

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

**FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA PARA REDE PRIVADA:
Análise de um curso autoinstrucional em educação especial inclusiva**

Jéssica Harume Dias Muto

São Carlos – SP
2025

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

**FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA PARA REDE PRIVADA:
análise de um curso autoinstrucional em educação especial inclusiva**

Tese em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.¹

Orientadora: Profa Dra. Márcia Duarte Galvani

São Carlos – SP
2025

¹ Esta pesquisa foi parcialmente financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Bolsa de Doutorado (Processo 140774/2021-1) entre agosto e dezembro de 2021. Após este interstício, o projeto de pesquisa passou por uma reformulação estrutural, incluindo a mudança de orientador e a definição do delineamento atual.

Muto, Jéssica Harume Dias

Formação continuada a distância para rede privada:
análise de um curso autoinstrucional em educação
especial inclusiva / Jéssica Harume Dias Muto -- 2025.
220f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Márcia Duarte Galvani

Banca Examinadora: Denise de Amorim Ramos, Maria do
Carmo Lobato da Silva, Carla Ariela Rios Vilaronga,
Vanessa Cristina Paulino

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Formação de professores. 3.
Educação a Distância. I. Muto, Jéssica Harume Dias. II.
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Jéssica Harume Dias Muto, realizada em 04/12/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Profa. Dra. Denise de Amorim Ramos (UFT)

Profa. Dra. Maria do Carmo Lobato da Silva (UNIFAP)

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

Profa. Dra. Vanessa Cristina Paulino (UFSCar)

*Aos meus pais, que me ensinaram a acreditar no poder
transformador da educação.*

AGRADECIMENTOS

Sem Deus e a proteção de Nossa Senhora jamais teria chegado até aqui. Só tenho a agradecer por todo zelo e bênçãos em minha vida e por trilhar essa jornada exatamente assim!

Agradeço ao meu marido, meu companheiro de todas as horas, que nunca deixou de acreditar em mim e me apoiar em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis. Sua bondade, seu coração gigante e sua paciência foram meu porto seguro em meio aos dias turbulentos. Seu conhecimento com números, sua calma diante dos problemas e seu jeito de transformar tudo em algo mais leve fizeram toda diferença. Obrigada por segurar minha mão quando eu duvidei de mim, por celebrar cada pequena conquista e por me lembrar do meu valor quando eu esquecia. Obrigada, sobretudo, pela paciência e compreensão diante de tantas ausências no dia a dia, pelas viagens, dos fins de semana longe, das noites em que o trabalho e as formações me chamavam para longe de casa. Sei que o tempo não volta, mas sei também que você acredita no meu potencial e na força da educação como caminho de transformação. Não poderia ter pessoa melhor ao meu lado! Te amo muito!

Agradeço aos meus pais, Cristiane e Issamu, por terem me incentivado e acreditado que o caminho do estudo me traria bons frutos. Só tenho a agradecer por sempre darem o melhor de vocês para que eu e meus irmãos pudéssemos ter aquilo que vocês nunca tiveram. Vocês são meus maiores exemplos de vida!!

Aos meus irmãos, Leandro e Kenzo, e à minha cunhada Barbara (agora mamãe da minha amada sobrinha Luísa), agradeço por todo suporte nessa caminhada e por me trazerem palavras de conforto nos momentos mais difíceis dessa jornada.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Márcia, por não desistir de mim em uma jornada tão difícil quanto foi este doutorado. Conciliar uma carreira profissional intensa, com viagens semanais, e a vida acadêmica não foi nada fácil. Quantas vezes quis desistir, e você me incentivou a continuar? Obrigada, professora! Você foi (e sempre será) um exemplo de que existe empatia por quem busca a oportunidade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Obrigada por me permitir ser quem sou e por respeitar aquilo em que acredito para a educação.

À Profa. Dra. Ketilin, que, mesmo diante de tantas dificuldades após a qualificação, trouxe esperança e um caminho diferente para a minha tese. Sem suas

palavras de encorajamento, eu teria desistido de chegar até aqui. Obrigada por ter sido luz no meio do meu processo!

Aos meus colegas de trabalho, Érika (uma pessoa com um coração gigante e com a energia de que eu precisava para o último ano do doutorado), Vinícius (que compartilha do sofrimento de um estudante de pós-graduação que trabalha intensamente, e que usa *reels* do Instagram para deixar tudo mais leve e render boas risadas em horários aleatórios, em aeroportos ou hotéis por aí), Prof. Idelfranio (um líder que me incentiva e me inspira a ser uma educadora e um ser humano melhor; como eu aprendo com você!!), ao mestre Prof. Ademar, Monique, Henrique, Edi, Ju e Amandinha, agradeço por todo apoio nessa jornada e por fazerem isso acontecer! Vocês são incríveis!!

Às minhas amigas Carol, Flávia, Marina, Bia, Gabi, Karen, Celina, Loren, Paulinha, Clara, Bruna e Natany, pelos momentos de risadas e conversas aleatórias que deixaram toda essa jornada mais leve!

Aos meus sogros, pelas orações e por acreditar que tudo daria certo.

Agradeço a instituição na qual trabalho e que possibilitou a realização dessa pesquisa. Uma instituição que me ensinou o que é a busca pela excelência na educação. Obrigada!

Meu muito obrigada a todos que contribuíram para que eu chegasse até aqui!

FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA PARA REDE PRIVADA: ANÁLISE DE UM CURSO AUTOINSTRUCIONAL EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

RESUMO

Nas últimas décadas, a formação de professores tem sido amplamente discutida à luz das transformações tecnológicas, sociais e políticas que permeiam o campo educacional, especialmente diante da urgência em consolidar práticas inclusivas nas escolas. A incorporação das tecnologias digitais, principalmente nas formações continuadas, surge como uma oportunidade de ampliar o acesso ao conhecimento. Nesse contexto, buscou-se analisar as potencialidades e limitações de um curso autoinstrucional mediado por tecnologias digitais como estratégia de formação continuada de professores da educação básica, no âmbito da educação inclusiva. Para alcançar tal finalidade, a pesquisa se desdobrou em dois objetivos específicos: (a) caracterizar a proposta pedagógica e tecnológica do curso autoinstrucional, a partir da análise documental considerando seus objetivos, estrutura, recursos e formas de organização didático-metodológica; e (b) analisar, com base em registros e documentos produzidos na plataforma formativa, a percepção dos professores acerca da adequação dos conteúdos e estratégias do curso frente às demandas formativas relacionadas à prática pedagógica na perspectiva inclusiva. Com a abordagem qualitativa, descritiva e documental, buscou-se analisar documentos e materiais de um curso EaD do tipo autoinstrucional massivo ofertado por uma empresa privada que atende cerca de 1.300 escolas de educação básica em todo o país, por meio de uma plataforma digital, incluindo dados quantitativos e qualitativos. A análise foi organizada em quatro eixos: proposta pedagógica e tecnológica, coerência didático-avaliativa, percepção dos cursistas e implicações formativas. Os resultados mostraram que o curso autoinstrucional mediado por tecnologia possui potencial para contribuir com a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, mas também apresenta limitações estruturais e pedagógicas que restringem seu impacto formativo. A análise revelou que a proposta se configurou de maneira predominantemente transmissiva, centrada na disponibilização de conteúdos, sem favorecer a reflexão crítica sobre a aprendizagem e as práticas docentes frente às demandas reais da escola inclusiva. Os resultados reafirmam que a formação de professores é um processo contínuo e complexo, que deve articular teoria e prática, sustentado por um compromisso ético e político com a inclusão escolar. Ao reconhecer os limites do modelo autoinstrucional, o estudo propõe um deslocamento do foco da simples oferta de cursos para a valorização da experiência formativa, defendendo que a formação docente na perspectiva da educação especial inclusiva requer intencionalidade, mediação e espaços de autoria e engajamento, elementos fundamentais para consolidar uma educação comprometida com a diversidade, a equidade e a participação social. Conclui-se que a formação continuada mediada por tecnologias digitais tem potencial para ampliar o acesso e democratizar oportunidades formativas; entretanto, a inclusão, enquanto princípio que implica mudança de concepções e de práticas, demanda que o professor reflita, dialogue e ressignifique sua prática pedagógica. O estudo, assim, traz subsídios relevantes para o aprimoramento de políticas públicas, programas e ações voltadas à formação de professores, contribuindo para a construção de práticas educativas mais colaborativas.

Palavras-chaves: Educação Especial. Formação continuada de professores. Tecnologias educacionais. Inclusão escolar.

ONLINE CONTINUING TEACHER EDUCATION IN THE PRIVATE SCHOOL SECTOR: AN ANALYSIS OF A SELF-PACED COURSE IN INCLUSIVE AND SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT

In recent decades, teacher training has been widely discussed in light of the technological, social, and political transformations permeating the educational field, especially given the urgency to consolidate inclusive practices in schools. The incorporation of digital technologies, particularly in continuing education, emerges as an opportunity to broaden access to knowledge. In this context, this study sought to analyze the potential and limitations of a self-instructional course mediated by digital technologies as a strategy for the continuing education of basic education teachers within the scope of inclusive education. To achieve this goal, the research unfolded into two specific objectives: (a) to characterize the pedagogical and technological proposal of the self-paced course, based on documentary analysis considering its objectives, structure, resources, and forms of didactic-methodological organization; and (b) to analyze, based on records and documents produced on the training platform, the teachers' perceptions of the adequacy of the course content and strategies in relation to the training demands related to pedagogical practice from an inclusive perspective. Using a qualitative, descriptive, and documentary approach, this study sought to analyze documents and materials from a massive self-instructional distance learning course offered by a private company serving approximately 1,300 basic education schools nationwide through a digital platform, including quantitative and qualitative data. The analysis was organized into four axes: pedagogical and technological proposal, didactic-evaluative coherence, participants' perceptions, and formative implications. The results showed that the technology-mediated self-instructional course has the potential to contribute to the continuing education of teachers from the perspective of inclusive education, but also presents structural and pedagogical limitations that restrict its formative impact. The analysis revealed that the proposal was predominantly transmissive, focused on the provision of content, without fostering critical reflection on learning and teaching practices in the face of the real demands of inclusive schools. The results reaffirm that teacher training is a continuous and complex process that must articulate theory and practice, supported by an ethical and political commitment to school inclusion. Recognizing the limitations of the self-instructional model, the study proposes a shift in focus from simply offering courses to valuing formative experience, arguing that teacher training from the perspective of inclusive special education requires intentionality, mediation, and spaces for authorship and engagement—fundamental elements for consolidating an education committed to diversity, equity, and social participation. It concludes that continuing education mediated by digital technologies has the potential to broaden access and democratize training opportunities; however, inclusion, as a principle that implies a change in conceptions and practices, demands that teachers reflect, dialogue, and reframe their pedagogical practice. Thus, the study provides relevant insights for improving public policies, programs, and actions aimed at teacher training, contributing to the construction of more collaborative educational practices.

Keywords: Special Education. Continuing professional development for teachers. Educational technologies. Inclusive education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Instruções para a barra de progresso na plataforma	103
Figura 2	Exemplo do <i>layout</i> do curso “Educação Inclusiva: contextualização e sugestões de práticas pedagógicas”.	105
Figura 3	Orientações sobre os requisitos para a certificação do curso	107
Figura 4	Pergunta com o uso de emojis para respostas em uma escala <i>Likert</i> de percepção.	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Métricas de participação no curso "Educação Inclusiva: Contextualização e sugestões de práticas pedagógicas".	109
Tabela 2	Uso por módulo no curso "Educação Inclusiva: Contextualização e sugestões de práticas pedagógicas".	111
Tabela 3	Quantidade de Blocos concluídos do Módulo 2	115
Tabela 4	Número de item por tipo de material disponibilizado no curso "Educação Inclusiva: Contextualização e sugestões de práticas pedagógicas".	128
Tabela 5	Quantidade de interações por fórum de discussão no curso.	146
Tabela 6	Comentários por categoria temática no fórum de discussão.	148
Tabela 7	Percepção sobre os materiais disponibilizados pelo curso em 2023.	159
Tabela 8	Nível de percepção dos cursistas por item avaliado entre 2024 e 2025	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estrutura do curso “Educação Inclusiva: Contextualização e sugestões de práticas pedagógicas”.	84
Quadro 2	Ocorrências dos verbos de comando dos objetivos por módulo	90
Quadro 3	Nível do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom revisada por verbo de comando dos objetivos do curso autoinstrucional	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
aMOOC	<i>Adaptive</i> MOOC
AVACAPES	Ambiente Virtual Colaborativo de Aprendizagem
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
cMOOC	Conectivista MOOC
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CSAT	<i>Customer Satisfaction Score</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EaD	Educação à Distância
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
IA	inteligências artificiais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MOOC	<i>Massive Open Online Course</i>
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NPS	<i>Net Promoter Score</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
Pibid	Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
Pneei	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
ProFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
ProUni	Programa Universidade Para Todos
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TAG	Transtorno de Ansiedade Generalizada
TDA	Transtorno de Déficit de Atenção
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TIG	Transtorno de Identidade de Gênero
TOC	Transtorno Obsessivo-Compulsivo
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
xMOOC	Estendido MOOC

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
2. REFERENCIAL TEÓRICO	39
2.1. Entre as demandas sociais e as reformas legais: a construção da formação docente	40
2.2. O lugar da Educação Especial e da educação inclusiva nas licenciaturas: desafios e perspectivas	45
2.3. O panorama da formação de professores para a Educação Especial	49
2.4. A Formação continuada como eixo estruturante da prática docente: A Meta 16 do PNE e o papel da formação continuada	52
2.5. Formação continuada: caminhos para a Educação Especial Inclusiva	55
2.6. EaD como estratégia de formação docente voltada à educação inclusiva	61
3. MÉTODO	72
3.1. Contexto da pesquisa	72
3.2. Instrumentos de coleta dos dados	73
3.4 Procedimento de coleta de dados	77
3.5 Procedimento da análise dos dados	79
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	83
4.1 Caracterização da proposta pedagógica e tecnológica do curso	83
4.2. Estrutura e organização didático-metodológica do curso	102
4.3. Percepção dos professores sobre a adequação dos conteúdos e estratégias	144
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
6. REFERÊNCIAS	189
APÊNDICE	214

APRESENTAÇÃO

Quando me perguntam: por que você escolheu ser professora? E por que de Educação Especial? A resposta? Confesso que não sei, a vida me levou para esse caminho. Não tenho ninguém na família que seja professor ou que tenha deficiência que me levasse a essa escolha. Mas, antes disso, vou contar a minha história, que pode (no inconsciente) ter me levado a escolher essa profissão.

Quando pequena, aos 5 anos de idade, morei no Japão e lá tive a oportunidade de viver por alguns anos a cultura asiática, que respeita profundamente o papel do professor na vida das pessoas. Lembro-me como se fosse hoje da professora da pré-escola. Quantas lembranças boas! Depois de dois anos, fui estudar em uma escola da comunidade brasileira e, pela difícil vida que os imigrantes brasileiros levavam no Japão no início dos anos 2000, eu ficava na escola em período integral. Lá pude criar vínculos com meus amigos e professores, que se tornaram minha segunda família. Nessa época, a segunda professora que marcou minha vida foi aquela que me alfabetizou: a “tia” Claudete. Como eu admirava essa professora!

Seis anos se passaram e, no final de 2006, eu e minha família retornamos ao Brasil. Outra realidade, uma nova cultura, novos costumes e uma nova escola. Foi um choque de realidade! Escola pública: professores faltantes, “janelas”, livros didáticos rabiscados e com páginas faltando ou soltas, merenda que acabava, colegas que saíam cedo de casa para chegar à escola somente à tarde, quadro de honra, adolescentes grávidas, drogas, professores gritando e sem conseguir dar aula... desigualdades! Esse mundo em que vivi, da antiga 6ª série até o Ensino Médio, me tornou resiliente e, inconscientemente, acredito que me fez escolher o caminho que sigo hoje.

Ao concluir o Ensino Médio em escola pública, em 2012, aos 17 anos, ingressei na Universidade de São Paulo para cursar Terapia Ocupacional em Ribeirão Preto. Ao longo de um ano, pude ter duas certezas: a primeira era que me identifiquei muito ao estudar sobre pessoas com deficiência; a segunda, que eu não me identificava com a Terapia Ocupacional. Assim, prestei o Enem e passei no curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, retornando à minha cidade natal.

Eu era outra pessoa nesse curso. Identificava-me com tudo o que aprendia. Sentia-me empolgada e com vontade de aprender cada vez mais. Durante os anos da

graduação, tive inúmeras experiências para além do estágio. Logo no primeiro ano, a Profa. Dra. Juliane Campos me deu a oportunidade de ser monitora em um curso de extensão para alunos e/ou professores das diferentes licenciaturas da própria universidade e da comunidade externa. Era muito rico ouvir as experiências de outros professores, ver o interesse pela temática e perceber como ela se conectava à prática. Ainda com a Profa. Juliane, aprendi sobre a relação da família na escolarização de alunos com deficiência inseridos no Ensino Médio, em minha primeira iniciação científica pelo CNPq. Foi fantástico ouvir os relatos das mães que participaram da pesquisa e estar próxima do Ensino Médio.

Nos anos seguintes, realizei pesquisas com a Profa. Dra. Lídia Postalli, no âmbito do ensino informatizado de leitura e escrita para crianças com deficiência intelectual, autismo e dificuldades de aprendizagem, com bolsa da FAPESP. Com a Profa. Lídia, tive a oportunidade de estudar sob a perspectiva da Análise do Comportamento, o que me trouxe muitos conhecimentos para a atuação que exerço hoje. A Profa. Lídia sempre acreditou em mim e me incentivou a alçar novos voos, e foi assim que tive a oportunidade de estudar o Planejamento Educacional Individualizado na prática, em Portugal.

Após a conclusão da graduação, em 2018, estava decidida a seguir carreira acadêmica e, por isso, iniciei o mestrado, dando continuidade às minhas pesquisas de iniciação científica. Nessa etapa, também tive a alegria de conduzir minha pesquisa com financiamento, inicialmente, do CNPq e, posteriormente, da FAPESP. No segundo ano do mestrado, foi decretada a pandemia de Covid-19, e novos rumos foram necessários para dar seguimento ao trabalho. Vieram, então, os desafios do atendimento on-line. Ao concluir o mestrado, em 2021, prestei o exame de ingresso no doutorado e segui com a proposta de continuar a pesquisa anterior. Novamente, fui bolsista do CNPq, após o processo seletivo para a única bolsa disponível naquela agência de fomento naquele momento.

Tudo mudou em janeiro de 2022. Após dois anos de pandemia e diante da incerteza quanto à permanência das bolsas de pesquisa, pensei em diversas possibilidades de continuar com meu projeto, que investigava os desafios de garantir uma alfabetização de qualidade para todos os estudantes dos primeiros anos escolares, independentemente de serem ou não público da Educação Especial (público da Educação Especial). Porém, tudo já não fazia o mesmo sentido. Eu havia

me mudado para São José dos Campos, onde resido até hoje, e percebi que o mundo acadêmico, sozinho, já não me completava. Decidi ingressar no mercado de trabalho.

Ingressei em uma das maiores empresas de educação do país para exercer a função de consultora pedagógica, responsável pelo acompanhamento de uma carteira de escolas localizadas em diferentes regiões do Brasil, atuando, especialmente, nos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Nesse cargo, uma das principais atribuições consistia na realização de formações continuadas voltadas a professores e gestores escolares. Ao longo dos dois anos de atuação nessa função, a temática da educação inclusiva passou a adquirir maior relevância nas ações formativas, sobretudo a partir do ano de 2023.

Nesses quase quatro anos atuando diretamente com escolas de todo o país, percebi o quão desafiador é a educação no Brasil. No chão da escola eu conheci a verdadeira educação. Um universo que me apresentou o que livro ou o mundo acadêmico nenhum conta. Essa sensibilidade no olhar para a educação e o despertar do interesse para olhar a educação inclusiva como qualidade e que respeite a individualidade dos estudantes começou na minha própria história, mas o contexto da pandemia do Covid-19 me chamou mais a atenção para isso. Inclusive, quando iniciei o doutorado, fiz uma investigação sobre as habilidades socioemocionais junto a Profa. Márcia Duarte Galvani, que depois passou a ser minha orientadora de doutorado, pela inquietação e o incomodo que me trazia (e ainda traz) da educação marginalizar estudantes que não são contemplados como público da Educação Especial, mas que a educação comum também não olha.

O olhar para as lacunas de aprendizagem que surgiram ou mesmo foram destacadas pós-pandemia, me fez ver professores apavorados sem saber o que fazer. Demandas infinitas que são cobradas pelo sistema educacional, salas de aulas com estudantes adoecidos, professores sobrecarregados, e ainda a demanda das necessidades individualizadas discutidas no âmbito da educação especial e da educação inclusiva. Tudo isso me fez ver que o despreparo do professor para atuar nessa nova realidade da escola contemporânea é causado pela fragilização na formação inicial e continuada.

Com isso, o doutorado me guiou para investigação sobre esse tema. Com a orientação da Profa. Márcia, mesmo ciente dos desafios de conciliar a pesquisa com a intensa jornada de trabalho aceitou orientar minha pesquisa. Viajando de segunda a sexta-feira (e muitos finais de semana), passando vários dias fora de casa, sem

rotina, em aeroportos e hotéis, longe da família, entre tantas outras dificuldades que um consultor pedagógico (e posteriormente especialista em educação inclusiva) enfrenta no dia a dia para levar uma educação de excelência às escolas, juntas, elaboramos um projeto de pesquisa para investigar o curso de formação ofertado pela empresa onde atuo. Assim, escolhemos manter meu olhar sobre a formação de professores.

Chegar até aqui hoje, após 11 anos de vínculo com a UFSCar e atuando na maior empresa de educação básica para a rede de ensino privada da América Latina, como especialista em educação inclusiva, levando formação a professores de norte a sul do país, me deixa com o coração cheio. De alguma forma, com mais de 200 formações entre 2024 e 2025, visitando 84 cidades de 21 estados e o Distrito Federal, pude levar conhecimento a professores, gestores e famílias, contribuindo para uma aprendizagem significativa dos estudantes, sejam ou não público da Educação Especial.

Deus me proporcionou algo muito maior do que eu poderia imaginar para a minha vida. Digo que não escolhi ser professora, a vida me deu esse presente. Ser multiplicadora do conhecimento por meio de outros adultos que impactam a vida de cada criança e adolescente deste país jamais esteve nos meus sonhos. Obrigada, Deus, por ter sido exatamente assim!

1. INTRODUÇÃO

A deficiência é uma condição inerente à experiência humana e, inevitavelmente, grande parte da população enfrentará alguma forma de deficiência, temporária ou permanente, em algum momento da vida. No mundo, há mais de um bilhão de pessoas com deficiência, dos quais cerca de 240 milhões são crianças (Unicef, 2021a). No contexto brasileiro, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025) indicam que 14,4 milhões de pessoas apresentam algum tipo de deficiência, o que corresponde a 7,3% da população nacional. Quando se considera especificamente crianças e jovens em atendimento escolar, o Censo Escolar de 2024 apontou que o número de matrículas de estudantes do público da Educação Especial chegou a 2,1 milhões (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, 2025c).

O público da Educação Especial no Brasil inclui aqueles com deficiência intelectual, física, auditiva ou múltipla, surdez, baixa visão, cegueira, surdo-cegueira, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2025c). O número é expressivo e tem crescido a cada levantamento. Por exemplo, entre 2020 e 2024 houve um aumento de 58,7%, mas o INEP alerta que o movimento de inclusão escolar, ou seja, a matrícula desses estudantes não acompanhou a verdadeira acessibilidade nas escolas para uma educação que pudesse ser, de fato, inclusiva. Para ilustrar essa realidade, apenas 15% das escolas públicas e privadas possuíam infraestrutura de salas e banheiros acessíveis para pessoas com dificuldade de locomoção até 2023 (INEP, 2023).

Verifica-se que ainda não foi possível superar a barreira do acesso físico, condição indispensável para a utilização plena do ambiente escolar (Lacerda *et al.*, 2025), ao mesmo tempo em que se busca avançar na melhoria e na garantia da qualidade da educação para esses estudantes. A ausência de estrutura física adequada intensifica a preocupação dos profissionais da área, sobretudo quando se consideram outras dimensões da acessibilidade, como a comunicacional, a atitudinal e a tecnológica. Tal constatação reforça que a inclusão ultrapassa as modificações estruturais, configurando-se como uma mudança de postura humana diante das diferentes condições de existência. Nesse sentido, uma escola inclusiva precisa, antes de tudo, compreender que esse processo implica uma transformação cultural, a qual não ocorre de forma imediata, tampouco se restringe à ação de um único indivíduo ou

de parte da equipe. Trata-se, antes, de uma reorganização do foco de atenção para as mudanças necessárias no contexto em que a escola se insere. Diante disso, torna-se fundamental compreender de que maneira a educação brasileira tem construído essa perspectiva por meio das políticas públicas.

A matrícula de estudantes com deficiência nas escolas regulares foi assegurada pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e reiterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Brasil, 1996). Durante a década de 1990 e o início dos anos 2000, o modelo da integração escolar ainda norteava as práticas pedagógicas e, somente em 2008, o trabalho educacional com os estudantes do público da Educação Especial passou a ter uma perspectiva inclusiva, apresentando direcionamentos para que a instrução educacional ocorresse na mesma sala de aula, com o apoio de serviços e medidas especializadas para aqueles que, dentro do público indicado, necessitavam.

Em 1994, foi instituída uma Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), que focalizava na matrícula institucional dos estudantes “portadores” (assim eram chamados) de necessidades educacionais especiais (NEE), condicionando a matrícula na sala regular de ensino apenas se o estudante se mostrasse apto a acompanhar o currículo regular e o ritmo da turma. Entre esse processo de integração e inclusão, ocorreram importantes movimentos mundiais que conduziram à discussão de uma educação para todos, como a Conferência da Educação Para Todos de Jomtien (UNESCO, 1990), aprofundada por meio da Conferência Mundial sobre NEE (UNESCO, 1994). Nessa última, o Brasil se tornou signatário da Declaração de Salamanca, reafirmando o compromisso com a Educação para Todos e reconhecendo a necessidade e urgência de se prover educação para crianças, jovens e adultos com NEE dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994). No documento original, reforça-se que

No passado, a Educação Especial era definida em termos de crianças com uma variedade de dificuldades físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Durante os últimos 15 ou 20 anos, é notório que o conceito de educação para necessidades especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que, por qualquer motivo, não estejam conseguindo se beneficiar da escola (UNESCO, 1994, p. 5).

Ainda, o documento cita diferentes condições que impedem as crianças de frequentar as escolas, tais como: experimentarem dificuldades na escola, temporária ou permanentemente; estarem sem interesse ou motivação para a aprendizagem; serem capazes apenas de completar um ou dois anos de educação fundamental,

sendo forçadas a repetir as séries; serem forçadas a trabalhar; viverem nas ruas; viverem muito longe de qualquer escola; viverem em extrema pobreza ou sofrerem de má-nutrição crônica; sofrerem contínuos abusos físicos, emocionais e sexuais; ou simplesmente não frequentarem a escola, seja por que razão for.

Esses pontos trazidos pela UNESCO também se verificaram no cenário brasileiro, sendo que um dos maiores desafios educacionais vividos na virada do século foi aumentar o acesso à educação básica. Em 2000, por exemplo, 1,5 milhão de crianças de 7 a 14 anos permaneciam fora da escola (Ravanello; Dutt, 2017).

Em paralelo a essa busca por maior acesso e inclusão, a Declaração de Salamanca (em seu texto original, publicado em espanhol) reforçava a necessidade de se atentar aos estudantes com condições específicas no processo educativo, sem discriminação de sexo, cor, religião, origem, condição física, social ou intelectual. Na tradução da Declaração de Salamanca, publicada em 1998, o termo "necessidades educacionais especiais" é utilizado, e o documento reitera que "cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias" (UNESCO, 1998, p. 2).

Em 2001, por meio do Ministério de Estado da Educação, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001a). Nessa resolução, reitera-se a modalidade da Educação Especial apresentada pela LDB de 1996 e apresentam-se as diretrizes para uma educação de estudantes que apresentem NEE.

Nessa diretriz, a Educação Especial é definida como um processo educacional, por meio de uma modalidade da educação escolar, responsável por elaborar uma:

proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos (Brasil, 2001a, Art. 3º).

Essa garantia abrange os estudantes público da Educação Especial que apresentam ao longo do processo educacional, sejam decorrentes de dificuldades acentuadas de aprendizagem, limitações no desenvolvimento, disfunções, deficiências ou condições não vinculadas a causas orgânicas específicas. Inclui também aqueles que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; bem como os que possuem grande facilidade de aprendizagem, o que leva ao domínio

rápido de conceitos, procedimentos e atitudes, sendo identificados com altas habilidades/superdotação.

Dessa forma, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 considera as situações singulares, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e as características biopsicossociais (Brasil, 2001a) citadas nas recomendações para a construção de uma escola inclusiva pelo Ministério da Educação (MEC) e na segunda edição da Declaração de Salamanca, publicada pelo MEC (Brasil, 1997, 2003). Entretanto, são citadas apenas as condições que levam a uma especificidade que poderá acarretar as NEE, mas o próprio documento do MEC constrói uma narrativa pautada nos estudantes que possuem alguma deficiência e altas habilidades.

Como citado, em 2008, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, Brasil, 2008), iniciou a perspectiva inclusiva no contexto escolar. Nesse novo direcionamento, o termo “necessidades educacionais especiais” deixa de ser utilizado e passa a indicar um público restrito, designado como público da Educação Especial, como já apresentado anteriormente (Brasil, 2008).

Recentemente, o Decreto nº 12.686/2025, publicado no dia 20 de outubro de 2025 (com alterações realizadas pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, Brasil, 2025d), instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Pneei) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, garantindo o direito à educação para estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação em um sistema educacional inclusivo, sem discriminação e com igualdade de oportunidades. O texto define princípios como acessibilidade, equidade, combate ao capacitismo e valorização da diversidade humana. Estabelece diretrizes e objetivos voltados à inclusão em todos os níveis de ensino, à oferta do AEE como complemento ou suplemento à escolarização, à formação mínima e continuada de professores e profissionais de apoio, e à articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social. Com isso, revoga o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2025c) e se torna o novo documento norteador para a construção das práticas inclusivas no contexto escolar.

Na dualidade entre os debates sobre os desafios da educação básica regular e a modalidade da Educação Especial, destacam-se fatores ainda pouco discutidos pelo governo e sem medidas concretas de apoio às escolas, especialmente no que se refere ao atendimento das NEE em sentido amplo. Nas últimas décadas, mesmo sob

a perspectiva inclusiva da PNEEPEI (Brasil, 2008) e, recentemente, pelo Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025c), observa-se que existe uma barreira política, organizacional e burocrática que limita a atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na consolidação de práticas inclusivas dentro do contexto da sala de aula.

Tanto a PNEEPEI de 2008 quanto o Decreto nº 12.686/2025, indicam um atendimento especializado complementar ou suplementar à sala de aula apenas para um público específico, aqueles da Educação Especial. Mesmo em situações relacionadas a transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando o atendimento às NEE desses estudantes sem contemplá-los nesse serviço especializado.

A PNEEPEI e o Decreto nº 7.611/2011 condicionavam os serviços de apoio especializados, materiais e recursos de acessibilidade de modo a transmitir a ideia de que os estudantes do público da Educação Especial são responsabilidade dos profissionais do AEE, já que o texto indicava que é um serviço complementar ou suplementar à sala de aula e que esse profissional deve “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes”, entre outros pontos (Brasil, 2011b, Art. 3 - I).

Na nova política instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, que passa a vigorar substituindo a PNEEPEI e o Decreto nº 7.611/2011, o AEE continua com seu caráter complementar ou suplementar à escolarização do mesmo público, apenas alterando a terminologia de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) para TEA e, por meio de sete objetivos centrais, determina que o papel desse serviço não se restringe a práticas adaptativas, mas envolve planejamento pedagógico colaborativo, desenvolvimento de materiais acessíveis e coordenação institucional (Brasil, 2025c). Aqui, novamente não aparece a importância do trabalho colaborativo entre os professores e que não se identificam orientações do Ministério da Educação quanto à articulação sistemática do trabalho do professor regente polivalente ou de docentes especialistas de diferentes licenciaturas com o profissional da Educação Especial.

Essa ausência evidencia a necessidade de orientações pedagógicas que possam trazer abordagens universalistas, nas quais a responsabilidade pelo processo educativo seja compartilhada também pelo professor regente. Esse docente da classe comum deve desenvolver estratégias que promovam a aprendizagem não apenas um

grupo específico, mas estudantes com diferentes perfis de aprendizagem, construídos ao longo dos anos pelas experiências escolares, independentemente da existência de diagnóstico formal (Martín, 2024). Observa-se que a educação brasileira carece de políticas mais consistentes e efetivas para além do público da Educação Especial. Além disso, a ausência de dados oficiais sobre estudantes com outras condições que impactam a aprendizagem evidencia lacunas significativas.

A própria mudança na nomenclatura de TGD para TEA gera falta de clareza sobre as cinco subcategorias do antigo Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI), por exemplo, se são contabilizadas como TEA no Censo Escolar (Mesquita; Pinto, 2019). Além desse caso, vários outros transtornos impactam diretamente na aprendizagem em sala de aula, seja nos comportamentos ligados à aprendizagem, seja na regulação emocional e comportamental, e que não são coletados pelo Censo Escolar.

Dados referentes aos estudantes com Transtornos Específicos da Aprendizagem, Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outras condições ligadas ao cognitivo ou à saúde mental, como a depressão e a ansiedade, que têm aumentado, trazem à luz uma reflexão necessária sobre o cuidado para além do ensino de habilidades acadêmicas, mas também sobre as habilidades socioemocionais dos estudantes.

Essas condições são alarmantes, como mostra a Unicef, que estima que quase um em cada seis indivíduos entre 10 e 19 anos no Brasil vive com algum transtorno mental (Unicef, 2021b). Essa alta incidência indica que a falta de ambientes que acolham e respondam a essas necessidades sociais e emocionais amplifica sentimentos de isolamento, estresse e baixa autoestima, especialmente em contextos de bullying, discriminação ou pressão acadêmica excessiva. É importante destacar que o Unicef considera uma série de quadros como transtornos mentais, incluindo depressão, ansiedade, transtorno bipolar, transtorno alimentar, TEA, transtorno de conduta, esquizofrenia, deficiência intelectual idiopática, TDAH e um grupo de transtornos de personalidade.

Para compreender essas demandas, que se intensificaram na sociedade contemporânea e configuram-se como um dos grandes desafios da educação brasileira, o Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, apresentou dados obtidos por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) de 2021 sobre os

estudantes. A avaliação, aplicada a 642 mil estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual, revelou que um em cada três estudantes relatou dificuldades de concentração em sala de aula, enquanto 69% declararam sintomas de depressão e ansiedade em níveis elevados (São Paulo, 2022). Tais resultados corroboram os relatos cotidianos das escolas, sobretudo no contexto pós-isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19, que ocasionou o fechamento das instituições de ensino entre 2020 e 2021.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível adotar uma abordagem integral do desenvolvimento dos estudantes, considerando que o desenvolvimento socioemocional pode favorecer não apenas a aprendizagem, mas também outros aspectos que a influenciam, como as interações interpessoais e intrapessoais, a vida profissional e a inserção social. Nessa perspectiva, conforme indicam Muto e Galvani (2023), destaca-se a necessidade de fomentar as competências do saber conhecer, fazer, conviver e ser, como fundamentos essenciais para a formação integral.

A soma dessas condições, aliada aos desafios enfrentados pelo público da Educação Especial, coloca as escolas em situação de vulnerabilidade, exigindo que lidem cotidianamente com uma diversidade real que impacta o funcionamento institucional. E a questão aqui apontada não é que o professor saiba diagnosticar tais condições, mas que esses estudantes, que estão na escola e não são contemplados pela Educação Especial nem por um serviço de psicologia, podem afetar a organização e gestão da sala de aula e o processo de aprendizagem.

Além desse contexto, o Brasil enfrentou desafios relacionados à retenção e reprovação dos estudantes, indicando-se que, em 2019, a soma da reprovação e do abandono escolar foi de 10,2% no 3º ano do Ensino Fundamental e 21,3% na 1ª série do Ensino Médio (Fundação Carlos Chagas, 2025). Outro desafio foi a taxa de analfabetismo funcional, que, em 2025, alcançou 16% entre os jovens de 15 a 29 anos (INAF, 2025). Nesse sentido, principalmente após a pandemia, que deixou marcas por anos, o governo implementou algumas iniciativas para suprir as lacunas ampliadas pelo período, como o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, por meio do Decreto nº 12.391/2025, focado na superação das defasagens educacionais e na garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes da educação básica (Brasil, 2025a).

A análise dessas medidas evidenciou que os problemas educacionais, embora tenham sido intensificados pelo período de isolamento social e pela falta de acesso

ao ambiente escolar por quase dois anos, já existiam anteriormente. Dessa maneira, ficou evidente que a educação brasileira carece de um olhar que promova a melhoria na qualidade educacional de todo e qualquer estudante, para além das condições específicas de quem tem deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, observou-se que, ao longo das últimas décadas, o princípio da educação inclusiva, inicialmente fortalecido pela Declaração de Salamanca, foi progressivamente restringido pelo uso do termo “necessidades educacionais especiais”, que passou a designar prioritariamente o público da Educação Especial. Ao restringir o público, a política fortalece serviços especializados, mas deixa uma lacuna para estudantes com barreiras não tipificadas, sendo foco indireto deste estudo ao tratar de respostas formativas no ensino comum.

No presente estudo, o termo Educação Especial é compreendido como o conjunto de serviços e o público específico assegurados pela PNEEPEI e pelo Decreto nº 12.686/2025, a PneeI, abrangendo estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Por sua vez, a educação inclusiva é entendida a partir de uma perspectiva contemporânea, que vem ganhando destaque na literatura, caracterizando-se pela concepção de que todos os estudantes são singulares e diversos entre si. Assim, o ensino deve ser responsivo a essa diversidade, tendo como objetivo aprimorar a qualidade da educação para toda a turma, e não apenas para determinados grupos de estudantes (Mendes, 2023).

Diante dessa compreensão, a formação de professores assume papel central para a garantia da qualidade da educação básica. Entretanto, o contexto brasileiro apresenta a insuficiência na formação docente para atuar com a diversidade humana como um dos principais entraves para a consolidação da educação inclusiva no Brasil e para a atuação com o público da Educação Especial, seja de modo especializado ou no ensino comum.

Embora as diretrizes e normativas do contexto educacional prevejam o preparo dos professores para lidar com as diferenças, as práticas pedagógicas ainda revelam um modelo homogeneizador, distante das demandas reais das escolas (Gatti; Barreto, 2009; Libâneo, 2010; Michels, 2021; Pletsch, 2009). Essa lacuna formativa torna-se evidente quando o professor precisa responder a múltiplas formas de aprendizagem, envolvendo tanto estudantes do público da Educação Especial quanto aqueles que, por outros fatores, apresentam barreiras significativas à participação e ao aprendizado (Kassar, 2014). O desafio, portanto, não reside apenas na ausência de conhecimentos

específicos sobre as deficiências, TEA e altas habilidades, mas na falta de preparo pedagógico e ético para atuar com a heterogeneidade da diferença humana (Mendes, 2023).

Essa realidade evidencia que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, tem-se mostrado insuficiente para sustentar práticas pedagógicas inclusivas que integrem o ensino de todos os estudantes. Pesquisas apontam que a estrutura curricular e a carga horária dedicada à temática da Educação Especial ou da perspectiva inclusiva dificultam a construção de competências pedagógicas consistentes para a atuação (Borges; Santos; Costa, 2019; Dias; Silva, 2020; Pedrosa, 2016;). Muitos docentes relataram insegurança diante das demandas escolares relacionadas às dificuldades dos estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento, o que reiterou a distância entre a formação recebida e as exigências da docência em uma escola contemporânea (Lopes *et al.*, 2023; Poker; Valentim; Garla, 2017), principalmente em um contexto de pós-isolamento social decorrente de uma pandemia.

Além disso, o predomínio de abordagens prescritivas e tecnicistas nos cursos de formação reduz o espaço para a reflexão crítica sobre a prática, convertendo o professor em mero executor de políticas e normativas (Silva, 2022). Essa condição se propaga por um ciclo em que a escola solicita práticas inclusivas, mas o professor, sem suporte formativo adequado, reproduz modelos excludentes que uniformizam expectativas e negligenciam as singularidades do aprender (Kassar, 2014; Michels, 2017).

Nesse cenário, repensar os modelos de formação docente torna-se indispensável. A emergência de novas demandas sociais, sejam territoriais ou relativas à escassez de profissionais qualificados, somada à expansão das tecnologias digitais, resulta em atribuir a Educação a Distância (EaD) um papel central na formação docente. Essa modalidade, regulamentada e indicada nas políticas públicas de formação desde o início dos anos 2000, consolidou-se como estratégia para ampliar o acesso à formação continuada. Contudo, sua expansão também trouxe dilemas relacionados à qualidade e à intencionalidade pedagógica.

A lógica da massificação e o predomínio de cursos autoinstrucionais centrados na transmissão de conteúdos tendem a esvaziar a dimensão formativa e reflexiva essencial à docência inclusiva (Bottentuit Junior *et al.*, 2020; Gatti, 2013; Moran, 2015). Dentro dessa modalidade, o tipo autoinstrucional e massivo, embora amplie

exponencialmente o alcance, nem sempre garante mediação efetiva e desenvolvimento reflexivo dos cursistas (Bottentuit Junior *et al.*, 2020; Kasch; Van Rosmalen; Kalz, 2021; Moran, 2015).

Se a formação continuada migrar para formatos autoinstrucionais sem mediação qualificada, a probabilidade de transferência para a prática inclusiva diminuirá. Assim, a formação mediada por tecnologia deve ser compreendida não apenas como modalidade metodológica, mas como um campo de mediação pedagógica complexa, que exige um planejamento sistemático dos processos de ensino e aprendizagem, com intencionalidade, interatividade e acompanhamento formativo contínuo. Dessa forma, torna-se imprescindível compreender a formação de professores sob a ótica de um planejamento intencional, que promova a interatividade, o *feedback* formativo e a articulação com a prática docente.

Visando minimizar a lacuna frente às demandas da atuação de professores qualificados para atuar com a Educação Especial ou na perspectiva da educação inclusiva, esse modelo tornou-se expressivo no campo da formação continuada (Carmo *et al.*, 2024). Contudo, a ampliação da oferta não foi suficiente para eliminar as desigualdades estruturais e institucionais no campo da formação docente. A ausência de políticas estruturadas e a fragmentação das práticas institucionais fizeram com que a inclusão se concretizasse de modo desigual entre redes e modalidades. No ensino básico privado, essa desigualdade mostrou-se ainda mais acentuada: as escolas, muitas vezes autônomas em suas decisões pedagógicas, careciam de programas formativos específicos, o que resultava em práticas marcadas pela improvisação e pela dependência de iniciativas individuais (Horta, 2022; Silva, 2020; Vieira, 2019).

Compreender os processos formativos que sustentam uma atuação pedagógica inclusiva é, portanto, condição essencial para repensar a coerência entre políticas educacionais, discursos institucionais e práticas docentes. Nesse sentido, a literatura reforçou essa problemática ao evidenciar que, embora o discurso da inclusão tenha se consolidado nas escolas privadas, a prática ainda é frágil, fragmentada e dependente de ações isoladas (Horta, 2022; Silva; Santos, 2020; Vieira, 2019). Ainda, observou-se um desafio sobre estudos na área, pela escassez de pesquisas que se propuseram a investigar o contexto da Educação Especial ou inclusiva nas escolas privadas.

Como evidencia Horta (2022), ao mapear a produção científica nacional sobre inclusão na rede privada entre 2011 e 2021, constatou-se um vazio empírico e teórico no campo, revelando a invisibilidade estrutural da temática nas pesquisas brasileiras. Essa lacuna reforça a necessidade de novos estudos que abordem a formação continuada de professores na rede privada, especialmente em formatos mediados por tecnologia, capazes de ampliar o acesso e qualificar a prática pedagógica.

O estudo de Silva e Santos (2020), que teve como um dos objetivos mapear os estudantes com necessidades educacionais especiais de uma instituição de ensino comum privada e refletir sobre os principais desafios para o ensino privado instituir-se como sistema educacional inclusivo, constatou que os desafios estavam além da garantia de acesso e permanência dos estudantes na escola. A autora atuava na função de supervisora educacional de uma Rede de Ensino de Escolas privadas, atendendo aproximadamente 17.600 estudantes da educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Os dados mostraram que a rede, no ano de 2016, tinha 757 com NEE, dos quais 543 estudantes apresentavam transtorno ou dificuldade de aprendizagem, contemplando aqueles com Disgrafia, Discalculia, Disortografia, Dislalia, Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), TDAH, e os Transtornos Mentais ou Psiquiátricos, como Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), Transtorno de Identidade de Gênero (TID), TOD, Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), Depressão, Ansiedade, Síndrome do Pânico, entre outros; e 214 eram estudantes público da Educação Especial.

As lacunas identificadas por Silva e Santos (2020), por meio de entrevista estruturada em forma de questionário, evidenciaram que aspectos pedagógico-administrativos relacionados à aprendizagem e à participação desses estudantes no contexto escolar, como a formação continuada dos profissionais da educação, a (re)adequação de metodologias, recursos e estratégias na perspectiva da educação inclusiva e a institucionalização do AEE nas escolas regulares de ensino privado, impactavam diretamente a efetivação da educação inclusiva.

No estudo de Vieira (2019), analisou-se os desafios da gestão escolar na promoção da inclusão em uma rede privada de ensino no Sul do Brasil. A pesquisa, que utilizou questionários e entrevistas com diretores, revelou que, apesar do reconhecimento da importância da inclusão, sua efetivação enfrenta desafios significativos: lacunas na formação de professores e equipes, necessidade de maior envolvimento familiar, carência de suporte governamental/institucional e a falta de

sensibilização da comunidade escolar para respeitar as singularidades de cada estudante.

A autora defendeu que a cultura inclusiva depende da formação continuada, da ação articulada da gestão e do apoio institucional consistente. Ela observou que iniciativas governamentais, como os cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR), beneficiavam prioritariamente instituições públicas, tornando o processo mais lento nas privadas. Assim, o estudo concluiu que, embora haja avanços na compreensão dos gestores, ainda prevalece uma postura integradora, cujas práticas não asseguram plenamente o direito à aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Como apresentado por Vieira (2019) e Silva e Santos (2020), a formação do professor é o eixo central para mudanças na prática e observou-se que a demanda é grande e as necessidades são urgentes; por isso, o modelo da educação a distância e massiva torna-se importante para que se possa sanar essa lacuna tão desafiadora.

Cerqueira e Rocha (2025) investigaram as contribuições de um curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva da Universidade Federal do ABC (UFABC), ofertado na modalidade a distância para professores, buscando identificar boas práticas e estratégias de ensino que favorecessem a efetiva implementação das políticas de inclusão. O estudo mostrou que a EaD pode favorecer o desenvolvimento de competências inclusivas quando acompanhada de mediação pedagógica qualificada, ainda que carecesse de aprofundamento em seu design instrucional. Além disso, ressaltaram que o curso possibilitou transformar a visão sobre a inclusão e fortalecer uma educação mais equitativa.

