual e realizado no próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem. Elaboramos perguntas que não afetam a integridade moral dos participantes, entretanto, pode ser que em algum momento ocorra desconforto durante o processo, já que serão dadas opiniões pessoais. Contudo, poderão ser respondidas apenas as questões desejadas. Além disso, o entrevistado poderá sentir-se cansado, todavia, o questionário poderá ser salvo e respondido posteriormente.

Sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão

ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidos durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro por ela. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação com o pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos um código, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa, poderá comunicar-se pelo telefone (16)3306-6443 ou vir no AT3, Sala de Editoração da SEaD, de 2^a. ou 6^a., das 9h às 11h ou das 14h às 16h e procurar por Clarissa Galvão Bengtson.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador informou-me que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3306-6443. Endereço eletrônico: acessibilidade@sead.ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: _____

Endereço: _____

Contato telefônico: _____ e-mail: _____

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE C – Termo de Aceite

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Aprendizagens docentes sobre Acessibilidade no Curso de Formação Docente para a Modalidade a Distância da SEaD-UFSCar

Pesquisador: Clarissa Galvão Bengtson

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51087715.7.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.411.987

Apresentação do Projeto:

Trata-se de estudo transversal, com análise quantiquantitativa. Quinze voluntários serão convidados a participarem da pesquisa. Serão docentes que participaram de um curso de Educação à Distância. Será aplicado um questionário com 6 perguntas a estes docentes.

Objetivo da Pesquisa:

Primariamente, pretende compreender de que maneira os professores aprendem a construir conhecimento sobre acessibilidade em cursos de formação continuada a distância. Como objetivos secundários, a pesquisadora informa que também pretende conhecer o perfil dos docentes que participaram do curso de Formação Docente para a Modalidade a Distância da SEaD-UFSCar: repertório, crenças e formação; avaliar como se dá a participação dos docentes no módulo referente ao tema de acessibilidade para cegos no curso Formação Docente para a modalidade a distância da SEaD-UFSCar; investigar quais os conhecimentos mínimos necessários que os docentes precisam ter para trabalhar na inclusão de estudantes cegos na modalidade a distância; propor estratégias de ensino, junto aos professores, para alunos deficientes visuais no âmbito da Educação a Distância e contribuir para as próximas edições do curso de Formação Docente ou em outras iniciativas com o aperfeiçoamento de tais estratégias.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.411.987

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora aponta como riscos desconforto, constrangimento e cansaço. Aponta como benefício direto a aprendizagem sobre acessibilidade em cursos on-line.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa possui relevância à área em questão. O cronograma apresentado aponta que o início do projeto ocorrerá em março de 2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto foi anexada. A pesquisadora reapresentou o TCLE, adequando-o ao que determina a Resolução 466/12, porém sem colocar os nomes dos pesquisadores responsáveis pelo projeto. Foi apresentado um termo de autorização por parte do responsável pelo curso do qual serão convidados os voluntários.

Recomendações:

Acrescentar ao TCLE nome completo do (s) Pesquisador (es) Responsável (eis) pela pesquisa, conforme determina a Resolução CNS 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado com recomendações.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_576804.pdf	05/02/2016 21:05:31		Aceito
Outros	Questionario.pdf	02/02/2016 16:45:37	Clarissa Galvão Bengtson	Aceito
Outros	Autorizacao_Curso.pdf	02/02/2016 16:44:58	Clarissa Galvão Bengtson	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Clarissa.pdf	02/02/2016 16:41:41	Clarissa Galvão Bengtson	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Clarissa.pdf	02/02/2016 15:30:50	Clarissa Galvão Bengtson	Aceito
Folha de Rosto	Clarissa.pdf	22/10/2015	Clarissa Galvão	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.411.987

Folha de Rosto	Clarissa.pdf	09:21:49	Bengtson	Aceito
----------------	--------------	----------	----------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 17 de Fevereiro de 2016

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br