O estudo evidenciou que, embora o curso de especialização tenha contribuído significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores, persistiam lacunas relevantes na efetivação da formação continuada. Do ponto de vista pedagógico, observou-se um descompasso entre teoria e prática, indicando a necessidade de estratégias mais consistentes para a transposição dos conhecimentos adquiridos para o contexto da sala de aula. Além disso, a falta de tutoria personalizada e de formação interdisciplinar articulada à realidade escolar foram apontadas como fragilidades do processo formativo.

No âmbito institucional, Cerqueira e Rocha (2025) ressaltaram a insuficiência de políticas públicas e de apoio institucional que garantissem o acesso equitativo e a continuidade da formação, ainda muito dependente do esforço individual dos

docentes, os quais, neste estudo, em sua maioria, atuavam em instituições públicas de ensino.

No estudo de Rodrigues e Capellini (2012), as autoras buscaram levantar e analisar dados sobre a utilização da EaD para formação continuada de professores no processo de inclusão da pessoa com deficiência. O curso “Práticas de Educação Especial e Inclusiva na área de Deficiência Intelectual”, ofertado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) em parceria com o MEC, contou com 182 cursistas e permitiu concluir que a formação continuada de professores por meio da EaD contribuiu significativamente para o avanço da inclusão escolar, desde que sejam garantidas condições adequadas de tutoria, acompanhamento e interação. Destacaram, contudo, desafios relativos à qualidade dos cursos, à formação dos formadores e à prevenção da evasão, e que a efetividade desse modelo depende tanto da mediação pedagógica quanto da estrutura institucional e tecnológica.

A tese de Amparo (2023) buscou investigar se um curso a distância no formato MOOC (do inglês *Massive Open Online Course*) sobre Educação Especial Inclusiva poderia contribuir na formação continuada de professores para a inclusão escolar. Inicialmente, a autora realizou uma revisão sistemática a fim de analisar a produção de conhecimento sobre práticas e processos formativos a distância na área da Educação Especial Inclusiva. Essa revisão, abrangendo o período de 2007 a 2018, evidenciou que a EaD se consolidou como estratégia relevante e necessária para a formação continuada de professores, especialmente por sua capacidade de democratizar o acesso e ampliar o alcance das políticas formativas. Entretanto, um achado importante foi a baixa incidência de pesquisas sobre MOOC, o que revelou uma lacuna teórica e empírica no campo.

Em outra parte do estudo, Amparo (2023) descreveu e analisou o curso “Educação Inclusiva e Especial”, ofertado pela UNESP Aberta na plataforma Moodle. O curso, com mais de 12 mil inscritos, era autoinstrucional, sem tutoria, certificado com carga horária definida, organizado em cinco agendas temáticas que abordavam fundamentos da educação inclusiva, público da Educação Especial, práticas pedagógicas articuladas às disciplinas, e elaboração do PEI. As atividades envolviam leituras, questionários, fóruns e vídeos. O curso apresentou fundamentos teóricos sólidos e atividades reflexivas, mas seu potencial pedagógico foi limitado pela baixa interação entre cursistas e pela ausência de mediação tutorial ativa.

Outro fator essencial nesse direcionamento apresentado por Amparo (2023) é que, ao analisar as potencialidades e limitações dos cursos mediados por tecnologias digitais, torna-se possível compreender como as formas de mediação podem atuar (ou falhar) como dispositivos formativos. Assim, investigar o modo como um curso autoinstrucional voltado à inclusão é planejado, estruturado e vivenciado por professores possibilita ampliar o entendimento sobre as condições necessárias para que a formação mediada por tecnologia se torne formativa e transformadora.

A investigação desses estudos evidenciou a necessidade de aprofundar as análises no âmbito da formação continuada para a educação inclusiva, sobretudo quando mediada por tecnologias digitais. Os estudos convergiram na defesa da EaD como via de democratização, mas divergiram quanto à sua capacidade de garantir qualidade formativa. Ainda, observou-se que o contexto das escolas privadas representou uma lacuna ainda mais expressiva, uma vez que há escassez de estudos que investigam a educação inclusiva nesse âmbito.

Diante desse cenário, questiona-se como a educação brasileira, pelas metas do projeto para o novo PNE 2024–2034 (Brasil, 2024d), afirma pretender alcançar melhorias na qualidade educacional e garantir o cuidado integral dos estudantes sem investir, de forma efetiva, na formação inicial e continuada que responda às demandas da educação contemporânea. A carreira docente tem se tornado cada vez mais desafiadora, exigindo múltiplas responsabilidades, tanto no âmbito pedagógico quanto em questões sociais e emocionais que repercutem diretamente na aprendizagem escolar (Perrenoud, 2002). O professor enfrenta o desafio de manter a atenção e o engajamento dos estudantes, lidar com turmas numerosas, integrar o uso pedagógico das tecnologias e desenvolver tais competências dentro da perspectiva da diversidade (Brasil, 2018, 2022; Libâneo, 2016; Shiroma, 2025; UNESCO, 2021).

Como afirmam Silva e Rebolo (2017, p. 189)

enfrentar esses desafios, tanto a escola, instituição social e local de trabalho do professor, como o próprio professor, ao realizar seu trabalho, deverão fortalecer os diálogos e as negociações no sentido de viabilizar a compreensão e o entendimento do processo de construção das diferenças dentro da diversidade cultural presentes em sociedades plurais, na tentativa de superar preconceitos culturais, além da apropriação das reivindicações e das lutas por reconhecimento da diferença e da cultura empreendida pelos movimentos sociais e, principalmente, (re)conhecer o 'outro' e respeitá-lo como sujeito nesse espaço intercultural.

Há uma demanda urgente pela valorização da profissão docente. Salários baixos, condições de trabalho precárias e o acúmulo de responsabilidades têm levado

muitos professores ao adoecimento ou à evasão da carreira (Nascimento; Seixas, 2020; Instituto Península, 2022; Universidade Federal de Minas Gerais, 2023). É necessário tornar a docência uma carreira atrativa e socialmente reconhecida (Libâneo; Pimenta, 1999; Gatti, 2016).

Dados apresentados por Queiroz (2023), em artigo publicado na revista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), evidenciam a correlação entre evasão docente e qualidade da formação, demonstrando o impacto direto dessa relação no processo de aprendizagem dos estudantes. Esse ciclo vicioso indica que estudantes afetados por deficiências formativas durante a escolarização básica tendem a reproduzir essas fragilidades no ensino superior e, posteriormente, no mercado de trabalho, perpetuando os desafios da formação inicial. Tal dinâmica reforça a urgência de enfrentar essas questões de forma holística e sistêmica.

Diante desse quadro de desvalorização e de alta rotatividade que fragiliza a permanência e a qualidade da atuação pedagógica, torna-se crucial articular respostas estruturais de política educacional a diretrizes formativas consistentes. Enquanto medidas de valorização e melhoria das condições de trabalho não se consolidarem plenamente, a formação inicial e continuada deve funcionar como eixo de mitigação e qualificação do trabalho docente, orientando práticas inclusivas e sustentando a permanência significativa na profissão. É nessa intersecção entre valorização e formação que os marcos normativos nacionais buscam incidir, ao prescrever competências, saberes e princípios para a docência em contextos heterogêneos.

As diretrizes nacionais que orientam tanto a formação geral (Brasil, 1996, 2014a, 2019, 2024f) quanto a formação específica em Educação Especial (Brasil, 1996, 2008, 2011b, 2025c) direcionam a preparação docente como estratégia essencial para a consolidação de uma educação inclusiva e equitativa. A BNC-Formação, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) e com prazo de implementação alterado para 2024 pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024f), determina que a formação docente contemple conhecimentos das ciências da educação e adote estratégias e recursos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento de saberes e a eliminação de barreiras de acesso ao conhecimento. Essa formação deve ocorrer de modo transversal e global, não se restringindo a cursos específicos ou pontuais. O documento ainda estabelece que a formação docente deve proporcionar ao professor a competência de valorizar a diversidade,

acolher as diferenças, promover ambientes inclusivos e combater preconceitos (Brasil, 2019).

A BNC-Formação concebe a Educação Especial simultaneamente como campo específico de formação e como dimensão constitutiva da formação comum de todos os docentes. No âmbito da formação geral, as diretrizes determinam que todo professor desenvolva conhecimentos sobre os marcos legais, os fundamentos teóricos e as práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando a eliminação de barreiras de acesso, participação e aprendizagem. Essa orientação, explicitada no artigo 12, inciso V, é reforçada nas competências docentes que preveem a adoção de estratégias pedagógicas diversificadas, o uso de recursos acessíveis e a promoção de ambientes inclusivos e equitativos de aprendizagem (Brasil, 2019).

No que diz respeito à formação continuada, a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que institui a BNC-Formação Continuada, aprofunda e complementa os princípios da BNC-Formação, reafirmando o compromisso com a educação inclusiva e equitativa como eixo estruturante do desenvolvimento docente ao longo da vida. O documento estabelece que a formação continuada deve promover o aprimoramento das competências profissionais em três dimensões interdependentes: conhecimento, prática e engajamento profissional (Brasil, 2020b).

O principal destaque do documento é a ênfase na característica reflexiva e situada das formações continuadas, que devem considerar a trajetória profissional dos professores, enfatizando o desenvolvimento contínuo e contextualizado, com foco nas necessidades concretas da prática docente e nos contextos escolares (Brasil, 2020b).

A Resolução CNE/CP nº 1/2020, em seu artigo 9º, Capítulo III, dispõe que os cursos e programas destinados ao desenvolvimento profissional docente podem ser estruturados de forma flexível, contemplando atividades formativas presenciais, a distância, semipresenciais, híbridas ou realizadas por meio de outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar. Essas formações podem ser oferecidas por Instituições de Ensino Superior, por organizações especializadas ou por órgãos formativos vinculados à gestão das redes de ensino (Brasil, 2020b).

Cabe destacar que a formação continuada não tem o papel de sanar lacunas formativas, mas por ser concebida como elemento constitutivo do processo de

profissionalização docente, reconhecendo os professores como sujeitos produtores de saberes e culturas e como mediadores dos percursos formativos dos estudantes, a formação visa ao desenvolvimento de competências necessárias ao exercício qualificado da prática social e à atuação profissional no mundo do trabalho (Brasil, 2020b).

É necessário investir na formação inicial de professores, principalmente para atuar no âmbito da Educação Especial enquanto modalidade de ensino. Essa formação específica como percurso inicial à docência possibilita o aprofundamento progressivo de fundamentos teóricos, epistemológicos e pedagógicos, considerados indispensáveis para a atuação qualificada em contextos educacionais marcados pela diversidade. A formação específica desde o início do curso possibilita o aprofundamento progressivo de fundamentos teóricos, epistemológicos e pedagógicos, considerados indispensáveis para a atuação qualificada em contextos educacionais marcados pela diversidade (Lustosa; Mendes, 2020).

Considerando a relevância da formação de professores, mas principalmente a formação continuada que se mostra relevante aos docentes que já estão na prática, a presente pesquisa delimitou-se ao contexto da educação básica da rede privada de ensino, analisando um curso autoinstrucional mediado por tecnologias digitais voltado à formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. O estudo buscou compreender como os processos formativos mediados por tecnologia favoreceram (ou limitaram) a construção de saberes docentes inclusivos, a partir das percepções e experiências dos cursistas. Com isso, pretende-se contribuir para o debate sobre a qualidade formativa na modalidade autoinstrucional, oferecendo subsídios teóricos e práticos que possam apoiar políticas institucionais e práticas pedagógicas voltadas à inclusão nas escolas privadas.

Nesse cenário, a presente tese propôs-se a avançar na compreensão de como a mediação pedagógica incorporada ao ambiente digital pode atuar como um dispositivo de aprendizagem em cursos autoinstrucionais, especificamente no contexto da rede privada de ensino. Assim, insere-se em um campo de investigação emergente ao articular a dimensão pedagógica da formação continuada voltada à educação inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento de parâmetros de qualidade que integrem acesso, intencionalidade e profundidade formativa como eixos indissociáveis da formação docente contemporânea.

Embora se reconheça a heterogeneidade das barreiras existentes, este estudo não teve como objetivo mapear clinicamente tais condições, mas examinar em que medida a estrutura de um curso autoinstrucional capacita os docentes a responderem a essa diversidade no contexto da sala de aula do ensino comum.

Diante das lacunas formativas identificadas e das tensões entre expansão tecnológica e qualidade pedagógica, emergiram as questões que orientam esta investigação: de que modo os cursos *on-line* autoinstrucionais, voltados à formação continuada de professores da rede privada, se configuram como estratégia formativa no campo da educação inclusiva, considerando suas potencialidades e limitações? E como um curso autoinstrucional mediado por tecnologias digitais é configurado, experienciado e avaliado por professores da educação básica privada como estratégia de formação continuada voltada à educação inclusiva?

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar as potencialidades e limitações de um curso autoinstrucional mediado por tecnologias digitais como estratégia de formação continuada de professores da educação básica, no âmbito da educação inclusiva. Para alcançar tal finalidade, a pesquisa se desdobrou em dois objetivos específicos: (a) caracterizar a proposta pedagógica e tecnológica do curso autoinstrucional, a partir da análise documental considerando seus objetivos, estrutura, recursos e formas de organização didático-metodológica; e (b) analisar, com base em registros e documentos produzidos na plataforma formativa, a percepção dos professores acerca da adequação dos conteúdos e estratégias do curso frente às demandas formativas relacionadas à prática pedagógica na perspectiva inclusiva.

Partindo do reconhecimento de que a formação docente é um campo dinâmico e atravessado por múltiplas dimensões pedagógicas, tecnológicas e políticas, esta tese buscou compreender de que modo as propostas formativas mediadas por tecnologias digitais podem contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas no ensino comum, buscando problematizar um caso específico que possa debater sobre a formação continuada de professores no Brasil em Educação Especial Inclusiva, por meio de um curso autoinstrucional, mas sem a intenção de validar o curso analisado.

O estudo foi estruturado em cinco seções: a **Introdução** delimita o problema, os objetivos e a justificativa, situando a relevância da formação docente na perspectiva inclusiva; o **Referencial Teórico** aprofunda o debate histórico e legal da docência no

Brasil, abordando desde as políticas públicas até as modalidades de ensino (presencial e a distância); o **Método** descreve o delineamento da pesquisa, os instrumentos de coleta e as estratégias de tratamento de dados; a seção de **Resultados e Discussão** interpreta os achados à luz da literatura consultada; e, por fim, as **Considerações Finais** sintetizam as conclusões, contribuições e limitações, sugerindo encaminhamentos para futuras investigações e estruturação para práticas formativas de professores.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Essa primeira seção constituiu-se como o alicerce teórico-conceitual da tese, articulando marcos históricos, normativos e analíticos que sustentam a discussão acerca da formação docente orientada à Educação Especial e à educação inclusiva. Essa abordagem considerou as especificidades do contexto educacional brasileiro e as transformações recentes decorrentes da incorporação das tecnologias digitais na formação de professores. Foi estruturado de modo a transitar das análises de caráter macroestrutural, que examinam as demandas sociais e as reformas legais, para núcleos temáticos específicos, como a formação inicial, a formação continuada e a educação a distância, compondo um percurso que conecta fundamentos teóricos, evidências empíricas e implicações para as práticas formativas.

A subseção “Entre as demandas sociais e as reformas legais: a construção da formação docente” apresentou um panorama histórico e normativo da formação de professores no Brasil. Essa parte evidenciou como as pressões por democratização do acesso, equidade educacional e padronização curricular reconfiguraram o perfil e as exigências da docência. Nessa perspectiva, a formação docente é analisada como resposta a demandas sociais complexas, permeadas por tensões entre ampliação do acesso, qualidade formativa e indução normativa. A subseção “O lugar da Educação Especial e da educação inclusiva nas licenciaturas: desafios e perspectivas” examinou criticamente a incorporação de conteúdos e competências voltados à educação inclusiva nos cursos de licenciatura. Na subseção “O panorama da formação de professores para a Educação Especial”, o foco recai sobre a formação específica na área, reconstruindo sua trajetória histórica, desde a habilitação em nível médio até a constituição das licenciaturas e cursos de especialização. Foram analisados dados recentes sobre a oferta de cursos e o perfil institucional, apontando a dissociação entre o aumento de matrículas de estudantes público da Educação Especial e a qualificação efetiva dos docentes, tanto regentes quanto de AEE.

A subseção “A formação continuada como eixo estruturante da prática docente: a Meta 16 do PNE e o papel da formação continuada” tratou da formação continuada como política pública e como processo permanente de desenvolvimento profissional. A subseção “Formação continuada: caminhos para a Educação Especial e Inclusiva” aprofundou a análise das políticas e programas voltados à formação continuada de professores. Por fim, a subseção “EaD como estratégia para a formação docente

voltada à educação inclusiva” analisou a EaD como modalidade estratégica para a ampliação do acesso e da capilaridade da formação inicial e continuada, considerando suas potencialidades e limitações.

De forma articulada, as seis subseções compuseram um quadro analítico integrado que parte das políticas e demandas sociais, avança para o exame da formação inicial e específica e culmina na problematização da formação continuada e das potencialidades da EaD.

2.1. Entre as demandas sociais e as reformas legais: a construção da formação docente

A história da formação de professores no Brasil é marcada por uma trajetória complexa e multifacetada, refletindo os diversos momentos e desafios enfrentados pelo sistema educacional do país ao longo dos anos. Um deles ocorreu na década de 1980, quando se iniciou um movimento de reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura, atribuindo aos cursos de pedagogia a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Saviani (2008, 2009) aponta que, mesmo com a promulgação da LDB em 1996, a formação de professores ficava reduzida a cursos de curta duração (entre 2 e 3 anos), resultando, por meio dessa política, em um nivelamento por baixo. Vale lembrar que, em 1988, a Constituição Federal (Brasil, 1988) passou a garantir o direito à educação para todos, fazendo com que a demanda por escolas aumentasse a cada ano, principalmente na primeira infância. Os dados do IBGE mostram que, em 1995, o percentual de crianças de 4 e 5 anos que frequentavam escola era de 48,07% e, em 2011, saltou para 81,69% (Cruz; Monteiro, 2013). Consequentemente, esse aumento na demanda por escolas ampliou a necessidade de contratação de professores.

Nesse momento, o Brasil vivia uma dualidade: de um lado, a LDB de 1996 determinava que os professores de todos os níveis educacionais fossem formados em curso de nível superior, e, de outro, havia um aumento da demanda por contratação de professores. Nessa dualidade, precisamos lembrar que o ensino superior não era acessível, pois, na década de 1990, a proporção de jovens entre 20 e 24 anos que ingressava nessa modalidade correspondia a 11,4% da população, já que o mercado de trabalho discriminava a população menos favorecida (Martins, 2002).

Esse cenário passou a mudar com a busca pela democratização do ensino superior no Brasil e com as novas metas da educação brasileira após os anos 2000, por meio de políticas públicas, tais como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Nesse período, o número de matrículas, que era de aproximadamente 3 milhões, passou para 8 milhões em 2020 (Brasil, 2011a, 2020a). Outro fator que contribuiu para o acesso às instituições de ensino superior foi o desenvolvimento de programas de ensino na modalidade a distância.

Nesse cenário do século XXI, muitas coisas mudaram. No ano 2000, a UNESCO reuniu diversos países no Fórum Mundial de Educação, realizado no Senegal, onde assumiram metas para uma educação para todos até 2015, reafirmando os princípios de Jomtien (UNESCO, 2000). O Brasil, como um dos países participantes, assumiu o compromisso de ampliar e melhorar a educação e o cuidado na primeira infância; universalizar o ensino primário gratuito e de qualidade; assegurar de forma equitativa o acesso de jovens e adultos a habilidades que lhes permitam trabalhar e participar plenamente da vida em sociedade; elevar a taxa de adultos alfabetizados; eliminar as disparidades de gênero; e melhorar a qualidade da educação com resultados mensuráveis em letramento, numeracia e habilidades essenciais (UNESCO, 2000). Uma das metas específicas do documento foi a formação de professores para atuação com estudantes com NEE na escola regular, pontuando que os cursos de formação profissional, de nível médio e superior, contemplassem “conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2001b, n.p.).

Para alcançar as metas e garantir a qualidade da educação básica, compreendia-se a necessidade, por meio de leis e planos de carreira, da valorização do professor. Diante disso, para atender a essas metas, nos anos 2010 o governo criou programas de apoio, tais como o Plano Nacional de Formação de Professores a

Educação Básica (Parfor)², UAB³, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁴, além de políticas de formação continuada.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reiterou a necessidade de uma nova proposta curricular para a formação dos professores da educação básica em nível superior, justificando que o professor deveria estar preparado para lidar com um novo contexto social da educação. O documento destacava que era necessário considerar

orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2001b, p. 4).

Junto a essas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica (em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena), o governo também indicou uma diretriz de formação básica aos estudantes, contemplando transformações científicas e tecnológicas que pudessem atender às novas aprendizagens humanas. O documento também ressaltava a importância da participação do professor na construção da proposta pedagógica das instituições de ensino, zelando pela aprendizagem dos estudantes, bem como a necessidade de aproximar o repertório de conhecimento da formação em ensino superior da prática na escola básica (Brasil, 2001b). Essas diretrizes foram homologadas em 2010 pelo CNE, definindo as DCN Gerais da Educação Básica, disponibilizadas em um único documento que consolidou outras diretrizes anteriores e posteriores: Educação Infantil; Ensino Fundamental de 9 anos; Ensino Médio; Educação Profissional Técnica de nível médio; Educação Básica nas Escolas do Campo; o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação Escolar Indígena; situação de itinerância; Educação

² O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), coordenado pela Capes, tem por finalidade atualizar e adequar a formação inicial de docentes em exercício na rede pública por meio da oferta de licenciaturas alinhadas à área em que atuam (Brasil, 2014c).

³ O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. (Brasil, 2016, n.p.).

⁴ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Ministério da Educação que concede bolsas para licenciandos e professores, promovendo a inserção dos futuros docentes em escolas públicas e fortalecendo sua formação teórico-prática por meio da integração entre educação superior e básica (Brasil, 2014b).

Quilombola; Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Educação em Direitos Humanos; e Educação Ambiental (Brasil, 2013).

Em 2006, o CNE instituiu as DCN para o curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade de licenciatura, introduzindo mudanças significativas para promover uma formação mais robusta e alinhada às necessidades educacionais modernas, principalmente dando ênfase à formação generalista, baseada em conhecimentos de diversas áreas da educação, aplicados às áreas filosóficas, históricas, antropológicas, ambiental-ecológica, psicológica, linguística, sociológica, política, econômica e cultural. Além disso, o documento ressaltou a importância do papel do pedagogo nas áreas da gestão escolar e em outros espaços não escolares (Brasil, 2006).

Ao tratar da capacitação docente, as DCN para o Ensino Fundamental de nove anos reiteram que a educação de qualidade constitui um direito inalienável, devendo atender às necessidades e características dos estudantes em seus diversos contextos sociais, culturais e cognitivos (Brasil, 2013). Esse documento aponta para a necessidade de os professores desenvolverem metodologias diferenciadas e estratégias que considerem a heterogeneidade das aprendizagens, contemplando, de forma equitativa, as diferentes modalidades de ensino, tais como educação do campo, indígena, quilombola, especial e de jovens e adultos.

As DCN para a formação inicial em nível superior em licenciatura e formação continuada foram definidas em 2015 pela Resolução nº 2 do CNE, estabelecendo uma estrutura curricular da formação docente com carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em no mínimo 8 semestres ou 4 anos, sendo: 400 horas de prática como componente curricular, ao longo de toda a formação; 400 horas de estágio supervisionado, na área de atuação na Educação Básica (e outras áreas, se previsto no projeto do curso); 2.200 horas de atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos na resolução, conforme o projeto de curso; e 200 horas para aprofundamento em áreas específicas de interesse, por meio de iniciação científica, docência, extensão, monitoria, entre outras (Brasil, 2015b).

Adicionalmente, o documento enfatizava a importância de os currículos dos cursos incorporarem conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento, abrangendo seus fundamentos e metodologia, bem como outros aspectos como direitos humanos, diversidade étnico-racial, gênero, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial, entre outros. Destaca-se também a necessidade de

assegurar, ao longo de todo o processo, uma interligação efetiva e simultânea entre teoria e prática, ambas desempenhando papéis essenciais no desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades cruciais para a prática docente (Brasil, 2015b).

Ao analisar essas diretrizes, é imprescindível compreender que a inclusão só se concretiza na prática educativa se houver investimento contínuo na formação de professores e gestores. As próprias DCN da Educação Básica reforçam que a educação deve contemplar múltiplos sujeitos em sua diversidade física, sensorial, intelectual, emocional, social, étnica e cultural (Brasil, 2013). Esse entendimento ultrapassa a visão de uma modalidade isolada e exige que toda a educação básica seja orientada por princípios inclusivos.

Em 2019, foram definidas as novas DCN para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum (BNC) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, Brasil, 2019), estabelecendo a mesma carga horária de 3.200 horas, distribuídas entre fundamentos gerais (800 horas), conteúdos específicos (1.600 horas) e prática pedagógica (800 horas).

Essas Diretrizes, estabelecidas pelo CNE, tiveram como objetivo padronizar as políticas e ações educacionais para a formação inicial e continuada de professores, pautadas na BNCC, homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio (Brasil, 2018); incluir as demandas sociais contemporâneas, aprendizagens essenciais e direito de aprendizagem; incorporar as competências profissionais a partir da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU); e considerar experiências internacionais (Silva, 2022). Nesse direcionamento, compreende-se uma diretriz mais tecnicista, com um perfil de professor executor da BNCC.

No ano de 2024, o CNE alterou o Artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, indicando que as Instituições de Educação Superior teriam até março de 2024 para a implantação dessas diretrizes, uma vez que o prazo inicial foi impactado pela pandemia da Covid-19 (Brasil, 2024e). No mesmo ano, foram instituídas as DCN para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), por meio da Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024f). Nesse novo documento, a carga horária permanece a mesma, com uma nova distribuição: 880 horas para formação geral (Núcleo I –

Estudos de Formação Geral); 1.600 horas para aprofundamento de conhecimentos específicos (Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional); 320 horas para atividades acadêmicas de extensão (Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão); e 400 horas para o estágio curricular supervisionado (Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado).

A nova Diretriz para a formação docente alterou o "tom" da BNCC, que passa a ser apenas referência, e não a única estrutura orientadora (Brasil, 2024f). Essa nova perspectiva exige uma formação mais ampla, fundamentada em princípios como: justiça social e equidade, diversidade e inclusão, sustentabilidade, direitos humanos, articulação entre ensino-pesquisa-extensão e o reconhecimento da escola como espaço formativo (Brasil, 2024f). Com isso, o professor deve se tornar um agente crítico-reflexivo e emancipador social, exigindo atuação como pesquisador e articulador de sua realidade sociocultural.

Embora essa recente diretriz ainda não tenha formado novos professores, ela se insere em um percurso histórico de mudanças que visam adequar a atuação docente às demandas sociais de diversidade e inclusão. Assim, torna-se essencial analisar como a formação de professores foi estruturada historicamente para contemplar a inclusão no contexto escolar.

2.2. O lugar da Educação Especial e da educação inclusiva nas licenciaturas: desafios e perspectivas

Diante dos desafios contemporâneos, a necessidade de formar um professor que esteja preparado para atuar com essas diferentes demandas tem sido reforçada pelo CNE (Brasil, 2002, 2015b, 2019, 2024f). Pedroso (2016) fez uma análise histórica dos cursos de pedagogia no Brasil e apresentou o percurso formativo para atuação na Educação Especial no estado de São Paulo, mostrando que a estrutura se dava por meio de habilitações específicas em diferentes deficiências até a sua extinção, ocorrida entre 2007 e 2008, determinada pela Resolução CNE/CP nº 1/2006. Após as novas Diretrizes, os cursos de pedagogia passaram a ofertar a capacitação dentro da área da Educação Especial por meio de disciplinas específicas ou pela abordagem de outras disciplinas, tais como filosofia, antropologia, política e gestão e prática de ensino (Borges; Alves, 2022; Deimling; Caiado, 2012, Michels, 2021; Pereira; Guimarães, 2019; Poker; Milanez, 2015), não havendo um direcionamento específico,

pois o pedagogo deve estar apto a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (Brasil, 2006, Art. 5º, X, p. 2).

A discussão trazida por diferentes autores é que os cursos não têm garantido a ampliação da qualidade da educação básica, principalmente nos anos iniciais (Gatti; Barreto, 2009; Leite; Lima, 2010; Libâneo, 2010; Pedroso; Pimenta; Pinto, 2014; Pimenta *et al.*, 2014, 2017; Pinto, 2011), evidenciando uma necessidade educacional para além de um olhar específico para a educação de um público, como o da Educação Especial.

Ao analisar os últimos anos, com as diferentes recomendações governamentais (Brasil, 2019, 2024f), observa-se que os cursos de pedagogia vêm modificando seus projetos pedagógicos (Michels, 2021; Pereira; Guimarães, 2019), com a inserção de disciplinas ou de conteúdos sobre as diferentes “modalidades de ensino, diferenças, diversidade e minorias linguísticas e culturais, como, por exemplo, Fundamentos da educação inclusiva, Fundamentos da Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais” (Pedroso, 2016, p. 43).

Na pesquisa de Pedroso (2016), cujo objetivo foi analisar os currículos dos cursos de pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo entre 2012 e 2013, buscou-se identificar como esses cursos estavam sendo organizados e qual o tratamento dado aos conhecimentos da área de formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao analisar 144 matrizes curriculares, as disciplinas ofertadas na perspectiva inclusiva eram:

Diversidade e minorias linguísticas e culturais (são exemplos de disciplinas: História e Cultura afro-brasileira e indígena e Língua Brasileira de Sinais), Educação Especial (são exemplos de disciplinas: Fundamentos da Educação Especial e Princípios e métodos da educação da pessoa com deficiência intelectual), Educação de Jovens e Adultos (são exemplos de disciplinas: Metodologias e Práticas de Educação de Jovens e Adultos e Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos, políticas públicas e sujeitos educandos), Educação Inclusiva (são exemplos de disciplinas: Educação Inclusiva e Pedagogia da Inclusão), Educação a Distância (são exemplos de disciplinas: Educação a Distância: ambientes, formas e possibilidades), Educação Profissional e Normal (são exemplos de disciplinas: Fundamentos e metodologia para a docência no ensino médio: modalidade normal e educação profissional) e Educação no Campo (são exemplos de disciplinas: Educação no Campo e Educação e Trabalho no Campo) (Pedroso, 2016, p. 51).

Do total dessas disciplinas, o campo da Educação Especial representava 20% da amostra (617 disciplinas dentro da categoria analisada, intitulada “Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais”). A disciplina de Libras, obrigatória pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), estava presente em 89% da amostra.

No mesmo estudo, Pedroso (2016) separou a categoria educação inclusiva, que representava 14% da amostra, referente a um aspecto para além da modalidade da Educação Especial, mas com caráter informativo e não formativo quanto ao ensino de estudantes que apresentam alguma especificidade nos campos intelectual, cognitivo, linguístico, cultural, entre outros. De modo geral, a autora conclui que, apesar da legislação e da inserção de disciplinas e/ou conhecimentos sobre esses temas dentro da grade curricular, mesmo que ainda não em sua totalidade, a carga horária de 30 ou 60 horas é insuficiente para atender minimamente à complexidade da Educação Especial ou da educação inclusiva (Pedroso, 2016). Essa constatação é reforçada por outros estudos (Michels, 2021; Pereira; Guimarães, 2019; Pletsch, 2009).

Esses dados também aparecem em estudos que coletaram a percepção dos egressos (Barbosa-Viotto; Vitaliano, 2013; Lopes *et al.*, 2023; Poker, Valentim; Garla, 2017), como no estudo de Poker, Valentim e Garla (2017), por exemplo, profissionais que tiveram cinco disciplinas obrigatórias relacionadas à Educação Especial e/ou educação inclusiva durante a formação relataram sentir insegurança para atuar com o público da Educação Especial.

Em pesquisas que analisaram o contexto da Educação Especial e/ou educação inclusiva na matriz curricular de diferentes licenciaturas (Borges; Santos, Costa, 2019; Cruz; Glat, 2014, Dias; Silva, 2020; Oliveira; Pilatti, 2023; Pedroso; Campos; Duarte, 2013; Sanches; Norões, 2023; Silva, 2024; Silva; Lodi, Barbieri, 2015, Souza, 2021), identificou-se que a realidade é mais alarmante que a da pedagogia. Os estudos mostraram que a disciplina de Libras, garantida pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), acaba, na maioria dos casos, sendo uma das únicas disciplinas que contemplam Educação Especial e/ou educação inclusiva. Contudo, sua abordagem restringe-se ao conhecimento técnico de uma língua específica de um grupo do público da Educação Especial, sem trazer efetivamente uma perspectiva inclusiva (Cruz; Glat, 2014).

Em alguns casos, há disciplinas que tratam do tema de maneira ampla e/ou política, muitas vezes aparecendo como optativas nas grades curriculares. Entretanto, autores destacam que o curso de licenciatura em Educação Física tem mostrado avanços próximos aos da Pedagogia (Borges; Santos; Costa, 2019; Cruz; Glat, 2014; Dias; Silva, 2020). Porém, reitera-se que ter essas disciplinas de maneira pontual e com carga horária reduzida não prepara o professor para atuar com os estudantes público da Educação Especial. As formações acerca dessa demanda, deveria ser promovida pelas discussões globais dentro dos aspectos comuns dentro do currículo de formação, como avaliação, didática, gestão, planejamento entre outros pontos que deveriam proporcionar o conhecimento dentro da diversidade no desenvolvimento dos estudantes, sejam alunos da Educação Especial ou não. O professor da sala comum, independentemente de sua formação, precisaria receber uma qualificação para atuar de modo colaborativo com o professor da educação especial, buscando, juntos, identificar e eliminar barreiras para a aprendizagem de todos (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Infelizmente, esse é um desafio atual, mesmo que as discussões ocorram há anos. Nesse cenário, evidencia-se ainda mais a necessidade de olhar para o ensino superior, que deveria estar preparando professores para lidar com as experiências que irão encontrar no chão da sala de aula (Cruz; Glat, 2014), trazendo a perspectiva inclusiva dentro dos temas gerais da educação e suas especificidades nas disciplinas e/ou segmentos de atuação, como alfabetização, psicologia do desenvolvimento, metodologias, didática, entre outros.

Entretanto, Kassir (2014) destaca que a reformulação dos currículos das licenciaturas para contemplar a educação inclusiva tem se mostrado um campo permeado por tensionamentos. Ainda que as políticas públicas brasileiras indiquem a necessidade de preparar o professor para atuar com a diversidade e com os estudantes público da Educação Especial, há uma lacuna significativa entre o que a legislação prescreve e o que efetivamente se materializa nos cursos de formação.

Como observado na literatura e discutido no estudo de Kassir (2014), muitas propostas curriculares tratam a inclusão de modo fragmentado, priorizando orientações técnicas e instrumentais, como a adaptação de materiais e recursos, em detrimento de discussões teóricas mais profundas sobre deficiência, diferença e justiça social. Soma-se a isso a indefinição sobre a natureza da formação a ser oferecida: formar especialistas ou garantir que todos os futuros docentes tenham

competências para o trabalho inclusivo. Também se evidenciam incertezas acerca da divisão de responsabilidades entre o professor da sala comum e o profissional do AEE, bem como desafios relacionados à carga horária dedicada ao tema, que frequentemente é marginalizada nos currículos. Esses tensionamentos são agravados pela necessidade de qualificar os professores formadores e prover infraestrutura adequada, além de superar resistências culturais e concepções divergentes de inclusão que permeiam tanto a academia quanto as escolas.

Essa discussão emerge da necessidade de que o professor regente de sala esteja preparado para atuar com os estudantes público da Educação Especial ou não, e com as demandas de uma educação verdadeiramente inclusiva. Entretanto, é importante olhar para o cenário das formações específicas em Educação Especial e compreender como elas ocorrem.

2.3. O panorama da formação de professores para a Educação Especial

A história da formação de professores para atuar na Educação Especial iniciou em 1955, em grande parte por meio do formato de especialização em nível médio para aqueles que concluíam esse nível de ensino (Mendes, 2011). Esse modelo perdurou até a década de 1970, quando passou a ser ofertada a formação em nível superior.

O estudo de Michels (2017) aborda a formação de professores de Educação Especial no Brasil. A autora destaca que essa formação, em nível superior, teve início em 1972, com a criação de habilitações específicas nos cursos de Pedagogia. Tal iniciativa buscava promover a profissionalização em diferentes modalidades de ensino, influenciada pelas demandas do mercado de trabalho. Contudo, esse processo ocorreu de forma fragmentada em relação ao contexto escolar mais amplo, pautando-se principalmente pelo viés da integração escolar. Os cursos ofereciam a habilitação para a Educação Especial em quatro áreas específicas: Deficiência da Audiocomunicação ou Deficiência Auditiva; Deficiência Física; Deficiência Mental; e Deficiência Visual. Na década de 1980, surge um curso de licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com habilitações em deficiência mental e deficiência da audiocomunicação. Durante esse período, o professor responsável pela Educação Especial trabalhava na vertente de “normalizar” o indivíduo com deficiência, buscando a possibilidade de inseri-lo na sala regular, com ênfase nos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Contudo, as

ações fracassaram, e isso foi associado ao despreparo dos professores para receber esses estudantes em suas salas de aula (Michels, 2017).

Após a década de 1990, com as discussões centralizadas na educação para todos e na perspectiva inclusiva, a Declaração de Salamanca reforçou que as mudanças só ocorreriam se as propostas contemplassem a formação de professores. Na profunda análise realizada por Michels (2017), a autora apresenta uma importante reflexão:

o professor de EE (Educação Especial), tal como discutido nos documentos de 2001, parece não ser o mesmo profissional identificado como o professor do AEE nos documentos de 2008. O professor citado na LDBEN n. 9.394, no Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 é aquele formado em curso médio e/ou superior em Educação Especial e o referido como do AEE é o profissional que frequentou o curso de formação continuada, denominado Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE (Michels, 2017, p. 71).

Nesse sentido, Oliveira e Mendes (2017) identificaram que, até 2016, havia onze cursos de licenciatura, sendo oito em universidades privadas e três em universidades públicas, concentrados em seis universidades privadas do tipo comunitária/filantrópica e duas públicas. Já na pesquisa de Michels (2021), que teve como objetivo mapear como estão sendo formados(as) os(as) professores(as) de/para a Educação Especial em âmbito nacional, a autora identificou que

Em relação aos Cursos de Licenciatura em Educação Especial, localizamos 43 cursos ativos no Brasil e destes 30 já iniciados, os quais são analisados nesta pesquisa. Estes 30 cursos são oferecidos por 24 instituições, sendo três públicas (12,5%) - duas federais e uma municipal, que oferecem 6 cursos. 24 cursos são ofertados por 21 instituições privadas de ensino (87,5%). [...] Ressaltamos a intensificação de ofertas de cursos por instituições privadas a partir de 2018. De 2004 a 2017 foram criados 14 cursos de licenciatura; de 2018 a 2020 foram instituídos 17 cursos de licenciatura (Michels, 2021, p. 3).

A realidade estatística, evidenciada pelos dados do Censo Escolar e pelos relatórios do INEP, revela uma profunda e persistente lacuna entre o ideal legal e a prática educacional. Os dados do Censo Escolar de 2024 atestam um aumento expressivo e contínuo nas matrículas de estudantes público da Educação Especial, como já mencionado anteriormente, alcançando a marca de 2,1 milhões de matrículas (INEP, 2025b). A maior concentração desses estudantes está no Ensino Fundamental, com aproximadamente 62% do total. A pesquisa também mostra um sucesso notável na garantia de acesso ao ensino comum atendendo à Meta 4 do PNE 2014-2024, pois a proporção de estudantes da Educação Especial matriculados em classes comuns alcançou 95,7% em 2024 (INEP, 2025b). Esse progresso quantitativo

é um indicativo do sucesso na primeira parte da política de inclusão: a garantia de acesso.

Esse crescimento massivo da inclusão de matrículas, no entanto, não foi acompanhado pelo ritmo necessário de qualificação docente. A discrepância entre a presença dos estudantes nas classes comuns e a preparação dos professores para recebê-los é o dilema central. Os dados mais recentes do Painel de Indicadores da Educação Especial, do Instituto Rodrigo Mendes em parceria com o Instituto Unibanco, apontam que, em 2024, 93,6% dos professores regentes no país não possuem formação continuada em Educação Especial, enquanto a proporção de professores que realizam o AEE com formação continuada atinge 59,9% (DIVERSA, 2025). Este é um dado alarmante, pois indica que a maioria dos profissionais responsáveis pela inclusão pedagógica diária carece da qualificação necessária para atender às necessidades de seus estudantes, sejam os regentes de sala de aula ou os que fazem o atendimento especializado.

Com a tendência de aumento expressivo na matrícula da Educação Especial, que mais que dobrou nos últimos dez anos, e a gravidade da lacuna na formação de especialistas para atuar na Educação Especial, representados por apenas 6,4% do total de professores que atuam na educação básica (151,3 mil); evidencia-se que o crescimento, no mesmo período, não acompanhou a demanda. Se continuar nesse ritmo, levaríamos 468 anos para formar todos os professores da educação básica para dar o atendimento adequado e especializado a estudantes com deficiência (Palhares, 2025). O que chama atenção nesses dados é que houve um retrocesso nos últimos dez anos: em 2014 era um docente com formação adequada para cada 9 estudantes, e em 2024 esse número aumentou para 13 estudantes (Fogliarini, 2025). Mesmo diante dessa realidade que fragiliza o atendimento aos estudantes público da Educação Especial, torna-se necessário compreender a realidade dos professores que fazem esse atendimento.

No estudo de Montes e Santana (2023), os egressos do curso de licenciatura em Educação Especial, formados para atuar nessa área, apontaram diversas razões pelas quais não se sentem preparados: distância entre teoria e prática; especificidades que algumas deficiências exigem, demandando conhecimento mais aprofundado; abordagens específicas, como a análise do comportamento aplicada; questões relacionadas à orientação sexual dos estudantes público da Educação Especial; entre outros.

Do mesmo modo que foram apontados os desafios na formação inicial de professores para a Educação Especial, também presentes em outras licenciaturas (pedagogia e áreas específicas), como mostra a literatura, os participantes da pesquisa de Montes e Santana (2023) ressaltaram a necessidade de uma formação continuada para o trabalho com a Educação Especial, tanto devido à falta de preparo da formação inicial quanto pelas demandas específicas que podem surgir no cotidiano escolar.

Esse aspecto corrobora com os direcionamentos da PNEEPEI de 2008, em que o próprio governo enfatizou que o sucesso do modelo de atendimento a esses estudantes, que se daria pelo AEE, só ocorreria se houvesse a organização da formação continuada dos professores (Repoli *et al.*, 2010). Permanece endossando esse atendimento pela nova PneeI, a qual estabelece que os professores desse atendimento devem ter, no mínimo, 360 horas de formação que o habilite para atuar com esses estudantes. Assim, o próximo tópico contextualizará o percurso da formação continuada no Brasil, com foco na formação de profissionais para atuar no AEE na perspectiva da educação inclusiva.

2.4. A Formação continuada como eixo estruturante da prática docente: A Meta 16 do PNE e o papel da formação continuada

O professor é a figura central no processo de formação social, pois é ele quem propicia a relação dos conhecimentos acadêmicos e socioemocionais com as necessidades que vivemos no cotidiano e os desafios que o futuro nos coloca, lidando com a diversidade geracional e com os níveis de conhecimento de cada indivíduo, os quais têm mudado em um ritmo acelerado nas últimas décadas devido à evolução das tecnologias e sua influência social. Dessa forma, torna-se central a necessidade de olhar para esses profissionais, compreendendo como está ocorrendo essa formação, as condições de trabalho e a sua carreira (Gatti, 2016), pois a tarefa do professor de hoje se tornou multifacetada em diferentes aspectos.

Libâneo (2015) considera que o aprendizado docente não se encerra na formação inicial; pelo contrário, deve ser um processo permanente, que possibilite a ressignificação das práticas pedagógicas. A formação continuada de professores emerge como um pilar fundamental para a elevação da qualidade do ensino, atuando como um vetor de desenvolvimento profissional e de aprimoramento das práticas

pedagógicas no sistema educacional. Na LDB, o Artigo 62 estabelece que União, Estados, Distrito Federal e Municípios têm o compromisso de promover a formação continuada e a capacitação permanente dos profissionais do magistério, utilizando inclusive recursos de educação a distância (Brasil, 1996, 2009).

Essa perspectiva reforça a valorização da carreira docente ao assegurar programas de aperfeiçoamento, progressão funcional baseada em titulação e desempenho, condições de trabalho adequadas e mecanismos que ampliem o acesso e a permanência em cursos superiores, tornando a formação continuada um eixo central para a qualidade da educação e o fortalecimento da prática pedagógica (Brasil, 1996).

Frente a isso, a formação continuada passou a ser meta nacional no Plano Nacional de Educação do decênio 2014-2024 (prorrogado até 2025 devido à pandemia do coronavírus), sendo a Meta 16: "formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino" (Brasil, 2014a, Meta 16). O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, publicado em 2025, apresenta que, em 2014, o percentual de professores com pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu) era de 31,4% e, em 2024, passou para 48%. Já aqueles que realizaram cursos de formação continuada passaram de 31,6% em 2014 para 42,7% em 2024 (INEP, 2024b). Isso mostra que a meta no atingimento da pós-graduação ficou próxima, mas a formação continuada não atingiu nem metade do que era esperado. São contabilizados como cursos de formação continuada apenas aqueles acima de 80 horas, dentro de diferentes temas da educação, desde temas gerais, relacionados aos segmentos, até assuntos específicos como Educação Especial, educação em direitos humanos; gênero e diversidade sexual, entre outros (Lourenço; Militão, 2024).

Alguns fatores são citados como influentes para o distanciamento do atingimento da Meta 16, tais como a falta de recursos financeiros das entidades governamentais; desigualdades regionais; necessidade de articulação entre União, Estados e Municípios; a pandemia da Covid-19; além das próprias condições de trabalho dos docentes, que são apontadas como fator de dificuldade, limitando o

acesso e a permanência em processos formativos (Brito; Nunes, 2025; Lourenço; Militão, 2024).

Durante a vigência do PNE 2014-2024, o CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2020 (Brasil, 2020b), dispôs sobre as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a BNC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), reforçando as metas 15 e 16 (Brasil, 2014a). A BNC-Formação Continuada considera que a ação docente contempla três âmbitos interdependentes: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. De maneira integrada, a formação continuada de professores é fundamental na prática docente, pois o professor tem o papel de formar “conhecimentos e cultura, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho” (Brasil, 2020b, Art. 4º).

A criação da BNC-Formação Continuada é uma tentativa do Estado brasileiro de padronizar a formação docente, buscando garantir que todos os profissionais do magistério tenham acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos e competências, independentemente da instituição ou do ente federativo que promova a capacitação. Observa-se que a Resolução, ao instituir a BNC-Formação Continuada, busca um ponto de equilíbrio, padronizando a estrutura da formação; todavia, essa política reflete o debate histórico sobre a centralização versus a autonomia na educação brasileira.

A BNC-Formação Continuada reconhece a necessidade do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e de toda a equipe pedagógica em relação à diversidade humana, seja dos estudantes público da Educação Especial, seja daqueles que apresentam necessidades advindas de fatores sociais, culturais, linguísticos e socioeconômicos. Além disso, aponta a necessidade de o professor desenvolver competências e habilidades para a mediação pedagógica inclusiva, o planejamento de estratégias que considerem particularidades culturais e sociais e a manutenção de altas expectativas de aprendizagem para todos (Brasil, 2020b). Ao enfatizar a necessidade de altas expectativas em relação às potencialidades de todos os estudantes, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 reafirma a educação como prática social comprometida com a justiça, a democracia e a inclusão, atribuindo à formação continuada um papel estruturante na constituição de professores capazes de enfrentar

as desigualdades e de promover aprendizagens significativas em realidades marcadas pela pluralidade.

Dentre os apontamentos trazidos até aqui, reforça-se a necessidade de uma escola com princípios inclusivos, possibilitando um olhar além da Educação Especial, consolidando o que a Resolução CNE nº 4/2024 (Brasil, 2024f) aponta para os próximos anos: uma escola que entende que é um espaço para todos; que o processo de ensino seja diversificado para contemplar diferentes estilos de aprendizagem; que caibam todas as aprendizagens; e que a individualidade seja respeitada, pois é a base para construir a educação. Nesse sentido, é fundamental compreender como ocorrem as ações de formação continuada para atuação na perspectiva inclusiva e na modalidade da Educação Especial no Brasil, uma vez que, no item anterior, foi apresentado que as licenciaturas, seja em áreas específicas ou em pedagogia, não sustentam a prática pedagógica do professor da educação básica.

2.5. Formação continuada: caminhos para a Educação Especial Inclusiva

A formação continuada não pode ser constituída como uma alternativa para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, com cursos que capacitem ou reciclem o conhecimento dos professores sobre diferentes temas (Castro; Amorim, 2015). A formação continuada precisa ser um espaço de atualização, reflexão crítica e ressignificação das práticas pedagógicas voltadas à promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Nóvoa (1995) reforça essa perspectiva, argumentando que a formação docente deve ser concebida como um processo permanente, construído ao longo da carreira e intrinsecamente articulado às experiências reais e aos desafios cotidianos da prática educativa.

Investir em programas de formação continuada implica, portanto, consolidar políticas públicas que sustentem o desenvolvimento profissional docente como uma dimensão central da qualidade educacional. Essa concepção está alinhada com as diretrizes nacionais, convergindo com a Meta 4 do PNE (2014–2024) que estabelece a universalização do acesso à Educação Especial e com o Objetivo 9 do novo PNE (2024–2034), ainda em tramitação (Brasil, 2025d). Ambos os planos preveem, entre suas estratégias de inclusão, a necessidade de assegurar a formação de professores

e demais profissionais da educação para o atendimento às NEE, na perspectiva da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Nessa direção, a formação continuada assume caráter estratégico não apenas para o aprimoramento técnico-pedagógico, mas como meio de efetivar o direito à educação de qualidade para todos, reconhecendo a diferença como princípio estruturante da docência. Para o próximo decênio, o projeto de lei do PNE propõe fortalecer a formação inicial e continuada de professores para atuarem com turmas diversas e inclusivas, promovendo práticas pedagógicas que assegurem o aprendizado de todos os estudantes, especialmente aqueles que são o público da Educação Especial. Assim, como defendem Libâneo (2015) e Nóvoa (1995), a formação torna-se necessária e deve ser tratada como um processo crítico, permanente e situado, voltado à construção de saberes profissionais que sustentem práticas inclusivas, colaborativas e eticamente comprometidas com a diversidade humana.

Antes mesmo da Meta 4 do PNE de 2014 o Brasil já tinha indicações para regulamentação e tradução para a prática da formação continuada docente para o atendimento da Educação Especial, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001a), do Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (Brasil, 2010) e do Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011b). Ao analisar o Parecer CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Art. 18 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar que as escolas contem com professores capacitados e especializados.

São considerados professores capacitados aqueles que, em sua formação inicial, tiveram conteúdos sobre Educação Especial voltados ao desenvolvimento de competências e valores para: perceber NEE, flexibilizar a ação pedagógica, avaliar continuamente o processo educativo e atuar em equipe. Já os professores especializados são aqueles com formação em licenciatura em Educação Especial (ou em áreas específicas da Educação Especial), complementação de estudos ou pós-graduação, de modo a liderar e apoiar estratégias de adaptação curricular, metodologias e recursos pedagógicos (Brasil, 2001a).

Ainda, o documento traz que os professores já em exercício devem ter oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, recomendando que as escolas e sistemas de ensino estabeleçam parcerias com

instituições de ensino superior para pesquisas e estudos de caso, como forma de aperfeiçoar a prática pedagógica e sustentar o processo de inclusão (Brasil, 2001b).

Ao falar de capacitação de professores, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (Brasil, 2010) enfatiza a necessidade de que os professores da sala de aula tenham conhecimento para atuar com estudantes que apresentam NEE, reconhecendo as diferentes necessidades e valorizando a escola inclusiva. Além disso, o professor capacitado deve flexibilizar suas ações pedagógicas, adequando-as às necessidades específicas de aprendizagem de toda a turma, avaliando constantemente a eficácia do processo educativo, além de atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial (Brasil, 2001b). Cabe ao professor de sala desenvolver procedimentos de ensino voltados à turma e, quando necessário, realizar adequações curriculares e/ou no planejamento, de modo a atender à diversidade e às necessidades de seus estudantes.

No Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, a formação inicial não aparece de maneira direta, mas reafirma que a Educação Especial deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, mostrando a necessidade do preparo profissional docente para compreender a transversalidade da Educação Especial. Já a formação continuada aparece com a ênfase de que os professores saibam atuar com as especificidades da educação inclusiva, incluindo a educação bilíngue para estudantes surdos e o ensino de Braille para estudantes cegos ou com baixa visão, bem como gestores, educadores e demais profissionais da escola, para promover práticas inclusivas que fortaleçam a participação, a aprendizagem e os vínculos interpessoais (Brasil, 2011b).

Todavia, a formação de professores capacitados para trabalhar com estudantes com NEE ou público da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva é uma lacuna na formação dos licenciados no Brasil, conforme apresentado anteriormente (Barbosa-Vioto; Vitaliano, 2013; Carmo *et al.*, 2019; Dias; Silva, 2020; Ferreira; Oliveira, 2022).

Pletsch e Mendes (2024, p. 7) apresentam que o Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional de 2024 identificou alguns desafios enfrentados pela rede de ensino da Educação Básica, visando garantir a participação e a aprendizagem com desenvolvimento das pessoas com deficiência, sendo eles:

precariedade nas propostas político-pedagógicas de acessibilidade curricular; acesso a materiais didáticos acessíveis; número elevado de alunos por turma; falta de formação inicial e continuada para professores regentes e

do AEE; garantia de suportes educacionais condizentes com as demandas dos diferentes alunos com deficiência; dificuldades em desenvolver avaliações diferenciadas e acessíveis; insuficiência no oferecimento do AEE; problemas de transporte acessível.

As autoras destacam que é comum os dados das pesquisas indicarem a falta de conhecimento dos professores sobre como gerenciar a sala de aula considerando as diferenças dos estudantes, o que demanda práticas educativas planejadas desde o princípio, pautadas na diversidade singular dos estudantes e na necessidade de diferenciação de estratégias, quando necessário, para atingir os objetivos gerais propostos nas aulas.

Mesmo 17 anos após a PNEEPEI que reforça o AEE, problemas com

falta de formação/capacitação para todos os segmentos de profissionais da escola; demora na contratação dos profissionais de apoio e cuidadores para os estudantes; ausência e/ou pouco investimento financeiro do poder público; estudantes que não podem voltar no contraturno para receber o AEE; ausência ou insuficiência de recursos didático-pedagógicos acessíveis; elevado número de estudantes público da Educação Especial por sala (Pletsch; Mendes, 2024, p. 10).

Ao examinar a oferta de cursos lato sensu na área, Michels (2017) identificou 4.053 especializações ativas em Educação Especial no Brasil. Deste total, apenas 66 (1,6%) eram ofertadas por instituições públicas, enquanto 3.987 (98,4%) pertenciam à rede privada. Entre estas, 1.451 funcionavam na modalidade a distância e 2.602 em formato presencial, embora muitos cursos constassem com autorização para operar em ambas as modalidades.

Nos dados identificados, foi possível constatar que o investimento na formação de profissionais para atuar nesse âmbito ocorreu primeiramente com os cursos de formação continuada, para depois haver um aumento no investimento em formação inicial, já que os cursos de especialização tiveram início em 2002, com crescimento expressivo ao longo dos anos, e a formação inicial foi criada, em sua grande maioria, após 2008 (Michels, 2021; Oliveira, Mendes, 2017).

Para tanto, o Ministério da Educação implementou o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE, oferecido na modalidade a distância via UAB, e na modalidade presencial e semipresencial pela RENAFOR. Observa-se que, a partir dessas iniciativas, a perspectiva para atuar com a Educação Especial é por meio da formação continuada, principalmente a distância, dando visibilidade às iniciativas privadas que começaram a ganhar destaque nesse período (Michels, 2017).

O estudo de Borowsky (2010) investigou os fundamentos teóricos que embasaram o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE. Este curso,

implementado em 2007 pelo MEC (via SEESP e SEED), afirmava estar ancorado em novos referenciais pedagógicos de inclusão. O curso de 180 horas era dividido em seis módulos, organizados em materiais que abordavam os Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas do AEE e as especificidades da atuação com diferentes tipos de deficiência (surdez, visual, mental e física), além de orientações gerais e EaD.

Na análise realizada pela autora, grande parte do curso tinha sua carga horária distribuída na modalidade a distância (87%) e uma pequena parte presencial (13%). Os documentos enfatizam que o modelo a distância traz diferentes benefícios, tais como: abrangência no número de cursistas em todo o território nacional; não dependência de espaço físico; e flexibilidade no horário de estudo do estudante e do professor, possibilitando conciliar as atividades de estudo com as atividades particulares e profissionais. Ainda, o curso proporcionou atividades aos cursistas, tais como leituras, discussões e estudos de caso, ora apresentados no material, ora desenvolvidos pelos professores-alunos.

Ainda, a autora aponta que política de formação continuada de professores para a Educação Especial, tal como apresentada nos documentos do Curso de Aperfeiçoamento para o Atendimento Educacional Especializado, evidencia limites estruturais que tensionam o discurso dos chamados “novos referenciais pedagógicos da inclusão”. Embora a proposta formativa se anuncie alinhada à perspectiva inclusiva, seus fundamentos teóricos revelam a permanência de concepções historicamente consolidadas no campo da Educação Especial, especialmente aquelas ancoradas em uma compreensão médico-pedagógica e psicopedagógica da deficiência. Nessas bases, o diagnóstico assume centralidade na organização da intervenção pedagógica, reforçando a ideia da deficiência como limitação funcional a ser compensada por meio de métodos, técnicas e recursos específicos, o que contraria a promessa de ruptura com paradigmas tradicionais.

Observa-se, ainda, que a formação continuada analisada por Borowsky (2010) não se estrutura a partir de uma matriz teórica educacional consistente, mas se organiza predominantemente em torno de um modelo de atendimento, o AEE. Tal centralidade desloca o foco da formação docente para a operacionalização desse serviço, reduzindo a complexidade do trabalho pedagógico à atuação em salas de recursos multifuncionais e reafirmando a fragmentação entre o ensino comum e a Educação Especial. Nesse sentido, o AEE não se apresenta como um espaço de

inovação pedagógica, mas como uma reatualização de pressupostos históricos que mantêm o diagnóstico como eixo organizador da prática educativa.

Outro aspecto trazido pela autora refere-se à ênfase conferida à dimensão prática, instrumental e tecnicista da formação. Os documentos analisados privilegiam a aprendizagem do uso de instrumentos, tecnologias assistivas e procedimentos operacionais, em detrimento de uma formação teórica que possibilite ao professor compreender criticamente os fundamentos sociais, históricos e pedagógicos da inclusão. Essa orientação pragmática tende a reduzir o papel docente à execução de técnicas previamente prescritas, esvaziando sua função intelectual e mediadora no processo educativo.

A presença marcante do ideário do “aprender a aprender”, associado às abordagens construtivistas e pós-modernas, também se configura como um limite da formação proposta. Ao enfatizar a aprendizagem individual, a autorregulação e a adaptação do sujeito ao meio, os documentos analisados promovem a dissociação entre ensino e aprendizagem e relativizam a centralidade do conhecimento sistematizado. Tal perspectiva contribui para a descaracterização do trabalho docente e para o deslocamento do conteúdo curricular a um plano secundário, redefinindo a função social da escola de modo alinhado a uma lógica adaptativa.

Da Silva (2025) fez uma contextualização histórica desde a PNEEPEI de 2008, apontando que a principal mudança desde então foi a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como ambiente de apoio especializado aos estudantes da Educação Especial, os quais têm direito ao AEE como complementar ou suplementar à sala de aula. Em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi instituído visando garantir a formação inicial e continuada dos professores em exercício na Educação Básica, de acordo com as exigências da LDB, incluindo capacitações na área de Educação Especial, com foco em professores que atuam em salas de recursos multifuncionais (Brasil, 2014c). No governo Dilma/Temer, destacaram-se as metas do PNE 2014-2024, com ênfase nas Metas 15, 16, 17 e 18, já apresentadas anteriormente.

Em 2020, foi criado o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (ProFEI), no modelo híbrido (semipresencial), com o objetivo de preparar os profissionais da educação para que promovam, na prática, ambientes e atendimentos escolares realmente inclusivos, utilizando metodologias inovadoras, contemplando estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas

habilidades/superdotação, bem como populações indígenas, quilombolas, do campo e diferentes identidades de gênero (Brasil, 2024c).

Em 2023, o MEC, em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG), disponibilizou uma variedade de cursos de formação continuada em Educação Especial por meio da plataforma AVAMEC. A oferta de cursos é ampla, abrangendo Deficiências Física, Visual e Intelectual; TEA; Educação Infantil; Altas Habilidades/Superdotação; e Atendimento Educacional em Ambientes Hospitalar e Domiciliar (Brasil, 2023).

Mais recentemente, em 2024, foi aprovado o novo projeto de lei para o PNE do decênio 2024-2034, reafirmando a priorização da formação do professor da Educação Especial e da educação bilíngue para surdos, mostrando uma separação da formação da Educação Especial e das outras especificidades da educação de surdos (Brasil, 2024d). Ainda no mesmo ano, foi lançado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) e MEC, em parceria com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a UAB, o curso de aperfeiçoamento em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de atender, em larga escala, os professores de todo o país (Brasil, 2024b).

Observa-se, diante dessas iniciativas governamentais, que o modelo de educação a distância tem ganhado espaço e é incentivado pela iniciativa pública para sanar essa demanda.

2.6. EaD como estratégia de formação docente voltada à educação inclusiva

A EaD emerge como uma alternativa para ampliar o acesso e a continuidade da formação dos professores, especialmente diante dos desafios da qualificação identificados por Gatti e Barreto (2009). A expansão da EaD no Ensino Superior brasileiro, impulsionada por políticas públicas e avanços tecnológicos, possibilitou que um número crescente de professores em exercício tivesse acesso à formação inicial e continuada sem a necessidade de deslocamento geográfico.

Mesmo diante da facilitação do acesso pela quebra de barreira geográfica, a taxa de proporção de professores frente à demanda no atendimento aos estudantes vem diminuindo drasticamente. Gatti e Barreto (2009) alertavam para uma lacuna na

formação inicial de professores e que o caminho para a universalização do acesso seria longo, questionando como seria o acesso e a qualidade da formação desses docentes. Nos dados apresentados pelas autoras, apontou-se que, entre 2001 e 2006, houve um crescimento no número de oferta de licenciaturas, sejam em pedagogia ou em áreas específicas, mas, apesar do crescimento, muitas vagas permaneceram ociosas.

Após a promulgação da LDB de 1996 (Brasil, 1996), observou-se um aumento significativo na oferta de cursos de licenciatura, incluindo a criação de cursos na modalidade a distância. A partir de 2005, essa modalidade expandiu-se de forma expressiva, com o objetivo de suprir a necessidade de formação docente em larga escala. Esses cursos passaram a atender, principalmente, professores em exercício que possuíam apenas formação em nível médio, configurando-se como uma solução emergencial para a formação inicial e continuada diante das novas demandas e mudanças políticas no campo educacional.

Esse modelo a distância foi ganhando cada vez mais espaço na formação em graduações, sendo que, em 2018, o número de cursos na modalidade a distância era de 3.177 e, em 2023, passou para 10.554, um aumento de 232%. Além disso, os dados mostram que a disparidade entre o número de vagas ofertadas nos cursos presenciais e a distância tem uma diferença de 71% no ano de 2023. Isso impacta diretamente nos três tipos de curso de graduação, sendo que, nas licenciaturas, 87% estão no modelo EaD (INEP, 2024a).

Frente a esse crescimento acelerado nas últimas décadas, Moran (2002) apresenta há mais de 20 anos que a educação a distância representa mais do que uma simples alternativa metodológica: trata-se de um novo paradigma pedagógico, que rompe com a lógica da centralidade da sala de aula física e do professor como único transmissor de conhecimento, reorganizando os papéis docentes para funções de mediador, facilitador e gestor da aprendizagem. Esse modelo, especialmente quando aplicado à formação inicial e continuada de professores, amplia a possibilidade de acesso ao ensino superior e ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, promovendo percursos formativos mais flexíveis, modulares e alinhados às necessidades de cada estudante (Moran, 2004). No entanto, estudos alertam para a importância de assegurar padrões de qualidade, evitando a fragmentação curricular e garantindo suporte pedagógico efetivo, de modo que o modelo a distância não se restrinja à expansão quantitativa, mas seja também

qualitativamente transformador para a prática docente (Gatti, 2013; Gatti; Barreto, 2009).

O fato é que a EaD tem se ampliado e se consolidado como uma modalidade educacional altamente expansiva por oferecer flexibilidade para aqueles que necessitam, seja para a realização de cursos de graduação e/ou para a formação continuada. Essa modalidade educacional é mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que são um conjunto de recursos tecnológicos, tais como dispositivos físicos (computadores e smartphones), software (aplicativos e sistemas) e telecomunicações (redes e internet), sendo um “ativo estratégico que suporta processos de negócios institucionais, mediante a conjugação de recursos, processos e técnicas utilizados para obter, processar, armazenar, disseminar e fazer uso de informações” (Brasil, 2024a, n.p.). Esse modelo se tornou importante para a implementação de formação de larga escala, superando barreiras geográficas e de acesso que historicamente limitavam a capacitação de professores em regiões remotas ou em contextos de alta demanda, o que, no contexto brasileiro, se torna ainda mais necessário pela vasta extensão territorial, além da própria urgência quando falamos de formação para professores.

Se, por um lado, esse movimento representa avanços no sentido da democratização do acesso e da ampliação das oportunidades formativas, por outro, evidencia e aprofunda tensões históricas já presentes nas discussões sobre EaD na formação de professores (Moran, 2003, 2015). Por mais que o modelo proposto consiga superar o obstáculo da barreira física, essa configuração de ensino traz uma complexidade, como pontuado por Moran (2003, p. 147)

O que precisamos atentar é para o tênue limite entre a qualidade e a não qualidade de um curso de massa. Existe hoje no Brasil uma grande variedade de cursos à distância: para poucos e para muitos alunos, com pouca e com muita interação; centrados no professor ou nos grupos de alunos; untecnológicos e com múltiplas tecnologias. Muitos deles simplificam o processo pedagógico, preocupando-se pouco com a construção do conhecimento e tornando-se, assim, massificadores.

Observa-se, portanto, que há um desafio entre escalabilidade e garantia de uma experiência positiva que realmente leve a uma aprendizagem significativa para o professor e eficaz para sua prática pedagógica, melhorando a qualidade educacional de crianças e jovens da educação básica. Por esse motivo, o Decreto nº 12.456/2025 definiu novos parâmetros para a oferta nessa modalidade por instituições de educação superior em cursos de graduação e passou a ocupar um papel central nas estratégias

de desenvolvimento profissional docente (Brasil, 2025b). Nesse Decreto, a EaD é definida como um

processo de ensino e aprendizagem, síncrono ou assíncrono, realizado por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação, no qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2025b, Art. 3º, I).

O texto legal também especifica as formas de interação entre docentes e estudantes: nas atividades síncronas, ambos participam simultaneamente, geralmente por meio de videoconferência; nas atividades síncronas mediadas, há momentos com as mesmas características de simultaneidade, porém com um número máximo de até 70 estudantes por docente ou mediador, devendo haver controle de frequência; já as atividades assíncronas ocorrem em tempos diferentes, sendo realizadas por meio de fóruns, vídeos gravados, tarefas e demais recursos disponíveis nas plataformas virtuais de aprendizagem.

Com esses novos direcionamentos, o Decreto também estabelece que cursos de licenciaturas não podem ocorrer totalmente à distância, podendo ser no modelo presencial com até 30% da carga horária à distância ou semipresencial com, pelo menos, 30% da carga horária no modelo presencial (Brasil, 2025b). Em relação aos cursos de formação continuada, o Decreto estabelece apenas: capacitação permanente dos envolvidos na EaD; e regras de oferta para pós-graduação lato sensu (especializações), que podem ser ofertadas por IES, inclusive em formatos semipresenciais ou EaD, desde que a instituição esteja credenciada para esses formatos.

Dentro do modelo da EaD, o formato autoinstrucional, caracterizado pela autonomia do estudante e pela ausência de mediação síncrona, ganhou destaque por sua escalabilidade e flexibilidade. No formato EaD autoinstrucional, o estudante assume o protagonismo de sua aprendizagem sem acompanhamento direto de um tutor, apresentando potencialidades e vantagens, o que o torna atraente para a formação continuada em larga escala. As vantagens que aparecem destacadas na literatura são a flexibilidade de horários, ampliação do acesso e inclusão social (Assunção *et al.*, 2024, Casagrande *et al.*, 2022). Se pensarmos na rotina do professor de sala de aula que precisa buscar atualização constante, essa modalidade permite conciliar seus estudos com a rotina de trabalho, rompendo as barreiras de tempo e espaço, características condicionantes nos cursos presenciais.

Dentre os diferentes tipos de EaD, o formato de Cursos Online Abertos e Massivos, o MOOC, configura-se como uma forma inovadora de aprendizagem a distância, com a intencionalidade de acolher participantes em massa, em que se espera que cada participante construa sua própria aprendizagem (Bianchi *et al.*, 2022; Bottentuit Junior *et al.*, 2020). Os MOOC caracterizam-se pela flexibilidade no início e término do curso, o que atrai a população, já que esse modelo se torna aberto, sem pré-requisito e, normalmente, isento de taxas ou mensalidades, tendo sido adotado por grandes universidades norte-americanas, como Harvard e Stanford, e repercutindo nas universidades brasileiras, tais como Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), entre outras (Bottentuit Junior, 2015). A grande maioria dos MOOC é estruturada com informações em videoaulas de curta duração, materiais de estudo digitais e multimídia, podcasts, fóruns de discussão e tarefas e avaliações ao final dos módulos, em grande parte autocorrigíveis (Bottentuit Junior, 2015; Ribeiro; Catapan, 2018).

Os MOOC podem ser classificados em conectivistas (cMOOC), os quais se baseiam na premissa da colaboração, na construção do conhecimento com centralidade nos contextos de aprendizagem e na centralidade no estudante; e os estendidos (xMOOC), em que a ênfase central se dá no conteúdo e na autonomia da aprendizagem, com um modelo transmissivo (Gonçalves *et al.*, 2015). Recentemente, surgiu o *Adaptive* MOOC (aMOOC), com a adoção de inteligências artificiais (IA) como tutores inteligentes capazes de detectar os estilos de aprendizagem individuais do estudante, fornecendo conteúdos que apoiem estratégias para a aprendizagem diferenciada e feedback personalizado em tempo real.

Apesar das vantagens dos cursos *on-line* e à distância, a literatura revela desafios significativos, com destaque para as alarmantes taxas de evasão (Bottentuit Junior *et al.*, 2020; Higashi; Schunn; Flot, 2017; Mendonça; Alves, 2024; Souza; Perry, 2018; Teixeira *et al.*, 2015). Este fenômeno é atribuído ao modelo de implementação e a uma série de fatores inter-relacionados, tais como: lacunas recorrentes em satisfação; falta de comunicação e interação aluno-aluno e aluno-mediador; ausência de mediação e feedback; necessidade de alta auto-organização por parte dos participantes e baixa proficiência em letramento digital; predomínio, em muitas ofertas, de abordagens instrutivistas pouco propícias à colaboração significativa e à adoção em ambientes institucionais formais; heterogeneidade do público (por exemplo,

estudantes e docentes) com necessidades motivacionais distintas, que requerem trilhas, apoios e avaliações diferenciados; baixa relevância percebida para a carreira; sobrecarga; preparação insuficiente; falta de suporte técnico e desalinhamento entre expectativas e o formato ofertado (Higashi; Schunn; Flot, 2017; Mendonça; Alves, 2024; Teixeira *et al.*, 2015).

Considerando a questão do distanciamento do professor/mediador e aluno, o estudo de Kasch, Van Rosmalen e Kalz (2021) teve como objetivo investigar a escalabilidade educacional de cursos MOOC, com ênfase na análise de como esses cursos oferecem interação e *feedback* formativo a muitos estudantes sem depender exclusivamente da intervenção docente. A pesquisa analisou cinquenta MOOC utilizando um instrumento de análise de design educacional, mapeando quando, como e de quem os estudantes recebiam *feedback* e o grau de complexidade dessas interações. Os resultados apontaram que a maior parte dos MOOC oferece interação principalmente com o conteúdo, especialmente em atividades voltadas à transferência de conhecimento, e que práticas escaláveis, como *quizzes* de baixa complexidade, *feedback* entre pares e simulações, são comumente utilizadas. Apesar disso, identificou-se que grande parte dos cursos oferece *feedback* superficial, revelando espaço para aprimoramento na profundidade das interações e no valor formativo das atividades. Os autores concluem que, embora os MOOC apresentem potencial para fornecer experiências de aprendizagem interativas em grande escala, é necessário aperfeiçoar o *design* instrucional a fim de promover interações mais elaboradas e de maior impacto educacional, unindo escalabilidade, custo e qualidade.

Assim, percebe-se que a flexibilidade, que aparece como um fator positivo nesse tipo de curso, pode levar ao desafio do impacto gerado nos cursistas e em suas práticas, uma vez que os estudos apontaram para uma ausência, em sua grande parte, de suporte pedagógico e para a falta de organização por parte dos cursistas, o que reforça a necessidade da interação humana entre professor e aluno. Portanto, nesses tipos de cursos, são exigidas habilidades específicas para que o cursista consiga aproveitar, de forma eficaz, o conhecimento que o curso pretende transmitir, como, por exemplo, a autorregulação e a autodireção (Agonács; Matos, 2020).

O *design* instrucional diz respeito ao planejamento, organização e criação de estratégias para o percurso metodológico que os participantes percorrerão ao longo do curso, buscando estruturá-lo com base em cinco etapas: análise; *design*; desenvolvimento; implementação; e avaliação. Segundo Filatro (2025), a análise é o

diagnóstico das necessidades de aprendizagem, do perfil do público-alvo, das condições institucionais e tecnológicas, dos recursos disponíveis e dos resultados esperados. Portanto, busca-se responder às perguntas: o que precisa ser aprendido, por quem, para quê e em que condições, de modo a assegurar a pertinência e a viabilidade da proposta. O *design* estrutura a solução pedagógica definindo objetivos de aprendizagem, elencando estratégias didático-metodológicas, mídias e tecnologias, e organizando a arquitetura do curso (fluxos, módulos, atividades, avaliações).

Em seguida, a autora descreve a terceira etapa, o desenvolvimento. Esta converte as decisões de *design* em materiais e recursos concretos, tais como conteúdos, objetos de aprendizagem, atividades e instrumentos de avaliação. A implementação consiste na execução do que foi planejado no ambiente previsto (presencial, *on-line* ou híbrido), envolvendo a preparação da infraestrutura (plataforma, acessibilidade, suporte), a orientação de docentes/mediadores e a disponibilização organizada dos recursos aos participantes. Por fim, a avaliação ocorre de forma formativa ao longo de todas as etapas e somativa ao término, considerando indicadores de aprendizagem, satisfação, uso e eficácia da solução, de modo a realimentar o ciclo com melhorias contínuas.

Ainda no que tange ao modo de aprendizagem na EaD, há o autoinstrucional, o mediado e o colaborativo. O curso autoinstrucional diz respeito a um formato autoexplicativo e no ritmo individual de cada participante, com pouca ou nenhuma mediação docente contínua. O formato mediado caracteriza-se pela mediação pedagógica de um tutor/monitor, com interações síncronas e/ou assíncronas, possibilitando feedback e acompanhamento de progresso, além das trocas e atividades colaborativas entre pares. Com essas características, o curso tem impacto em menor escala, mas torna-se um modelo que desenvolve competências mais complexas e práticas mais reflexivas, aproximando a teoria da prática. Já o modelo colaborativo é uma abordagem em que a aprendizagem se dá por atividades em grupo mediadas por um professor/tutor, que orienta, desafia, motiva e monitora a participação por meio de desafios, problemas e projetos contextualizados, para que as turmas interajam, discutam e construam coletivamente o conhecimento (Ramos, 2005).

A figura do tutor, seja no mediado ou no colaborativo, não é apenas um instrutor, mas um mediador essencial entre os saberes transmitidos pelos conteúdos

e o aluno, com a função de orientar, supervisionar e apoiar o processo de ensino-aprendizagem. Sua atuação exige um elevado grau de inteligência interpessoal para construir um senso de comunidade e estimular a interação entre os pares, pois sua principal função é acompanhar a vida acadêmica dos estudantes, possibilitando traçar caminhos e encontrar soluções aos desafios identificados, instigando os estudantes a se posicionarem criticamente diante dos estudos e do mundo, além de oferecer *feedbacks* constantes (Mattar *et al.*, 2020; Silva, 2015; Vieira, Abreu, 2015). É o tutor quem cria um ambiente propício para que os estudantes interajam, explorem o conteúdo, tirem suas dúvidas e participem da construção coletiva do conhecimento. Assim, evidencia-se que as competências de um tutor vão além do conhecimento técnico, exigindo competência pedagógica, de comunicação e gerencial (Mattar *et al.*, 2020).

Mesmo que a literatura mencione o papel do tutor como peça-chave no apoio aos estudantes que realizam cursos por meio da EaD, com o Decreto nº 12.456/2025 o tutor passa a ter um escopo diferente do que a literatura vem apresentando. Nesse novo direcionamento, o corpo docente assume a centralidade do processo formativo, sendo responsável pelo planejamento, efetivação, acompanhamento e avaliação da aprendizagem, podendo exercer o papel de coordenador de curso, professor regente e professor conteudista; os mediadores pedagógicos, com formação compatível, são responsáveis pela mediação educacional e atuam na condução das aprendizagens, cabendo inclusive atuar em atividades síncronas mediadas, limitadas a até 70 estudantes por docente ou mediador e com controle de frequência; e, ainda, os tutores são aqueles com atribuições administrativas, não se confundindo com a mediação pedagógica (Brasil, 2025b). Compreende-se, portanto, que o que a literatura trata como tutor seria o mediador pedagógico.

Diante desse modelo promissor de formação docente e das lacunas ainda existentes na preparação de professores no Brasil para atuarem sob a perspectiva da educação inclusiva tanto na formação inicial quanto na continuada, destaca-se o curso de aperfeiçoamento “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, ofertado pelo MEC/SECADI e pela UAB, em parceria com 50 instituições públicas de ensino superior em todo o país. Essa iniciativa configura-se como a mais recente ação governamental em larga escala na área da Educação Especial, ao disponibilizar 1,25 milhão de vagas até 2027, em oferta de fluxo contínuo.

Essa intervenção visa formar professores da educação básica que atuam em classes comuns, promovendo práticas pedagógicas inclusivas capazes de atender às necessidades específicas de cada estudante, sendo ofertada integralmente na modalidade a distância. Com o curso, pretende-se:

Oferecer ferramentas, conteúdos e metodologias que contribuam para a qualidade do trabalho do professor no dia a dia da sala de aula, promovendo o conhecimento sobre aspectos políticos e legais que fundamentam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o conhecimento sobre Educação Inclusiva, unindo a teoria e a prática do trabalho pedagógico no contexto da inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial. Além disso, aborda aspectos políticos e legais, de participação social e direitos humanos, acessibilidade, intersectorialidade, interculturalidade e interseccionalidade (Brasil, 2024b, n.p.).

O curso é estruturado em quatro módulos de 30 horas cada, totalizando 120 horas: Direitos Humanos, Diversidade e Educação Inclusiva; Desenvolvimento Humano, Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Educação Inclusiva; Currículo, Tecnologias e Práticas Pedagógicas Inclusivas; e Práticas, Recursos e Materiais Pedagógicos Inclusivos na Escola (Brasil, 2024b).

O curso é disponibilizado em uma plataforma própria, o Ambiente Virtual Colaborativo de Aprendizagem (AVACAPES), desenvolvida em parceria com o LabTIME, da UFG, onde os materiais e as aulas ocorrem, promovendo interação entre tutores e estudantes e permitindo o acesso a recursos educacionais de maneira acessível e inclusiva. Esse curso, totalmente a distância, conta com momentos síncronos e assíncronos, sendo as atividades síncronas as interações em tempo real, como aulas *on-line* ao vivo ou webconferências, enquanto a modalidade assíncrona permite que o estudante acesse os conteúdos, realize atividades e interaja em fóruns de discussão em horários flexíveis, adequados à sua rotina (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2023).

No edital de uma das instituições promotoras do curso, consta que os tutores (mediadores) desempenham um papel central no processo de aprendizagem, apoiando no desenvolvimento das disciplinas, tarefas e suporte administrativo e pedagógico, com uma carga horária semanal de 20 horas. Faz parte da responsabilidade do cursista participar das atividades síncronas e assíncronas, subdivididas em diferentes tarefas, sendo: aulas síncronas; videotutorias; leitura de material didático; atividades interativas mediadas pelos tutores; casos de ensino; relato de experiências com observação e reflexão sobre as estratégias utilizadas; e

avaliações (elaboração de textos, recursos e/ou projetos) (Universidade Federal da Bahia, 2024).

Como o curso é recente, não há pesquisas relacionadas ao desenvolvimento do professor participante do curso e ao impacto na prática de sala de aula com os estudantes do público da Educação Especial e/ou sobre a opinião dos cursistas.

Observa-se, portanto, um cenário marcado por avanços significativos na democratização do acesso à formação docente, mas também por desafios estruturais que comprometem a qualidade e o alcance formativo dessas experiências. Essa tensão entre a promessa de inovação e o risco de precarização torna-se particularmente relevante quando se trata da formação de professores para atuar na educação inclusiva, uma área que exige reflexão crítica, prática contextualizada e suporte contínuo.

A literatura evidencia uma lacuna significativa no que se refere à formação continuada de professores da rede privada de ensino no campo da Educação Especial e/ou da educação inclusiva. Além disso, verifica-se a restrita abrangência das políticas e iniciativas governamentais direcionadas a esse segmento, o que evidencia uma assimetria na implementação das ações formativas entre os setores público e privado. Tal constatação reforça a necessidade de reconhecer que a diversidade física, sensorial, intelectual, emocional, social, étnica e cultural está presente em todos os espaços educacionais, demandando, portanto, políticas e práticas formativas que considerem essa heterogeneidade.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2024 mostram que 14,9% das matrículas da Educação Especial na educação básica concentram-se no setor privado⁵ (INEP, 2025c), o que reafirma a relevância de incluir esse segmento nas políticas públicas de formação docente.

O panorama delineado revela que, embora as políticas de formação docente tenham contribuído para ampliar o acesso e diversificar as modalidades de oferta,

⁵ Para o Censo Escolar, fazem parte da categoria 'privado': escolas do Sistema S (Sesi, Senai, Sesc, entre outra); particular (instituída e mantida por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que cobra pelos serviços educativos prestados e não se enquadra como comunitária, confessional ou filantrópica); comunitária (instituída por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais sem fins lucrativos que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade); confessional (instituída por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e a ideologia específica); e filantrópica (instituída por pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida como entidade beneficente de assistência social, com a finalidade de prestação de serviços na área de educação, e que atende aos critérios da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009) (INEP, 2025a, p. 12).

ainda persiste o desafio de garantir a qualidade, a equidade e a efetividade dessas formações, especialmente no tocante à educação inclusiva. Assim, torna-se importante avançar na construção de programas formativos que articulem teoria e prática, contemplem as especificidades dos diferentes contextos escolares e assegurem o compromisso ético e político com uma Educação Especial inclusiva.

3. MÉTODO

Por tratar-se de um estudo voltado à compreensão das características e significados de uma experiência formativa, esta pesquisa adota o delineamento descritivo e a abordagem qualitativa, utilizando-se da técnica de pesquisa documental como meio para examinar o material empírico produzido no contexto analisado. Os conceitos dessas perspectivas teórico-metodológicas serão apresentados, a seguir, de acordo com a literatura especializada da área.

A pesquisa descritiva tem como propósito analisar fatos e fenômenos tal como ocorrem na realidade, buscando identificar possíveis relações entre diferentes variáveis (Gil, 2019). Esse estudo utilizou dados de uma organização privada, constituída por documentos e registros digitais disponíveis em uma plataforma *on-line*. Foi consultado também a base de dados que exporta as interações do cursista dentro da plataforma, gerando dados quantitativos de acesso e participação. A utilização da técnica de análise documental é crucial para que se possa compreender uma realidade específica, permitindo identificar informações e interpretar os dados de forma sistemática.

Seguindo uma abordagem qualitativa, buscou-se analisar as potencialidades e limitações de um curso autoinstrucional mediado por tecnologias digitais, no contexto da formação continuada de professores da educação básica de escolas privadas. De acordo com Gil (2021), a pesquisa qualitativa traz contribuições para a construção do conhecimento que se dá a partir dos resultados, o que exige uma postura reflexiva e consciência do pesquisador e, neste estudo, é potencializada pela pesquisa documental que permite estudar materiais que ainda não receberam um tratamento analítico.

3.1. Contexto da pesquisa

O curso de formação continuada intitulado “Educação Inclusiva: Contextualização e Sugestões de Práticas Pedagógicas”, objeto de análise deste estudo, é ofertado por uma empresa de grande porte do setor da educação privada. A instituição atende aproximadamente 1.300 escolas de educação básica em todo o território nacional, por meio de uma plataforma educacional que disponibiliza diferentes serviços e recursos voltados à prática pedagógica.

Entre as funcionalidades oferecidas, destaca-se o ambiente virtual destinado à formação continuada de professores e gestores escolares. Nessa plataforma, são disponibilizados cursos sobre temáticas diversas relacionadas à área educacional, dentre as quais se insere o curso, objeto deste estudo, lançado em maio de 2023, que constitui o foco empírico da presente pesquisa. O curso é dividido em quatro módulos: Módulo 01: Modelos de Ensino na perspectiva da educação inclusiva, e um módulo extra para gestores, intitulado O papel da gestão escolar como facilitadora no trabalho com a educação inclusiva, ambos lançados em maio de 2025; Módulo 02: Conhecendo transtornos presentes no contexto escolar, lançado em agosto de 2023; Módulo 03: Comunicação eficiente com as famílias, lançado em julho de 2024; Módulo 04: Práticas didáticas na sala de aula diversa, lançado em julho de 2024.

O ambiente onde o curso foi disponibilizado é um endereço na *web* em uma plataforma própria da empresa, onde o acesso ocorre por meio de um cadastro com informações básicas, tais como nome completo, *e-mail*, criação de um usuário, senha, cargo que ocupa na escola, segmentos que atua, gênero e nome da escola.

É importante contextualizar que, no período de elaboração do curso, a pesquisadora atuava em uma área responsável pela consultoria às instituições atendidas pela empresa, voltada às demandas de gestores, professores, famílias e estudantes, abrangendo os segmentos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Sua atuação, entretanto, não se dava especificamente na área da educação inclusiva e/ou Educação Especial. Nesse contexto, sua participação no curso limitou-se à elaboração de alguns textos que compõem os materiais digitais e à validação dos conteúdos pedagógicos produzidos por uma profissional externa à empresa. A pesquisadora não participou do *design* instrucional nem do planejamento geral do curso, uma vez que essas atividades não faziam parte de seu escopo de trabalho, contribuindo apenas de forma pontual e estratégica em determinados aspectos do material.

3.2. Instrumentos de coleta dos dados

A coleta de dados foi estruturada a partir de três instrumentos: roteiro para análise dos documentos institucionais da plataforma disponibilizados no site, roteiro para análise do fórum de discussão e o questionário de verificação sobre a percepção dos cursistas. A escolha desses instrumentos decorreu da natureza do objeto investigado e da necessidade de examinar, sob diferentes dimensões, a estrutura

pedagógica, a estrutura tecnológica da plataforma e a experiência formativa dos cursistas.

3.2.1 Roteiro para análise dos documentos institucionais da plataforma disponibilizados no site

O roteiro de coleta dos dados dos documentos institucionais, foi elaborado para organizar a observação sistemática dos registros digitais disponibilizados na plataforma. Considerando a identificação, seleção, classificação e interpretação dos dados, foram examinados os seguintes itens: proposta pedagógica (ementas e objetivos de aprendizagem); os conteúdos dos módulos por meio das videoaulas e e-books; e os relatórios de acesso e conclusão fornecidos pela instituição. A análise da proposta pedagógica concentrou-se em identificar os fundamentos epistemológicos e metodológicos que sustentam o curso, bem como as concepções de ensino e aprendizagem em sua formulação, observados nas ementas e objetivos do curso e módulos.

Foram examinados os documentos institucionais que descrevem a natureza da formação, suas finalidades e público-alvo, com especial atenção à presença de princípios da educação inclusiva e às formas pelas quais a inclusão é trabalhada, se como valor transversal ou como prática pedagógica a ser construída. Também foram observados o grau de coerência entre os objetivos declarados e as estratégias formativas propostas, a ênfase atribuída à autoformação e à autonomia dos cursistas e a relação entre o modelo autoinstrucional e a perspectiva de desenvolvimento profissional. As videoaulas foram examinadas quanto ao conteúdo e duração. Os e-books, analisados sob os critérios de estrutura textual, densidade teórica e coerência com o tema estudado. Ainda neste tópico, contemplou-se como instrumento os relatórios de acesso e conclusão, disponibilizados pela instituição, utilizados como indicadores de participação e engajamento.

3.2.2. Roteiro para análise do Fórum de discussão

O roteiro foi elaborado para verificar percepções, sentimentos, avaliações e relatos de prática profissional que, reunidos, configuram um campo de significações acerca da experiência formativa vivenciada. O fórum de discussão, disponibilizado no ambiente virtual do curso, constituiu-se como um dos instrumentos centrais da

pesquisa, por representar o espaço de expressão discursiva e experiencial dos cursistas. Por meio dele, foi possível captar, diferentemente dos demais instrumentos, de caráter mais institucional ou descritivo, dimensões simbólicas e intersubjetivas da formação, razão pela qual seu exame assumiu relevância central no delineamento qualitativo do estudo.

3.2.3. Roteiro para análise das respostas do questionário de verificação sobre a percepção dos cursistas

O questionário de verificação sobre a percepção dos cursistas a respeito do curso realizado, denominado pela instituição promotora de pesquisa de satisfação, foi aplicado eletronicamente pela própria instituição ao final de cada módulo e utilizado nesta pesquisa com o objetivo de analisar as respostas dos cursistas em relação à: percepções sobre a experiência formativa e monitorar a qualidade pedagógica e tecnológica da formação.

O instrumento, aplicado de forma voluntária e individual, combinou questões fechadas, as quais eram voltadas à mensuração de níveis de percepção, e questões abertas, que permitiram a expressão de percepções, sentimentos e sugestões. Esse questionário teve dois formatos, aplicados em diferentes momentos. O questionário de verificação sobre a percepção dos cursistas de 2023 foi elaborado e aplicado pela instituição promotora ao final de cada módulo do curso entre maio de 2023 e janeiro de 2024. O bloco inicial reunia informações de perfil e acesso, como data de acesso, nome, e-mail (anonimizados nesta pesquisa; utilizados somente para verificação de duplicidade na resposta). Na sequência, eram disponibilizadas perguntas referentes à avaliação da percepção, articulava duas métricas complementares. A primeira correspondia à escala de 0 a 10 utilizada para calcular o *Net Promoter Score* (NPS), indicador que mensura a probabilidade de recomendação do curso, sendo 10 promotora e 0 detratora. A segunda métrica era composta por escalas *Likert* de quatro pontos (muito satisfeito, satisfeito, insatisfeito e muito insatisfeito), aplicadas às principais dimensões da formação: videoaulas, e-books, atividades avaliativas, experiência na plataforma e comunicações institucionais. Essa combinação permitiu captar tanto a percepção global quanto a avaliação específica de aspectos pedagógicos e tecnológicos do curso.

Além das escalas, o questionário de 2023 incluía duas perguntas abertas. A primeira, vinculada à questão do NPS, solicitava que o cursista explicasse “o que o motivou a dar aquela nota e o que poderíamos fazer para melhorar”. A segunda convidava o cursista a compartilhar um depoimento livre sobre sua experiência no curso, com a possibilidade de autorizar ou não sua utilização em divulgações institucionais. Esses campos discursivos se mostraram fundamentais para compreender as percepções sobre relevância dos conteúdos, aplicabilidade dos conhecimentos e qualidade da experiência pedagógica e tecnológica.

A segunda versão da pesquisa de verificação sobre a percepção dos cursistas, aplicada entre fevereiro de 2024 e setembro de 2025, manteve o caráter eletrônico e voluntário, mas apresentou ajustes estruturais e conceituais. O instrumento nesse período enfatizou uma avaliação da experiência formativa adotando o Índice de Satisfação do Cliente (CSAT – *Customer Satisfaction Score*) como métrica principal. Essa mudança passou a priorizar o grau de percepção imediata do cursista em vez da intenção de recomendação.

O questionário de 2024–2025 foi organizado em perguntas fechadas e abertas. A primeira seção reuniu dados de perfil, sendo data de acesso, nome e e-mail (anonimizados nesta pesquisa; utilizados somente para verificação de duplicidade na resposta) e introduziu uma nova variável: a indicação do módulo ou bloco temático concluído de um dos módulos de ensino. Essa mudança permitiu segmentar as respostas conforme o tema estudado, ampliando a capacidade analítica do instrumento.

O outro bloco concentrou-se na mensuração da percepção geral e específica dos cursistas, por meio de escalas *Likert* de cinco pontos, variando de 1 (muito insatisfeito) a 5 (muito satisfeito). A questão norteadora, “De modo geral, qual seu nível de satisfação com o curso Educação Inclusiva: contextualização e sugestões de práticas pedagógicas?”, tornou-se o principal indicador do CSAT. As demais perguntas replicaram essa escala para os componentes do curso (videoaulas, e-books, atividades avaliativas, experiência na plataforma e comunicações realizadas). A plataforma passou a apresentar as opções de forma visual e interativa, com cores e ícones associados a cada nível de satisfação, tornando o processo de resposta mais intuitivo.

O questionário manteve duas perguntas abertas: uma solicitando a justificativa da nota e sugestões de melhoria, e outra convidando a um depoimento livre sobre a experiência, com opção de autorização para divulgação institucional.

3.4 Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada de forma documental e sistemática, com base nos três instrumentos dessa pesquisa, utilizando de coleta diretamente na plataforma e de planilhas disponibilizadas pela instituição. Cada um desses instrumentos corresponde a um conjunto de fontes e estratégias específicas.

Os dados referentes a número de acessos, taxas de conclusão e tempo médio de permanência foram obtidos diretamente nas planilhas disponibilizadas pela equipe da instituição, mediante a uma solicitação por *e-mail* para o setor responsável. Foi solicitado todos os dados registrados pela plataforma, seja de acesso, concluintes, certificação e interações. A instituição disponibilizou as planilhas com dados sobre os acessos e conclusões no curso, objeto desse estudo, contendo data e hora de acesso, nome, login e percentual de conclusão diante de cada tarefa (variava de 0% a 100%). Além disso, disponibilizou os dados referentes às pesquisas sobre a percepção dos cursistas, aplicadas por ela. O nome e login não foram utilizados na análise, apenas para contagem distinta⁶ no *Power BI*. Todos os arquivos coletados foram armazenados em um repositório digital.

3.4.1. Site e documentos institucionais

A coleta de dados referente ao protocolo de análise do site e dos documentos institucionais teve como objetivo identificar, registrar e organizar todos os materiais pedagógicos, tecnológicos e informativos que compõem o curso. Essa etapa incluiu o acesso ao ambiente virtual da plataforma e a base documental disponibilizada pela instituição promotora.

⁶ É um procedimento de agregação das informações que mensura o número de elementos não repetidos em uma coluna. Em termos matemáticos, ela representa o número de itens únicos dentro de um universo de observações. Esse procedimento se torna relevante por evitar duplicidades (ex.: cursistas que responderam mais de uma vez); avaliar abrangência ou alcance real de um curso, projeto ou ação formativa; mensurar diversidade de respostas em pesquisas de satisfação; e garantir precisão estatística em relatórios e dashboards.

Durante essa etapa, foram baixados e catalogados todos os documentos textuais (ementas e *e-books*). As videoaulas foram analisadas diretamente na plataforma, que disponibilizou um *link* que direcionava ao *Youtube* (conteúdo restrito), não sendo possível fazer o *download* do vídeo. A estrutura da plataforma foi registrada por meio de capturas de tela e descrições das interfaces, de modo a preservar a configuração do curso conforme apresentada aos cursistas. Também foram registrados em planilhas as informações observadas na plataforma sobre a disposição dos blocos temáticos, os recursos interativos, as instruções de navegação e certificação, e os mecanismos de acessibilidade.

3.4.2. Fórum de discussão

A extração das mensagens foi realizada de forma integral e manual, uma vez que a plataforma não dispunha de ferramenta automatizada de exportação. Cada comentário foi copiado e transcrito em planilhas eletrônicas, preservando o texto original sem edições linguísticas. As postagens foram identificadas por módulo, bloco temático e data, e numeradas sequencialmente. Para garantir a confidencialidade dos cursistas, nomes e informações de identificação foram substituídos por códigos numéricos. Os textos foram armazenados em um banco de dados digital, organizado por módulo, e preparados para a etapa posterior de categorização e análise de conteúdo.

Esses dados foram organizados em planilhas separados por blocos e módulos, sendo os blocos: Síndrome de Down no contexto escolar; Deficiência Física e Paralisia Cerebral no contexto escolar; Deficiência visual cegueira, Deficiência auditiva surdez e Surdocegueira no contexto escolar; Altas Habilidades no contexto escolar; TEA; TDAH, Hiperatividade e Deficiência Intelectual; Transtornos Específicos da Aprendizagem; e nos módulos: Comunicação eficiente com as famílias e; Diagnóstico ao acompanhamento familiar/Construção do Planejamento Educacional Individualizado (PEI – para gestores).

3.4.3. Pesquisa de verificação sobre a percepção dos cursistas

A coleta de dados relativa à percepção dos cursistas, formalmente denominada "pesquisa de satisfação" pela instituição promotora, baseou-se em planilhas institucionais. Estas englobam dois ciclos de aplicação do questionário, abrangendo

os períodos de 2023 e 2024–2025. As informações foram obtidas diretamente junto à empresa promotora do curso, responsável pela elaboração, aplicação e consolidação dos resultados.

No ciclo de 2023, os dados foram coletados em uma planilha em formato *xlsx*. A planilha foi importada para ambiente de análise e passou por um tratamento nos dados para eliminação de duplicidades no *Power BI*. No ciclo de 2024–2025, a coleta seguiu o mesmo procedimento.

Em ambos os ciclos, as planilhas originais foram organizadas e codificadas, preservando a integridade dos dados e garantindo anonimato. As informações numéricas foram agrupadas por dimensão avaliativa (videoaulas, e-books, atividades, experiência na plataforma, comunicações), e as respostas discursivas foram preparadas para a análise qualitativa.

3.5 Procedimento da análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida a partir dos três instrumentos de coleta utilizados na pesquisa, buscando assegurar uma compreensão abrangente e interpretativa do objeto de estudo. O tratamento analítico seguiu uma abordagem qualitativa e descritiva, articulando procedimentos de organização, categorização e interpretação dos materiais coletados.

Os materiais selecionados para este estudo seguiram uma categorização para análise dos dados, possibilitando uma leitura minuciosa, aprofundada e contextualizada. Buscando compreender o significado dos documentos dentro do período analisado e do contexto em que foram produzidos, além de uma leitura crítica, os dados foram alinhados aos objetivos específicos do estudo permitindo sistematizar as informações sobre: (a) proposta pedagógica e tecnológica do curso; (b) elementos de estrutura e recursos tecnológicos; (c) fatores potencializadores ou limitadores de participação identificados na estrutura do curso; e (d) adequação dos conteúdos e estratégias às demandas formativas frente à interação e à opinião dos cursistas. Para cada instrumento foi adotado procedimentos específicos.

3.5.1 Site e documentos institucionais

Os documentos coletados na plataforma, tais como ementa, objetivos de aprendizagem, videoaulas, e e-books, foram organizados e analisados segundo

critérios de coerência pedagógica, densidade teórica e integração tecnológica. Desses materiais analisou-se também os dados quantitativos em relação ao acesso e engajamento nas atividades. A análise ocorreu em três etapas complementares: leitura descritiva, interpretação crítica e sistematização temática.

Na primeira etapa, procedeu-se à leitura integral dos materiais, identificando sua função dentro da arquitetura pedagógica do curso. As ementas e objetivos foram examinados quanto à clareza, à progressão de complexidade e à articulação entre metas formativas e conteúdos abordados. As videoaulas foram analisadas considerando a sua duração e a conexão com os materiais de apoio, no caso, o *e-book*. Os *e-books* foram examinados em relação à profundidade teórica e à coerência com as videoaulas.

Na segunda etapa, os relatórios de acesso e conclusão foram integrados à análise qualitativa para contextualizar a participação dos cursistas e verificar padrões de engajamento por módulo. Esses dados permitiram identificar fatores estruturais que potencializaram ou limitaram a permanência dos cursistas no curso.

Por fim, a sistematização temática dos resultados permitiu a construção de categorias interpretativas que sintetizam os aspectos centrais do curso: (i) concepção pedagógica; (ii) integração entre recursos tecnológicos e objetivos de aprendizagem; (iii) coerência entre materiais e estratégias avaliativas; e (iv) presença de barreiras operacionais e pedagógicas.

3.5.2 Fórum de discussão

Os dados coletados na plataforma da instituição foram organizados em planilhas do *Excel* buscando identificar, através dos relatos dos cursistas, trechos que pudessem exemplificar a vivência do profissional da educação com o estudante com deficiência ou outra especificidade estudada no curso. Com os relatos no fórum de discussão, foi aplicado a análise de conteúdo temático, segundo Bardin (2016), buscando identificar palavras ou frases que indicam como os professores perceberam a proposta formativa, os conteúdos e as estratégias utilizadas, bem como os fatores que favoreceram ou limitaram o aproveitamento no ambiente virtual.

A análise dos comentários foi dividida em cinco categorias temáticas de manifestação, definidas a partir do conteúdo semântico das mensagens:

1. Elogio ao conteúdo/curso: expressões de satisfação, reconhecimento e valorização da formação;
2. Aplicabilidade prática: menções à utilidade dos conteúdos para o trabalho docente e a realidade escolar;
3. Reconhecimento da relevância do tema: valorização da importância social e pedagógica dos assuntos tratados;
4. Críticas ou sugestões: observações sobre aspectos a serem aprimorados, como carga horária, linguagem, recursos ou organização;
5. Outros: comentários genéricos, de caráter breve ou pouco analítico.

Com base nessas categorias, os dados foram quantificados e analisados de maneira interpretativa, destacando padrões discursivos, inferências sobre potencialidades e limitações do curso e exemplificando as manifestações representativas de cada categoria. O procedimento buscou, portanto, compreender como os cursistas expressaram suas percepções sobre a formação, evidenciando tanto o reconhecimento dos conteúdos e materiais quanto as limitações associadas ao formato autoinstrucional.

3.5.3 Questionário sobre a percepção dos cursistas

Devido à adoção de diferentes versões do questionário durante o período de coleta, a análise foi dividida em dois ciclos: 2023 e 2024–2025, respeitando as particularidades de cada instrumento.

No ciclo de 2023, o instrumento contemplou perguntas abertas e fechadas. As respostas foram analisadas segundo o indicador *Net Promoter Score* (NPS), que mede a probabilidade de recomendação do curso. O cálculo foi realizado a partir das notas atribuídas em uma escala de 0 a 10, classificando os respondentes em promotores (9 e 10), neutros (7 e 8) e detratores (0 a 6). O índice final foi obtido pela diferença percentual entre promotores e detratores, variando de -100 a +100. Essa métrica possibilitou aferir o nível de percepção geral e o potencial de recomendação do curso. As demais questões de percepção referentes às videoaulas, aos e-books, às atividades avaliativas, à experiência na plataforma e às comunicações, foram analisadas de forma descritiva, com tabulação das frequências no Power BI, permitindo a observação dos padrões de resposta por dimensão da experiência formativa.

No ciclo de 2024–2025, a pesquisa de percepção pelo CSAT como métrica principal, do tipo Likert de cinco pontos, variando de 1 (muito insatisfeito) a 5 (muito satisfeito), foi calculado pela média das notas atribuídas às dimensões de avaliação geral e por itens, como videoaulas, e-books, atividades, experiência na plataforma e comunicações institucionais. As respostas foram exportadas para planilhas do Excel, importadas para o Power BI e submetidas a procedimentos de tabulação e agregação dos resultados para analisar as experiências dos cursistas.

Em ambos os períodos, além da análise quantitativa, procedeu-se à análise qualitativa das respostas abertas, mediante leitura interpretativa e categorização temática. Essa etapa permitiu identificar percepções sobre aplicabilidade dos conteúdos, coerência didático-avaliativa, usabilidade da plataforma e experiência formativa global, complementando a interpretação dos dados numéricos e ampliando a compreensão sobre a vivência dos cursistas.

Para a análise dos dados considerou a contagem distinta pelo *Power BI*. O cruzamento entre os resultados quantitativos e qualitativos dos dois ciclos permitiu compreender a evolução da percepção dos cursistas e a efetividade das melhorias implementadas pela instituição. Assim, a análise da pesquisa de percepção dos cursistas constituiu não apenas uma medida de avaliação institucional, mas também uma fonte empírica fundamental para a leitura crítica do curso enquanto experiência pedagógica mediada por tecnologias digitais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Tópico de resultados e discussões tem por objetivo analisar as potencialidades e limitações de um curso autoinstrucional mediado por tecnologias digitais como estratégia de formação continuada de professores da educação básica privada para o contexto da educação inclusiva. A análise está organizada em quatro eixos, correspondentes ao objetivo geral e específicos do estudo, e busca integrar a interpretação empírica com a fundamentação teórica, de modo a evidenciar as relações entre o desenho pedagógico do curso, a experiência formativa dos cursistas e a percepção sobre a relevância e aplicabilidade da formação.

4.1 Caracterização da proposta pedagógica e tecnológica do curso

O primeiro eixo, apresenta uma análise descritivo-analítica da estrutura e da organização didático-metodológica da formação. Essa etapa contempla a descrição geral do curso, de seus módulos e blocos, bem como a investigação do desenho instrucional e dos recursos tecnológicos utilizados. Busca-se compreender como os objetivos de aprendizagem, os materiais didáticos (videoaulas, *e-books* e atividades avaliativas) e as formas de organização do percurso formativo expressam as concepções pedagógicas e os princípios da educação inclusiva. A análise considera, ainda, o grau de coerência entre objetivos, conteúdos e práticas avaliativas, examinando o nível cognitivo das ações propostas com base na Taxonomia de Bloom (revisada) e nas diretrizes para a formação de professores.

O curso “Educação Inclusiva: contextualização e sugestões de práticas pedagógicas” foi organizado em 124 horas ao todo, distribuído em quatro módulos, contemplando assuntos relacionados aos fundamentos teóricos, gestão escolar, especificidades das deficiências e transtornos, comunicação com as famílias, práticas pedagógicas e o papel do gestor escolar. O Quadro 1 descreve a estrutura geral do curso, permitindo visualizar a organização modular, os blocos temáticos, as aulas, os objetivos de aprendizagem e a carga horária atribuída a cada um.

Quadro 1 - Estrutura do curso “Educação Inclusiva: Contextualização e sugestões de práticas pedagógicas”.

	Módulo	Bloco	Aula	Objetivo	Carga horária
1	Modelos de Ensino na perspectiva da educação inclusiva	Modelos de Ensino na perspectiva da educação inclusiva	Desenho Universal para a Aprendizagem	Apresentar o modelo desenho universal para a aprendizagem e utilizar recursos e materiais da plataforma de educação, adequando-os às necessidades e especificidades dos alunos de inclusão	15 horas
			Modelo Multicamadas	Apresentar o modelo sistema de suporte multicamadas e utilizar recursos e materiais da plataforma de educação, adequando-os às necessidades e especificidades dos alunos de inclusão	
			Ensino Colaborativo	Apresentar o modelo ensino colaborativo e utilizar recursos e materiais da plataforma de educação, adequando-os às necessidades e especificidades dos alunos de inclusão	
			Adequação e acessibilidade curricular	Apresentar o modelo adequação curricular e acessibilidade curricular e utilizar recursos e materiais da plataforma de educação, adequando-os às necessidades e especificidades dos alunos de inclusão	
	O papel da gestão escolar como facilitadora no trabalho com a educação inclusiva	Diagnóstico ao acompanhamento familiar/Construção do PEI	Do diagnóstico ao acompanhamento familiar de estudantes com necessidades educacionais	- Compreender a importância do diagnóstico e acompanhamento familiar na garantia de inclusão e sucesso acadêmico de estudantes com necessidades educacionais específicas e Comunicar, atender e acompanhar os alunos e as famílias de alunos público-alvo da Educação Especial; - Entender a importância do planejamento educacional individualizado na perspectiva da educação inclusiva.	Sem especificação
			Planejamento Educacional Individualizado PEI – Quando e como individualizar		
			Entrevista: O PEI na prática		
		Formação da equipe docente	Profissionais da educação inclusiva	- Conhecer os esclarecimentos quem são os profissionais que atuam no ambiente escolar como potencializadores e especialistas da educação inclusiva; - Compreender a importância da formação continuada e da autoformação no processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas e formar a equipe	Sem especificação
			Gestor, que saberes são necessários para o ensino de um		

			estudante com NEE?	docente em relação à educação inclusiva, oferecendo direcionamentos teóricos e práticos sobre o tema.	
2	Conhecendo transtornos presentes no contexto escolar	Transtorno do Espectro do Autismo no contexto escolar	Estudantes com autismo: como ensiná-los?	Compreender as especificidades dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo e suas principais necessidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem.	15 horas
			TEA: estratégias de ensino - aprendizagem	Elaborar estratégias didático-pedagógicas variadas e adequadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando suas principais necessidades e administrar a sala de aula de modo a atender as diferentes formas de aprender, garantindo a inclusão de todos os alunos	
	Transtorno do Déficit de Atenção, Hiperatividade e Deficiência Intelectual no contexto escolar	A escola regular comum diante da deficiência intelectual – Parte 1	Compreender as especificidades dos estudantes com Deficiência Intelectual e suas principais necessidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem.	15 horas	
		A escola regular comum diante da deficiência intelectual – Parte 2	Elaborar estratégias didático-pedagógicas variadas e adequadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando suas principais necessidades e administrar a sala de aula de modo a atender as diferentes formas de aprender, garantindo a inclusão de todos os estudantes.		
		Não é falta de disciplina, é TDAH!	Compreender as especificidades dos estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e suas principais necessidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem, elaborar estratégias didático-pedagógicas variadas e adequadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando suas principais necessidades e administrar a sala de aula de modo a atender as diferentes formas de aprender, garantindo a inclusão de todos os alunos.		
	Transtornos Específicos da Aprendizagem no contexto escolar	Conhecendo a dislexia, a disortografia e a discalculia	Compreender as especificidades dos estudantes com Transtorno Específico de Aprendizagem e suas principais necessidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem, elaborar estratégias didático-pedagógicas variadas e adequadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando suas principais necessidades e administrar a sala de aula de modo a atender as diferentes formas de aprender, garantindo a inclusão de todos os alunos.	15 horas	
			Estratégias didático-pedagógicas e		Compreender as especificidades dos estudantes com Transtorno Específico de Aprendizagem e suas principais necessidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem,

		adequações para alunos com Transtornos Específicos da Aprendizagem	elaborar estratégias didático-pedagógicas variadas e adequadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando suas principais necessidades e administrar a sala de aula de modo a atender as diferentes formas de aprender, garantindo a inclusão de todos os alunos.	
	Síndrome de Down: potencialidades e desafios na escola	Síndrome de Down: potencialidades e desafios na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as especificidades dos estudantes com Trissomia do 21 e suas principais necessidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem; - Elaborar estratégias didático-pedagógicas variadas e adequadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando suas principais necessidades; - Administrar a sala de aula de modo a atender as diferentes formas de aprender, garantindo a inclusão de todos os alunos. 	15 horas
	Deficiência Física e Paralisia Cerebral no contexto escolar	A inclusão do estudante com deficiência física	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as especificidades dos estudantes com Deficiência física e suas principais necessidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem; - Elaborar estratégias didático-pedagógicas variadas e adequadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando suas principais necessidades; - Administrar a sala de aula de modo a atender as diferentes formas de aprender, garantindo a inclusão de todos os alunos. 	15 horas
		Compreendendo melhor a Paralisia Cerebral	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as especificidades dos estudantes com Paralisia Cerebral e suas principais necessidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem; - Elaborar estratégias didático-pedagógicas variadas e adequadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando suas principais necessidades; - Administrar a sala de aula de modo a atender as diferentes formas de aprender, garantindo a inclusão de todos os alunos. 	
	Deficiência visual, deficiência auditiva/surdez e surdocegueira	Deficiência auditiva e surdez tem diferença?	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as especificidades dos estudantes com Deficiência auditiva e surdez e suas principais necessidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem; - Elaborar estratégias didático-pedagógicas variadas e adequadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando suas principais necessidades; - Administrar a sala de aula de modo a atender as diferentes formas de aprender, garantindo a inclusão de todos os alunos. 	15 horas

			Inclusão educacional de estudantes cegos e com baixa visão	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as especificidades dos estudantes com Deficiência visual e suas principais necessidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem; - Elaborar estratégias didático-pedagógicas variadas e adequadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando suas principais necessidades; - Administrar a sala de aula de modo a atender as diferentes formas de aprender, garantindo a inclusão de todos os alunos. 	
			Deficiência sensorial múltipla: deficiência visual e auditiva associadas e suas implicações para o desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as especificidades dos estudantes com Surdocegueira e suas principais necessidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem. - Elaborar estratégias didático-pedagógicas variadas e adequadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando suas principais necessidades; - Administrar a sala de aula de modo a atender as diferentes formas de aprender, garantindo a inclusão de todos os alunos. 	
		Altas Habilidades/ Superdotação	Altas Habilidades e o(s) papel(éis) da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as especificidades dos estudantes com Altas Habilidades e suas principais necessidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem. - Elaborar estratégias didático-pedagógicas variadas e adequadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando suas principais necessidades; - Administrar a sala de aula de modo a atender as diferentes formas de aprender, garantindo a inclusão de todos os alunos. 	15 horas
3	Comunicação eficiente com as famílias	Comunicação eficiente com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> - Confiança e acolhimento - Estratégias práticas: a parceria família e escola - Entrevista: um papo sobre práticas de acolhimento com o Centro de Educação para Surdos do Colégio [CONFIDENCIAL] 	Refletir sobre caminhos e possibilidades para uma comunicação eficiente com as famílias, construindo pontes e eliminando barreiras.	2 horas

4	Práticas didáticas na sala de aula diversa	Práticas didáticas na sala de aula diversa	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexões sobre estratégias didáticas em uma sala de aula diversa. - Estratégias DUA na prática para uma sala de aula diversa - Adaptação de atividades 	Explorar estratégias práticas e exemplos que abrangem a sala de aula em uma perspectiva diversa e acessível.	2 horas
Total da carga horária					124 horas

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os dados descritos no Quadro1, nota-se que os módulos não possuem a mesma carga horária. O Módulo 1, “Modelos de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva”, tem duração de 15 horas e contempla quatro aulas distintas. No entanto, ao analisar os materiais de orientação ao cursista disponibilizados na plataforma, verifica-se que a seção destinada ao gestor integra o mesmo módulo, uma vez que sua realização é indicada como requisito para a certificação do Módulo 1 na categoria gestor. Essa seção contém dois conteúdos distintos, organizados em blocos: “Diagnóstico ao acompanhamento familiar e construção do PEI” e “Formação da equipe docente”. Ambos, contudo, não indicam a carga horária destinada às respectivas aulas.

O Módulo 2 é composto por blocos temáticos: TEA no contexto escolar; TDAH e Deficiência Intelectual no contexto escolar; Transtornos Específicos da Aprendizagem no contexto escolar; síndrome de Down: potencialidades e desafios na escola; Deficiência Física e Paralisia Cerebral no contexto escolar; Deficiência visual, deficiência auditiva/surdez e surdocegueira; e Altas Habilidades/Superdotação. Cada bloco oferece certificação independente de 15 horas, totalizando 105 horas para o módulo. O Módulo 3 “Comunicação eficiente com as famílias” e o Módulo 4 “Práticas didáticas na sala de aula diversa” possuem carga horária de duas horas cada.

A análise dos temas evidencia que o Módulo 1 introduz modelos de ensino inclusivo, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o Sistema de Suporte Multicamadas, o Ensino Colaborativo e Acessibilidade curricular. No bloco voltado à gestão, destaca-se o papel do gestor na construção do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e no acompanhamento das famílias. O Módulo 2, mais extenso, aprofunda-se nas especificidades dos diferentes públicos da Educação Especial, com blocos dedicados aos transtornos do neurodesenvolvimento, às deficiências sensoriais, física e intelectual, além das altas habilidades/superdotação. O Módulo 3 direciona o foco para a relação entre escola e família, propondo reflexões sobre acolhimento e comunicação, enquanto o Módulo 4 retoma o eixo didático-metodológico da prática docente, abordando o planejamento sob a perspectiva do DUA.

O desenho da estrutura dos temas abordados neste estudo corrobora o que a literatura aponta como característica comum das formações de larga escala: uma estrutura de ampla abrangência temática e foco na disseminação de conteúdos, mas

com reduzida profundidade reflexiva (Brito; Nunes, 2025; Bottentuit Junior *et al.*, 2020; Saviani, 2009; Gatti *et al.*, 2019; Kassar, 2014; Rodrigues; Capellini, 2012).

Com o intuito de analisar a proposta pedagógica do curso, procedeu-se à investigação dos objetivos de aprendizagem de cada módulo, tomando como referência a estrutura e os objetivos apresentados no Quadro 1. Para tanto, os verbos de comando que compõem esses objetivos foram classificados conforme a Taxonomia de Bloom revisada (Anderson; Krathwohl, 2001). Essa classificação possibilitou identificar o nível de complexidade cognitiva implicado na proposta formativa e, conseqüentemente, compreender se a formulação dos objetivos buscou favorecer o desenvolvimento de processos de aprendizagem que promovem impactos na prática docente por meio de domínios cognitivos superiores.

O Quadro 2 descreve o número de ocorrências dos verbos de comando dos objetivos por módulos.

Quadro 2 – Ocorrências dos verbos de comando dos objetivos por módulo.

Verbo	Número de ocorrências	Módulos onde que aparece
Compreender	15	Módulo 1 (Módulo do gestor); Módulo 2 (todos os blocos de Transtornos e Deficiências); Módulo 3 (Comunicação com as famílias)
Elaborar	12	Módulo 2 – presente em todos os blocos de Transtornos e Deficiências
Administrar	12	Módulo 2 – presente em todos os blocos de Transtornos e Deficiências
Utilizar	4	Módulo 1 – Modelos de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva (junto com “apresentar” nas quatro aulas)
Apresentar	4	Módulo 1 – Modelos de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva (todas as aulas deste módulo)
Refletir	1	Módulo 3 – Comunicação eficiente com as famílias
Explorar	1	Módulo 4 – Práticas didáticas na sala de aula diversa
Entender	1	Módulo 1 – Módulo do Gestor

Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente, analisou-se o número de ocorrências de cada verbo, conforme apresentado no Quadro 2 e, em seguida, procedeu-se à classificação dos verbos de comando, relacionando-os aos níveis cognitivos, às ações descritas e à interpretação pedagógica dos objetivos expressos nos módulos, apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Nível do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom revisada por verbo de comando dos objetivos do curso autoinstrucional.

Nível cognitivo (Taxonomia revisada)	Verbos retirados do objetivo	Módulos correspondentes
1. Conhecimento (lembrar)	—	—
2. Compreensão (entender)	- Apresentar - Compreender - Entender - Refletir - Explorar	- Módulo 1 (Modelos de Ensino Inclusivo; Diagnóstico e PEI; Formação da equipe docente); - Módulo 2 (Transtornos e Deficiências); - Módulo 3 (Comunicação com as famílias); - Módulo 4 (Práticas na sala de aula diversa)
3. Aplicação (aplicar)	- Utilizar - Administrar	- Módulo 1 (Modelos de Ensino Inclusivo); - Módulo 2 (Transtornos e Deficiências)
4. Análise (analisar)	- Elaborar	- Módulo 2 (Todos os blocos de Transtornos e Deficiências)
5. Síntese (criar)	—	—
6. Avaliação (avaliar)	—	—

Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise dos verbos utilizados para definir a aprendizagem de cada módulo, observou-se a predominância de verbos associados aos domínios da compreensão e aplicação e uma escassez de objetivos voltados aos domínios de análise e criação, o que reforça o caráter informativo da proposta, algo que atende ao proposto no próprio título do curso, que anuncia a intenção de realizar uma contextualização e de sugerir práticas pedagógicas. A ausência de desafios cognitivos mais complexos pode comprometer a transposição da teoria para a prática, restringindo a formação à mera reprodução de conteúdos. Tais características são frequentemente observadas em cursos de larga escala, que tendem a produzir um saber aplicacionista e prescritivo, voltado à implementação de práticas e à execução de orientações normativas, priorizando a fluidez da “passagem” pelo curso, em detrimento da efetiva transposição didática para enfrentar os desafios reais da educação (Gatti *et al.*, 2019).

Ainda assim, destaca-se que, embora o curso apresente uma natureza predominantemente transmissiva, os temas abordados são desafiadores no contexto escolar, principalmente para os professores. Seria relevante, contudo, contemplar objetivos que permitissem ao cursista identificar ou reconhecer situações práticas correspondentes à teoria estudada, possibilitando, assim, compreender inicialmente como o conteúdo se manifesta na prática para, posteriormente, consolidar essa aprendizagem e aplicá-la.

Na análise dos verbos de comando utilizados para cada objetivo nos diferentes módulos, identificou-se o uso de nove verbos distintos, que definem a aprendizagem esperada do cursista: apresentar, utilizar, compreender, comunicar, entender, elaborar, administrar, refletir e explorar.

Verificou-se que, no Módulo 1, nos blocos relacionados aos “Modelos de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva”, o verbo empregado para descrever os objetivos de cada aula foi “apresentar”. Tal escolha evidencia que o foco do objetivo não está no que o cursista desenvolverá, mas no que o curso executará, o que contraria o princípio da formulação de objetivos de aprendizagem. Essa escolha gera questionamentos importantes: de que forma o uso do verbo “apresentar” nos objetivos de aprendizagem impacta o protagonismo do cursista no processo formativo? Esse verbo expressa, de fato, o que se espera que o cursista desenvolva em termos de aprendizagem? Ao redigir um objetivo que prioriza aquilo que será exposto, em detrimento da ação do cursista, a formulação dos objetivos tende a reforçar uma postura passiva do participante, centrada na recepção de informações, e não na construção ativa do conhecimento. Assim, observa-se um desalinhamento em relação aos princípios contemporâneos de *design* instrucional e de formulação de objetivos de aprendizagem, que enfatizam o desenvolvimento de competências observáveis e mensuráveis no aprendiz.

Assim, os objetivos devem contemplar diferentes domínios, cognitivo, afetivo, psicomotor e adaptativo-social, com a intencionalidade de descrever resultados educacionais observáveis que permitam mensurar a aprendizagem. Conforme explica Libâneo (2009, p. 13), os objetivos, gerais ou específicos, precisam traduzir as “intenções sociais e políticas do ensino, expressando a dimensão de intencionalidade da ação docente”.

Ainda no Módulo 1, destaca-se também o verbo “utilizar”, associado ao uso de recursos e materiais da plataforma de educação. Em termos cognitivos, “utilizar” situa-se no nível de aplicação, uma vez que implica o emprego de conhecimentos em contextos concretos. No entanto, no curso analisado, essa ação não se efetiva de modo observável, pois o cursista não realiza atividades práticas que mobilizem o uso real dos recursos propostos, tais como discussões de casos ou mesmo propostas que o levassem a aplicar os conhecimentos em sua prática e, posteriormente, retornar para socializações e análises. Essas atividades serão apresentadas e aprofundadas posteriormente. Desse modo, o verbo expressa uma intenção formativa de caráter

aplicado, mas que, na estrutura autoinstrucional do curso, permanece apenas no campo hipotético. A ideia do verbo foi identificada como aquela que apresenta o sentido de demonstrar as aplicações, e não de indicar que o cursista aplicaria seus conhecimentos.

Outro verbo presente nesse módulo é “entender”, relacionado ao PEI. Essa escolha reforça o caráter introdutório do módulo, cujo foco está na compreensão conceitual dos fundamentos da educação inclusiva, e não no desenvolvimento de análises críticas ou proposições didáticas.

O verbo “compreender”, que aparece nos Módulos 1 (gestor), 2 e 3, contempla a capacidade de interpretar e assimilar informações. O verbo “administrar” aparece apenas no Módulo 2, com a intenção de impactar a ação do professor em sala de aula, de modo que as ideias principais adquiridas sejam organizadas e aplicadas em seu contexto de ensino, aproximando-se de um nível cognitivo de síntese, que envolve a reorganização e a produção de novos significados. O verbo “elaborar”, também presente apenas no Módulo 2, está associado ao domínio da análise, uma vez que pressupõe que o cursista desenvolva em maior detalhe as ideias apresentadas sobre determinado assunto.

No Módulo 3, que aborda a comunicação entre escola e família, o verbo de comando utilizado é “refletir”. Diferentemente dos módulos anteriores, voltados majoritariamente à apresentação de modelos e à aplicação de estratégias pedagógicas, este módulo propõe uma ação cognitiva mais interpretativa, voltada à análise de situações reais e à construção de pontes comunicativas com as personas envolvidas no tema. O uso do verbo “refletir” situa o cursista em um nível cognitivo de compreensão ampliada, na medida em que envolve pensar criticamente sobre os modos de interação entre escola e família e sobre as barreiras que dificultam o diálogo entre professores, famílias e equipe escolar.

Os dados evidenciam que os verbos dos objetivos dos módulos expressam certa incoerência entre a intenção formativa declarada e as práticas efetivamente propostas no curso autoinstrucional. Observa-se que, embora alguns verbos indiquem níveis cognitivos mais práticos, como administrar, elaborar e refletir, a estrutura do curso mostrou-se predominantemente expositiva e centrada na transmissão de conteúdos. Os objetivos apresentados tendem a permanecer no plano declarativo, sem correspondência com atividades que promovam a aplicação ou a reflexão crítica por parte dos cursistas.

Contudo, embora o verbo indique uma intenção formativa reflexiva e dialógica, o formato autoinstrucional do curso limita a efetividade dessa proposta, uma vez que os espaços para discussão, compartilhamento de experiências ou *feedback* entre pares, elementos esses fundamentais para a consolidação da reflexão na prática docente, não demonstrou efetividade, como será analisado posteriormente ao apresentar os dados referente ao “fórum de discussão”. De modo geral, pode-se afirmar que, se a proposta do módulo era promover a reflexão e a participação ativa do cursista em seu processo de aprendizagem, seria necessário favorecer conexões mais explícitas entre teoria e prática.

Já o Módulo 4, cujo objetivo utiliza o verbo “explorar”, apresenta um caráter mais propositivo. O conteúdo desse módulo convida o cursista a examinar exemplos e estratégias de práticas pedagógicas em contextos diversos e acessíveis, articulando o que foi estudado nos módulos anteriores e relacionando-o com uma perspectiva universalista de ensino, o DUA. Ao analisar a intencionalidade do verbo “explorar” sob a ótica da Taxonomia de Bloom revisada, observa-se correspondência ao nível de compreensão ativa, próximo ao da aplicação, pois envolve examinar e relacionar informações em diferentes contextos, mas sem criar ou inovar a partir desse conhecimento, limitando-se ao reconhecimento de possibilidades de uso. Assim, embora o módulo revele uma tentativa de transposição prática, a ausência de atividades interativas ou avaliativas que estimulasse a experimentação pedagógica fez com que a exploração permanecesse no campo da observação, e não da ação.

Os dados mostram que os verbos de comando utilizados nos objetivos dos quatro módulos evidenciam a predominância de ações cognitivas de compreensão e aplicação, em detrimento de níveis mais complexos, como análise, criação e avaliação, o que revela um modelo formativo voltado à assimilação conceitual e à observação de práticas, corroborando o tema proposto no título do curso, sem necessariamente produzir novos conhecimentos ou transformações na ação docente ou de outros profissionais do contexto escolar que se propuseram a realizar o curso autoinstrucional.

Essa configuração formativa, pautada em níveis cognitivos menos complexos, adquire especial relevância quando aplicada ao contexto de um curso autoinstrucional, no qual a ausência de mediação humana, de trocas interativas e de espaços de problematização tende a reforçar a lógica transmissiva do ensino, limitando o desenvolvimento de processos reflexivos e colaborativos, dimensões

indispensáveis à formação de professores na perspectiva inclusiva. Por isso, é fundamental que essa etapa seja considerada crucial no momento de desenhar o percurso metodológico para a aprendizagem em uma plataforma de formação *on-line* do tipo autoinstrucional.

Os resultados do presente estudo corroboram com a literatura que aponta uma tendência à exposição de modelos que priorizam a transmissão de informações em detrimento da vivência reflexiva, problematizando o caráter prescritivo de formações centradas na reprodução de práticas exemplares e carentes de espaços de problematização e experimentação docente (Adams; Farias; Rodrigues, 2020; Campos; Mendes, 2015; Gatti, 2008, 2016; Graf, 2025). O aprendizado do professor requer imersão experiencial e mediação contextualizada, de modo que a teoria se concretize em ações cotidianas, construídas a partir das necessidades e desafios reais do ambiente escolar (Gatti, 2008, 2016; Graf, 2025). Quando essas dimensões são negligenciadas, a aprendizagem tende a se converter em consumo passivo de informações, restringindo a reflexão crítica necessária à construção do saber pedagógico.

Tratando-se especificamente do campo da educação inclusiva, o processo formativo precisa estar ancorado na experiência compartilhada e na interação dialógica, pois é na relação com o outro e na análise das barreiras contextuais que emergem as possibilidades de práticas efetivamente transformadoras (Duek, 2014; Graf, 2025). Mesmo havendo essa indicação, outros estudos identificam ocorrer a mesma característica na formação de professores, com predomínio de uma racionalidade tecnicista e instrumental, orientada à eficiência (Brito; Guilherme, 2023; Brito; Nunes, 2025; Gatti, 2008, 2010, 2013; Gatti *et al.*, 2019; Michels, 2011).

Tal configuração predominante privilegia o esvaziamento do espaço de reflexão crítica e reduz a complexidade do trabalho docente à execução de tarefas previamente definidas. Nessa perspectiva, a formação cumpre a função de informar, mas não de formar, deixando de promover uma aprendizagem significativa e priorizando o fluxo instrucional e a certificação automática (Gatti, 2008, 2013).

Nessa perspectiva, os resultados apresentados permitem problematizar as potencialidades e limitações do formato autoinstrucional como estratégia de formação continuada quando analisados sob a perspectiva dos objetivos apresentados para o desenvolvimento do cursista. Ao analisar a estrutura e os objetivos do curso autoinstrucional, é possível identificar aspectos positivos que evidenciam uma

intencionalidade formativa coerente com o modelo biopsicossocial indicado na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Brasil, 2015a), pois os temas abordados, tais como o DUA, o PEI e a comunicação escola e família, alinhados a perspectiva inclusiva, além de contemplar as necessidades de um público específico, como aqueles trazidos pelo Módulo 2, refletindo em uma tentativa de materializar as demandas políticas e sociais dentro de um contexto formativo à distância.

Além disso, o formato autoinstrucional, amplia o acesso e a flexibilidade para cursistas de diferentes regiões e contextos. Em um cenário em que a sobrecarga de trabalho e a desigualdade de oportunidades formativas ainda representam barreiras à profissionalização docente, a possibilidade de realizar os estudos de forma assíncrona constitui uma estratégia de democratização da formação continuada (Amparo, 2023; Melli; Barion, 2020).

Nesse sentido, o curso apresenta o acesso equitativo a referenciais atualizados sobre inclusão, favorecendo a construção de uma base conceitual comum entre profissionais da educação básica. Vale ressaltar que o curso analisado não tem custo adicional para a escola que adquire o material didático da empresa proponente dos documentos analisados nesse estudo, além de não restringir o público-alvo, possibilitando, inclusive, uma formação para aqueles que estão em processo formativo, tais como estagiários.

Embora os objetivos de aprendizagem se situem em níveis cognitivos básicos, esses verbos conferem objetividade e acessibilidade ao percurso formativo, aspecto importante considerando o caráter introdutório da proposta. Essa estrutura permite que cursistas com diferentes níveis de familiaridade com a temática iniciem o processo de formação de forma gradual e compreensível, constituindo um marco de sensibilização e de aproximação com o campo da educação inclusiva e da Educação Especial. Entretanto, ao analisar sob esse viés, para aqueles que já possuem alguma formação, se torna superficial, porém como apresentado nos documentos disponibilizados na plataforma do curso, esse não era o objetivo.

Por fim, é preciso reconhecer que, ao operar em larga escala, o curso contribui para difundir princípios e valores inclusivos em rede nacional, alcançando um contingente expressivo de professores. Essa amplitude, ainda que possa comprometer a profundidade reflexiva, representa um avanço na consolidação de uma política formativa voltada à inclusão como eixo transversal da educação básica. Mesmo se tratando de escolas da rede privada de ensino, a extensão territorial do

país apresenta suas desigualdades de acesso, por isso, a expansão de formações nos modelos digitais de baixo custo cumpre um papel estratégico na disseminação de conhecimento.

Entretanto, esses avanços coexistem com limitações estruturais e pedagógicas que comprometem a efetividade da aprendizagem e o desenvolvimento profissional reflexivo. A primeira tensão diz respeito à inconsistência entre o discurso pedagógico do curso e a experiência formativa efetivamente proporcionada. Embora o projeto declare uma intenção reflexiva e transformadora, sua execução mantém um desenho instrucional centrado na transmissão de conteúdos e na execução linear de tarefas.

Do ponto de vista da aprendizagem, observa-se que os objetivos privilegiam ações centradas no curso e não no cursista, evidenciadas pelo uso de verbos como “apresentar” ou “entender”. Essa formulação desloca o foco da aprendizagem para a exposição do conteúdo, reduzindo o protagonismo do participante e o sentido da formação como processo ativo.

O desenho estrutural do curso confirma um traço típico das formações de larga escala caracterizadas por amplitude temática, baixo grau de profundidade reflexiva e predominância de práticas padronizadas. A natureza autoinstrucional acentua essa característica, na medida em que a ausência de mediação e interação reduz a formação à lógica da racionalidade tecnicista e instrumental. A ampliação do acesso por meio da EaD não garante, por si só, a efetividade da aprendizagem inclusiva, especialmente quando os cursos são estruturados de forma massiva e padronizada. A formação passa a operar sob a lógica do desempenho, em que o sucesso é medido pela conclusão do curso e não pela transformação da prática.

Essa configuração massiva e tecnicista tem implicações éticas profundas: ao despolitizar a formação e reduzir o professor a consumidor de conteúdos, fragiliza o sentido coletivo e emancipatório da educação inclusiva. O que se consolida é uma inclusão gerencial, voltada à execução de procedimentos e ao cumprimento de metas, e não uma formação crítica orientada à transformação da cultura escolar.

O cenário contemporâneo das políticas educacionais brasileiras voltadas à formação de professores tem sido orientado por um conjunto de dispositivos normativos que, ao mesmo tempo em que buscam fortalecer a profissionalização docente, consolidam um modelo de governança baseado em resultados e evidências. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024f) atualiza as DCN para a formação inicial de professores em nível superior, reafirmando a articulação entre as etapas da

formação e o alinhamento às competências profissionais definidas pela BNC de Formação de Professores (Brasil, 2015a).

Complementando essas diretrizes, o Decreto nº 12.456/2025 dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação, vedando que os cursos de licenciatura sejam ofertados exclusivamente nessa modalidade. Assim, cursos de formação de professores devem incluir componentes presenciais ou atividades mediadas para atender às exigências mínimas de presencialidade, reforçando a necessidade de vivências práticas, estágios supervisionados e outras atividades essenciais à formação docente (Brasil, 2025b).

Embora tais marcos normativos expressem a intenção de promover a qualidade da formação docente e a integração entre teoria, prática e inovação tecnológica, há uma crítica relacionada à racionalidade tecnocrática e performativa, ao subordinar a qualidade formativa, de maneira indireta, a métricas de eficiência, alcance e certificação (Cunha; Garske, 2018; Gatti, 2022; Souza, 2016). Na prática formativa e institucional, o discurso da equidade e da inovação coexiste com a intensificação de dispositivos de regulação e controle traduzidos por indicadores quantitativos e relatórios de desempenho institucional, relacionando o desempenho dos estudantes em provas de larga escala à qualidade da atuação docente (Souza, 2016).

Assim, a política de formação docente no Brasil passa a operar sob a lógica de gestão da performance e de executor de serviços (Michels, 2017), privilegiando a padronização e a mensurabilidade das práticas em detrimento da reflexão crítica e da construção de sentido pedagógico (Gatti, 2010, 2016). Como já sinalizava Gatti (2014, p. 42), no final do século XX

Não se faz milagres com a formação humana, mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação, como é longo nosso processo de crescimento físico-fisiológico.

A análise do curso investigado ilustra essa contradição: ao mesmo tempo em que amplia o acesso de milhares de professores e gestores a conteúdos sobre educação inclusiva, restringe-se o processo de aprendizagem à dimensão informativa. Tal contexto é preocupante, pois políticas formativas centradas em resultados e indicadores tendem a reduzir o professor à condição de executor de práticas predefinidas, enfraquecendo sua autonomia intelectual e sua capacidade de análise crítica sobre o fazer pedagógico (Brito; Guilherme, 2023; Gatti, 2010, 2016, 2022; Michels, 2017; Saviani, 2008; Souza, 2016).

Assim, a formação continuada mediada por tecnologia, quando desprovida de mediação dialógica, acompanhamento e contextualização, corre o risco de reproduzir as mesmas desigualdades que busca superar, instaurando uma inclusão apenas formal, e não substantiva. Nesse sentido, a política de formação docente se expande em escala, mas se retrai em densidade, perpetuando a distância entre a promessa da educação inclusiva e a efetiva construção de práticas pedagógicas transformadoras.

O predomínio de políticas formativas orientadas pela racionalidade gerencial e pela performatividade não é um fenômeno restrito ao Brasil. No contexto nacional, representa a expressão de um movimento mais amplo de globalização das políticas educacionais, no qual a formação docente passa a ser regulada por indicadores de eficiência, produtividade e *accountability*⁷. Brito e Guilherme (2023), ao analisarem experiências de diferentes países, como Chile, Canadá, Finlândia, Suécia, Noruega e Singapura, demonstram que a adoção de métricas de desempenho e de mecanismos de avaliação em larga escala também tem transformado a formação de professores nesses países. Nesse sentido, é possível compreender que, mesmo em contextos socioeconomicamente distintos em relação ao Brasil, a formação docente é moldada por dinâmicas globais que orientam as políticas educacionais segundo parâmetros de desempenho e eficiência.

O movimento de internacionalização das mudanças educacionais tem conduzido à adoção de modelos formativos baseados em competências mensuráveis, padronização curricular e avaliação por resultados, o que reconfigura o papel docente e redefine os sentidos da profissionalização. Sob a influência de organismos multilaterais, como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o Banco Mundial e a UNESCO, e de indicadores internacionais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), a docência passa a ser compreendida como campo de gestão e produtividade, enfraquecendo perspectivas humanistas, culturais e reflexivas que historicamente sustentaram a identidade profissional do professor.

Nessa dinâmica, ainda que a formação docente introduza um caráter reflexivo e ético, persiste uma lógica de gestão da performance gerida por organismos

⁷ O termo *accountability*, designa práticas voltadas à responsabilização e à prestação de contas em contextos institucionais e políticos. No campo educacional, o conceito ganhou relevância a partir das reformas da administração pública dos anos 1980, sendo frequentemente associado à mensuração de resultados e ao acompanhamento do desempenho de escolas e professores (Afonso, 2012; Amestoy, 2019).

multilaterais que difundem padrões de qualidade baseados em competências mensuráveis e resultados de aprendizagem (Brito; Guilherme, 2023). Essa tendência evidencia a transferência de princípios de gestão empresarial para a política educacional, subordinando a formação humana à lógica de mercado e de desempenho institucional. Como resultado, a formação perde densidade reflexiva e ética, convertendo-se em instrumento de visibilidade política e de legitimação de metas estatais, fenômeno que os autores caracterizam como a governamentalização da docência sob o ideário neoliberal. Por isso, não se pode deixar de analisar o contexto político e suas interferências na ação pedagógica, pois a educação especial inclusiva requer mais do que cursos informativos, é preciso espaços dialógicos, colaborativos e contextualizados.

No Brasil, essa racionalidade encontra terreno fértil a partir das reformas educacionais das últimas décadas, consolidando-se em programas de formação continuada de larga escala que reproduzem o paradigma da eficiência e da certificação. As políticas nacionais de formação docente implementadas por meio de plataformas digitais e cursos autoinstrucionais priorizam a ampliação do número de professores certificados, mas não asseguram condições de acompanhamento, reflexão e construção da prática pedagógica (Brito; Guilherme, 2023; Campos; Mendes, 2015; Michels, 2021; Pimenta; Rosso; Souza, 2019; Sardi; Carvalho, 2022; Saviani, 2008).

Saviani (2008) já alertava que a pedagogia tecnicista brasileira, ao buscar maximizar a eficiência do ensino, transforma o professor em executor de métodos, enfraquecendo a autonomia intelectual e o sentido social do trabalho pedagógico, fenômeno reforçado pela expansão do acesso ao final da década de 1990. Em um contexto mais recente, a formação de professores mediada por tecnologias ganhou rápida expansão no Brasil, dominada pelo setor privado (Campos; Mendes, 2015; INEP, 2024a; Michels, 2021). Nesse cenário, a formação docente torna-se instrumento de regulação política e institucional, evidenciando que a consolidação de uma globalização política redefine o papel do professor, que passa a ser visto como executor de práticas destinadas ao atingimento de metas e protocolos, num processo que fragiliza o vínculo entre formação, ética e transformação social e reduz seu impacto qualitativo (Brito; Guilherme, 2023).

Assim como as políticas públicas tensionam a massificação, por meio da qual o Estado e o setor privado configuram a oferta de formações, tal constatação aponta

para a necessidade de repensar o desenho pedagógico dos cursos mediados por tecnologias, de modo que as intenções formativas não se restrinjam à exposição de conteúdos, mas integrem experiências que mobilizem o pensamento crítico, a autorreflexão e a capacidade de reconstruir saberes à luz da prática, mesmo sob a influência de organismos multilaterais (Brito; Guilherme, 2023). Afinal, a qualidade dessa formação está diretamente relacionada a qualidade educacional, principalmente no tema central deste estudo, a educação na perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, torna-se importante compreender como os objetivos de aprendizagem foram estruturados em cada módulo, analisando de que maneira os recursos didáticos e tecnológicos utilizados no curso expressam ou contradizem as intenções formativas propostas.

A coerência entre o que se propõe e o que se realiza nos materiais e atividades constitui um indicador da qualidade pedagógica em formações mediadas por tecnologias digitais, especialmente naquelas organizadas sob o modelo autoinstrucional. A inovação pedagógica não reside nas ferramentas em si, mas na forma como são articuladas às práticas educativas e à intencionalidade formativa (Moran; Masetto; Behrens, 2013).

Borosky (2010) evidencia que a política de formação continuada analisada em seu estudo, assim como ocorreu nesta pesquisa, tende a responsabilizar a escola e os professores pela superação da exclusão educacional, deslocando para o âmbito da prática pedagógica problemas de natureza estrutural, histórica e social. Ao atribuir à educação um papel central na transformação da realidade social, sem considerar as determinações mais amplas da sociedade capitalista, a formação reforça uma concepção idealizada da inclusão, alinhada à manutenção da ordem vigente.

Desse modo, os limites identificados indicam a necessidade de repensar as políticas de formação docente para a Educação Especial, superando abordagens instrumentalizadas e avançando em direção a uma formação teórica, crítica e comprometida com a emancipação humana, mesmo que em um contexto de escolas privadas que atendem a uma lógica mercadológica do capitalismo, evidenciando que as discussões à luz do tema deve ser debatido em qualquer esfera, seja público ou privado, afinal, estamos falando de formação de professores que irão atuar com crianças e jovens de diferentes classes sociais.

A seguir, a seção aprofundará a análise e discussão dos dados, relacionando o desenho instrucional do curso aos seus principais elementos constitutivos.

4.2. Estrutura e organização didático-metodológica do curso

Este eixo de análise busca examinar a estrutura e a organização didático-metodológica do curso, considerando os princípios que orientam sua concepção, desenvolvimento e oferta. A coerência entre o que se propõe nos objetivos e o que é efetivamente oferecido nos materiais de apoio constitui um indicador importante para a análise da qualidade pedagógica do curso autoinstrucional, objeto deste estudo.

Com esse propósito, buscou-se, nesta seção, examinar a estrutura, os recursos e as formas de interação com a plataforma, que traduzem as oportunidades e os limites de aprendizagem do cursista diante dos objetivos propostos no curso. A importância dessa análise reside não apenas na compreensão dos aspectos organizativos, pedagógicos e tecnológicos, mas também na identificação de como a concepção formativa se expressa, por meio das práticas e recursos, nas intenções educativas e nos princípios de aprendizagem que a sustentam.

Nesta apresentação dos dados descritos no percurso metodológico, adotou-se uma análise articulada entre a organização macro (módulos e blocos) e micro (atividades), as regras de progressão e as estratégias de avaliação, a fim de examinar a coerência entre as intenções formativas e as experiências efetivamente disponibilizadas ao público.

Em relação à navegabilidade, a plataforma proporcionou ao cursista livre acesso entre módulos e atividades, configurando-se como um percurso não linear, responsivo a interesses específicos. Todas as atividades foram organizadas em um ambiente virtual que não apresentava uma progressão gradual de conhecimentos, pois, uma vez acessado o espaço formativo, o cursista poderia escolher qualquer módulo e/ou atividade, fossem elas de orientações ou videoaulas, por exemplo. Nenhuma dessas atividades era obrigatória para avançar para a etapa seguinte, tampouco era necessário concluí-las.

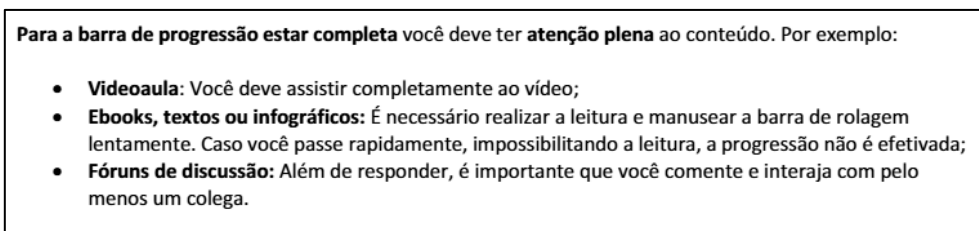
A não linearidade, embora apresente ser um aspecto positivo em termos de autonomia e personalização da aprendizagem, pode gerar uma tensão formativa, fragilizando alcançar a intencionalidade pedagógica que se propõe. Quando o cursista escolhe livremente o que acessar, sem um encadeamento conceitual planejado, o percurso se torna mais próximo de uma navegação exploratória do que de um processo educativo estruturado, pois não é aspectos que sejam pré-requisitos para

avançar as etapas seguintes, como um encadeamento (ou espiralidade) de aprendizagem. Cabe destacar que a progressão pedagógica não é apenas uma sequência de tarefas; ela representa uma intencionalidade formativa, na qual cada etapa mobiliza, aprofunda e reconfigura compreensões anteriores.

Sugere-se, dessa forma, que o participante pode até adquirir conhecimentos pontuais, mas sem necessariamente desenvolver um pensamento articulado sobre eles. O curso, nessa estrutura analisada, deixa de guiar a construção de saberes e passa a depender exclusivamente da capacidade autônoma do sujeito em estabelecer conexões significativas, o que reforça o dilema formativo em como conciliar liberdade de escolha com coerência curricular, deixando se der um grande potencial formativo para aqueles que mais precisariam de mediação. Quando isso se perde, o percurso deixa de ser orientado pela complexidade crescente do conhecimento e se converte em uma coleção de fragmentos.

Cabe destacar que o primeiro conjunto de atividades, disposto em sequência vertical na tela inicial da plataforma, correspondia ao módulo denominado “Orientações gerais”. Um dos pontos informativos desse módulo indicava a necessidade de cumprimento de todas as atividades, que eram assinaladas como concluídas por meio da barra de progresso. Além disso, apresentava instruções específicas para cada tipo de atividade, como ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Instruções para a barra de progresso na plataforma.



Fonte: Retirado do material da plataforma de formação.

As informações descritas na Figura 1 evidenciam que a conclusão das atividades está condicionada ao cumprimento de cada atividade disposta no curso, detalhando os comportamentos esperados em cada tipo de recurso. No caso das videoaulas, o cursista deveria assistir integralmente ao vídeo para que o sistema registre a atividade como concluída. Para *e-books*, textos ou infográficos, era necessário realizar a leitura integral, utilizando a barra de rolagem de forma lenta, uma vez que o avanço rápido impede a validação da leitura e, portanto, a progressão no

curso. Já nos fóruns de discussão, além de uma postagem, exigiu-se a interação com pelo menos um colega, indicando a valorização de um mínimo de engajamento social e dialógico no ambiente virtual.

Além dessas informações, nas orientações gerais foram apresentados os objetivos e a ementa do curso, restritos aos Módulos 1 e 2. Em quase todos os módulos, a primeira atividade correspondia à leitura de um *card* denominado “Informações primárias”, que continha dados sobre o tema do módulo, a carga horária, uma mensagem reforçando o caráter autoinstrucional do curso e o contato para atendimento em caso de dúvidas. O único módulo que não possuía esse *card* era o Módulo 1.

A percepção ao analisar a disposição dessas informações na plataforma foi de que, nas orientações gerais do curso, as informações direcionavam o cursista ao bloco referente aos modelos de ensino na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que, pela disposição da página, compreendia-se a existência de um bloco do gestor vinculado a esse mesmo módulo. É importante pontuar que entre maio de 2023 e junho de 2024, a plataforma disponibilizava apenas o Módulo 1 e 2 e, nas informações de certificação, a informação era que o cursista receberia o certificado se realizasse todas as atividades do Módulo 1 mais um bloco do Módulo 2. Os Módulos 3 e 4, lançados em julho de 2024, certificavam individualmente. Essa informação foi obtida após verificar que os dados da planilha apontavam que o acesso aos Módulos 3 e 4 ocorreu após julho de 2024. Com isso, foi enviado um e-mail ao responsável da instituição questionado isso e o retorno foi que esses módulos foram lançados nesse mês que começou a gerar dados. Essa informação só foi possível diante do contato direto com a instituição, pois não há informações dentro do curso que indicassem datas de publicação e/ou lançamento.

De acordo com a estrutura e organização didático-metodológica apresentada pelo curso, observou-se que o cursista, ao entrar no ambiente virtual de estudos, encontrava a organização por módulos e, ao selecionar qualquer um deles, encontrava as atividades dos módulos dispostas para visualização em formato vertical, linha a linha, conforme exemplificado na Figura 2.

Figura 2 - Exemplo do *layout* do curso “Educação Inclusiva: contextualização e sugestões de práticas pedagógicas”.



Fonte: Retirado do material da plataforma de formação.

De acordo com as informações descritas na apresentação do curso, nas orientações gerais, verifica-se que as barras verdes, localizadas à direita da tela, representavam a progressão do cursista em cada atividade, indicando, por exemplo, que, ao acessar a atividade sem concluí-la, a barra permanecia incompleta, o que poderia impactar (ou não) na certificação final.

Observa-se que mesmo que as orientações direcionavam para a realização completa de algumas atividades, o procedimento não se mostrou condizente, considerando que nem todos os cursistas certificados participaram do fórum de discussão, por exemplo. Essa contradição entre a evolução nas atividades e a certificação foi constatada na planilha de dados disponibilizada pela instituição. Essa planilha não apresentou uma lógica coerente entre todos os módulos para indicar a conclusão do curso. Por exemplo, não há registro das atividades realizadas nos Módulos 2 (por blocos), 3 e 4; apenas o Módulo 1 especificou o progresso de cada videoaula, e-book e atividade avaliativa.

Outra informação exportada pela plataforma refere-se às atividades do bloco de orientações gerais, denominado “Embarque: sua jornada começa aqui!”, que continha materiais distintos, como o material de leitura com orientações gerais, os objetivos do curso, a ementa, as condições para certificação, tutoriais de uso da plataforma e uma videoaula com instruções e apresentação do tema, não ficando claro se esses itens foram contabilizados para a certificação modular. Essa estrutura

dificultou a análise do engajamento por atividade e gerou o questionamento acerca da emissão dos certificados, sugerindo a existência de exigências de realização de atividades que não corroboram com os dados coletados.

O desalinhamento entre a orientação normativa e o registro empírico das atividades limita as inferências sobre o engajamento por tipo de atividade e impõe cautela na interpretação das taxas de conclusão. Inclusive, não se pode afirmar o número de certificados emitidos; apenas constatar o número de concluintes por módulos. Ainda assim, para fins analíticos com o propósito de atender ao objetivo do estudo, optou-se por trabalhar com a distribuição por módulos fornecida pela instituição, assumindo como premissa a consistência interna mínima necessária à comparação entre módulos.

Neste estudo, não foi possível analisar a certificação dos participantes, uma vez que os dados disponibilizados pela instituição apresentaram a conclusão modular e não de emissão de certificados, já que havia critérios para a emissão de um certificado específico para cada situação, como a realização do Módulo 1 mais uma especificidade do Módulo 2, por exemplo. Ainda, mesmo que o curso contemplasse 124 horas de formação, nas orientações gerais e por módulos, as informações contidas nesses documentos em *pdf* sobre a certificação modular eram confusas. No material das orientações gerais apresentava a seguinte informação sobre requisitos para a certificação, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Orientações sobre os requisitos para a certificação do curso.

Nesse curso, a certificação será **modular, específica por transtorno**. Ou seja, como requisito para **certificação** e necessário que você conclua os módulos:

- **Módulo 01 "Modelos de Ensino na perspectiva da Educação Inclusiva";**
- **Módulo 02 "Conhecendo transtornos presentes no contexto escolar"***

*No caso do Módulo 02, você deve completar **pelo menos um módulo relacionado aos transtornos**, para ser certificado especificamente nessa temática. Fique à vontade para realizar outros módulos relacionados aos transtornos específicos, pois a cada módulo concluído você receberá um certificado exclusivo.

Caso você seja gestor(a) temos um módulo exclusivo para você. Assim, para que você seja certificado como gestor(a) é necessário que você conclua os tópicos a seguir:

- **Módulo 01 "Modelos de Ensino na perspectiva da Educação Inclusiva";**
- **Seção Exclusiva do(a) Gestor - O papel da gestão escolar como facilitadora no trabalho com a Educação Inclusiva**
 - Módulo 01. Diagnóstico ao acompanhamento familiar/Construção do PEI;
 - Módulo 02. Formação da equipe docente

Nós vamos emitir seu certificado se o seu **progresso estiver completo** em todos os conteúdos desses módulos obrigatórios. Para evitar imprevistos, ao finalizar o curso, que tal checar se você não esqueceu de completar algum tópico?

Fonte: Acervo do curso "Educação inclusiva: contextualização e sugestões de práticas pedagógicas"

A Figura 3 que apresenta os requisitos para a certificação do curso, no qual são descritos os critérios estabelecidos para a obtenção do certificado. O documento evidencia que a certificação possui caráter modular e é específica por transtorno (do Módulo 2), exigindo que o participante conclua determinados componentes do curso para validar sua participação. Nessa perspectiva, o texto indica dois módulos obrigatórios: o primeiro, "Modelos de Ensino na perspectiva da Educação Inclusiva", e o segundo, "Conhecendo transtornos presentes no contexto escolar". Este último requer que o cursista complete, ao menos, um bloco relacionado a um tipo de transtorno, o que possibilita a emissão de um certificado específico conforme a temática estudada.

A figura também destaca a existência de um módulo direcionado exclusivamente a gestores escolares, reconhecendo as especificidades da atuação desse público na promoção da educação inclusiva. Para a certificação na categoria de gestor(a), era necessário concluir tanto o Módulo 01, "Modelos de Ensino na perspectiva da Educação Inclusiva", quanto a seção exclusiva do Gestor, "O papel da gestão escolar como facilitadora no trabalho com a Educação Inclusiva", composta pelos tópicos "Diagnóstico ao acompanhamento familiar e construção do PEI" e "Formação da equipe docente". Isso mostra uma divergência quanto a certificação do Módulo 1, uma vez que a carga horária para quem fazia esse submódulo do gestor,

não contabilizada na certificação, demonstrando uma compreensão que o certificado seria o mesmo para quem fizesse ou não essa parte.

Por fim, as orientações indicam que a emissão do certificado está condicionada à conclusão integral de todos os conteúdos e atividades obrigatórias, reforçando a importância de o participante verificar o cumprimento dos tópicos antes de finalizar o curso. Em relação ao Módulo 3 e 4, não há orientações sobre a certificação, não ficando claro se o cursista receberia o certificado se fizer apenas esses módulos separadamente ou se ele precisaria passar pelos módulos anteriores.

Mesmo diante da fragilidade dos dados gerados pela plataforma e as informações sobre a certificação do curso, analisou-se o engajamento por módulos considerando a distribuição apresentada pela própria instituição: Orientações gerais; Módulo 1 - Modelos de ensino na perspectiva da educação inclusiva e o papel da gestão escolar como facilitadora no trabalho com a educação inclusiva; Módulo 2 - Conhecendo transtornos presentes no contexto escolar; Módulo 3 - Comunicação eficiente com as famílias; e Módulo 4 - Práticas didáticas na sala de aula diversa.

Como mencionado, embora os dados e as informações da plataforma não deixam claro se o bloco de atividades relacionadas às orientações gerais é critério para a certificação dos Módulos 1 a 4, ele foi considerado na análise de participação e conclusão, uma vez que as informações sobre o curso estão disponibilizadas nessa parte e são essenciais para que o cursista compreenda sua jornada formativa e os objetivos de aprendizagem.

Em relação aos dados de participação observa-se que eles são apresentados como indicadores de alcance, denominados de “interação” e de “concluídos”. Ao analisar a trajetória formativa dos cursistas no curso “Educação Inclusiva: contextualização e sugestões de práticas pedagógicas”, realizado entre maio de 2023 e setembro de 2025, verificou-se que o total de inscritos foi de 7.724 pessoas.

A Tabela 1 apresenta dados relativos as métricas de participação dos cursistas nos diferentes módulos do curso, discriminando o número de pessoas que interagiram e os concluintes em cada etapa.

Tabela 1 - Métricas de participação no curso "Educação Inclusiva: Contextualização e sugestões de práticas pedagógicas".

Módulo	Número de cursista	
	Interações	Concluídos
Orientações Gerais	7169	2087
Módulo 1		
Modelos de Ensino na perspectiva da Educação Inclusiva	3829	177
O papel da gestão escolar como facilitadora no trabalho com a Educação Inclusiva	2234	1883
Módulo 2 - Conhecendo transtornos presentes no contexto escolar	3035	1003
Módulo 3 - Comunicação eficiente com as famílias	795	793
Módulo 4 - Práticas didáticas na sala de aula diversa	720	719
Total	7724	3039

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo dados da Tabela 1 observa-se um padrão de participação concentrado nas etapas iniciais, com redução progressiva ao longo do curso. Do total de 7.724 cursistas que interagiram com alguma das atividades, apenas 3.039 (39%) concluíram um ou mais módulos, o que indica que, embora o curso tenha alcançado ampla participação inicial, houve uma queda significativa no número de cursistas que efetivamente completaram as atividades propostas.

O módulo com maior número de interações foi o de "Orientações gerais", com 7.169 registros, seguido pelo bloco "Modelos de ensino na perspectiva da educação inclusiva", do Módulo 1, com 3.829 interações, e pelo Módulo 2 "Conhecendo transtornos presentes no contexto escolar", com 3.035 interações.

No que se refere às taxas de conclusão, os dados revelam comportamento heterogêneo entre os módulos. Embora o módulo de orientações gerais apresente o maior número absoluto de concluintes (2.087), a relação entre interações e conclusões é proporcionalmente mais favorável nos módulos finais, especialmente nos Módulos 3 e 4, que apresentam quase equivalência entre interações e conclusões: 795 pessoas interagiram e 793 concluíram o Módulo 3; 720 interagiram e 719 concluíram o Módulo 4.

Esses resultados permitem sugerir que, entre os cursistas que realizaram os últimos módulos correspondam a uma consistência e engajamento na realização das propostas do início ao fim, sugerindo adesão consolidada ao formato e à metodologia do curso. Entretanto, devido a falhas no processo de coleta e disponibilização dos dados pela plataforma, todos os módulos, exceto o bloco de práticas inclusivas do

primeiro módulo, não apresentaram contagem detalhada das diferentes atividades, impossibilitando afirmar se a conclusão decorreu da finalização das videoaulas ou apenas do acesso aos materiais de apoio.

Nesse contexto, destaca-se que o bloco destinado aos gestores, embora assim designado, encontrava-se disponível a qualquer pessoa inscrita na plataforma, incluindo professores e demais profissionais da comunidade escolar. Dessa forma, não foi possível identificar o cargo ou a função exercida pelos cursistas que concluíram cada módulo, uma vez que as informações de cadastro permaneceram sob confidencialidade institucional, impossibilitando o cruzamento entre os dados quantitativos e qualitativos em relação à posição ocupada no contexto escolar.

Mesmo diante dessa limitação nos dados, torna-se pertinente examinar o índice de conclusão das atividades do Módulo 1, especialmente no bloco “Modelos de ensino na perspectiva da educação inclusiva”. A análise dos registros evidencia uma redução expressiva entre o número de interações e o de cursistas que concluíram integralmente o bloco, isto é, aqueles que realizaram os quatro subtemas propostos. Essa discrepância, que resulta em apenas 4% de concluintes entre os participantes que iniciaram alguma das atividades, sinaliza fragilidades na adesão e na permanência dos cursistas, aspectos que impactam diretamente a efetividade pedagógica do curso.

Ao analisar o número de cursistas que realizaram as duas atividades previstas para cada um dos temas, ou seja, uma videoaula e um e-book, observa-se uma variação expressiva nos índices de conclusão dentro do Módulo. Os registros apontam 300 cursistas concluintes no tema Desenho Universal para a Aprendizagem, 2.210 em Adequação Curricular, 2.431 em Ensino Colaborativo e 2.626 no Sistema de Suporte Multicamadas. O subtema referente ao DUA chama atenção pela baixa taxa de conclusão em ambas as atividades: a videoaula foi acessada por 3.570 participantes, enquanto o e-book contou com apenas 338 acessos. Após o cruzamento dos dados, verificou-se que somente 300 cursistas concluíram as duas atividades, o que sugere fragilidades na atratividade e na mediação pedagógica desse conteúdo.

Esses resultados podem indicar que o formato ou a complexidade do material não favoreceram a permanência e o engajamento dos cursistas, revelando a necessidade de uma revisão na organização metodológica que promova maior participação no processo de aprendizagem.

Esses dados sugerem diferentes fatores que podem ter influenciado a baixa taxa de conclusão e de realização de todas as atividades disponibilizadas: dificuldades de apropriação conceitual, interesse pontual em determinados temas/assunto, fatores externos como a sobrecarga de tempo dos cursistas, limitações na navegabilidade da plataforma ou falhas no registro de conclusão decorrentes de instabilidade na internet ou da própria plataforma.

Os dados não permitem afirmar possíveis comportamentos que levaram a uma baixa conclusão das atividades do curso. Uma análise complementar, apresentada na Tabela 2, refere-se à quantidade de módulos acessados pelos cursistas e àqueles efetivamente concluídos.

Tabela 2 - Uso por módulo no curso "Educação Inclusiva: Contextualização e sugestões de práticas pedagógicas".

Quantidade de Módulos	Interações		Concluídos	
	Cursista (n)	%	Cursista (n)	%
6	447	6%	56	2%
5	238	3%	253	8%
4	1260	16%	195	6%
3	1002	13%	425	14%
2	1087	14%	896	29%
1	3690	48%	1214	40%
Total	7724	100%	3039	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tabela 2, observa-se que a distribuição percentual indica uma concentração significativa de interações em apenas um módulo, o que corresponde a 48% dos cursistas. Esse resultado corrobora as análises anteriores, sugerindo que o curso atraiu um número expressivo de participantes que exploraram o ambiente formativo de maneira pontual, possivelmente motivados por interesses temáticos específicos ou pela curiosidade em relação ao conteúdo abordado. Ressalta-se que esse elevado percentual de interações restritas a um único módulo refere-se à etapa de orientações gerais, o que reforça a hipótese de um engajamento inicial não necessariamente acompanhado de continuidade no percurso formativo, como indica os dados apresentados na Tabela 1.

A redução progressiva no volume de cursistas que interagiram e concluíram é semelhante, com exceção da contagem de quem concluiu dois módulos. Nesse caso, 14% das interações ocorreram entre cursistas que acessaram dois módulos, mas esse

grupo representou 29% das conclusões totais. Entre aqueles que completaram cinco ou seis módulos, o percentual de participação foi residual, 9% das interações e 10% das conclusões, o que pode estar associado tanto à extensão do curso quanto ao perfil dos cursistas, majoritariamente profissionais em exercício, que costumam enfrentar restrições de tempo e sobreposição de demandas (Almeida *et al.*, 2013; Soffa; Torres, 2009; Bittencourt; Mercado, 2014; Branco; Conte; Habowski, 2020; Flores; Fassbinder; Barbosa, 2020).

De modo geral, os dados permitem inferir que o curso apresentou ampla adesão inicial, mas a permanência e a progressão entre módulos exigiram maior envolvimento autônomo e capacidade de autorregulação, características comumente observadas em formações mediadas por tecnologias, sobretudo em cursos autoinstrucionais, devido à ausência de mediação humana, de trocas sociais entre os cursistas e à baixa autenticidade das tarefas (Abdalla, 2024; Almeida, 2003; Amparo, 2023; Capellini *et al.*, 2011; Kenski, 2015; Melli; Barion, 2020; Rodrigues; Capellini, 2012; Shirk, 2020;). O padrão de concentração nas etapas iniciais e de declínio gradual da participação é recorrente em estudos sobre educação a distância e costuma ser interpretado não apenas como evasão, mas também como expressão da diversidade de trajetórias formativas, nas quais os sujeitos constroem percursos parciais conforme seus interesses e necessidades profissionais (Amparo, 2023; Rodrigues; Capellini, 2012).

A partir dessa análise, questiona-se a realidade investigada: em que medida a combinação entre relevância temática, nível cognitivo dos conteúdos e ausência de mediação pedagógica contribuiu para a desistência ou para a adoção de percursos seletivos e pontuais? Nesse estudo não foi possível identificar esses fatores, mas a literatura aponta diferentes razões para a valorização desse modelo de curso, como acessibilidade e democratização do conhecimento, flexibilidade de tempo e ritmo, escalabilidade e estímulo à autonomia e à inovação pelo modelo de ensino (Amparo, 2023; Bottentuit Junior *et al.*, 2020; Carneiro; Gonçalves, 2025; Melli; Barion, 2020; Rodrigues; Capellini, 2012; Silva, 2017).

Entretanto, há também diversas críticas apontadas na literatura, como a superficialidade dos temas, a limitação da aplicabilidade prática dos conhecimentos, a ausência de interação e de feedback, fatores que geram sensação de abandono, além do foco restrito em determinadas áreas do conhecimento, tempo e carga horária reduzidos, dificuldades tecnológicas de acesso, necessidade de conteúdos mais

dinâmicos e insuficiência de recursos de acessibilidade nas plataformas (Amparo, 2023; Capellini *et al.*, 2011; Melli; Barion, 2020; Rodrigues; Capellini, 2012; Rossetto, 2015; Soffa; Torres, 2009).

Essa problematização converge para a necessidade de um olhar sensível sobre os cursos na modalidade a distância, especialmente no que se refere ao desenho instrucional, que depende da coerência entre objetivos, tarefas autênticas e mecanismos de apoio, sendo fundamental ponderar até que ponto a transmissão e a certificação, sem mediação e feedback, favorecem a aprendizagem e o engajamento (Almeida; Silva, 2014; Amparo, 2023; Castillo-Canales *et al.*, 2022; Cavallo, 2003; Moran, 2015; Rodrigues; Capellini, 2012; Shirk, 2020;).

Como destacam Rodrigues e Capellini (2012, p. 626),

Antes da oferta de um curso a distância, é imprescindível que a equipe que atuará receba formação adequada, pois muitos que hoje ofertam ou atuam com EaD, mantêm as metodologias de um curso presencial, tanto na aplicação do conteúdo, como também na avaliação, transformando o curso em cumprimento de tarefas e o ambiente de aprendizagem em depósito de informação.

Moran (2015) reitera que os cursos *on-line* devem contemplar uma mistura entre colaboração e personalização, em que o cursista possa desenvolver um percurso mais individualizado e, em momentos específicos, participar de atividades coletivas. A partir disso,

uma parte da orientação será via sistema (plataformas adaptativas com roteiros semiestruturados, que respondem as questões mais previsíveis) e a principal será feita por professores e tutores especialistas, que orientarão os alunos nas questões mais difíceis e profundas (Moran, 2015, p. 27).

Além do percurso metodológico do curso, a análise do conteúdo torna-se relevante para compreender os possíveis fatores que levam à evasão dos cursistas. Nesse sentido, a hipótese inicial para a disparidade entre o número de acessos e o de concluintes não reside meramente no desinteresse pelos temas, mas na forma como esses conteúdos são mediados pedagogicamente.

Os temas abordados no curso analisado são reconhecidos como relevantes no campo da educação inclusiva, sobretudo no âmbito da Educação Especial, como o TEA, a deficiência intelectual, a deficiência visual, a deficiência física, o planejamento na perspectiva inclusiva e o PEI, os quais aparecem de forma recorrente em cursos de formação sobre o tema (Adams; Faria; Rodrigues, 2020; Amparo, 2023; Borowsky, 2011; Pereira; Guimarães, 2014) e são indicados também pelas diretrizes de formação de professores (Brasil, 2019, 2020b). Isso reforça que o problema reside, portanto, no

“como” e não no “o que”, isto é, na estrutura instrucional e na ausência de mediação, que empobrecem a experiência de aprendizagem.

A literatura (Almeida, 2003; Rodrigues; Capellini, 2012; Shirk, 2020) evidencia que a autonomia do cursista requer apoio metacognitivo, com orientações claras, tarefas autênticas e mecanismos de acompanhamento que sinalizem relevância e progresso. No curso analisado, a ausência de critérios progressivos de avaliação e a estrutura livre de navegação podem ter contribuído para a evasão, uma vez que muitos cursistas exploraram o ambiente pontualmente, sem concluir módulos ou blocos. Essa hipótese é reforçada pela análise dos dados de engajamento, que revelaram um padrão em formato de funil, ou seja, alta adesão inicial e forte queda de conclusão, fenômeno também descrito na literatura (Amparo, 2023; Rodrigues; Capellini, 2012) como resultado direto da carência de mediação humana e da sobrecarga de autorregulação exigida por esse modelo.

No curso analisado, a ausência da obrigatoriedade de atividades avaliativas e fóruns, associada à possibilidade de certificação parcial por módulos, reforça a lógica da formação voltada ao consumo. Esse padrão é identificado em cursos EaD do tipo MOOC, em que quanto maior a autonomia formal sem apoio mediado, maior a taxa de evasão e menor a construção de comunidades de aprendizagem (Amparo, 2023; Bottentuit Junior *et al.*, 2020; Castillo-Canales *et al.*, 2022; Rodrigues; Capellini, 2012; Shirk, 2020; Kennedy, 2021).

A análise dos dados corrobora essa tendência, mostrando que os cursistas permaneceram em temas com maior aplicabilidade imediata e abandonaram aqueles que demandavam reflexão ou maior esforço cognitivo, como os blocos temáticos do Módulo 2, que apresentavam características e dicas práticas, aspectos não observados nos modelos inclusivos do Bloco 1 do Módulo 1, cujo foco se manteve em informações de nível de compreensão, e não de aplicação.

A análise do Módulo 2 torna-se, portanto, particularmente relevante, pois sua estrutura diferenciada, com certificação por blocos temáticos, não apenas ampliou a flexibilidade do percurso formativo, mas também permitiu compreender de forma empírica como a fragmentação curricular e a ausência de mediação pedagógica influenciam o engajamento, o interesse e a lógica de consumo formativo dos cursistas. Assim, a análise desse módulo concentrou-se na distribuição do interesse por temática e em suas implicações para a curadoria formativa.

O Módulo 2, intitulado “Conhecendo transtornos presentes no contexto escolar”, apresentou uma estrutura distinta em relação aos demais, ao possibilitar que o cursista optasse por blocos temáticos independentes, cada um deles gerando certificação específica e correspondendo a um tipo (ou conjunto) de deficiência ou transtorno. Essa característica conferiu ao módulo maior flexibilidade formativa e permitiu observar padrões de interesse e engajamento conforme a temática escolhida, conforme os dados descritos na Tabela 3.

Tabela 3 - Quantidade de Blocos concluídos do Módulo 2

Bloco temático	Cursista (n)	Total (%)
Síndrome de Down	2216	73%
Transtorno do Espectro do Autismo	2005	66%
Transtorno do Déficit de Atenção, Hiperatividade e Deficiência Intelectual	1743	57%
Deficiência Física e Paralisia Cerebral	1683	55%
Transtornos Específicos da Aprendizagem	1587	52%
Altas Habilidades	1517	50%
Deficiência visual cegueira, Deficiência auditiva surdez e Surdocegueira	1507	50%
Total	3035	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tabela 3 observa-se o número de concluintes do módulo 2 por blocos temáticos. Os dados indicam que 3.035 cursistas concluíram ao menos um dos sete blocos disponíveis. É importante retomar a informação de que os blocos desse módulo não apresentaram registros de conclusão por atividade, em razão de uma falha no processo de registro dos dados na plataforma que impactou nos dados coletados. Assim, a progressão e a conclusão foram indicadas com base em apenas um único item, o que gerou o mesmo número de pessoas que interagiram e que concluíram. Em outras palavras, todos aqueles que acessaram algum dos blocos foram considerados concluintes, embora não seja possível identificar qual atividade serviu como critério para essa finalização, seja um *e-book*, vídeo aula, orientações gerais, fórum de discussão ou atividades de múltipla escola. Essa fragilidade nos dados sugere um processo de certificação impreciso e pouco sensível às etapas de aprendizagem, o que pode ter inflado a taxa de conclusão sem captar o esforço real de estudo em cada bloco temático.

Mesmo diante dessa limitação, a análise do engajamento aponta destaque para o bloco “Síndrome de Down”, com 2.216 cursistas, representando 73% do total de

concluintes do Módulo 2, seguido por “Transtorno do Espectro Autista”, com 2.005 concluintes (66%), e pelo bloco “Transtorno de Déficit de Atenção, Hiperatividade e Deficiência Intelectual”, concluído por 57% dos cursistas.

Por outro lado, os demais blocos temáticos, deficiência física e paralisia cerebral, transtornos específicos da aprendizagem, altas habilidades e deficiências sensoriais (visual, auditiva e surdocegueira), apresentaram taxas de conclusão na faixa de 50% do total de cursistas. Embora o interesse tenha variado entre 73% e 50% entre os blocos, esse padrão pode indicar que, ainda que haja reconhecimento da importância de todos os temas, a formação tende a se concentrar nas demandas mais recorrentes da escola comum. Esse dado alerta para a necessidade de formação continuada e atualização docente, inclusive entre profissionais especializados (Mendes *et al.*, 2016; Montes; Santana, 2023).

Essa necessidade é evidenciada por Montes e Santana (2023, p. 59) que afirmam que, os professores que realizaram a

licenciatura com duração de quatro anos que contempla diferentes conteúdos, na atuação prática, são muitas as demandas que o recém-formado vai se deparar e que, em sua maioria, necessitam de maior aprofundamento dos conteúdos já aprendidos, que por vezes, não são suficientes para sanar suas dúvidas, isso porque, muitas vezes, lhe são apresentados de forma resumidas e aligeiradas para atender ao cronograma que o professor deve seguir. Portanto, é importante que o profissional de Educação Especial, além de sua formação inicial, procure também por formação continuada.

Percebe-se, portanto, que, mesmo diante das fragilidades no desenho organizacional do curso, existe uma relevância para o cursista pela proposta de formação ser mais flexível, que possibilita ao cursista escolher temas específicos conforme as necessidades que emergem no cotidiano escolar.

Ao cumprir a função de difundir saberes básicos sobre deficiências, transtornos e altas habilidades, o curso atende parcialmente às exigências legais para a formação continuada de professores, mas não alcança a intencionalidade político-pedagógica da formação inclusiva prevista na política de 2008 e reafirmada pelas DCN para a formação de professores. Tais diretrizes demandam mediação humana, reflexão situada e colaboração pedagógica, dimensões ausentes na experiência formativa analisada. Em síntese, a carga horária reduzida, o formato autoinstrucional e a ausência de mediação interativa limitam a potência emancipatória da formação, transformando o espaço virtual em um ambiente de certificação, e não de desenvolvimento profissional crítico, ético e colaborativo.

A procura por determinados temas específicos pelos cursistas corrobora com estudos sobre inclusão escolar e mantém coerência com a pauta formativa das redes de ensino, nas quais esses temas aparecem como demandas recorrentes de professores e gestores (Almeida, 2017; Amparo, 2023; Cruz; Glat, 2014; Ferreira; Toman, 2020; Glat, 2011; Lima-Rodrigues, 2024; Montes; Santana, 2023). De fato, as pesquisas apontam limitações nas ações que viabilizam concretamente o que as políticas inclusivas asseguram.

Os dados de maior engajamento nos blocos sobre “Síndrome de Down” e “Transtorno do Espectro Autista” correspondem à realidade observada nas escolas brasileiras. A prevalência de matrículas do público da Educação Especial recai sobre estudantes com TEA e deficiência intelectual (INEP, 2025c). Segundo o painel de estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica, que utiliza um *dashboard* do *Power BI*, o total de estudantes do público da Educação Especial matriculados em classes comuns da rede privada ultrapassa 118 mil estudantes (INEP, 2025c). Esse número é expressivamente menor em comparação ao total da rede pública, que chega a 1,7 milhão (6,9%). Ainda assim, a literatura indica que a rede privada carece de formações voltadas à melhoria da qualidade do atendimento e da aprendizagem desses estudantes, bem como de outros que, embora atendidos e contabilizados nas escolas privadas, apresentam condições como TDAH e transtornos de aprendizagem, que demandam suporte educacional específico. Esses estudantes, entretanto, não são legalmente contemplados pelo AEE (Brasil, 2025), mas que a Lei nº 14.254/2021 respalda o assessoramento nas demandas decorrentes de suas especificidades (Brasil, 2021).

Não se pode afirmar o que levou a instituição promotora a escolher os temas do curso analisado neste estudo, mas por se tratar de um setor privado com a lógica mercadológica, sugere-se que foi pelas demandas das necessidades mapeadas pelas escolas vinculadas à instituição, uma vez que o curso pode trazer uma relevância as escolas que adquirem produto e serviços vendidos pela empresa. Além disso, é pertinente refletir que, por se tratar de escolas privadas que buscam reter todos os estudantes, em uma lógica mercadológica, pode haver uma organização interna mais ampla em relação à inclusão, oferecendo medidas individualizadas com base nas NEE, e não restrita apenas ao público da Educação Especial.

Essa perspectiva atende aos princípios da educação inclusiva, reconhecida e pautada nos direcionamentos das discussões mundiais e nacionais, tais como a

Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na constituição (Brasil, 1988) e na LDB (Brasil, 1996), que prezam pela aprendizagem de todo e qualquer estudante, independente de suas condições biológicas atestadas por um diagnóstico clínico. Ainda, isso corrobora com o que a Pnee indica sobre o estudo de caso estar pautado nas necessidades pedagógicas dos estudantes e não em laudos clínicos.

Nesse percurso, a literatura aponta uma preocupação quanto ao risco de um viés médico na formação docente, quando o foco em diagnósticos substitui a reflexão pedagógica por um saber técnico e classificatório (Borowsky, 2010; Bridi, 2011; Cabral; Silva, 2017; Ferreira; Toaman, 2020; Mendes, 2023; Mendes *et al.*, 2016; Michels, 2005, 2006, 2017; Pletsch; Mendes, 2024), pois há uma procura por formações específicas sobre determinadas deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento. A ênfase em determinadas condições biológicas, em detrimento da compreensão global da diversidade, pode limitar a formação inclusiva a um campo biomédico de respostas imediatas, relegando a segundo plano o caráter ético, político e relacional das múltiplas dimensões da inclusão (Lima-Rodrigues, 2024; Rossetto, 2015; Michels, 2017).

Ao mesmo tempo em que a Pnee, instituída pelo Decreto nº 12.686, estabelece que não se pode exigir laudo para o atendimento, define que apenas os estudantes público da Educação Especial podem recebê-lo. Como professores e gestores podem administrar essa lógica, especialmente nos casos de deficiências ocultas, como a intelectual e o TEA? Além disso, como afirmar que estudantes com transtornos específicos de aprendizagem, TDAH e outras condições que impactam na aprendizagem não são elegíveis para o AEE, ainda que apresentem, segundo estudos de caso, necessidades que evidenciam a importância de suporte especializado, mas que, de acordo com a Pnee, não integram o público da Educação Especial?

É importante reiterar que esse profissional, como responsável pelo AEE, deve articular dimensões pedagógicas, organizacionais e intersetoriais, a fim de garantir o direito à educação de qualidade a todos os estudantes. Seu papel envolve assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, oferecendo suporte pedagógico complementar ou suplementar à escolarização. O serviço do AEE é responsável por construir a política pedagógica da escola no âmbito da inclusão, introduzindo uma responsabilidade técnica formal ao serviço, que exige que o atendimento seja fundamentado em planejamento sistemático, registro contínuo e monitoramento das ações desenvolvidas. Essa

formalização se concretiza por meio do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), documento pedagógico individualizado que orienta o trabalho do professor do AEE com base em estudo de caso, acompanhamento do percurso escolar e avaliação periódica dos recursos e estratégias utilizados (Brasil, 2025).

Nesse sentido, evidencia-se um abismo entre a proposta inclusiva indicada pelo Decreto nº 12.686/2025 e a qualidade pedagógica oferecida aos estudantes público da Educação Especial, uma vez que o profissional responsável pelo AEE deverá ter uma formação mínima de 360 horas (Brasil, 2025c), sendo que professores licenciados em Educação Especial sentem necessidade de aprofundar seus conhecimentos para apoiar na prática, mesmo com uma carga horária mínima de formação de 3.200 horas (Montes; Santana, 2023), como exigido pelas diretrizes do MEC (Brasil, 2024f).

Se a perspectiva é de um trabalho colaborativo e que a inclusão é responsabilidade de todos dentro do contexto escolar, a literatura demonstra que o professor, pela sua formação inicial, ainda não é preparado para lidar com a diversidade e a especificidade do público da Educação Especial (Barbosa-Viotto; Vitaliano, 2013; Borges; Alves, 2022; Cunha; Garské, 2018; Deimling; Caiado, 2012; Gatti, 2010, 2016; Gatti *et al.*, 2019; Lopes *et al.*, 2023; Michels, 2021; Pereira; Guimarães, 2019; Libâneo, 2009; Pedroso, 2016; Poker; Milanez, 2015; Poker; Valentim; Garla, 2017). Isso ocorre devido aos cursos de licenciatura ainda concentram sua formação em conteúdos teóricos e disciplinares, negligenciando a formação para a diversidade humana e a educação inclusiva, que permanece, em grande parte, restrita a disciplinas pontuais.

Cabe, portanto, questionar: como atender aos objetivos de reduzir a distorção idade-ano escolar e as desigualdades de acesso e permanência do público da Educação Especial pontuado na Pnee? Como implementar programas e ações educativas que apoiem ou complementem a formação de estudantes com deficiência e autismo, e suplementem a de estudantes com altas habilidades/superdotação? Como fomentar práticas antidiscriminatórias e anticapacitistas, promover a participação ativa dos estudantes e fortalecer a colaboração da família e da comunidade na construção, monitoramento e aprimoramento das políticas de Educação Especial Inclusiva? E, principalmente, como assegurar educação e aprendizagem ao longo da vida, garantindo o acesso, a participação e a permanência desses estudantes nas classes do ensino comum?

Nessa mesma direção, questiona-se a formação do profissional de apoio escolar que, segundo a Pneej, deve atuar em consonância com os objetivos do PAEE, sendo responsável por auxiliar na locomoção, higiene, alimentação, interação social, comunicação, uso de tecnologias assistivas e na participação em todos os espaços e atividades pedagógicas. Esse profissional, de acordo com o texto normativo, deve possuir formação de, no mínimo, nível médio e formação profissional específica com carga horária mínima de 180 horas.

Então questiona-se também: como garantir uma formação mínima, de apenas 180 horas a um profissional com formação de nível médio que precisa compreender a relevância do seu papel dentro do contexto escolar e para com esse público específico? Tais tensionamentos trazidos até aqui sob a ótica da nova Pneej reforçam a despolitização da formação docente, distanciando os direcionamentos formativos, tanto da formação inicial quanto da continuada, das necessidades reais da prática educativa.

Essa preocupação sobre a formação dos professores que atuam no AEE já ocorria antes da Pneej e agora intensificada: apenas 40% dos profissionais que atuam atualmente no AEE possuem formação específica na área e, entre os professores regentes, esse número é de apenas 6%. Esse cenário permanece praticamente inalterado há uma década, uma vez que, em 2014, apenas 4% dos docentes das salas comuns tinham formação sobre Educação Especial, enquanto entre os profissionais do AEE o percentual era de 45% (DIVERSA, 2024).

Compreende-se, assim, que estudos longitudinais precisarão analisar como será a implementação dessas formações, sejam iniciais ou continuadas, e quais serão seus impactos na aprendizagem e na qualidade educacional dos estudantes público da Educação Especial. Afinal, mesmo com a promulgação de uma nova política, não houve ampliação do público atendido.

O Decreto nº 12.686/2025 estabelece que “a garantia da oferta do AEE ao estudante não será condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde” (Brasil, 2025c, art. 11, § 7º). Entretanto, esse ponto é delicado: ao mesmo tempo em que o dispositivo elimina a exigência de laudo médico, o que é a eliminação de uma barreira para o atendimento, permanece restringindo a definição do público da Educação Especial, sem contemplar os estudantes com transtornos de aprendizagem ou outras condições não indicadas anteriormente pela PNEEPEI (Brasil, 2008).

Surge, então, uma questão central: o responsável por identificar as deficiências e os transtornos do neurodesenvolvimento será o professor do AEE, de maneira isolada? O professor que possui diversas responsabilidades pedagógicas fica a cargo de definir se o estudante, por avaliações pedagógicas, é estudante público da Educação Especial para receber o atendimento especializado? Essa lacuna normativa e contraditória abre margem para uma responsabilização unilateral indevida da escola sobre o desenvolvimento integral do estudante, transferindo à instituição educacional um papel que deveria ser compartilhado com profissionais da saúde e de outras áreas, de modo colaborativo com diferentes áreas. Afinal, deficiências e transtornos que são ocultos e desconhecidos podem gerar impactos na aprendizagem e na gestão de sala de aula, por isso, o conhecimento de outros profissionais agregaria nessa investigação, mas com o cuidado de não impor o que a escola deve ou não fazer.

Um olhar interdisciplinar e integrado, envolvendo uma equipe multiprofissional, permite potencializar o desenvolvimento do estudante e qualificar o processo educacional, ao articular intervenções técnicas especializadas com o planejamento pedagógico individualizado. Essa articulação é expressa no Planejamento Educacional Individualizado (PEI), que permite orientar o trabalho pedagógico por meio da definição de objetivos, estratégias e acompanhamento contínuo.

Essa ambivalência normativa, que oscila entre a valorização discursiva da inclusão e a operacionalização técnica da formação, reforça a necessidade de compreender que o olhar inclusivo deve abarcar todo e qualquer estudante com NEE, e não apenas aqueles formalmente reconhecidos como público da Educação Especial. Estudantes que não integram esse grupo, mas que apresentam NEE, também necessitam de diretrizes que viabilizem seu atendimento especializado, como reconhece a Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021), mas que abre margens para a negligência dentro do contexto escolar pela falta de direcionamento e clareza legislativa e normativas pelo Ministério da Educação.

A emergência de uma educação verdadeiramente inclusiva tensiona as estruturas formativas desde sua base, exigindo um deslocamento conceitual: de uma educação que “acolhe a diferença” para uma educação que reconhece a diferença como princípio fundante. Isso implica abandonar a lógica da adaptação pontual e avançar para um paradigma de planejamento universal, que compreenda a diversidade como ponto de partida. Para tanto, é imprescindível uma reestruturação profunda dos currículos formativos, tanto da formação inicial quanto da continuada.

Os professores precisam compreender o funcionamento de um cérebro que aprende, se emociona e se desenvolve, reconhecendo que esses processos são intrínsecos à condição humana (Martín, 2024).

Embora as discussões evidenciem lacunas significativas no processo formativo brasileiro, estudos internacionais revelam direção semelhante. O trabalho de Castillo-Canales e colaboradores (2022), sobre a formação docente no Equador, demonstra que há consenso quanto à importância da formação para a diversidade, mas as práticas formativas ainda se baseiam na reprodução de modelos e no cumprimento de metas institucionais. Na Europa, políticas recentes priorizam o desenvolvimento de competências colaborativas e interdisciplinares, promovendo o trabalho conjunto entre professores e especialistas da Educação Especial como eixo estruturante da prática inclusiva (European Agency, 2022; Lima-Rodrigues, 2024).

Em países da Ásia, bem como em contextos dos países da América Latina, incluindo o Brasil, persiste um descompasso entre as políticas de formação docente e as práticas cotidianas, revelando lacunas tanto na formação inicial quanto na continuada (Faragher *et al.*, 2021).

Na América Latina, a formação de professores emerge como eixo estratégico para a consolidação de sistemas educacionais inclusivos, mas ainda marcada por lacunas estruturais e pedagógicas profundas. Embora países como Argentina e Uruguai reconheçam a educação como direito humano e a inclusão como princípio orientador das políticas públicas, mantém-se o descompasso entre formulação legal e realidade formativa. A formação inicial permanece insuficiente para preparar docentes para o trabalho com a diversidade, e a formação continuada, apesar de valorizada, é frequentemente fragmentada, descontínua e pouco articulada às demandas concretas das escolas.

Estudos recentes indicam que, mesmo com a ampliação das matrículas e o investimento em programas de qualificação, a eficácia docente na promoção da aprendizagem e da inclusão ainda é limitada, revelando a distância entre teoria e prática (Castillo-Canales *et al.*, 2022; Lima-Rodrigues, 2024).

Nesse cenário, destacam-se os esforços de ampliação do alcance da formação docente por meio de tecnologias digitais e programas em larga escala, como ocorre no Brasil com o AVAMEC e a UAB, que buscam democratizar o acesso à atualização profissional. Entretanto, a literatura evidencia que a modalidade a distância, quando centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos, carece de mediação

pedagógica, interação entre pares e contextualização prática, reduzindo seu potencial transformador. As experiências bem-sucedidas na região associam-se à valorização da colaboração docente e à construção de comunidades de aprendizagem, materializadas em práticas de trabalho pedagógico coletivo e em redes escolares. Assim, a formação docente na América Latina expressa um movimento ambíguo: avança em termos de cobertura e de marcos normativos, mas ainda enfrenta desafios de coerência, continuidade e pertinência para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva (Castillo-Canales *et al.*, 2022; Lima-Rodrigues, 2024).

Essa comparação internacional reforça que a inclusão não se concretiza pela simples adição de conteúdos sobre diversidade, como já apontado neste estudo e em outras pesquisas, mas pela reorganização epistemológica da formação docente. Entre os países que avançaram nessa perspectiva, Portugal apresenta um contexto promissor para a formação de professores sob a ótica da educação inclusiva.

A formação docente em Portugal caracteriza-se por um sistema altamente estruturado, regulado e orientado para a qualidade, que integra de forma articulada a formação inicial e a formação contínua. Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 79/2014 (Portugal, 2014), assegura uma base sólida de profissionalização e reflexão pedagógica. Essa formação inclui conteúdos relacionados à educação inclusiva e às tecnologias digitais, alinhando-se às prioridades europeias de inovação educacional.

A formação continuada em Portugal, por sua vez, está organizada de forma descentralizada, por meio de centros de formação de associações de escolas, criados na década de 1990. Esses centros funcionam como entidades formadoras geridas por redes de escolas, que identificam as necessidades formativas em cooperação com as unidades escolares, elaboram planos contextuais e promovem modalidades reflexivas de aprendizagem, como oficinas, círculos de estudo e projetos colaborativos. A colaboração e a corresponsabilização docente são princípios estruturantes do modelo, sustentados também pelas equipes multidisciplinares de apoio à educação Inclusiva, que articulam a prática pedagógica inclusiva ao desenvolvimento profissional (Lagartixa, 2024; Lima-Rodrigues, 2024).

Apesar de ser considerado um modelo de referência em qualidade e regulação, o sistema português enfrenta desafios significativos em sua implementação. Entre eles, destacam-se a burocratização dos processos formativos, a lógica de contabilização de créditos associada à progressão na carreira e as restrições de tempo e financiamento que limitam a participação efetiva dos docentes (Lima-

Rodrigues, 2024; Machado; Sousa, 2018; Oliveira, 2021;). A dependência dos centros formativos em relação a fundos europeus e a sobrecarga de trabalho administrativo dificultam a consolidação de um modelo plenamente autônomo e sustentável (Oliveira, 2021). Parte das ações de formação também é criticada por seu caráter excessivamente teórico, com pouca aplicabilidade prática nas dinâmicas escolares (Lima-Rodrigues, 2024; Oliveira, 2021; Organization for Economic Co-operation and Development, 2022).

Assim, embora o sistema português de formação docente se destaque pelo seu caráter reflexivo, colaborativo e regulado, ele ainda enfrenta o desafio de transformar uma robusta estrutura normativa em processos formativos efetivamente transformadores, capazes de articular desenvolvimento individual, inovação pedagógica e fortalecimento institucional das escolas.

Nesse sentido, a formação docente para a Educação Especial e inclusiva precisa ser compreendida como um *continuum* formativo, que articula a formação inicial, a formação continuada e o desenvolvimento profissional permanente. Esse *continuum* deve ser sustentado por políticas públicas que valorizem práticas baseadas em evidências, aliando reflexão e aplicação prática para promover, de fato, uma escola inclusiva e equitativa.

Por isso, para estruturar formações a distância, evidências internacionais (Castillo-Canales *et al.*, 2022; Iniesto *et al.*, 2022; Kennedy, 2021; Nieves, 2019; Shirk, 2020;) e nacionais (Amparo, 2023; Bottentuit Junior, 2015; Bottentuit Junior *et al.* 2020; Ribeiro; Catapan, 2018; Rodrigues; Capellini, 2012) sobre cursos do tipo MOOC contribuem para compreender o padrão de engajamento observado neste estudo. Ao considerar os resultados e a estrutura do curso analisado, torna-se evidente que o desafio da formação docente para a educação inclusiva transcende a eficiência tecnológica e alcança os campos político e epistemológico. É necessário construir percursos que assegurem mediação, tempo e sentido, transformando a EaD e os ambientes digitais em espaços de coaprendizagem e reflexão, e não em instrumentos de regulação e controle.

A formação inicial e continuada de professores, tanto para a educação geral quanto para a Educação Especial e Inclusiva, deve reafirmar o compromisso ético e social da escola com a diversidade humana, compromisso que constitui a essência emancipadora da educação (Gatti, 2010; Libâneo, 2009; Michels, 2017; Saviani, 2008).

Repensar o desenho instrucional de formações dessa natureza implica deslocar o foco da eficiência para a experiência, da certificação para o sentido e da transmissão para a aprendizagem colaborativa. A qualidade da EaD depende menos das ferramentas e mais da intencionalidade pedagógica que as orienta (Amparo, 2023; Bottentuit Junior *et al.*, 2020; Gatti *et al.*, 2019; Kenski, 2015; Moran, 2015).

A inclusão, nesse contexto, não pode ser apenas um tema de curso, mas o próprio princípio estruturante do *design* pedagógico, um modo de ensinar que reconheça a diversidade de percursos, ritmos e modos de aprender também entre os próprios professores.

Nesse sentido de um olhar inclusivo e dentro de uma perspectiva biopsicossocial, Ferreira e Toman (2020, p. 381-382) apontam que, no contexto escolar, há

dificuldades relacionadas aos procedimentos didáticos e metodológicos que atendam o que estabelece a proposta educacional inclusiva. Alguns falaram diretamente as palavras “didática” e “metodologia”, enquanto outros foram mais específicos, apontando dificuldade para adequação dos conteúdos, para o planejamento das aulas e estratégias de intervenção. [...] Isso aponta que, ao analisar as dificuldades presentes para o trabalho com os alunos com deficiência no contexto das classes regulares, as falas indicam a necessidade de processos de formação voltados para procedimentos pedagógicos, recursos didáticos e metodologias de ensino que desencadeiem um processo educacional de acordo com os conceitos da inclusão.

Dessa forma, faz-se necessário que as formações docentes promovam o desenvolvimento de professores capazes de compreender os processos pedagógicos que embasam suas práticas em perspectivas inclusivas (Pletsch, 2009; Mendes, 2023) e que se orientem para a realidade vivenciada nas escolas, evitando tanto a abstração teórica quanto a especialização técnica dissociada da prática. Afinal, a formação inicial não tem preparado o professor para atuar com esse público (Barbosa-Viotto; Vitaliano, 2013; Lopes *et al.*, 2023; Poker; Valentim; Garla, 2017).

Além disso, pode-se afirmar que a busca por cursos de curta duração, como o analisado neste estudo, reflete o fenômeno da política de formação fragmentada, na qual o professor é induzido a optar por percursos de atualização pontual, em vez de processos formativos integrados e colaborativos (Alvernaz, 2022; Amparo, 2023; Michels, 2017).

Reitera-se, portanto, a urgência das formações continuadas em educação inclusiva, uma vez que o aumento quantitativo das matrículas de estudantes público da Educação Especial e de outras NEE não se traduziu em qualidade na inclusão

(Duek, 2014; Universidade de São Paulo, 2024), seja no âmbito dos direitos fundamentais de acesso, seja na qualidade do percurso de aprendizagem.

Ainda, é importante destacar que mesmo o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025c), reafirmando que a inclusão de qualquer estudante no contexto escolar parte da premissa de que a escola comum é um ambiente que deve contemplar a diversidade na aprendizagem, a universalização do acesso à escola comum não garante, por si só, a qualidade e a equidade necessárias (Costa; Silva, 2023; Kassar, 2012). Como problematiza Kassar (2012, p. 844):

a legislação brasileira mudou radicalmente a abordagem do atendimento a essa população, inclusive tomando para si a responsabilidade de atendimento a esses alunos, pois a legislação atual privilegia o atendimento a alunos com deficiências nas escolas comuns públicas. Dessa forma, a incorporação e a efetivação dos direitos das pessoas com deficiências no país, seja por adesão a acordos internacionais, seja como decorrências de lutas internas de grupos organizados da sociedade civil brasileira, nos parecem um grande avanço. No entanto, esse avanço ainda encontra limites. Como já exposto, serviços especializados são onerosos e, diante de restrições de investimento, são destinados à população brasileira programas de massa para uma escola com características precárias de funcionamento, onde condições de trabalho que resultem em aprendizado escolar pelos alunos nem sempre estão garantidas, apesar de cotidianos esforços de professores e alunos.

Para que as escolas respondam de forma efetiva a esse cenário, é necessário investir em formações docentes que promovam um conhecimento para além do aspecto técnico das deficiências, favorecendo o desenvolvimento de práticas colaborativas, dialógicas e éticas (Borowsky, 2010; Barbosa-Viotto; Vitaliano, 2013; Leme; Toledo, 2024; Pedroso, 2016). O Módulo 2, ao evidenciar o interesse concentrado em determinados temas e a ausência de acompanhamento nas atividades, ilustra o paradoxo central das políticas formativas contemporâneas: ampliação de alcance sem correspondente ampliação de profundidade e qualidade formativa.

Considerando a estrutura macro do curso, compreender quais itens compuseram cada módulo torna-se fundamental, pois isso pode atribuir novo sentido aos dados analisados até aqui. Nesse contexto, analisar a composição interna de cada módulo permite entender como o desenho instrucional se materializa em práticas concretas, revelando se a diversidade de recursos e atividades oferecidas efetivamente sustenta os propósitos formativos anunciados ou se mantém a lógica informativa e linear identificada na estrutura geral do curso.

Entre as atividades disponíveis nos módulos, destacavam-se a leitura de *e-books* de produção autoral da instituição promotora, as videoaulas, os fóruns de discussão e as atividades avaliativas. Esses instrumentos permitiram identificar se os recursos disponibilizados aos cursistas favoreceram o desenvolvimento das competências previstas ou se reforçaram a lógica transmissiva já observada na formulação dos objetivos e na estrutura do curso.

A Tabela 4 apresenta a quantidade dessas atividades em cada módulo.

Tabela 4 – Número de item por tipo de material disponibilizado no curso "Educação Inclusiva: Contextualização e sugestões de práticas pedagógicas".

Módulo	Bloco	Vídeoaula	E-book	Outros materiais (pdf)	Fórum	Atividade de múltipla escolha (nº de questões)
Módulo 1 - Modelos de Ensino na perspectiva da educação inclusiva	Modelos de Ensino na perspectiva da educação inclusiva	4	4	0	0	4
	O papel da gestão escolar como facilitadora no trabalho com a educação inclusiva	5	5	2	1	8
Módulo 2 - Conhecendo transtornos presentes no contexto escolar	Síndrome de Down: potencialidades e desafios na escola	2	1	0	1	3
	Deficiência Física e Paralisia Cerebral no contexto escolar	2	3	0	1	4
	Deficiência visual, deficiência auditiva/surdez e surdocegueira	3	4	0	1	6
	Altas Habilidades/Superdotação	2	2	1	1	3
	Transtorno do Espectro do Autismo no contexto escolar	2	3	0	1	4
	Transtorno do Déficit de Atenção, Hiperatividade e Deficiência Intelectual no contexto escolar	3	4	0	1	6
	Transtornos Específicos da Aprendizagem no contexto escolar	2	3	0	1	4
Módulo 3 - Comunicação eficiente com as famílias		3	3	1	1	0
Módulo 4 - Práticas didáticas na sala de aula diversa		3	1	0	0	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tabela 4 vê-se que todos os módulos apresentaram, pelo menos, duas videoaulas e textos de apoio disponibilizados em formato *pdf*, com possibilidade de *download*, denominado de *e-book*. O material de apoio, denominado *e-book* (livro eletrônico), apresentava caráter objetivo e pouco aprofundamento teórico. Com frequência, esses materiais reproduziam conteúdos já tratados nas videoaulas. Assim, o *e-book* aproximou-se mais de um guia de estudo, material didático ou apostila, tendo como finalidade reforçar os conceitos apresentados nas videoaulas, em vez de ampliar a compreensão teórica.

Ao analisar os conteúdos apresentados em cada módulo, tanto nas videoaulas quanto nos materiais de apoio, verificou-se que os temas abordados trazem uma perspectiva teórica fundamentada na literatura científica, acompanhada de sugestões práticas para professores, gestores e outros profissionais da escola, aplicáveis ao cotidiano educacional. Tais indicações práticas, contudo, apresentavam caráter generalista, sem um direcionamento estruturado de investigação, como um roteiro de estudo de caso, que possibilitasse ao cursista analisar situações concretas e definir estratégias de intervenção pedagógica. Uma outra característica observada foi a indicações de livros infantis, filmes, biografias que abordassem a temática estudada; dicas de estratégia de como lidar com situações de comportamento e de aprendizagem em sala de aula com as diferentes especificidades; indicações de recursos e materiais para preparação de aula; entre outros. Além desses materiais denominados como *e-book*, em alguns casos, como o modelo de PEI, no bloco do gestor; um formulário para a identificação da superdotação, da Cristina Delou, no bloco de altas Habilidades/Superdotação; e um infográfico no Módulo 3 “Comunicação eficiente com as famílias”, eram materiais em *pdf* mas com uma finalidade diferente do *e-book*.

Embora o curso se alinhe à perspectiva inclusiva ao reconhecer que não há um formato único para ensinar estudantes com as mesmas condições biológicas e que as adequações devem ser realizadas conforme as necessidades pedagógicas individuais de cada estudante, com base em uma avaliação sob a ótica biopsicossocial, o processo de sondagem dessas necessidades não foi abordado nem ensinado ao cursista.

O fórum de discussão esteve presente nos Módulos 1, 2 e 3. No Módulo 1, as discussões ocorreram apenas na seção do gestor, intitulada “Boas práticas da gestão

no trabalho com educação inclusiva”, correspondente ao bloco “Diagnóstico ao acompanhamento familiar/Construção do PEI”. O Módulo 2 disponibilizou um fórum para cada bloco temático, enquanto o Módulo 3 contou com um fórum geral referente ao tema abordado.

Em relação às atividades compostas por questões de múltipla escolha, elas estavam presentes nos Módulos 1, 2 e 4, sendo apresentadas ao final de cada bloco e compostas, em média, por quatro questões de compreensão literal, como por exemplo, “O que é o Desenho Universal para a Aprendizagem?”.

A análise realizada dos materiais de apoio que compõem os quatro módulos do curso revela um conjunto de conteúdos tecnicamente consistentes e alinhados às diretrizes da Educação Especial e à perspectiva da educação inclusiva, mas ainda restritos em termos de aprofundamento, o que limita a conexão entre a aprendizagem proposta na plataforma e as situações reais do cotidiano escolar, característica típica de formações autoinstrucionais de natureza informativa.

No Módulo 1, centrado nos modelos de ensino na perspectiva inclusiva, os textos introduzem um olhar universalista sobre a sala de aula como ponto de partida para a definição de apoios específicos, percurso relevante para a consolidação de práticas inclusivas (Mendes, 2023). A abordagem adotada privilegia a compreensão conceitual, apresentando princípios, finalidades e exemplos simples de aplicação, por vezes relacionados ao material didático da própria empresa vinculada à plataforma de formação continuada, mas sem propor situações de análise ou tarefas que mobilizem a reflexão crítica sobre a prática docente. A ausência de estudos de caso, de problematizações e de mediação mantém o cursista em uma posição receptiva, restringindo a aprendizagem ao nível da assimilação e dificultando o desenvolvimento de competências associadas à análise, à avaliação e à criação, correspondentes aos níveis superiores da Taxonomia de Bloom revisada.

Além disso, os temas abordados nesse módulo são considerados inovadores no âmbito da Educação Especial e inclusiva, como o DUA, Ensino Colaborativo e o Sistema de Suporte Multicamadas. Os três modelos inclusivos, quando trabalhados conjuntamente, podem elevar a qualidade da educação para todos, permitindo que haja professores que atuam de forma colaborativa com todos, aplique-se um planejamento acessível para todos e busque por diferenciar suportes baseados nos

níveis de necessidades identificadas (Mendes, 2024; Muto, 2021, Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014)

Os materiais destinados aos gestores, também incluídos nesse módulo, seguem a mesma lógica expositiva e normativa, apresentando orientações sobre o PEI, o trabalho multidisciplinar e o papel da gestão na implementação de uma cultura inclusiva no contexto escolar. Embora coerentes com a legislação e com os referenciais teóricos da área, os textos analisados enfatizam o cumprimento de procedimentos e a padronização de práticas, sem promover discussões sobre os dilemas éticos, institucionais e humanos que atravessam a gestão da inclusão, como o PEI, que deve ser construído colaborativamente entre a equipe escolar, a família, o estudante (quando possível) e a equipe multidisciplinar (Tannús-Valadão, 2018). É relevante problematizar que o bloco sobre o PEI se encontrava na seção do gestor, ainda que a construção desse documento deva ser realizada pelo professor regente, mesmo que o gestor faça parte do processo de construção e implementação no sistema educacional onde se insere.

Os blocos do Módulo 2 foram elaborados sob uma concepção predominantemente técnico-descritiva. Ao analisar especificamente os blocos sobre deficiências sensoriais, surdocegueira e deficiências físicas, observa-se uma ênfase na acessibilidade física e nas adaptações de materiais, sem, contudo, aprofundar os critérios de decisão e as implicações pedagógicas dessas ações. Já nos blocos voltados aos transtornos específicos da aprendizagem, TEA, TDAH e deficiência intelectual, o discurso formativo privilegiou a observação dos comportamentos e a aplicação de técnicas comportamentais. Essa configuração reforça uma visão instrumental da inclusão, que orienta o professor sobre “o que fazer”, mas não o convida a problematizar o “porquê” e o “como” fazer. O questionamento do “porquê” torna-se fundamental para romper paradigmas que professores e demais profissionais da educação possam ter construído a partir de suas percepções sobre a deficiência (Borowsky, 2010; Bridi, 2011; Michels, 2017).

Embora estudos indiquem que as formações não devem ser organizadas com base em especificidades biológicas (Carvalho, 2008; Diniz, 2007; Omote, 2013; Omote; Fonseca-Janes; Vieira, 2013), compreende-se que essa abordagem pode auxiliar o professor na identificação de indicativos que contribuam para a formulação de hipóteses pedagógicas, possibilitando o encaminhamento adequado à equipe

multidisciplinar e/ou ao processo de investigação para identificação de um transtorno ou deficiência. Além disso, favorece o discernimento entre características associadas a condições biológicas, como deficiências ou transtornos, e situações decorrentes de fatores contextuais e ambientais.

É importante reforçar que não cabe ao professor realizar diagnósticos, mas é essencial que conheça a diversidade dos transtornos e reconheça sinais de condições que afetam a aprendizagem, como depressão e ansiedade, por exemplo, relacionadas à saúde mental e ao desenvolvimento integral do estudante. Essa função, ainda que predominantemente informativa, é necessária e socialmente válida, sobretudo diante das ambiguidades apresentadas pelo Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025c).

Nesse decreto, ao atribuir ao professor do AEE a responsabilidade exclusiva pela elaboração de estudos de caso, com base apenas em seu olhar pedagógico e sem considerar a parceria com uma equipe multidisciplinar, compreende-se que é uma diretriz que fragiliza e, ao mesmo tempo, sobrecarrega a profissão docente. Ainda, tal perspectiva é desvalorizada e perigosa ao indicar que esses professores do AEE podem ser aqueles que possuem formação superior que habilita para a função docente e que uma formação específica em Educação Especial inclusiva, pode ser de, no mínimo, 360 horas (Brasil, 2025c).

Além dessa dualidade sobre a importância e a fragilidade na formação sobre alguns transtornos do neurodesenvolvimento, é importante discutir sobre a forma que esses transtornos ou deficiências são contemplados dentro dos blocos temáticos. Ao analisar os conteúdos dos materiais disponibilizados na plataforma, compreende-se que a vertente tangibiliza a prática para um modelo predominantemente médico da deficiência, o qual considera a lógica da causalidade da deficiência, pois o indivíduo é responsável pela desigualdade que vivencia, como a lesão, doença ou limitação que torna-o uma pessoa com deficiência. O modelo médico considera as pessoas com a mesma condição biológica como um grupo homogêneo e que não apresentam muitas diferenças em si, inclusive de necessidades e possibilidades, levando a uma padronização de atendimento. Essa prática leva a uma compreensão de que, antes de intervir diante de uma necessidade, parte-se do pressuposto do julgamento e dos conceitos enviesados que a pessoa tem a respeito daquela deficiência enquanto patologia (França, 2013).

Cabe compreender o outro extremo que não aparece explicitamente dentro do curso analisado, o modelo social da deficiência, a qual explica que a deficiência está ligada a construção social de quem a interpreta, pois ter uma deficiência não é a qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento, mas sim as reações e interpretações de outras pessoas frente às características presentes, conhecida como audiência social (Omote, 1996, 2004). Isso implica no processo de julgamento, como o diagnóstico e rotulação, que levam a compreensão do fenômeno conhecido por deficiência.

Segundo teóricos que estudam esse modelo (Diniz, 2007; Omote, 1994, 1996, 2004), a deficiência não emerge no nascimento de uma pessoa, quando contrai uma doença ou mesmo quando ocorre um acidente durante a vida, mas a deficiência é produzida e mantida por um grupo social que interpreta e trata como diferença e desvantagem frente a um grupo de pessoas que eles consideram parâmetro de referência, aqueles ditos “normais”. O olhar deve ser para o ressignificado frente as condições biológicas que podem levar a uma incapacidade, permitindo que o meio social lide com as diferenças. Por isso, Omote (1996) ressalta que as relações interpessoais e sociais entre a pessoa com deficiência (patológica) e as demais (chamadas de audiência) constituem elementos importantes para a construção e afirmação de que a deficiência está no meio e não no sujeito, pois são eles que direcionam qual deficiência que esse indivíduo terá, sendo importante a construção do autoconceito, autoimagem e autoestima da pessoa com deficiência.

Quando olhamos para as incapacidades, elas devem ser contextualizadas com o seu meio, pois o olhar de uma incapacidade para aprendizagem de habilidades acadêmicas, por exemplo, pode ser algo de extrema preocupação para a escola, mas no contexto familiar e suas atividades pode ser algo irrelevante (Omote, 1990). Por isso, é fundamental que se compreenda a maneira como o homem lida com as diferenças e a diversidade, já que a deficiência pode não ser um problema de quem a tem, mas sim um problema social (Omote, 2004) que é fruto das desvantagens ou restrições causadas pela organização social.

Nesse sentido, precisamos pensar que o contexto é um fator determinante para a deficiência, pois mesmo as pessoas que apresentam lesões ou limitações físicas e/ou cognitivas, nem sempre experienciam uma deficiência. Porém, a experiência do

corpo de uma pessoa com o ambiente em que está inserida, pode apresentar uma condição de deficiência (Diniz, 2007; Omote, 1996).

Em contrapartida dos dois modelos, o modelo biopsicossocial considera três vertentes que se relacionam entre elas: biomédica, psicológica e social, sendo todas influenciadas pelos fatores ambientais. Essa perspectiva considera os domínios de saúde descritos com base no corpo, no indivíduo e na sociedade, mas o resultado é a partir da interação do sujeito com o seu meio, considerando as atividades e participação em diferentes domínios da vida, identificando habilidades, capacidades e o meio ambiente em que está inserido. Nessa perspectiva, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), respalda essa perspectiva e serve como um documento orientador para descrever situações particulares em que as pessoas podem apresentar desvantagens. Inclusive, a perspectiva biopsicossocial é base para a avaliação da deficiência no Brasil, como indicado no Art. 2º da Lei nº 13.146/2015, conhecida como LBI (Brasil, 2015a).

É importante salientar que o modelo social traz grandes contribuições para as mudanças de perspectivas que ocorreram na história da inclusão, por isso, compreender cada um dos três modelos da deficiência torna-se fundamental antes de introduzir as especificidades biológicas que mais aparecem no contexto escolar, pois o professor, gestor ou outros profissionais do contexto escolar precisam analisar quais suas atitudes sociais frente a compreensão da deficiência.

Essas atitudes são sentimentos pró ou contra pessoas e coisas as quais entramos em contato, tomando como forma de consequência da ação; as atitudes são formadas durante o processo de socialização e essa formação nos direciona a apresentar comportamentos frente a um objeto ou contexto que estamos em interação. Essa formação de atitudes é decorrente da exposição aos processos de aprendizagem, tais como o reforço ou modelagem, ou mesmo em consequência de processos cognitivos, como a busca de equilíbrio e de consonância (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 2015).

Segundo Rodrigues, Assmar e Jablonski (2015, p. 97-98), a definição de atitude social envolve quatro elementos essenciais: “a) uma organização duradoura de crenças e cognições em geral; b) uma carga afetiva pró ou contra; c) uma predisposição à ação; d) uma direção a um objeto social”, sendo integradas por três componentes: cognitivo, afetivo e comportamental. Em resumo, o sujeito, juntamente

com o afeto positivo ou negativo que tem diante de diferentes exposições, seja diretamente ou indiretamente, responde com um comportamento que reflete os três componentes interdependentes, resultam nas atitudes.

O que precisamos compreender é que atitudes são passíveis de mudança, já que estamos expostos à diferentes informações a todo instante, seja na televisão, celular, rádio, interação com outras pessoas, escola, família entre outros meios e isso mexe com o sentimento e o cognitivo. Nesse ponto, torna-se um grande desafio, pois as atitudes sociais não são observáveis e mensuráveis, mas há como fazer inferências relativas a um grupo minoritário ou aos componentes afetivo, cognitivo e comportamental (Fonseca-Janes; Omote, 2015) e as atitudes sociais frente ao objeto em questão, mostrando um indicativo do suposto problema.

Torres (2018) faz uma importante reflexão quando explica que a associação entre uma imagem e palavra são referidas a termos negativos, ao dizermos cegos, surdos, retardados, imbecis, idiotas, entre outros, e que diante de um contexto pejorativo, podem representar para quem ouve desde criança que essas palavras representam algo negativo diante do contexto em que ela foi inserida, criando sentimentos aversivos em relação à deficiência. Por isso, expor a criança e o adolescente a situações positivas em relação à deficiência, pode gerar atitudes mais favoráveis em relação à inclusão, pois as pessoas do seu convívio são figuras importantes para influenciar as crenças, valores e atitudes.

Nesse sentido, a escola é uma das figuras importantes que influenciam no desenvolvimento dessas atitudes. Por isso, a transformação da escola para uma perspectiva de práticas inclusivas, implica em mudanças de diferentes esferas para além de uma lista com indicações de boas práticas pedagógicas, tais como a compreensão de um ambiente físico acessível com a edificação e mobiliários acessíveis, recursos didático-pedagógicos que dialogam com uma prática para todos, acervo de laboratórios e bibliotecas, currículo e principalmente de mentalidade e atitudes de toda a comunidade escolar, inclusive as famílias dos estudantes (Omote *et al.*, 2005).

Isso reforça que não adianta a escola dizer que é inclusiva se seus professores e demais profissionais não tiverem atitudes sociais positivas, e isso pode ser variável a depender das características e do grau de comprometimento do desenvolvimento do estudante com NEE (Omote *et al.*, 2005). Isso aparece com ênfase frente as

deficiências chamadas de “invisíveis”, pois as pesquisas mostram que os professores têm atitudes menos favoráveis e que geram insegurança no professor diante dos estudantes com deficiência intelectual e sensorial e transtornos emocionais ou comportamentais quando comparado aos estudantes com deficiência física (Omote; Baleotti; Chacon, 2014).

Por isso, há uma necessidade de trabalhar-se na formação de professores, seja inicial ou continuada, com uma parte que permita ao cursista a sua autocompreensão das atitudes pessoais frente a deficiência. A mudança na sociedade, principalmente no contexto escolar, exige que as pessoas dentro dessa comunidade compreendam os percursos necessários para construir um ambiente inclusivo.

Ainda, a consolidação de uma perspectiva inclusiva na educação exige mais do que ajustes estruturais ou a incorporação de recursos específicos, como promovido no curso analisado nesse estudo, indicando uma necessidade de transformação nas concepções que orientam a prática pedagógica e o próprio modo de compreender o ensino, que são possíveis por meio de ações em que o aprendiz se torna mais ativo e reflexivo frente as suas práticas cotidianas (Barbosa-Viotto; Vitaliano, 2013; Borowsky, 2010; Leme; Toledo, 2024; Pedroso, 2016).

A efetivação desse paradigma demanda a construção de um ambiente escolar que reconheça a diversidade como valor constitutivo e que promova relações baseadas no respeito e na equidade. Entretanto, as barreiras atitudinais permanecem como um dos maiores obstáculos a essa consolidação, manifestando-se nas representações e nas práticas cotidianas de professores e estudantes. Superá-las implica investir em processos formativos que ampliem o repertório teórico e ético dos educadores, permitindo-lhes reconhecer as múltiplas dimensões da diferença e atuar de forma crítica diante das desigualdades reproduzidas no espaço escolar (Pereira, 2024).

Nesse sentido, Pereira (2024) destaca que papel do currículo na escola constitui um eixo estruturante para o avanço da inclusão, na medida em que expressa concepções de sociedade, de conhecimento e de sujeito. Um currículo voltado à diversidade ultrapassa a mera seleção de conteúdos, propondo-se a integrar saberes e experiências, a fomentar a interdisciplinaridade e a estabelecer vínculos entre o conhecimento escolar e as vivências dos estudantes. Essa abordagem amplia a potência formativa da escola, ao promover aprendizagens significativas e favorecer a

constituição de sujeitos críticos, sensíveis às questões sociais e comprometidos com a convivência democrática.

A autora aponta que as pesquisas na área têm mostrado que ainda predominam práticas pedagógicas ancoradas em modelos tradicionais e fragmentados, culminando na lógica conteudista que não apenas restringe o desenvolvimento de práticas interativas, mas também perpetua visões deficitárias sobre a deficiência, distanciando a escola do ideal de uma educação que reconheça e valorize as singularidades. Repensar o currículo e a formação docente sob uma perspectiva interdisciplinar e inclusiva, portanto, constitui condição essencial para que a escola se torne, de fato, um espaço de equidade, participação e aprendizagem significativa para todos (Pereira, 2024).

Por isso, acredita-se que, apesar de suas fragilidades do Módulo 2, os conteúdos abordados cumprem importante função de sistematização e disseminação de saberes especializados, oferecendo uma base conceitual relevante sobre a diversidade dos estudantes e sobre estratégias pedagógicas possíveis. Mesmo que há um direcionamento mais instrumental, o caráter de informações passadas pelo curso, permite ao professor identificar possíveis transtornos e deficiências, assim como compreender se elas estão ou não relacionadas a condição do desenvolvimento neurobiológico ou pelas relações sociais, seja no contexto escolar ou familiar.

Ainda, mostra-se relevante o conhecimento abordado pelo módulo dialogando com as necessidades relatadas por docentes em exercício, como já apontado anteriormente (Amparo, 2023; Barbosa-Viotto; Vitaliano, 2013; Ferreira; Toman, 2020; Lima-Rodrigues, 2024; Lopes *et al.*, 2023; Montes; Santana, 2023; Poker; Valentim; Garla, 2017). Contudo, o formato de cursos à distância do tipo autoinstrucional, sem mediação nem interação, restringe a construção de conhecimento e a amplitude das conexões entre teoria e prática, não estimulando a elaboração crítica e a transposição didática.

O Módulo 3 aborda um dos pilares fundamentais para a concretização da educação inclusiva: a relação com a família. Enfatiza a comunicação entre escola e família como dimensão essencial do processo educativo. O conteúdo, de natureza prática e orientadora, busca fomentar atitudes de empatia e corresponsabilidade, oferecendo orientações sobre rotina, organização e apoio emocional. Entretanto, os textos mantêm a mesma estrutura informativa dos módulos anteriores, ainda restritos

a um único material de apoio e a duas videoaulas, sendo uma delas o relato de uma escola bilíngue de referência para surdos, que apresenta como se dá o trabalho com as famílias.

Embora os materiais valorizem a diversidade e a importância do acolhimento, a ausência de espaços de interação, socialização de experiências e reflexão compartilhada reduz o potencial formativo da proposta. Assim, o módulo sensibiliza, mas não forma criticamente, promove informações, mas não pode-se afirmar que provoca mudança de atitude ou na prática pedagógica, tampouco possibilita a troca de experiências entre gestores e professores sobre suas vivências com as famílias.

Esse dado evidencia a falta de profundidade na organização metodológica do curso para articular dimensões conceituais e práticas diante de um tema que, conforme Oliveira e Marinho-Araújo (2010), é central e desafiador. A autora destaca que escola e família são instituições distintas, com objetivos próprios, mas que compartilham a tarefa de formar crianças e adolescentes para uma inserção social crítica e participativa. No entanto, essa relação tem se mantido pouco harmoniosa, frequentemente estabelecida a partir de situações problemáticas e não de parcerias construtivas.

Ainda, quando essa relação se dá no contexto da educação inclusiva, requer do professor uma postura empática e compreensiva diante das reações emocionais dos pais, especialmente daqueles que vivenciam o sentimento de culpa ou buscam explicações para as dificuldades enfrentadas pelos filhos. Essas atitudes, muitas vezes, não representam resistência, mas expressam o esforço de lidar com situações desafiadoras e de oferecer o melhor aos seus filhos.

É importante que o professor não direcione suas práticas de forma individualizada a cada estudante diante das indicações familiares (ou até do âmbito dos profissionais da saúde), mas se coloque como parceiro no processo educativo, demonstrando compromisso com o desenvolvimento integral dessa criança ou adolescente. Sob essa perspectiva, a educação inclusiva reafirma a necessidade de um ensino de qualidade para todos e convoca a escola a se reorganizar continuamente para responder à diversidade presente em seu cotidiano, reconhecendo e valorizando as singularidades dos estudantes como parte constitutiva de uma prática pedagógica não excludente (Lunkes *et al.*, 2024). Assim, mais do que lidar com diferenças, a escola é chamada a reconhecê-las como parte constitutiva de

sua prática, reorganizando-se continuamente para garantir um ensino que respeite as singularidades e promova oportunidades de aprendizagem equitativas para todos.

Nessa perspectiva, o Módulo 3 acaba por reproduzir, em certa medida, a mesma lógica fragmentada e reativa que caracteriza historicamente o vínculo entre essas instituições, ou seja, reconhece a importância da parceria, mas não oferece condições efetivas para sua construção no contexto formativo.

Por fim, o Módulo 4 representa uma tentativa de retomar um ponto considerado essencial e de aprofundar o tema, uma vez que foi lançado na segunda parte do curso, em junho de 2024, e trata novamente de um conteúdo já abordado no Módulo 1, ao propor a aplicação dos princípios do DUA no planejamento pedagógico. As atividades do módulo, compostas por videoaulas e um material teórico junto com uma “ferramenta”, oferecem orientações ao professor sobre diferentes meios de engajamento, representação e expressão, princípios fundamentais do DUA (Sebastián-Heredero, 2020; Zerbato, 2021).

Compreende-se que esse módulo é um potencial formativo do curso ao aprofundar em uma abordagem universalista, considerada promissora no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva (Mendes, 2023). Entretanto, o formato informativo e a ausência de contextualização e aplicação prática comprometem sua potência transformadora. O DUA dialoga diretamente com a proposta deste estudo, que busca tensionar práticas formativas capazes de permitir ao professor da sala comum desenvolver sensibilidade e conhecimento, teórico e prático, para promover aprendizagens de qualidade para todos. O modelo universalista propõe o planejamento educacional desde o início voltado à diversidade, oferecendo múltiplos meios de engajamento, representação e expressão (Mendes, 2023; Sebastián-Heredero, 2020; Zerbato, 2021).

Como o modelo ainda é recente nas pesquisas brasileiras, o compromisso de abordá-lo dentro de um plano formativo exige um desenho instrucional que favoreça a reflexão situada, a tomada de decisão e a criatividade docente, aspectos que dificilmente se desenvolvem em formações centradas na reprodução unilateral de informações e agravadas pelo modelo de EaD autoinstrucional. Assim, embora o módulo represente um avanço conceitual e que apresenta uma abordagem inovadora, sua efetividade, do ponto de vista da inclusão, é sensível, pois a efetivação de abordagens universalistas requer vivências reflexivas e capacidade de redesenho

pedagógico em contexto real, sob o risco de se converterem em um conjunto de estratégias distantes da prática cotidiana (Pletsch; Mendes; Ebersöhn, 2024; Zerbato, 2021).

De modo geral, a análise dos quatro módulos demonstra que o curso aborda temas relevantes no campo da Educação Especial e na perspectiva de práticas inclusivas em sala de aula e no contexto escolar. Os materiais do curso oferecem um repertório conceitual atualizado e coerente com as políticas de inclusão (Amparo, 2023), mas ainda se organizam sob uma lógica instrucional e prescritiva, corroborando o padrão observado em cursos autoinstrucionais voltados à transmissão de informações (Almeida, 2003; Bottentuit Junior *et al.*, 2020; Castillo-Canales *et al.*, 2022), conhecidos como xMOOC. A forma como os conteúdos foram ordenados e disponibilizados, além da progressão dos cursistas frente aos temas, não favoreceu um percurso formativo que pudesse trazer conhecimentos básicos e aprofundados para as práticas pedagógicas, fragilizando o processo da efetiva inclusão que não se restringe apenas no acesso, mas na participação e na permanência de todo e qualquer estudante, mas principalmente do público da Educação Especial. Além de que precisa garantir uma estrutura que favoreça uma construção coletiva sobre a diversidade na escola. Por isso, a análise realizada ao longo deste estudo permite indicar alguns caminhos possíveis para a organização de propostas formativas mediadas por tecnologias digitais que, mesmo no formato autoinstrucional, possam ampliar seu potencial formativo no campo da educação inclusiva.

Considerando a complexidade das demandas que permeiam a atuação pedagógica e a multiplicidade de *personas* envolvidas na construção de práticas inclusivas, torna-se fundamental pensar em uma estrutura formativa que articule dimensões comuns e específicas, evitando tanto a homogeneização dos percursos quanto a fragmentação excessiva da formação.

Nesse sentido, a constituição de uma base formativa comum para gestores, docentes da sala regular, professores da Educação Especial e profissionais de apoio revela-se um elemento estruturante. Esse alicerce visa promover o alinhamento conceitual, ético-político e pedagógico entre os diversos atores do cotidiano escolar, reafirmando a educação inclusiva como princípio orientador da gestão e da organização do ensino. Tal perspectiva compartilhada contribui para superar a visão da inclusão como responsabilidade exclusiva de setores específicos, favorecendo a

construção de uma linguagem unificada e de referenciais coletivos para a tomada de decisões pedagógicas e institucionais.

Essa base formativa comum deve contemplar, de modo articulado, discussões sobre a educação inclusiva enquanto direito e princípio estruturante da educação básica, a diversidade humana como condição constitutiva da escola e a superação de práticas pedagógicas pautadas exclusivamente na lógica do especialismo ou do diagnóstico. Ainda, a compreensão do marco legal que sustenta a educação inclusiva e especial constitui elemento indispensável dessa etapa formativa.

O conhecimento da legislação educacional, incluindo normas, diretrizes e dispositivos que asseguram o direito à educação e à eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, deve ser compreendido não apenas como requisito formal, mas como subsídio para a atuação pedagógica e para a gestão escolar responsável. Ao integrar o estudo da legislação à base comum do curso, amplia-se a possibilidade de que professores e gestores reconheçam os fundamentos legais de suas práticas, evitando tanto interpretações reducionistas quanto a utilização do arcabouço normativo de forma descontextualizada ou meramente burocrática.

A partir dessa base compartilhada, a organização do curso pode prever eixos de aprofundamento diferenciados por função, respeitando as especificidades da atuação profissional sem romper com a unidade conceitual da formação. Para os professores da sala regular, o aprofundamento pode focalizar o planejamento pedagógico inclusivo, a gestão da sala de aula heterogênea, as práticas avaliativas na perspectiva da inclusão e a articulação com o AEE e profissionais de apoio. Esse percurso reforça a centralidade da sala de aula comum como espaço potencializador da inclusão, evitando a transferência de responsabilidades pedagógicas para outros profissionais. Ainda, a importância de compreender como o trabalho colaborativo e com práticas pautadas na acessibilidade dentro de sala de aula podem gerar valor no desenvolvimento de todos os estudantes da sala de aula.

No caso dos professores da Educação Especial, o aprofundamento deve incidir sobre o papel pedagógico do AEE como ação complementar e suplementar ao ensino comum, destacando a articulação com o trabalho da sala regular, a avaliação da aprendizagem e das barreiras de acesso, o apoio ao planejamento docente, o acompanhamento do percurso educacional dos estudantes, sem substituição das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala regular. Para os profissionais de apoio,

torna-se fundamental um percurso formativo que esclareça atribuições, limites e responsabilidades, enfatizando o apoio à autonomia dos estudantes e a atuação articulada com professores e equipe pedagógica, de modo a evitar práticas de superproteção ou dependência e destacando o potencial da sua função dentro do ambiente escolar para os estudantes que precisam desse apoio.

Para os gestores escolares, os eixos de aprofundamento devem contemplar dimensões relacionadas à construção de políticas institucionais inclusivas, à organização de tempos, espaços e recursos, à mediação de conflitos e ao diálogo com as famílias e com a equipe escolar. Um outro ponto fundamental, foco deste estudo, é mostrar aos gestores como a formação continuada é elo para gerar resultados no desenvolvimento dos estudantes; ter formações dentro do planejamento anual da escola permite promover discussões e trabalhar com as demandas reais do dia a dia. Esse percurso reforça o papel da gestão como instância indutora de práticas inclusivas, responsável por criar condições institucionais para que a inclusão se materialize no cotidiano da escola.

Além da diferenciação por função, a organização do curso pode incorporar percursos transversais por segmento de ensino, especialmente para os professores da sala regular. A consideração das especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio contribui para aproximar a formação das realidades concretas do trabalho docente, reconhecendo que as práticas inclusivas assumem características distintas conforme as demandas do desenvolvimento humano, organização curricular, e os objetivos de aprendizagem

Essa sugestão de organização busca equilibrar unidade e diversidade, oferecendo condições para que diferentes sujeitos se reconheçam como corresponsáveis pela inclusão, ao mesmo tempo em que têm acesso a discussões diretamente relacionadas às suas atribuições no contexto escolar.

Embora uma proposta dessa natureza não elimine os limites inerentes aos cursos autoinstrucionais, especialmente no que se refere à ausência de mediação pedagógica contínua e de interação entre os participantes, ela promove a ampliação das possibilidades formativas do modelo ao reconhecer a inclusão como fenômeno multidimensional, que envolve dimensões pedagógicas, institucionais, políticas e legais. Ao articular fundamentos conceituais, compreensão do marco normativo e aprofundamentos específicos, a formação mediada por tecnologias digitais pode

assumir um caráter mais coerente e responsivo às demandas da prática escolar, contribuindo para que professores e gestores se sintam mais preparados para atuar em contextos educacionais marcados pela diversidade.

Para isso, é necessário um planejamento cuidadoso com os objetivos propostos para cada tema abordado. As ações formativas do curso analisado situam-se predominantemente nos níveis básicos da Taxonomia de Bloom revisada, evidenciando que o nível de aprendizagem dos cursistas se restringe ao conhecimento e à compreensão dos temas abordados na proposta formativa, divergindo, em alguns momentos, dos objetivos expressos no próprio curso. Essa incongruência ocorre porque, em determinados módulos, os objetivos de aprendizagem preveem ações cognitivas como “utilizar”, “administrar” e “elaborar”, mas as atividades propostas não estimulam esses níveis de complexidade.

Não foi possível analisar as interações com cada tipo de atividade, uma vez que os dados extraídos pela plataforma não apresentaram o detalhamento necessário. Quanto às atividades avaliativas realizadas no ambiente virtual, compostas por questões de múltipla escolha, de natureza interpretativa e baseadas em informações dos textos e videoaulas, não foram incluídas nesta análise devido à incompatibilidade entre os registros da plataforma e o conteúdo efetivamente disponibilizado. A outra atividade do curso, o fórum de discussão, foi analisado e será abordado posteriormente.

Reitera-se, portanto, que os dados indicam que o desenho instrucional pode ter sido o fator que mais impactou o engajamento, uma vez que a trajetória formativa ocorreu de modo autônomo, sem acompanhamento, interações ou tarefas desafiadoras que instigassem a aplicação prática do conhecimento. Essa configuração resultou em redução progressiva da participação, especialmente nas seções de maior densidade conceitual, como o Módulo 1. A análise dos tipos de atividades reforça a necessidade de uma estrutura de conteúdos que envolva tempo pedagógico, tarefas guiadas e *feedbacks* formativos, evitando que a formação se reduza a um processo meramente informativo, desvinculado da prática e sem sensação de progresso.

O estudo conduzido por Castillo-Canales e colaboradores (2022), ao analisar um curso autoinstrucional voltado à socialização e ao apoio de professores na implementação de um novo currículo nacional no Equador, aponta a necessidade de

introduzir atividades de longo prazo, como projetos, para conectar a teoria aprendida à prática cotidiana e aos interesses individuais dos cursistas. Os autores também destacam que a inclusão de questões abertas e complexas pode contribuir para que os cursistas apliquem e aperfeiçoem conceitos teóricos ao longo do tempo.

Após a análise da estrutura, dos materiais e das atividades disponibilizados em cada módulo, constata-se que as tensões identificadas na literatura sobre formações autoinstrucionais também se manifestaram neste estudo, especialmente na coexistência entre fundamentação teórica consistente e fragilidade metodológica (Almeida, 2017; Amparo, 2023; Bottentuit Junior *et al.*, 2020; Rossetto, 2015). Observou-se que, embora os conteúdos estejam alinhados às diretrizes da Educação Especial e aos princípios da educação inclusiva, o curso não contemplou de forma estruturada os fundamentos legais dessas áreas. Verificou-se, apenas na parte final do desenho instrucional, uma seção opcional denominada “Conteúdo adicional”, que apresentava brevemente a história da Educação Especial e as legislações correlatas. Contudo, por ser de caráter suplementar e opcional, essa seção não gerou dados relevantes para análise, razão pela qual foi desconsiderada neste estudo.

A caracterização da proposta pedagógica e tecnológica do curso permitiu compreender a lógica que orienta sua estrutura, seus objetivos e suas estratégias de mediação. Identificou-se que o curso, embora apresente coerência temática e diversidade de recursos, está ancorado em uma racionalidade instrucional que privilegia a exposição de conteúdos em detrimento da problematização e da mediação. Essa configuração, típica de formações massivas e autoinstrucionais, cria condições particulares para a participação e o aproveitamento dos cursistas, tornando relevante investigar como esses elementos se expressam empiricamente nas trajetórias formativas. Na próxima seção, serão aprofundadas as discussões sobre os dados identificados até aqui.

4.3. Percepção dos professores sobre a adequação dos conteúdos e estratégias

O terceiro eixo apresenta a análise integrada dos resultados provenientes do fórum de discussão e da pesquisa de percepção respondida ao final do curso ao longo de 2023 a 2025. Essa seção examina as percepções dos cursistas quanto à relevância e aplicabilidade dos conteúdos, à coerência entre os objetivos formativos e as

estratégias didáticas propostas, e à contribuição do percurso autoinstrucional para sua prática profissional. Os dados quantitativos e qualitativos são analisados de forma articulada, permitindo identificar dimensões de reconhecimento, tensões e sugestões de aprimoramento que expressam como os cursistas experienciaram a formação em termos de adequação pedagógica, profundidade conceitual e potencial de transformação das práticas inclusivas.

Com esse último eixo que apresenta os dados da pesquisa, possibilitam compreender o curso analisado em sua totalidade, desde sua concepção pedagógica e tecnológica até a experiência vivenciada pelos cursistas, evidenciando possíveis impactos de um curso autoinstrucional *on-line* no desenvolvimento profissional de professores e outros agentes educacionais. A análise propõe-se, assim, a discutir o potencial das formações autoinstrucionais mediadas por tecnologia para contribuir com a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, problematizando seus limites estruturais, epistemológicos e políticos à luz das demandas da formação docente na contemporaneidade.

4.3.1. A participação nos fóruns de discussão

A interação entre cursistas constitui um elemento importante em cursos autoinstrucionais, pois possibilita a construção coletiva de conhecimentos e o fortalecimento de comunidades de aprendizagem. Nesse contexto, a atividade do fórum teve como objetivo promover o compartilhamento de boas práticas entre os cursistas. A Tabela 5 descreve a quantidade de interações por módulo e bloco nos fóruns de discussão do curso.

Tabela 5 - Quantidade de interações por fórum de discussão no curso.

Módulo	Bloco	Comentários (n)	Participantes concluintes (n)	Representação de comentários do total de concluintes (%)
1	O papel da gestão escolar como facilitadora no trabalho com a educação inclusiva	79	1883	4%
2	Transtorno do Espectro do Autismo	260	2005	13%
2	Síndrome de Down	247	2216	11%
2	Transtorno do Déficit de Atenção, Hiperatividade e Deficiência Intelectual	190	1743	11%
2	Transtornos Específicos da Aprendizagem	178	1587	11%
2	Altas Habilidades	148	1517	10%
2	Deficiência visual cegueira, Deficiência auditiva surdez e Surdocegueira	124	1507	8%
2	Deficiência Física e Paralisia Cerebral	140	1507	9%
3	Comunicação eficiente com as famílias	72	719	10%

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 5 mostra que a participação nos fóruns de discussão, que foram coletados manualmente, tendo em vista que a plataforma não permitia a extração automática dessas informações. No total, foram registrados 1.438 comentários, distribuídos de forma não linear entre as unidades formativas. O maior volume de interações ocorreu nos blocos do Módulo 2, com uma média correspondente a 10% dos concluintes de cada bloco temático, o que reforça a atratividade e o potencial mobilizador dos temas relacionados às deficiências e aos transtornos específicos. A parte voltada aos gestores apresentou o menor número de interações nos fóruns, considerando o total de cursistas que concluíram essa unidade.

Essa variação sugere diferenças no grau de engajamento dos cursistas, possivelmente relacionadas à relevância percebida dos temas, à clareza das propostas de interação e ao nível de mediação pedagógica presente em cada módulo.

A proposta dos fóruns configura-se como um espaço privilegiado para a expressão de sentidos e a troca de experiências profissionais. Por não possuírem limitação de caracteres, esses espaços tinham como propósito fomentar a interação, a reflexão e a partilha de experiências entre os cursistas, funcionando também como indicadores da apropriação dos conteúdos e da percepção sobre a proposta formativa. Entretanto, a participação nesta atividade se deu de forma optativa aos cursistas, não impactando na certificação dos módulos realizados, por isso, o número de comentários é expressamente menor do que a quantidade de cursistas que concluíram algum dos módulos.

Com isso, buscando compreender a natureza das interações de quem utilizou dessa atividade e identificando o tipo de comentário realizado pelos cursistas, a análise dos dados teve como objetivo identificar se os comentários eram de caráter interativo, como é proposto em fórum de discussão, ou apenas de postagem de comentários e opiniões.

A Tabela 6, a seguir, apresenta a distribuição dos comentários em cinco categorias temáticas, definidas a partir do conteúdo semântico das mensagens, a saber: elogio ao conteúdo/curso, aplicabilidade prática, reconhecimento da relevância do tema, crítica ou sugestão.

Tabela 6 – Comentários por categoria temática no fórum de discussão.

Blocos	Cursistas	Comentário por categoria temática										Total
		Elogio ao conteúdo/ curso		Aplicabilidade prática		Reconhecimento da relevância sobre o tema		Crítica ou sugestão		Outros		
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Altas Habilidades	1517	57	39%	4	3%	13	9%	3	2%	71	48%	148
Comunicação eficiente com as famílias	793	22	31%	5	7%	19	26%	4	6%	22	31%	72
Deficiência Física e Paralisia Cerebral	1683	62	44%	5	4%	16	11%	7	5%	50	36%	140
Deficiência visual cegueira, Deficiência auditiva surdez e Surdocegueira	1507	64	52%	3	2%	9	7%	1	1%	47	38%	124
O papel da gestão escolar como facilitadora no trabalho com a educação inclusiva	1883	28	35%	2	3%	16	20%	3	4%	30	38%	79
Síndrome de Down	2216	86	35%	15	6%	35	14%	5	2%	106	43%	247
Transtorno do Déficit de Atenção, Hiperatividade e Deficiência Intelectual	1743	91	48%	12	6%	18	9%	5	3%	64	34%	190
Transtorno do Espectro do Autismo	2005	99	38%	19	7%	27	10%	11	4%	104	40%	260
Transtornos Específicos da Aprendizagem	1587	86	48%	5	3%	13	7%	2	1%	72	40%	178
Total		595	41%	70	5%	166	12%	41	3%	566	39%	1438

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 6 indica que os dados quantitativos relativos à predominância dos tipos de comentários por bloco e categoria temática, observou-se que as categorias “elogio ao conteúdo/curso” e “outros” concentraram a maior parte das manifestações em todos os blocos. A categoria “elogio ao conteúdo/curso” foi a mais expressiva, reunindo comentários que demonstram satisfação, reconhecimento e valorização do percurso formativo.

Neste contexto, os cursistas destacaram a qualidade dos materiais, a clareza das explicações e a pertinência dos temas abordados, conforme exemplificado nas falas: “Gostaria de parabenizar pelo excelente curso, superou minhas expectativas” e “A abordagem foi clara, humana e sensível. Cada módulo trouxe aprendizados que vou levar para minha vida profissional”. Essas expressões evidenciam não apenas a aprovação em relação ao conteúdo, mas também um envolvimento afetivo com a experiência formativa, reforçando a importância do curso para a prática profissional. Essa tendência foi observada na grande parte nos blocos: Deficiência Visual, Cegueira e Surdocegueira (51%), TDAH e Deficiência Intelectual (47%) e Transtornos Específicos da Aprendizagem (48%).

A categoria “aplicabilidade prática” correspondeu a 5% do total de comentários, revelando que, diante do objetivo formativo do fórum de discussão, houve baixo índice de postagens relacionadas à prática docente ou à concretização do aprendizado. Ainda assim, mesmo com participação reduzida, foi possível observar a capacidade de alguns cursistas de transpor os conhecimentos teóricos para o contexto pedagógico, descrevendo situações reais de aplicação. Um dos cursistas relatou: “Após estudar o módulo sobre TEA, implementei o uso de rotinas visuais com meu aluno e percebi uma melhora significativa na organização das atividades”; outro destacou: “As estratégias apresentadas sobre TDAH me ajudaram a compreender melhor meus alunos e ajustar o ritmo das tarefas em sala”.

Tais manifestações sugerem que o curso promoveu aprendizagens significativas e contextualizadas, capazes de gerar transformações práticas nas rotinas escolares. Comentários como “O curso me fez repensar minha prática e perceber que pequenas adaptações fazem grande diferença na inclusão” indicam, ainda, um processo reflexivo e de resignificação do papel docente frente à diversidade.

A categoria “reconhecimento da relevância do tema” mostrou uma camada importante de conscientização e engajamento social. Comentários como “Discutir

sobre surdocegueira foi essencial, é um tema pouco abordado” ou “Aprender sobre altas habilidades mudou minha percepção sobre esses alunos” evidenciam sensibilização e ampliação do repertório conceitual sobre o público da Educação Especial, numericamente menos representado quando comparado à Deficiência Intelectual e ao TEA. Os blocos com maior incidência dessa categoria foram Comunicação com as Famílias (26%) e Gestão Escolar/PEI (20%), sugerindo que os temas de caráter institucional e relacional suscitam reflexão sobre o papel do professor e da escola na inclusão.

As “críticas ou sugestões” corresponderam a 3% das manifestações, apresentando observações pontuais sobre carga horária e oportunidades de interação. Comentários como “O curso poderia ter mais tempo para aprofundar as discussões” e “Faltou um espaço maior para trocas entre os cursistas” refletem uma postura crítica e construtiva, que reconhece o valor do curso, mas propõe aprimoramentos.

A categoria “outros” representou 39,4% dos comentários, compostos majoritariamente por manifestações breves e pouco analíticas, como “Muito bom”, “Gratidão pelo aprendizado” ou “Excelente conteúdo”. Embora desprovidas de profundidade reflexiva, essas falas denotam adesão simbólica e afetiva à proposta. Sua alta incidência, especialmente nos blocos de Altas Habilidades (48%) e Gestão Escolar (38%), indica que os cursistas utilizaram o fórum mais como espaço de validação e reconhecimento do que como ambiente de debate e elaboração coletiva de sentidos.

De modo geral, nota-se a integração dos dados quantitativos e qualitativos dos comentários nos fóruns de discussão permite inferir que essa atividade foi utilizada predominantemente como espaços de validação, partilha e reconhecimento, mais do que como ambientes de problematização crítica e de trocas entre os cursistas. A predominância das categorias elogio ao conteúdo/curso e outros mostra que os cursistas reconheceram o curso como relevante, aplicável e transformador, consolidando uma relação positiva entre a formação mediada por tecnologia e a prática docente inclusiva, porém ainda em um contexto limitado e unidirecional, em que o cursista apenas recebe informações, sem trocas significativas com outros cursistas ou mediadores. Esses elementos são essenciais para que o processo formativo se torne verdadeiramente dialogado e reflexivo.

A baixa frequência de manifestações críticas e a reduzida exploração da dimensão coletiva da aprendizagem reforçam a necessidade de fortalecer a mediação pedagógica nos ambientes virtuais, de modo a fomentar a problematização e a construção colaborativa de saberes.

As análises demonstram que, embora o fórum tenha funcionado predominantemente como espaço de reconhecimento e agradecimento, também se configurou como um instrumento de análise qualitativa da experiência docente, ainda que com limitações. Revelou evidências de aprendizagem significativa, engajamento afetivo e internalização do conhecimento por parte de alguns cursistas. Compreende-se, portanto, que a formação analisada cumpriu parcialmente seu papel formativo, o de sensibilizar, instrumentalizar e mobilizar os professores para a ação inclusiva, mas deixou de promover o diálogo entre teoria e prática, elemento essencial para a transformação crítica da realidade educativa.

Os resultados da análise dos fóruns de discussão revelam, assim, uma fragilidade nas interações entre os cursistas, ainda que a atividade tenha sido concebida como espaço de partilha e reflexão. O padrão de participação identificado, caracterizado por baixo índice de engajamento e predominância de manifestações breves e positivas, corrobora os achados de outros estudos sobre cursos massivos que adotam fóruns optativos, sem tutoria e sem critérios de participação qualificada, reproduzindo comportamentos de consumo de conteúdo em vez de desenvolvimento cognitivo (Amparo, 2023; Bottentuit Junior *et al.*, 2020; Castillo-Canales *et al.*, 2022; Shirk, 2020; Moran, 2015).

Quando os fóruns não possibilitam uma estrutura com tutoria pedagógica e *feedback* constante, tendem a se converter em espaços de exposição individual, nos quais a aprendizagem social é substituída por respostas pontuais e homogêneas (Amparo, 2023; Bottentuit Junior *et al.*, 2020; Kenski, 2015; Rodrigues; Capellini, 2012).

Moran (1997, 2009, 2015) acrescenta que a interação virtual, para ser autenticamente pedagógica, exige intencionalidade formativa, organização de papéis discursivos e devolutiva contínua. Esses elementos, quando ausentes, transformam o fórum em um espaço de postagens esvaziado de diálogo genuíno. Para o autor, a EaD precisa ser planejada com intencionalidade e interação, fundamentos da mediação pedagógica ativa e da comunicação autêntica. A eficácia das interações virtuais depende do papel do professor como designer e curador de percursos de

aprendizagem, articulando desafios significativos, acompanhamento constante e devolutivas personalizadas. Assim, Moran (2002) reafirma que a qualidade da EaD decorre menos da tecnologia e mais da mediação intencional e reflexiva, capaz de promover aprendizagens significativas, diálogo e protagonismo discente.

Ao observar os comentários das categorias “elogio ao conteúdo/curso” e “outros”, constata-se uma interação superficial, marcada por expressões de gratidão, reconhecimento institucional e adesão simbólica, mas com escassa elaboração reflexiva. Esse comportamento caracteriza a chamada participação afetiva, comum em cursos de curta duração. Em contextos digitais, o engajamento só se converte em aprendizagem quando há reflexão e diálogo mediado; do contrário, o ambiente reproduz a lógica transmissiva, ainda que sob a aparência de interatividade (Cerqueira; Rocha, 2025; Rodrigues; Capellini, 2012).

A literatura indica que formações de caráter tecnicista tendem a gerar uma adesão emocional elevada, em que a satisfação está mais associada à clareza dos materiais e à pertinência dos temas do que à produção de novos significados. Nesse tipo de ambiente, o sujeito aprende de forma individual, sem mediação e sem troca de perspectivas, permanecendo em um ciclo de reprodução de saberes (Amparo, 2023; Bottentuit Junior *et al.*, 2020; Cerqueira; Rocha, 2025; Gatti *et al.*, 2019; Michels, 2017; Rodrigues; Capellini, 2012).

Do ponto de vista do desenho pedagógico do curso, os fóruns deveriam ser concebidos como estratégias de aprendizagem ativa, propondo problemas práticos, estudos de caso, análise de evidências de estudantes e sínteses periódicas realizadas pelo tutor, com critérios transparentes de participação e devolutiva formativa (Amparo, 2023; Cerqueira; Rocha, 2025; Kenski, 2015; Moran, 2015).

Ao analisar os comentários nas categorias relacionadas à prática, observa-se que a categoria “aplicabilidade prática” apresentou relatos importantes, ainda que o número de cursistas representativos em relação ao total de cursistas tenha sido reduzido. Depoimentos como “implementei o uso de rotinas visuais” ou “ajuste o ritmo das tarefas” evidenciam uma aprendizagem situada, na qual teoria e prática se entrelaçam. Nesses comentários, e em outros semelhantes, é possível identificar o processo de tradução do conhecimento técnico em ação pedagógica, sendo essa a medida real do aprendizado inclusivo (Cerqueira; Rocha, 2025; Gatti *et al.*, 2019; Libâneo, 2009; Moran, 2015).

Mesmo com poucas manifestações que descreveram transformações concretas na prática docente, revela-se o potencial desse tipo de atividade, pois, mesmo sem mediação, quando o conteúdo se alinha às demandas reais da escola, ele pode mobilizar processos localizados de transposição didática e promover mudanças significativas. Na realidade estudada, sob a perspectiva pedagógica, compreende-se que os fóruns não foram concebidos como instrumentos de acompanhamento formativo, o que se verifica pela ausência de mediação e de devolutiva significativa ao cursista.

No contexto da educação inclusiva, essa ausência de diálogo é particularmente preocupante. O fórum, quando bem estruturado, pode funcionar como um laboratório de relação com o outro, de empatia e de respeito à singularidade, sendo um espaço em que professores partilham dilemas, confrontam visões e elaboram soluções coletivas para barreiras reais. A formação para a inclusão exige práticas colaborativas, empáticas e intersubjetivas, que se constroem na relação com o outro e na escuta das diferenças (Amparo, 2023; Ferreira *et al.*, 2024; Graf, 2025; Leme; Toledo, 2024; Lima-Rodrigues, 2024).

A educação inclusiva, para ser genuína, deve começar na própria forma de formar, isto é, a metodologia precisa ser inclusiva, participativa e dialógica (Sebastián-Heredero, 2020; Zerbato, 2021). Quando o fórum não concretiza esses princípios, ele contradiz a própria filosofia que o curso pretende sustentar.

O curso alcança milhares de professores, mas poucos encontram nele um espaço de diálogo e pertencimento. Esse fenômeno reflete o chamado “paradoxo da escala”: quanto mais massiva é a oferta, menor tende a ser a densidade interativa e relacional (Amparo, 2023; Bottentuit Junior *et al.*, 2020; Borowsky, 2010; Capellini *et al.*, 2011; Lima-Rodrigues, 2024; Michels, 2017; Rossetto, 2015). Mesmo assim, o fórum mostrou atender uma função importante: permitiu identificar indícios de aprendizagem significativa e afetiva, evidenciando que o curso, mesmo com limitações, produziu deslocamentos simbólicos e práticos. Os relatos de aplicabilidade, as expressões de gratidão e as manifestações de pertencimento institucional revelam uma dimensão emocional da formação que, embora não substitua a reflexão crítica, contribui para o engajamento e a motivação docente. Essa dimensão afetiva é relevante, pois a afetividade é um catalisador da aprendizagem significativa (Martin, 2024), especialmente em contextos assíncronos e solitários.

Em síntese, os resultados da análise dos fóruns revelam tanto os alcances quanto as limitações do curso “Educação Inclusiva: Contextualização e sugestões de práticas pedagógicas”. Por um lado, o curso cumpriu sua função de sensibilizar e mobilizar afetivamente os professores, oferecendo-lhes repertório teórico e um espaço, ainda que breve, para a expressão de suas experiências. Por outro, mostrou-se fragilizado em promover a mediação necessária para transformar essa sensibilização em reflexão e ação pedagógica concreta. A formação, portanto, permaneceu situada no nível cognitivo inferior da Taxonomia de Bloom, o de compreender, sem alcançar os níveis de aplicar, analisar, avaliar e criar, indispensáveis à construção da autoria docente e à efetivação de uma prática inclusiva.

A formação humana requer tempo, acompanhamento e sentido, dimensões que só se consolidam quando a formação mediada por tecnologias é concebida como processo dialógico e não como trajetória solitária (Gatti *et al.*, 2019; Kenski, 2015; Michels, 2017; Moran, 2015). Reafirma-se, portanto, a urgência de repensar o papel da interação na EaD voltada à formação docente inclusiva. Em cursos que pretendem formar para a diversidade, a heterogeneidade precisa constituir também um princípio metodológico, o que implica construir espaços formativos que acolham múltiplas vozes, saberes e trajetórias. Somente quando o fórum deixar de ser um apêndice e se tornar um espaço verdadeiramente formativo será possível afirmar que a educação mediada por tecnologia cumpre, de fato, uma função inclusiva e emancipadora.

4.3.2. Pesquisa sobre a percepção dos cursistas

Esta seção apresenta a análise da percepção dos cursistas com o curso autoinstrucional “Educação Inclusiva: contextualização e sugestões de práticas pedagógicas”, denominado como satisfação pela instituição promotora, a qual buscou compreender a percepção sobre a adequação dos conteúdos e das estratégias pedagógicas às demandas da prática docente. A pesquisa de satisfação aplicada pelo curso foi uma etapa não obrigatória, disponibilizada ao final de todos os módulos (ou blocos, no caso do Módulo 2). A plataforma coletou essas informações por meio de formulários distintos nos períodos de 2023 e de 2024-2025; por esse motivo, os dados são apresentados separadamente por período.

A partir dos dados coletados, a avaliação foi organizada em duas partes: (i) resultados quantitativos agregados, que indicam os níveis de percepção geral e por item (videoaulas, e-books, atividades avaliativas, experiência na plataforma e comunicações); e (ii) leitura qualitativa das respostas abertas, que explicita percepções de aplicabilidade, coerência didático-avaliativa, usabilidade e experiência formativa.

Pesquisa de percepção dos cursistas do ano de 2023

Os dados apresentados nesta seção, foram analisados de acordo com a planilha disponibilizada pela instituição após a extração dos dados do formulário de percepção aplicado por ela entre maio de 2023 e janeiro de 2024, por meio de um formulário *on-line* com perguntas abertas e fechadas, avaliando a qualidade do curso e dos itens que compuseram suas atividades.

Na planilha analisada constam que para a escala de satisfação⁸, diante da pergunta “Qual é a probabilidade de você recomendar o curso a outra pessoa?”, utilizou-se a metodologia *Net Promoter Score* (NPS), amplamente empregada para mensurar o grau de lealdade e percepção dos cursistas em relação a produtos, serviços ou experiências formativas.

Esse indicador deriva das respostas atribuídas em uma escala de 0 a 10, na qual 0 representa “nada provável” e 10 “extremamente provável”. A metodologia NPS classifica os respondentes em três grupos: promotores (notas 9 e 10), neutros (notas 7 e 8) e detratores (notas de 0 a 6). O índice final é calculado pela diferença percentual entre promotores e detratores, resultando em uma pontuação que varia de -100 a +100. No contexto educacional, esse indicador permite avaliar não apenas o nível de percepção imediata dos cursistas, mas também a percepção de valor formativo, isto é, o quanto a experiência foi considerada significativa a ponto de ser recomendada a outros profissionais.

Durante o período de análise, entre os 3.039 concluintes, foram registradas 1.290 respostas válidas referentes aos Módulos 1 e 2, únicos lançados até então. É importante destacar que uma mesma pessoa poderia ter sido exposta à pesquisa mais

⁸ A instituição promotora adota o termo “satisfação” para mensurar a percepção de qualidade quanto à formação ofertada aos participantes. Em alguns momentos do texto optou-se por manter a terminologia adotada pela instituição.

de uma vez, pois a plataforma não restringia o acesso ao formulário, disponibilizando-o ao final de cada bloco do Módulo 2. Diante disso, aplicou-se um processo de tratamento e consolidação dos dados por meio do *software Power BI*, identificando e removendo respostas duplicadas de cursistas que haviam respondido mais de uma vez. Após esse procedimento, confirmou-se a participação de 1.290 cursistas únicos. Essa etapa foi essencial para garantir a fidedignidade dos resultados, evitando a superestimação das respostas e assegurando que as médias e indicadores refletissem a percepção individual de cada cursista.

Os resultados revelaram um índice de excelência elevado na percepção dos cursistas. Dos respondentes, 93% (n=1.203) foram classificados como promotores, ou seja, cursistas que atribuíram notas 9 ou 10 à probabilidade de recomendar o curso, indicando alto nível de satisfação e lealdade. O grupo neutro correspondeu a 10% (n=134), representando os cursistas que avaliaram o curso de forma positiva, mas sem forte propensão à recomendação ativa. Por fim, 2% (n=27) compuseram o grupo de detratores, formado por cursistas menos satisfeitos ou com percepção crítica em relação à experiência formativa.

A partir desses resultados, o cálculo do NPS, obtido pela diferença percentual entre promotores e detratores, resultou em 91%, valor que posiciona o curso na zona de excelência (NPS acima de 75%), segundo parâmetros amplamente aceitos em avaliações de qualidade e engajamento. Esses dados indicam que a grande maioria dos cursistas não apenas aprovou a proposta formativa, mas também reconheceu sua relevância e impacto profissional, a ponto de recomendá-la a outros educadores.

Na análise qualitativa dos comentários fornecidos pelos cursistas na pergunta aberta do instrumento, foi possível compreender os principais motivos relativos às avaliações positivas e negativas atribuídas ao curso. A leitura e categorização das respostas permitiram identificar três eixos temáticos recorrentes: (i) a relação entre teoria e prática na abordagem dos conteúdos; (ii) a qualidade e coerência do material didático e da estrutura tecnológica; e (iii) a percepção de relevância e impacto formativo.

Entre os promotores, observou-se uma predominância de percepções altamente positivas sobre todos os aspectos da experiência formativa. As respostas expressam uma percepção com a clareza, a organização e a coerência pedagógica do curso. Um cursista sintetiza esse sentimento ao afirmar: “A explanação dos conteúdos é bastante clara e dinâmica”. Outro cursista destaca: “O nível das

formações está excelente”. Ainda, um terceiro comenta: “A superorganização nos vídeos aula, a boa comunicação com material didático em *pdf*. Professores bem capacitados nos assuntos, gostei das chances de alternativas nas questões...”, sinalizando reconhecimento da qualidade didático-pedagógica e da consistência teórica.

Os comentários também ressaltam a relevância prática da formação para o cotidiano docente, como demonstram relatos como: “A plataforma traz sempre cursos que contribuem para o desenvolvimento do nosso trabalho em sala.”; “Um curso com bastante contudo e especificação. Me agregou muito para que eu planeje melhor minhas aulas e tenha um olhar diferenciado para meus alunos de inclusão.”; “Indicaria com prazer pois este curso abriu mais meu olhar como pedagoga para os alunos inclusos.”; e “O curso trouxe de maneira fácil como trabalhar em sala de aula com crianças com TEA”.

Além disso, nota-se a valorização da estrutura do curso, das diferentes atividades e da linguagem acessível, conforme o depoimento: “curso muito bem estruturado, rico em material e vídeos explicativos, acompanhado da leveza na condução do curso”.

Outro elemento recorrente entre os promotores é o vínculo afetivo e simbólico com a instituição ofertante, perceptível em manifestações como: “Amo os cursos do [CONFIDENCIAL].”; “Amei o curso!”; “Excelente!”; e especialmente na fala: “Senti que estive amparada pela 1ª vez por um sistema de ensino que se preocupa com TODOS os alunos, além, da preocupação em amparar professores e gestores, com os caminhos que podem ser seguidos. Fiquei muito feliz, em realizar esse curso, e, assim que possível toda a minha equipe de professores o fará”. Essas expressões revelam uma identificação positiva com a proposta formativa, denotando não apenas satisfação pontual, mas lealdade institucional e percepção de continuidade formativa.

Ainda, cabe destacar que um cursista apontou sua satisfação pela característica do curso, por ser totalmente *on-line* e autoinstrucional, afirmando: “Por ser um curso 100 % *on-line*, faz com que nós educadores tenhamos um horário mais flexível, disponibilidade de estudarmos a melhor a hora e um riquíssimo material apresentado ao mesmo de fácil e clara compreensão”.

Entre os cursistas classificados como detratores, as críticas concentraram-se, predominantemente, em aspectos pedagógicos e técnicos, expressando uma expectativa de maior aplicabilidade prática dos conteúdos. Um dos cursistas pontuou:

“Eu esperava um curso mais focado em como abordar cada necessidade e não tanto a parte formal de como criar um programa para cada aluno.” Essa observação revela uma tensão entre a dimensão normativa e a dimensão operacional da formação, contrapondo-se aos comentários dos promotores. Outro cursista destacou: “O curso é muito interessante, porém faltam informações mais complexas sobre inclusão e como lidar com cada déficit”. Essa fala reforça a demanda por maior profundidade conceitual e instrumentalização prática.

Também emergiram comentários sobre a usabilidade e a estrutura da plataforma, como o relato: “Acho que devem melhorar os campos para visualização das matérias há momentos que mesmo estado verde, em alguns casos podem confundir se fez o não o curso completo quando clicamos nos links e esses vão abrindo outros links”. Esse tipo de observação sugere que aspectos técnicos interferem na experiência formativa, impactando a percepção de fluidez e acessibilidade do curso. Outro comentário, de maior densidade crítica, apontou: “Conteúdo repetitivo, falta de revisão do material (descrição de obras com sinopses trocadas, choque de caixas de texto, despadronização de letras) e fraca usabilidade para versão mobile (o site cai toda hora)”. Ainda que a avaliação ressalte limitações, o cursista reconhece valor no percurso: “apesar desses defeitos, o conteúdo somou um pouco mais na minha formação como professor”.

Os dados em relação aos detratores demonstram um olhar engajado e crítico, não de rejeição, mas de exigência formativa. Suas críticas indicam que o curso é percebido como relevante, embora ainda careça de maior aplicabilidade e refinamento técnico para atender plenamente às expectativas de profissionais que atuam em contextos inclusivos complexos.

De modo geral, as respostas desse grupo apontam para uma experiência de aprendizagem bem-sucedida, marcada pela clareza na transmissão dos conteúdos, pelo equilíbrio entre fundamentação teórica e aplicabilidade, e pela qualidade dos recursos didáticos. A recorrência de adjetivos como “claro”, “dinâmico”, “excelente” e “atualizado” evidencia uma percepção de inovação e relevância pedagógica, contribuindo para a consolidação de uma imagem institucional positiva.

A leitura comparativa entre promotores e detratores sugere que as diferenças não estão associadas à rejeição do curso, mas a níveis distintos de expectativa quanto à profundidade teórica, aplicabilidade prática e estabilidade tecnológica. Enquanto os promotores valorizam a clareza, o dinamismo e a relevância dos conteúdos, os

detratores demandam maior densidade conceitual, diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem e aprimoramentos na plataforma.

Esses achados reforçam que o curso atinge altos níveis de satisfação, mas que sua evolução futura pode se beneficiar da escuta atenta às críticas qualitativas, especialmente no sentido de articular a formação teórica com situações concretas da prática docente e de garantir acessibilidade e fluidez na navegação digital. Entretanto, alguns comentários que trazem críticas ao conteúdo e à sua aplicação prática dificultam a identificação de quais módulos foram cursados, como, por exemplo, o Módulo 2, que abordava atividades práticas. Como os dados não vincularam as respostas à etapa específica do curso, essa limitação fragiliza parte da análise.

Considerando a relevância social e acadêmica da opinião dos cursistas, os comentários analisados constituem evidências empíricas da importância da experiência do usuário e da aplicabilidade prática na formação de professores mediada por tecnologia, corroborando o pressuposto de que a qualidade percebida em cursos *on-line* resulta de uma combinação entre conteúdo, design instrucional e usabilidade tecnológica (Capellini *et al.*, 2011; Almeida; Silva, 2014; Silva, 2020; Alvernaz, 2022; Pavão *et al.*, 2025).

Ao analisar a percepção dos cursistas em relação às diferentes atividades apresentadas ao longo do curso, considerando os itens videoaulas, e-books, atividades avaliativas, experiência na plataforma e comunicações realizadas, as respostas foram obtidas em uma escala de cinco pontos, variando de “muito insatisfeito” a “muito satisfeito”. Esses dados coletados por formulário com uma escala de intensidade permitiram identificar a percepção geral dos cursistas sobre a qualidade dos materiais, recursos e processos envolvidos na formação. A Tabela 7 apresenta os demais dados da planilha disponibilizada pela instituição após a extração dos dados do formulário de satisfação.

Tabela 7 - Percepção sobre os materiais disponibilizados pelo curso em 2023.

Item	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Indiferente	Satisfeito	Muito Satisfeito
Videoaulas	173	22	48	558	722
E-books	166	26	53	569	703
Atividades avaliativas	165	47	60	645	637
Experiência na plataforma	173	44	53	590	681
Comunicações realizadas	165	26	76	642	632

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da Tabela 7 evidenciam uma tendência positiva em todos os itens avaliados, com predominância das categorias “satisfeito” e “muito satisfeito”, indicando elevado grau de aprovação, o que corrobora o NPS geral do curso. Os dados evidenciam altos índices de percepção em todos os componentes analisados, com variações mínimas entre os itens, demonstrando consistência e sugerindo que o curso pode gerar impactos profissionais relevantes para os cursistas. Entretanto, chama a atenção o fato de o número de pessoas que indicaram “muito insatisfeito” ter sido maior do que os que selecionaram “insatisfeito” ou “indiferente”.

Como não havia uma caixa de comentários associada às notas mais baixas para justificar a percepção negativa, o formulário apresentou uma pergunta final de caráter aberto, com o objetivo de relacionar as percepções gerais dos cursistas. Todavia, ao analisar as respostas daqueles que marcaram “muito insatisfeito” nos itens avaliados, observam-se comentários positivos, como

“Gostaria de parabenizar toda equipe pelo ótimo, criativo e significativo trabalho, pois já participei de vários eventos com o tema: inclusão, porém nada igual ao curso que vocês organizaram. Surpreendeu sensivelmente as minhas expectativas. Pontuaram orientações concretas/ práticas, pautadas em pesquisa e fundamentação teórica, tornando um tema considerado tão difícil, com possibilidade de ser realmente trabalhado e vivenciado. O curso agregou muito ao meu conhecimento e me incentivou a revisitar o processo da minha unidade educacional. Obrigada pela parceria [CONFIDENCIAL] e agradeço a oportunidade de fazer este curso de excelência”.

De modo geral, os relatos destacam tanto o impacto pessoal e profissional do curso quanto o valor simbólico e ético da inclusão. Um comentário relevante expressa

“Quero expressar a minha sincera gratidão pelo curso de inclusão oferecido pelo sistema de ensino [CONFIDENCIAL]. Foi uma experiência incrível que me proporcionou mais conhecimentos sobre o tema. Através do curso, pude refletir sobre a importância da inclusão e adquirir estratégias práticas para promovê-la em diferentes contextos. A qualidade das aulas e dos materiais didáticos foi excepcional, tornando o processo de aprendizado envolvente e enriquecedor. Além disso, agradeço pelo ambiente acolhedor e respeitoso que foi criado durante todo o curso, permitindo uma troca de ideias valiosas entre os participantes. Estou feliz e grata à equipe do [CONFIDENCIAL] pelo comprometimento e dedicação em oferecer um curso tão relevante e impactante. As lições aprendidas serão aplicadas em minha vida pessoal e profissional, e tenho certeza de que contribuirão para a construção de uma sociedade mais inclusiva”.

Esse tipo de comentário evidencia uma percepção de qualidade pedagógica e relevância social, associada ao comprometimento institucional com a formação inclusiva. Outros cursistas reforçam essa dimensão formativa ao afirmarem:

“Parabéns a Equipe do [CONFIDENCIAL] pela iniciativa, pela qualidade dos materiais como E-books, vídeos, atividades avaliativas, sempre com

informações atualizadas e com embasamento científico. Quero ressaltar a extrema importância desta iniciativa, tão desafiadora nos dias atuais, nos espaços escolares, acadêmicos e profissionais, principalmente pelo fato da especificidade ou melhor dizendo, a unicidade de cada caso da trissomia 21. O caminho para superação dos desafios é o conhecimento, empatia, afeto e respeito com igualdade de oportunidades dentro da equidade. Muito obrigada pela oportunidade, esta formação contribui positivamente para melhoria da nossa práxis educacional”.

O conjunto dos depoimentos também revela uma dimensão emocional e identitária na relação dos cursistas com o curso. Um exemplo disso é a fala:

“Amei a experiência, sou auxiliar de desenvolvimento infantil no Colégio [CONFIDENCIAL] em Sorocaba, sou auxiliar de uma aluna deficiente visual e amei o curso pude aprender muito mais, eu aprendi o Braille com ela e a professora a qual trabalho, também faço uso da máquina Braille. E aprender muito mais sobre esse assunto nesse curso foi uma experiência gratificante que poderei utilizar para ajudar ainda mais nas aulas, aprendi muito mais sobre a surdez e a deficiência auditiva pois também tenho um conhecimento da Libras e pude aprender sobre o surdocego que era um conteúdo que nunca tinha visto. Agradeço muito pela oportunidade”.

Outras respostas articulam a experiência do curso com a trajetória profissional e o compromisso ético com a inclusão, como expressa uma professora:

“Trabalho na Educação Inclusiva faz alguns anos e nos últimos 7 anos estou na rede privada. Já trabalhei com todo tipo de transtornos, síndromes, passando por alguns anos na APAE em uma associação para deficientes visuais e já trabalhei também com surdos. A maior alegria de um professor AEE é ver seus alunos conquistando aquilo que muitos achavam improvável, nos últimos dois anos alunos meus com TEA foram aprovados na Universidade Pública, é uma satisfação imensa. A partir desses exemplos percebemos que o discurso de limitação cognitiva é limitante e não poder ser em hipótese alguma mais uma barreira para esses alunos. Eu como professora acredito muito na capacidade de cada aluno, seja típico ou atípico. Se eu não acreditar no ser humano, com certeza estou no lugar errado!”

Em síntese, as respostas dadas no campo denominado “depoimento” traduzem uma relação de pertencimento e valorização da formação, reconhecendo o curso como instrumento de aprimoramento profissional, reflexão ética e atualização pedagógica. Essas manifestações corroboram a efetividade simbólica e prática da formação mediada por tecnologia, especialmente quando articulada a conteúdos que tocam a dimensão humana e social do trabalho docente (Leme; Toledo, 2024; Rodrigues; Capellini, 2012;).

Embora em menor número, alguns cursistas apresentaram críticas construtivas relacionadas a ajustes operacionais e demandas de aprimoramento técnico ou

logístico do curso, sem, contudo, rejeitar seu valor formativo. Um comentário que ilustra essa percepção é a fala:

“Quando recebi o link do curso do [CONFIDENCIAL] fiquei bem entusiasmada, mas depois, na prática, vi uma pequena falha no sistema na área do questionário que pode ser melhorada, para evitar uma possível desmotivação. Quanto às videoaulas, são bem comunicativas, conteúdos teóricos bons e imagens excelentes”.

Tal narrativa explicita uma percepção parcial, em que o conteúdo é reconhecido positivamente, mas o funcionamento da plataforma compromete a experiência. Outros comentários reforçam a importância do tempo de acesso e da disponibilidade dos materiais como condições para o aproveitamento pleno da formação: “O curso é excelente; deveria ficar postado por mais tempo para que o professor reveja o conteúdo em tempo tranquilo.” e “Os cursos são ótimos, pena que não ficam por mais tempo para rever o conteúdo”. Essas observações apontam para a necessidade de flexibilização temporal na oferta, aspecto relevante em cursos autoinstrucionais que dependem da autonomia docente. Tais comentários referem-se ao modelo adotado pela instituição até o final de 2023, que foi modificado a partir de 2024, tornando o curso livre e sem limitação de tempo para conclusão.

Também foram identificados, entre os cursistas insatisfeitos, comentários mais sintéticos, como “pode melhorar” ou “adorei a plataforma”, que, embora breves, expressam avaliações moderadamente positivas, indicando que a insatisfação não decorre de rejeição ao conteúdo, mas de expectativas parcialmente não atendidas.

Em termos analíticos, os detratores revelam um perfil de cursista que reconhece a relevância e a pertinência da proposta, mas identifica lacunas operacionais e organizacionais. As críticas se configuram mais como *feedback* construtivo do que como recusa à proposta formativa. Assim, as respostas desse grupo oferecem insumos importantes para o aprimoramento do design instrucional e da experiência de aprendizagem em ambientes digitais de formação continuada.

Comparativamente, as respostas dos detratores e promotores demonstram que a diferença entre crítica e elogio não reside na percepção de relevância do curso, mas nas condições de fruição e aprofundamento da experiência formativa. Enquanto os detratores reivindicam melhorias na estrutura e no tempo de acesso, os promotores destacam a potência transformadora da formação, tanto no plano profissional quanto pessoal.






Do ponto de vista teórico, esse conjunto de dados reforça que a percepção positiva com cursos *on-line* de formação continuada em Educação Inclusiva depende de três dimensões integradas: (i) qualidade pedagógica e científica do conteúdo; (ii) usabilidade e acessibilidade da plataforma tecnológica; e (iii) pertinência afetiva e simbólica da experiência, isto é, o quanto o cursista se reconhece e se mobiliza eticamente diante da temática da educação especial inclusiva. Reconhecer, no entanto, que o ensino mediado por tecnologias digitais pode ser um ponto de partida importante na formação docente, desde que complementado por momentos de reflexão coletiva, acompanhamento e trocas entre os cursistas.

Pesquisa sobre a percepção dos cursistas nos anos de 2024 e 2025

Esta seção apresenta os dados referentes a percepção de qualidade quanto à formação ofertada aos participantes aplicada entre fevereiro de 2024 e setembro de 2025, após o preenchimento de formulário *on-line* composto por perguntas abertas e fechadas, e com base na planilha disponibilizada pela instituição. O instrumento foi estruturado com base em uma escala Likert de cinco pontos, na qual 1 correspondia a “muito insatisfeito” e 5 a “muito satisfeito”. A Figura 4 ilustra o modelo da escala das alternativas contidas no questionário.

Figura 4 – Pergunta com o uso de emojis para respostas em uma escala *Likert* de percepção.

De modo geral, qual seu nível de satisfação com o curso "Educação Inclusiva" ? *

						
1	2	3	4	5		
	1	2	3	4	5	
Muito insatisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito satisfeito

Fonte: Retirado da plataforma de formação continuada.

Na Figura 4 observa-se que a escala foi associada visualmente a emojis e cores correspondentes aos diferentes níveis de percepção.

Os dados coletados pela instituição, por meio do formulário, evidenciam indicadores de percepção imediata, mensurados pelo CSAT, utilizado para avaliar o grau de contentamento dos cursistas em relação à experiência formativa.

A Tabela 8 apresenta os dados consolidados referentes à avaliação de percepção dos cursistas nos diferentes módulos e blocos do curso voltado à formação em educação inclusiva, bem como para os distintos itens avaliados: videoaulas, e-books, atividades avaliativas, experiência na plataforma e comunicações realizadas.

Tabela 8 – Nível de percepção dos cursistas por item avaliado entre 2024 e 2025.

Módulo	Bloco	Total de respondentes	Nível de satisfação pela escala Likert					
			Satisfação	Videoaulas	E-books	Atividades avaliativas	Experiência na plataforma	Comunicações realizadas
1	O papel da gestão escolar como facilitadora no trabalho com a educação inclusiva	115	4,9	4,8	4,8	4,8	4,8	4,8
2	Síndrome de Down	643	4,8	4,7	4,7	4,6	4,7	4,7
2	Transtorno do Espectro do Autismo	523	4,8	4,8	4,8	4,7	4,7	4,7
2	Transtorno do Déficit de Atenção, Hiperatividade e Deficiência Intelectual	444	4,8	4,7	4,7	4,7	4,7	4,7
2	Transtornos Específicos da Aprendizagem	379	4,8	4,8	4,8	4,7	4,8	4,7
2	Altas Habilidades	364	4,8	4,8	4,7	4,7	4,7	4,7
2	Deficiência visual cegueira, Deficiência auditiva surdez e Surdocegueira	292	4,8	4,8	4,8	4,7	4,8	4,8
2	Deficiência Física e Paralisia Cerebral	343	4,8	4,8	4,8	4,7	4,7	4,7
3	Comunicação eficiente com as famílias	70	4,8	4,8	4,8	4,7	4,7	4,7
4	Práticas didáticas na sala de aula diversa	91	4,8	4,8	4,8	4,8	4,7	4,7
Total		1269	4,8	4,8	4,8	4,7	4,7	4,7

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os dados da Tabela 7, do total de 3.039 cursistas que concluíram ao menos uma etapa formativa, 1.269 responderam à pesquisa de percepção sobre o curso, número obtido após o processo de consolidação dos dados no *Power BI*, que considerou apenas registros distintos de cursistas, eliminando duplicidades decorrentes de respostas enviadas em diferentes módulos do curso, procedimento idêntico ao adotado na consolidação dos dados de 2023.

A maioria das respostas concentra-se nos módulos do Bloco 2, voltados aos transtornos e deficiências, com destaque para o módulo sobre “Síndrome de Down” (643 respondentes) e “Transtorno do Espectro do Autismo” (523 respondentes), corroborando com a taxa de concluintes analisada anteriormente. Em contrapartida, módulos mais específicos, como “Comunicação eficiente com as famílias” (70 respondentes) e “Práticas didáticas na sala de aula diversa” (91 respondentes), registraram menor adesão, assim como apresentado na taxa de concluintes, dados esses esperados nessa etapa do curso.

Para o cálculo do CSAT, considerou-se o número de respostas com notas 4 e 5, dividido pelo total de respostas e multiplicado por 100. O resultado revelou uma percepção positiva de modo geral, com média global de 4,8. Os itens que compõem o curso apresentaram notas semelhantes, indicando homogeneidade nas avaliações entre blocos e módulos.

De modo geral, os resultados indicam um alto índice de percepção positiva entre os participantes, com médias variando entre 4,7 e 4,9, o que demonstra uma percepção bastante positiva quanto à qualidade dos materiais e da experiência formativa. A média geral da percepção positiva foi 4,8, repetindo-se para os itens “videoaulas” e “e-books”. Já os aspectos “atividades avaliativas”, “experiência na plataforma” e “comunicações realizadas” apresentaram médias ligeiramente inferiores (4,7), embora ainda dentro de uma faixa considerada muito satisfatória.

O Módulo 1, voltado ao papel da gestão escolar na educação inclusiva, obteve o maior índice de percepção geral (4,9), o que sugere um reconhecimento positivo da relevância do conteúdo e da aplicabilidade prática do tema entre gestores escolares. Os módulos do Bloco 2, que abordam diferentes transtornos e deficiências, como Síndrome de Down, TEA, TDAH, Deficiência Visual, Auditiva e Física, entre outros, os quais apresentaram médias muito próximas, sendo 4,8 em praticamente todos os itens, indicando consistência na qualidade percebida dos conteúdos. O Módulo 3,

“Comunicação eficiente com as famílias”, e o Módulo 4, “Práticas didáticas na sala de aula diversa”, também mantiveram médias altas, com nota 4,8 de percepção geral.

Esses resultados sugerem que, entre os respondentes, há uma percepção positiva de qualidade e que a proposta formativa alcançou um padrão consistente de aceitação, tanto em relação ao conteúdo quanto à execução técnica e pedagógica.

Ao realizar a análise qualitativa dos comentários relacionados à percepção geral dos cursistas, observou-se, nos níveis mais altos de percepção positiva, reconhecimento da proposta pedagógica e da organização dos materiais, com destaque para comentários como: “os cursos são importantes para nossa prática pedagógica, auxiliando nesse processo da busca contínua da formação continuada”, “São cursos ótimos, claros e objetivos. O curso que realizei ajudou a melhorar meu trabalho pedagógico”; e “Excelente curso”.

Mesmo entre os comentários positivos, identificam-se menções a aspectos técnicos que demandam melhorias, como: “Os questionários ao final do curso (*forms*) não se encaixam em uma página” e “Dificuldade no processo de finalização. É repetitivo esse preenchimento a cada final de curso”. Tais observações demonstram que eventuais dificuldades operacionais também interferem na percepção global de satisfação, ainda que o conteúdo seja avaliado positivamente.

Ao analisar os comentários segundo as notas atribuídas, verificou-se que as respostas com nota máxima (5) apresentam, em sua maioria, entusiasmo e reconhecimento da relevância social e profissional da formação. A dimensão ética e o compromisso institucional aparecem representados em falas como: “Acredito que as escolas desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa” e

“Fazer o curso de inclusão na educação na plataforma [CONFIDENCIAL] foi uma experiência transformadora para mim. Desde o início, fiquei impressionado com a qualidade do conteúdo e a forma como os conceitos foram apresentados. Os módulos são bem estruturados e os materiais de apoio proporcionaram uma compreensão profunda das práticas inclusivas”.

As percepções de transformação pessoal e valorização profissional também se repetem em comentários mais extensos, como

“Fazer o curso de inclusão na educação na plataforma [CONFIDENCIAL] foi uma experiência transformadora para mim. Desde o início, fiquei impressionado com a qualidade do conteúdo e a forma como os conceitos foram apresentados. Os módulos são bem estruturados e os materiais de apoio proporcionaram uma compreensão profunda das práticas inclusivas. O que mais me chamou a atenção foi a abordagem prática do curso. Terei a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais, o

que me ajudará a consolidar o aprendizado. Além disso, o e-book com sugestões de atividades e/ou dicas que poderão ser usadas em sala de aula são valiosas e benéficas para a inclusão no ambiente educacional. Recomendo este curso a todos os profissionais da educação que desejam ampliar seus conhecimentos e práticas inclusivas. A plataforma [CONFIDENCIAL] ofereceu uma experiência educativa completa e me sinto muito mais preparada para promover a inclusão de todos os alunos com TDAH em minha prática docente”.

Além disso, há evidências de que o curso fomentou uma postura proativa entre docentes e demais profissionais da equipe escolar diante dos desafios da inclusão, como demonstra o depoimento:

“Embora ainda não tenhamos tido a oportunidade de acolher uma criança com Deficiência Física ou Paralisia Cerebral, no Colégio [CONFIDENCIAL], reconhecemos a importância de estarmos preparados para recebê-las a qualquer momento. A preparação e o conhecimento são essenciais para garantir um ambiente inclusivo e acolhedor. Estar prontos para atender às necessidades de uma criança com essas condições não é apenas uma questão de acessibilidade, mas também de empatia, respeito e compromisso com uma educação de qualidade para todos. Vamos nos unir para fortalecer nossas práticas pedagógicas e construir uma escola cada vez mais inclusiva!”

Essas manifestações apontam para o êxito do curso em promover engajamento e sentido de pertencimento à causa da educação inclusiva.

Os comentários com nota 4 revelam uma experiência igualmente positiva, com ênfase na aplicabilidade dos conteúdos e na pertinência temática. Um cursista afirmou:

“Participar deste curso de educação inclusiva foi uma experiência transformadora. Em poucas sessões, aprendi estratégias práticas para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e acessível para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades. O curso destacou a importância da empatia, da flexibilidade curricular e do uso de recursos pedagógicos diversificados para promover a inclusão. Saio deste curso mais preparado e inspirado para implementar práticas inclusivas na sala de aula, garantindo que cada aluno se sinta valorizado e tenha as mesmas oportunidades de aprendizado”.

Outro cursista reforçou: “Achei superimportantes os temas abordados, pois cada dia mais nos deparamos com crianças com algumas deficiências e, principalmente, com dificuldades. Quando aprimoramos nossos conhecimentos, fica mais fácil ajudar essas crianças”.

A dimensão motivacional também aparece em relatos como: “Desafiador e motivador seriam as palavras-chave indicativas da minha experiência, uma vez que possibilitou identificar pontos característicos observados no meu dia a dia como professora de matemática”. Outros cursistas destacaram o impacto prático e o aperfeiçoamento profissional, afirmando: “A experiência com as formações está sendo

de grande importância. principalmente para ajudar a entender e saber como desenvolver um bom trabalho com os alunos que precisam de uma atenção maior” e “Com o [CONFIDENCIAL] tenho a oportunidade de me aperfeiçoar mais, estudando sobre temas fundamentais e adquirindo mais conhecimento, a fim de melhorar cada vez mais minhas práticas em sala de aula”

Embora a maioria das manifestações seja positiva, surgem críticas pontuais a aspectos operacionais, como: “Não recebo ajuda quando preciso, e-mail para contato não responde, a plataforma é confusa. E essa autoavaliação após cada módulo é irritante e improdutivo”. Também apareceram observações de natureza prática, como: “O conteúdo é diferente da prática diária em sala de aula”, comentário registrado, por exemplo, no módulo de Altas Habilidades. Tais críticas reforçam a importância da transposição pedagógica entre teoria e prática, especialmente em cursos que se propõem a dialogar com a realidade escolar inclusiva.

Entre os cursistas que atribuíram nota 3, foram registradas poucas respostas e quase nenhuma com comentário adicional. As manifestações existentes relacionam-se à superficialidade teórica e à desproporção entre teoria e avaliação, como: “Assunto tratado com superficialidade e cobrado com mais profundidade que o oferecido pelo curso” e “Achei confusas as avaliações e pontuações”. Essas percepções indicam a necessidade de revisão curricular e formativa, de modo que os processos avaliativos reflitam o grau de profundidade e complexidade esperados para cada módulo, além de maior clareza no desenho pedagógico e nos critérios de certificação.

Nos níveis mais baixos de percepção (1 e 2), apenas sete comentários foram registrados. A maioria questiona a coerência entre o conteúdo apresentado e os instrumentos avaliativos, com críticas como: “As questões avaliativas foram mal elaboradas” e “As alternativas não possuem erros, estando de acordo com o explicado em vídeo”. Apesar das notas baixas, uma cursista reconheceu o papel do curso ao afirmar

“A experiência com a educação inclusiva ainda se apresenta como um desafio diário que aos poucos vem sendo superado. A organização da formação continuada aqui na Plataforma, é uma parte importante do processo de estabelecimento da Educação Inclusiva, pois, é preciso considerar que a inclusão dos alunos com necessidades específicas no processo educativo é um desafio para o professor, pois exige mudanças de paradigmas e posturas”.

Outro cursista criticou o formato metodológico dos materiais didáticos, afirmando: “Conteúdo muito corrido e robotizado”. Essa percepção sugere insatisfação com a estrutura metodológica, possivelmente associada à ausência de mediações interativas ou exemplificações práticas.

Em síntese, os depoimentos analisados revelam uma avaliação amplamente positiva da formação, com destaque para o reconhecimento da relevância social e pedagógica do curso e para o fortalecimento das competências docentes voltadas à inclusão. Ainda que persistam demandas por suporte técnico e acompanhamento mais próximo, o conjunto das narrativas confirma que o curso contribuiu para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, reflexivas e comprometidas com a diversidade.

De modo geral, os dados indicam que a percepção positiva está fortemente associada à coerência didático-avaliativa e à aplicabilidade dos conteúdos na prática profissional. Comentários de alta satisfação destacam a organização e a clareza do material, reforçando a importância da estrutura visual e textual dos módulos na percepção de qualidade do curso. Embora a maioria dos cursistas demonstre elevado nível de satisfação, as manifestações de insatisfação apontam oportunidades de aprimoramento, notadamente nas dimensões de avaliação, interatividade e profundidade teórica dos módulos. A correlação entre notas baixas e críticas avaliativas indica a necessidade de alinhamento entre objetivos de aprendizagem, conteúdos e instrumentos de avaliação.

A análise qualitativa evidencia que a percepção positiva dos cursistas não depende apenas da qualidade intrínseca do conteúdo, mas da sua articulação com práticas avaliativas coerentes e experiências de aprendizagem significativas. Recomenda-se, portanto, a revisão dos instrumentos avaliativos, com inclusão de recursos interativos e ampliação das estratégias de contextualização pedagógica, de modo a fortalecer o vínculo entre teoria e prática, especialmente nos módulos voltados a transtornos e deficiências que demandam abordagens mais situadas.

Ao considerar os resultados dos dois períodos de coleta, observa-se que o curso manteve um nível amplamente favorável de percepção sobre o curso, configurando-se como uma experiência formativa relevante para profissionais da educação. A aplicação de avaliações de satisfação em cursos de formação continuada, especialmente os mediados por tecnologia, revela-se uma ferramenta

estratégica para o aprimoramento contínuo e a pertinência pedagógica das ações formativas (Queiroz Junior, 2010; Capellini *et al.*, 2011; Vieira, 2019; Amparo, 2023; Lima-Rodrigues, 2024; Leme; Toledo, 2024).

As pesquisas apontam que esse tipo de avaliação, de caráter quanti-qualitativo, utiliza instrumentos como questionários, fóruns de avaliação, depoimentos e observação da prática, permitindo captar tanto percepções objetivas quanto impressões subjetivas dos cursistas. As dimensões avaliadas abrangem desde a relevância e a aplicabilidade dos conteúdos, o *design* instrucional e a metodologia adotada, até o suporte oferecido, a usabilidade tecnológica e o sentimento de valorização pessoal e profissional.

As potencialidades dessa prática residem na capacidade de identificar fatores positivos e de melhoria dos cursos, permitindo ajustes em tempo real e fortalecimento do vínculo afetivo e motivacional dos cursistas. Contudo, as avaliações também evidenciam críticas recorrentes, como a superficialidade teórica de alguns conteúdos, dificuldades técnicas e limitações na mediação pedagógica, indicando que a satisfação é um indicador multifatorial, dependente da coerência entre conteúdo, metodologia, interação e tecnologia.

No estudo de Amparo (2023), que analisou um curso de formação continuada do tipo autoinstrucional ofertado por uma instituição de ensino superior pública, observou-se um elevado nível de satisfação entre os cursistas. Os principais indicadores estiveram relacionados à pertinência e à aplicabilidade dos conteúdos, percebidos como úteis para a prática docente e para o atendimento a estudantes público da Educação Especial. O material didático foi amplamente elogiado por sua clareza, organização e diversidade de recursos multimídia, que favoreceram o aprendizado autônomo. Também foram ressaltadas a flexibilidade e a gratuidade da formação, consideradas fundamentais para a democratização do acesso. Outro ponto de destaque foi a abordagem inclusiva e contextualizada, que possibilitou reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e contribuiu para mudanças de postura profissional.

Em relação aos aspectos de aprimoramento, os cursistas do estudo de Amparo (2023) indicaram baixa interação nos fóruns, sugerindo maior mediação e estímulo à troca entre pares; dificuldades de tempo e carga de atividades; e o desejo de maior aprofundamento temático, especialmente em transtornos do espectro autista e

tecnologias assistivas. Também foram apontadas questões técnicas de acessibilidade e organização dos materiais.

De modo geral, Amparo (2023) interpreta tais resultados como evidência de alta eficácia formativa, associada à coerência entre proposta pedagógica, conteúdos e metodologia. As críticas não indicam rejeição, mas engajamento reflexivo, revelando o potencial dos cursos autoinstrucionais (MOOC) para promover aprendizagens significativas quando articulados à mediação ativa e à atualização contínua dos materiais.

Esses dados corroboram os achados do presente estudo, ainda que as instituições analisadas possuam naturezas distintas. Enquanto Amparo (2023) examinou um curso voltado predominantemente para profissionais da rede pública, com 504 inscritos e 182 concluintes, o presente curso contou com 7.724 inscritos e 3.039 concluintes. Em ambos os casos, foi possível identificar fatores favoráveis e oportunidades de melhoria nos cursos de EaD massiva voltados à formação de professores, destacando a relevância de alinhar escala, qualidade e mediação pedagógica.

Essas tensões refletem a dualidade já apontada na literatura e discutida nas seções anteriores, evidenciando que a expansão do acesso formativo e da certificação docente convive com a fragilidade da mediação e da profundidade pedagógica, o que limita o alcance emancipador da formação continuada (Amparo, 2023; Cerqueira; Rocha, 2025; Gatti, 2010, 2016, 2019; Libâneo, 2009; Michels, 2017; Saviani, 2008). A ampliação da universalização do acesso dos estudantes com deficiência à escola comum e o aumento de diagnósticos fizeram com que o governo inserisse a formação de professores em suas políticas, porém sem agir estrategicamente para promover mudanças estruturais. No fim, esse movimento reforça a influência das agências multilaterais e da lógica de performance, que subsidiam as ações dentro do contexto escolar, especialmente no caso aqui analisado, referente a uma instituição que atende exclusivamente escolas privadas e que adota um material didático com uma organização sequencial de conteúdos que contemplam o desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC, administrando o percurso de planejamento do professor e da aprendizagem dos estudantes.

Ainda, Souza e Pletsch (2017, p. 846) apontam que

há uma tendência nas políticas propostas de privilegiar o capital em detrimento do humano, a partir dos pressupostos subsidiados por princípios

liberais, e de historicamente disseminar o modelo social, as práticas culturais e as políticas norte-americanas.

Diante desse cenário de tensões estruturais e condicionantes político-econômicos, a análise dos resultados obtidos pelo curso em questão permite observar como tais dinâmicas se materializam na prática formativa e quais sentidos são atribuídos pelos cursistas à experiência vivenciada.

Em 2023, o curso atingiu um NPS de 91%, o que indica um nível de excelência, assim como ocorreu de 2024-2025 com o CSAT de 4,8. A evidência quantitativa foi reforçada por depoimentos que atribuem alta clareza, coerência pedagógica e relevância prática à proposta, assim como por manifestações de pertencimento e reconhecimento institucional. A análise que excluiu recorrências de um mesmo cursista com respostas idênticas, decorrente da forma como o curso foi estruturado e como se deu a coleta de dados, exigiu cautela na interpretação dos resultados aqui apresentados. Embora o controle de duplicações aumente a fidedignidade, permanecem potenciais vieses de auto seleção, ou seja, respondem apenas aqueles que desejam e no momento que desejam, o que pode tender a avaliações mais positivas, uma vez que o preenchimento do formulário não era obrigatório dentro do curso.

A leitura item a item (videoaulas, *e-books*, atividades avaliativas, experiência na plataforma e comunicações) em 2023 confirma a tendência favorável, em que os níveis satisfeito e muito satisfeito predominaram em todos os componentes. Um outro achado foi a ausência de gradação no nível de insatisfação, pois, nas categorias negativas, a frequência de muito insatisfeito superou insatisfeito e indiferente. Essa distribuição sugere que, apesar da aprovação majoritária, existe um pequeno grupo de cursistas que teve experiências significativamente negativas. Como observado anteriormente, entre os principais fatores estão a usabilidade mobile, a estabilidade da plataforma, a despadronização dos materiais e a repetição de conteúdos.

Esse achado indica que, mesmo com médias de satisfação elevadas, é preciso atenção às críticas, pois elas trazem indicações valiosas sobre aspectos que demandam aprimoramento, como acessibilidade da plataforma, revisão dos materiais, facilidade de navegação e adaptação para uso em diferentes dispositivos.

A comparação qualitativa entre promotores e detratores em 2023 explicita que a divergência nas opiniões não decorre da rejeição ao curso, mas de expectativas distintas quanto à densidade conceitual, à transposição didático-prática e à

estabilidade tecnológica. Enquanto os promotores enfatizam a organização, a linguagem acessível e a aplicabilidade dos conteúdos, os detratores demandam maior profundidade e apontam descompassos de usabilidade que afetam a fluidez do percurso formativo.

Vale refletir que a avaliação aqui analisada apresentou um forte componente afetivo, expresso em elogios, manifestações de gratidão e identificação simbólica com a instituição. Esse padrão revela uma tendência recorrente em formações mediadas por tecnologia, nas quais a percepção de satisfação pode derivar mais da experiência emocional de pertencimento e fluidez do curso do que de sua efetiva densidade formativa (Amparo, 2023; Gatti, 2003). Trata-se de um fenômeno semelhante ao que a psicologia cognitiva denomina de efeito *halo*, no qual impressões gerais positivas (ou negativas) sobre um aspecto influenciam o julgamento acerca de características específicas que não possuem relação direta (Vaz; Nasser, 2018).

Esse efeito ocorre quando uma impressão positiva geral sobre um aspecto faz com que a pessoa avalie outros aspectos de forma igualmente positiva, mesmo que não tenham relação direta. Por exemplo, se o cursista tem uma experiência emocionalmente positiva com a instituição por sentir afinidade, admiração ou identificação com seus valores, ele pode avaliar o curso como excelente em todos os quesitos, mesmo que existem falhas pontuais no conteúdo, na usabilidade da plataforma ou na clareza das aulas. Por isso, a análise crítica dos comentários mais detalhados torna-se fundamental para compreender a totalidade do curso em questão.

Já no período de 2024 – 2025, a mudança do instrumento e o recorte por módulos ou blocos preservaram a lógica de consolidação observada no primeiro ano do curso, mas reduziram a comparabilidade direta entre as informações coletadas. Ainda assim, emergem padrões coerentes: nos níveis mais altos, prevaleceram reconhecimentos quanto à qualidade e à organização dos materiais. Em contrapartida, mesmo nas avaliações favoráveis, foram observados “ruídos” operacionais semelhantes aos do formulário anterior, indicando que os formulários nem sempre apareciam de forma estável e que havia redundância no processo de finalização. Outro destaque identificado foi a necessidade de investimento em acessibilidade, especialmente quanto à dinâmica das videoaulas, descritas como monótonas, evidenciando pontos de atenção no design instrucional inclusivo e na acessibilidade

pedagógica. Evidencia-se, portanto, que ainda existem barreiras técnicas que impactam a experiência global do cursista e a efetividade de sua aprendizagem.

O padrão observado nos comentários desse período indica um construto da percepção positiva de modo geral. Contudo, ao analisar o curso em sua totalidade, incluindo as interações e a satisfação dos cursistas, compreende-se que a coerência interna do *design*, isto é, a articulação entre objetivos, conteúdos e avaliação, é um ponto crítico. A autenticidade das tarefas, essencial para gerar valor de uso à docência, mostra-se limitada. Há evidências de que o curso promove engajamento ético e motivacional, inclusive entre profissionais que ainda não atendem estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento. No entanto, a ausência de maior interatividade e acompanhamento pedagógico reduz a percepção de suporte e dificulta a transferência dos aprendizados para a prática docente.

Os dados demonstram que o curso alcançou alta aprovação e forte adesão simbólica, ao mesmo tempo em que apresenta pontos específicos de aprimoramento, sobretudo quanto à coerência didático-avaliativa, à mediação pedagógica (interatividade, *feedback* e acompanhamento) e à confiabilidade ou ergonomia da plataforma. Há, contudo, condicionantes sistêmicos a considerar: em 2023, a limitação temporal de acesso foi percebida como barreira por parte dos detratores; já em 2024, o curso tornou-se de livre acesso e sem prazo para conclusão, alinhando-se às demandas de autonomia docente e podendo mitigar insatisfações futuras. Entretanto, essa mudança também pode ter impactado o engajamento, uma vez que a ausência de prazos reduz o senso de urgência e, conseqüentemente, a motivação para finalizar o curso, o que sugere que o tempo delimitado atuava como elemento regulador de permanência.

Do ponto de vista metodológico, a mudança do instrumento de avaliação, de NPS para CSAT, requer cautela na interpretação longitudinal e multidimensional dos dados. Todavia, as categorias qualitativas apresentaram estabilidade temática, conferindo maior grau de confiabilidade às análises. A satisfação com o curso, portanto, deve ser compreendida em sua dupla dimensão: experiência do usuário e densidade formativa. Quando o *design* privilegia fluxos instrucionais mais simples e lineares, a satisfação tende a se manter alta, mas o potencial emancipador da formação diminui (Capellini *et al.*, 2011; Gatti, 2003).

A centralidade da clareza e da aplicabilidade prática entre os fatores de percepção positiva reforça a tese de que o engajamento docente é impulsionado pela percepção de utilidade imediata (Almeida; Silva, 2014; Alvernaz, 2022; Cerqueira; Rocha, 2025; Dantas; Farias; Bezerra, 2024; Queiroz Junior, 2010; Pimenta *et al.*, 2017).

As menções à usabilidade e à acessibilidade da plataforma, como a repetição de formulários e a instabilidade no acesso por dispositivos móveis, apontam outro eixo de análise. Na EaD, a experiência tecnológica integra o constructo de qualidade pedagógica, pois condiciona o fluxo de engajamento (Amparo, 2023; Bottentuit Junior *et al.*, 2020; Kenski, 2015). A insatisfação técnica não é apenas funcional, uma vez que pode comprometer a percepção de fluidez e, conseqüentemente, a disposição para o aprendizado. O *design* instrucional deve garantir responsividade, hierarquia visual e navegabilidade intuitiva, especialmente em cursos que se propõem inclusivos, nos quais a acessibilidade é um princípio ético, e não apenas um requisito técnico (Amparo, 2023; Capellini *et al.*, 2011; Pavão *et al.*, 2025).

A leitura transversal dos dados dos dois períodos permite sustentar que a satisfação expressa pelos cursistas é multidimensional e mediada por diferentes formas de valor: científico (qualidade dos materiais), pragmático (utilidade imediata), simbólico (pertencimento institucional) e afetivo (reconhecimento social). Contudo, para que essa satisfação se traduza em aprendizagem emancipadora, torna-se necessário incorporar um movimento descrito por Nóvoa (1992) como ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

Adotando os princípios de Schön (1990), Nóvoa (1992) considera que a prática docente é sustentada por saberes construídos na experiência, os quais orientam a ação de forma espontânea e intuitiva, mas ganham profundidade quando o professor reflete sobre eles no próprio ato de ensinar e após a ação. Essa dinâmica transforma o fazer pedagógico em um processo investigativo e formativo, no qual a análise das decisões e resultados permite reelaborar o conhecimento, atribuir sentido à prática e produzir novos saberes. Ao revisitar suas experiências e refletir criticamente sobre elas, o docente consolida a aprendizagem profissional e amplia sua capacidade de compreender, interpretar e transformar o próprio trabalho educativo.

Essa explicação constitui um eixo essencial do desenvolvimento pessoal e profissional docente, pois incide diretamente sobre a identidade do professor e sobre

a construção dessa identidade (Nóvoa, 1992). A formação, nessa perspectiva, não se limita à aquisição de conteúdos ou técnicas, mas se configura como um processo permanente de reflexividade crítica e (re)construção identitária, em que o sujeito elabora sentidos para sua trajetória e produz sua própria profissão.

A adoção de uma postura crítico-reflexiva permite ao professor desenvolver um pensamento autônomo, libertando-se da racionalidade técnica que tende a reduzir a docência à execução de prescrições. Esse trabalho sobre si e sobre a própria experiência revela-se particularmente relevante em períodos de crise e mudança, quando o sentimento de perda de controle sobre o contexto de atuação gera tensão e estresse. Nesses momentos, a reflexão atua como mediadora, oferecendo tempo e distância crítica para ressignificar as práticas e reconstruir as identidades docentes.

Por fim, a reflexão sobre a prática apresentada por Nóvoa (1992) atribui valor epistêmico ao saber da experiência, reconhecendo-o como componente legítimo do conhecimento profissional. O adulto aprende e retém como referência aquilo que se vincula à sua vivência e à sua identidade; por isso, a articulação entre saberes experienciais, teóricos e ético-políticos é fundamental. Essa integração fortalece a constituição de espaços de autoformação participativa, nos quais o professor se consolida como sujeito reflexivo, autônomo e produtor de conhecimento.

No âmbito da educação inclusiva, tais achados têm implicações específicas. Pesquisas no campo da Educação Especial e da educação inclusiva propõem compreender a inclusão como um sistema de suportes e não como um serviço substitutivo (Corrêa-Telles; Rios; Queiroz, 2025; Mendes, 2023; Ricardo; Saço; Ferreira, 2017). Autores apontam que a inclusão só se consolida quando a teoria é problematizada à luz da experiência vivida, produzindo saberes docentes situados (Nóvoa, 1992; Tardif, 2002).

Nos relatos analisados deste estudo, tanto promotores quanto detratores mencionam a necessidade de maior contextualização dos exemplos e de articulação com a prática, mostrando que o saber experiencial ainda é frágil.

O diagnóstico que emerge dos dados de satisfação deste curso reforça o que foi identificado nas análises anteriores, demonstrando que o curso atinge uma nota de satisfação elevada, expressa pelo maior volume de respostas positivas. Contudo, há menções críticas que demandam análise minuciosa, a fim de que a média não mascare as fragilidades observadas no desenho instrucional e nas atividades de

interação. Esses descompassos, embora pontuais, têm alto impacto na percepção de confiabilidade pedagógica (Amparo, 2023; Capellini *et al.*, 2011; Gatti, 2008; Rodrigues; Capellini, 2012).

Os dados sugerem, portanto, que a percepção positiva elevada não deve ser interpretada como ponto de chegada, mas como ponto de inflexão. A excelência percebida constitui uma oportunidade estratégica para a transição do curso de um modelo tecnicista-informativo para um modelo reflexivo-colaborativo, no qual a experiência formativa combine clareza e complexidade, autonomia e presença, afeto e criticidade. Em termos práticos, a revisão dos instrumentos avaliativos, o enriquecimento dos recursos interativos e o fortalecimento da mediação pedagógica representam caminhos para converter a satisfação afetiva em desenvolvimento profissional emancipador (Almeida; Silva, 2014; Alvernaz, 2022; Capellini *et al.*, 2011).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu do reconhecimento de que a formação docente consiste em um campo dinâmico, atravessado por dimensões pedagógicas, tecnológicas e políticas. Buscou-se compreender em que medida uma proposta de formação continuada mediada por tecnologia contribui para suprir a lacuna na formação de professores da educação básica de escolas particulares de ensino, de modo a contemplar as insuficiências evidenciadas na formação inicial para as práticas pedagógicas inclusivas no ensino comum.

Para isso, analisaram-se as potencialidades e limitações de um curso autoinstrucional mediado por tecnologias digitais como estratégia de formação continuada de professores da educação básica, no âmbito da educação inclusiva. Para contemplar essa análise, o estudo se desdobrou em dois objetivos específicos: (a) caracterizar a proposta pedagógica e tecnológica do curso autoinstrucional, a partir da análise documental considerando seus objetivos, estrutura, recursos e formas de organização didático-metodológica; e (b) analisar, com base em registros e documentos produzidos na plataforma formativa, a percepção dos professores acerca da adequação dos conteúdos e estratégias do curso frente às demandas formativas relacionadas à prática pedagógica na perspectiva inclusiva

Considerando os resultados obtidos e as análises realizadas, é possível afirmar que os objetivos propostos por esta pesquisa foram respondidos. Em relação ao objetivo geral, de analisar as potencialidades e limitações de um curso autoinstrucional mediado por tecnologias digitais como estratégia de formação continuada de professores da educação básica, no âmbito da educação inclusiva, foi contemplado ao apresentar os resultados e discussões de forma geral, que evidenciou tanto os aspectos positivos quanto as fragilidades do curso investigado, principalmente nas seções de caracterização, estrutura e organização do curso. Os dados sugerem que a proposta formativa em questão contribuiu para o desenvolvimento profissional de professores e gestores escolares ao oferecer percursos formativos alinhados às demandas contemporâneas da inclusão, mesmo que de forma básica e permeados por desafios estruturais, epistemológicos e tecnológicos que limitam a amplitude e a profundidade da aprendizagem docente nesse formato.

Ao analisar os objetivos específicos delimitados neste estudo, o primeiro, referente à caracterização da proposta pedagógica e tecnológica do curso autoinstrucional, foi contemplado por meio da descrição analítico-interpretativa de sua estrutura, organização didático-metodológica e recursos educacionais. Essa caracterização permitiu compreender de que modo o desenho instrucional expressou concepções pedagógicas e princípios da educação inclusiva, bem como identificar a coerência interna entre objetivos, conteúdos e práticas avaliativas.

E o segundo objetivo específico, que buscou analisar a percepção dos professores acerca da adequação dos conteúdos e estratégias do curso frente às demandas formativas da prática pedagógica inclusiva, também foi atendido de maneira consistente. A análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos, coletados a partir das planilhas disponibilizadas pela instituição em relação a pesquisa de percepção dos cursistas e na coleta manual das interações dos participantes no fórum, revelou-se que os cursistas reconheceram a relevância e a aplicabilidade dos conteúdos, ao mesmo tempo em que indicaram tensões relacionadas à profundidade conceitual, ao ritmo de estudo e à ausência de mediação direta. Essa percepção reforça a compreensão de que a autoinstrução pode favorecer a ampliação do acesso à formação continuada, mas não substitui integralmente o potencial reflexivo das modalidades interativas e colaborativas.

Os resultados obtidos neste estudo revelaram que o curso autoinstrucional mediado por tecnologias digitais apresentou potencialidades como estratégia de formação continuada voltada à educação inclusiva, ao mesmo tempo em que revelou limitações estruturais e pedagógicas que restringiram a amplitude de seus efeitos formativos. Constatou-se que a proposta se configurou como uma experiência unilateral, em que a intencionalidade pedagógica e a arquitetura tecnológica de transmissão de informações permearam todo o processo (in)formativo, não promovendo reflexões sobre o processo de aprendizagem daqueles que realizaram o curso e que estão no chão da escola com diferentes demandas dentro do contexto da educação inclusiva e da Educação Especial.

Entre as potencialidades, destacaram-se a amplitude de acesso ao conteúdo formativo e a organização modular, que possibilitaram o acompanhamento autônomo pelos cursistas. Isso reforçou a necessidade de cursos autoinstrucionais pela possibilidade de o cursista ter maior flexibilidade no processo de aprendizagem.

Observou-se, também, que o curso trouxe uma abordagem teórica consistente e condizente com a perspectiva inclusiva na atualidade, principalmente ao promover reflexões sobre um planejamento que olhe para todos os estudantes da sala de aula, sem partir das predefinições que são feitas em laudos médicos, por exemplo.

Nesse sentido, a temática do DUA se mostrou promissora e necessária no contexto da formação continuada, uma vez que as abordagens universalistas podem impactar positivamente na melhoria da qualidade educacional de todos os estudantes, que hoje demandam um olhar individualizado para o processo de desenvolvimento, mas que precisam de práticas coletivas na promoção da aprendizagem conjunta no contexto escolar.

Além disso, por mais que exista uma literatura que critique as formações por patologias, compreendeu-se que a junção de medidas educativas nesse âmbito da universalização e o conhecimento sobre essas deficiências e transtornos podem elevar a qualidade do planejamento do professor ao mostrar-lhe que um funcionamento específico do cérebro de uma criança com transtorno, por exemplo, pode demandar o uso de recursos ou estratégias que não necessariamente serão apenas para esse estudante, mas que podem ser usados em benefício de todos, pelas múltiplas aprendizagens. Ademais, pelas falas dos cursistas, há essa necessidade de conhecimento, que não pode ser negada.

Conhecer essas patologias pode auxiliar o professor e o gestor a identificar e encaminhar para profissionais qualificados na investigação e em intervenções multidisciplinares que promovam um desenvolvimento digno a essa criança ou adolescente. Nesse sentido, negar esse conhecimento é negar que esses estudantes podem ter impactos comportamentais e cognitivos no percurso escolar pela falta de compreensão sobre como agir e/ou intervir diante dessas especificidades. Por isso, a vertente do modelo biopsicossocial se faz necessária no contexto escolar, para avançarmos na qualidade educacional sem permitir que laudos se sobreponham à prática pedagógica, ainda mais diante do aumento no número de estudantes da Educação Especial ou de outros casos, como TDAH e Transtornos Específicos da Aprendizagem, que não são público-alvo, mas necessitam de um olhar específico para o desenvolvimento.

Em contrapartida, emergiram limitações significativas: a ausência de mediação pedagógica contínua, característica inerente ao modelo autoinstrucional; a falta de

conexão entre os objetivos de aprendizagem propostos e os recursos disponibilizados; a qualidade das atividades (questões de verificação da aprendizagem e do fórum de discussão); bem como o desalinhamento do percurso formativo em relação aos princípios da educação inclusiva, reforçando a falta de consistência didático-pedagógica do curso.

Observou-se, ainda, que o uso de recursos multimodais, tais como videoaulas, *e-books* e atividades interativas, não favoreceu a diversificação de estímulos cognitivos, devido à baixa qualidade dos recursos disponibilizados. Entretanto, na visão da maior parte dos cursistas, as videoaulas e os *e-books*, no formato disponibilizado (vídeos de curta duração e materiais com dicas práticas de sala de aula), foram coerentes com o que procuravam. Contudo, cabe questionar que a falta de cursos disponibilizados para professores e gestores, especialmente no âmbito da educação privada, pode ter impacto nessa percepção, uma vez que, em um universo escasso, o pouco parece ser o suficiente.

Essa crítica se faz necessária diante da baixa qualidade identificada, resultante da ausência de articulação entre teoria e prática, pilares fundamentais para a verdadeira aprendizagem e aplicação do conhecimento adquirido. Além disso, a falta de mediação entre cursistas e tutores pode ter gerado a sensação de abandono e a ausência de apoio para dúvidas práticas que surgem na sala de aula. Afinal, a formação continuada precisa dialogar com a realidade do contexto escolar. Ainda nesse aspecto, observou-se a redução significativa da reflexão coletiva, da troca de experiências e da construção compartilhada de saberes, reforçando que, embora as tecnologias ampliem o acesso, a mediação humana permanece insubstituível.

Outro achado relevante foi o papel central desempenhado pelo *design* pedagógico na qualidade formativa do curso. A coerência entre objetivos, conteúdos e estratégias avaliativas, analisada à luz da Taxonomia de Bloom, revelou que a estrutura precisa ocorrer em um nível gradativo de desenvolvimento cognitivo, que vai desde níveis básicos até os complexos. Diante dessas evidências, surge a necessidade de uma reconfiguração curricular que promova níveis cognitivos mais complexos, favorecendo a autoria docente e o desenvolvimento de competências inclusivas. A triangulação entre os dados quantitativos e qualitativos demonstrou que os fatores que impactam a participação e o aproveitamento corroboram com outros cursos autoinstrucionais, tais como a sobrecarga de trabalho, a escassez de tempo e

a ausência de *feedback* personalizado, condições que interferiram diretamente na permanência e no aprofundamento das aprendizagens.

Em síntese, os achados permitiram afirmar que o curso analisado cumpriu parcialmente seu propósito formativo junto a professores e gestores da educação básica de escolas privadas: contribuiu para a sensibilização e atualização teórica dos docentes quanto à educação inclusiva e especial, mas apresentou limitações na transformação efetiva das práticas pedagógicas. Os resultados obtidos dialogaram de forma consistente com o referencial teórico, confirmando e tensionando as discussões contemporâneas sobre formação docente mediada por tecnologias digitais.

Ao aprofundar a análise desses resultados, o estudo possibilitou avançar na compreensão conceitual do que se entende por formação docente mediada por tecnologias digitais, ao evidenciar que a ampliação do acesso a conteúdos e a certificação decorrente da conclusão de cursos não se configuram, por si só, como processos formativos consistentes. A pesquisa permitiu recolocar a formação como uma prática social, relacional e mediada, que exige tempo pedagógico, interlocução qualificada e espaços de reflexão coletiva para promover desenvolvimento profissional efetivo.

Essa constatação torna-se ainda mais relevante quando considerada sob a ótica do discurso da educação inclusiva, amplamente difundido nos materiais e orientações do curso analisado. Embora se observe um alinhamento teórico com os princípios inclusivos, a organização pedagógica da formação revelou contradições significativas entre o plano conceitual e as condições efetivamente ofertadas para a construção de práticas inclusivas. Tais inconsistências decorrem, primordialmente, da individualização do percurso formativo e da ausência de uma mediação pedagógica sistemática. Essa análise amplia a compreensão da inclusão, deslocando-a do plano exclusivamente normativo para o campo da coerência pedagógica dos próprios processos de formação docente.

Do ponto de vista metodológico, o estudo também contribuiu ao tratar o curso autoinstrucional como um objeto pedagógico e político, e não apenas como um recurso tecnológico ou uma estratégia de gestão da formação. Ao examinar o desenho formativo, a intencionalidade pedagógica subjacente e as experiências de aprendizagem possibilitadas, a pesquisa demonstrou análises operacionais e descritivas, evidenciando que as escolhas didático-pedagógicas produzem efeitos

retos sobre os sentidos atribuídos à formação e sobre as possibilidades de apropriação crítica dos conhecimentos pelos professores, o que foi apontado como uma lacuna na formação promovida pelo curso analisado.

Nesse percurso analítico, tornaram-se visíveis implicações de ordem político-institucional, especialmente relacionadas à naturalização de modelos formativos autoinstrucionais que tendem a deslocar a responsabilidade pela formação da instituição de ensino enquanto um espaço coletivo para o indivíduo, no caso, uma atribuição individual do professor. Tal lógica reforça processos de responsabilização individual do professor por sua atualização profissional, fragilizando a compreensão da formação continuada como direito profissional e como parte constitutiva do trabalho docente, sobretudo no contexto da educação privada.

O referencial teórico apresentado nessa tese permitiu interpretar os achados à luz de um campo em constante reconfiguração, permeado por disputas conceituais, desafios epistemológicos e transformações tecnológicas. A investigação corroborou o entendimento de que a formação docente consiste em um processo complexo e permanente, articulado à prática pedagógica e às demandas ético-políticas da inclusão. Essa perspectiva reforçou a centralidade da reflexão crítica como elemento essencial, contrapondo-se a modelos prescritivos e tecnicistas.

O diálogo entre teoria e dados empíricos permitiu reafirmar a concepção de educação inclusiva que fundamentou este estudo: não apenas como política dirigida a grupos específicos, como os estudantes da Educação Especial, mas como princípio estruturante do ato educativo. Sob essa ótica, a formação docente mediada por tecnologias digitais deve se comprometer com a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis, colaborativos e críticos.

Ainda, o estudo trouxe contribuições importantes no campo da gestão da formação docente, ao evidenciar a necessidade de planejamento articulado entre gestores, professores e mediadores. Essa perspectiva amplia a compreensão de que a formação continuada deve ser um processo sistêmico e contínuo, enraizado na cultura institucional e voltado à transformação das práticas pedagógicas. Ao reconhecer os limites do modelo autoinstrucional, o estudo propõe um deslocamento do foco da simples oferta de cursos para a valorização da experiência formativa, defendendo que a formação docente na perspectiva da educação especial inclusiva requer intencionalidade, mediação e espaços de autoria e engajamento, elementos

fundamentais para consolidar uma educação comprometida com a diversidade, a equidade e a participação social.

Ainda que não se proponha a estabelecer modelos prescritivos, a pesquisa permite explicitar medidas fundamentais que impactam na qualidade da formação docente mediada por tecnologias digitais, tais como a presença de mediação pedagógica, a promoção de espaços de reflexão coletiva, a articulação entre teoria e prática e o reconhecimento institucional da formação como parte constitutiva do trabalho docente. Esses critérios oferecem subsídios relevantes para a reflexão crítica sobre políticas, práticas institucionais e futuras investigações no campo da formação de professores no âmbito da educação pública ou privada, pois a carência da formação continuada de professores é uma lacuna existente em qualquer contexto educacional e os estudantes público da Educação Especial encontram-se nesses dois ambientes.

Conclui-se que a formação continuada mediada por tecnologias digitais tem potencial para ampliar o acesso e democratizar oportunidades formativas; entretanto, a inclusão, enquanto princípio que implica mudança de concepções e de práticas, demanda que o professor reflita, dialogue e ressignifique sua prática pedagógica. O estudo, assim, traz subsídios relevantes para o aprimoramento de políticas públicas, programas e ações voltadas à formação de professores, contribuindo para a construção de práticas educativas mais colaborativas.

Como limitação do estudo, destaca-se o fato de a pesquisa ter se baseado exclusivamente na análise documental, sem a realização de observações diretas ou entrevistas, dentro de um recorte restrito a um único curso de formação. Tais aspectos indicam pontos de atenção e possibilidades de aprofundamento para futuras investigações.

Para os futuros estudos, indica-se que seja explorado formações híbridas com momentos autoinstrucionais e interativos; estudos que investiguem impactos nas práticas pedagógicas dos professores. Sugere-se, investigar formações mediadas por tecnologias em diferentes formatos, como cursos tutoriais, híbridos ou colaborativos, de modo a comparar seus efeitos sobre a aprendizagem e sobre a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Recomenda-se, também, aprofundar a relação entre *design* pedagógico e inclusão, examinando de que forma a incorporação dos princípios do DUA pode potencializar a acessibilidade, o engajamento e a

responsividade dos cursos *on-line* às diferentes necessidades formativas dos docentes. Do mesmo modo, a investigação do impacto da formação docente digital no contexto das escolas privadas desponta como campo relevante, considerando os atravessamentos institucionais, culturais e econômicos que condicionam as oportunidades de desenvolvimento profissional e as concepções de inclusão nesses espaços.

No campo da Educação Especial, o estudo traz importantes contribuições ao evidenciar que a efetivação da (verdadeira) educação inclusiva depende de processos formativos que articulem, de modo orgânico e sistêmico, a formação inicial e a formação continuada como dimensões essenciais para a atuação docente. Os resultados mostram que, embora os cursos autoinstrucionais ampliem o acesso e cumpram um papel importante em contextos marcados pela escassez de oferta formativa, eles não substituem a necessidade de percursos mais densos, mediados e reflexivos, capazes de qualificar o professor para atuar com a complexidade da diversidade humana. Nesse sentido, o estudo reforça que tanto a formação inicial quanto a continuada precisam assumir a inclusão como princípio universalista, isto é, um eixo estruturante que orienta o planejamento, a mediação pedagógica e a avaliação para todos os estudantes, sem restringir a inclusão somente ao público da Educação Especial ou à ênfase exclusiva em diagnósticos.

Os resultados reforçam que a efetivação da educação inclusiva está intrinsecamente vinculada à qualidade dos processos formativos destinados aos professores, deslocando o foco das barreiras à inclusão do cotidiano da sala de aula para o plano das políticas e práticas de formação docente. Esse deslocamento amplia o escopo analítico, evidenciando que a construção de sistemas educacionais mais inclusivos depende de processos formativos mediados, coletivos e institucionalmente reconhecidos, que precisam de políticas públicas consolidadas e que valorizam a formação continuada como parte do processo da atuação docente. Ainda, quando atribuída a efetivação e a proposta de melhorar a qualidade educação para todos (e ainda mais para o público da Educação Especial), acredita-se que o investimento deve ocorrer em medidas formativas que preparem o professor para atuar sob a ótica da diversidade da sala de aula, além do processo colaborativo entre profissionais da educação especial e professores regentes de sala de aula comum.

Ao analisar as limitações conceituais e metodológicas do curso investigado, a pesquisa tensiona modelos formativos que permanecem presos a uma lógica técnica e transmissiva, propondo, em contraposição, a urgência de formações qualificadas, teórica e pedagogicamente robustas, que desenvolvam competências para o desenho de práticas responsivas, flexíveis e acessíveis a toda a diversidade escolar. Com isso, o estudo contribui para reorientar políticas, currículos e programas de formação docente, defendendo que a inclusão não se realiza por meio de cursos pontuais, mas por experiências formativas contínuas e situadas, que promovam reflexão crítica da prática docente, autoria profissional e compromisso ético com o direito à aprendizagem de todos.

Compreende-se que as normativas da educação precisam promover uma mudança expressiva e imediata na formação de professores, seja de forma continuada ou inicial. A formação inicial deveria ser o núcleo da mudança no âmbito das transformações sociais e educacionais quando falamos de inclusão. Uma formação generalizada de forma inicial para todas as licenciaturas sobre diversidade aos professores, seja no âmbito da Educação Especial ou de outras especificidades que levam ao acolhimento de todos, que contemple o princípio da educação inclusiva, tais como os aspectos étnico-raciais, linguísticos, socioeconômicos, de gênero, entre outros. Ao tratar sobre a diversidade no processo de aprendizagem, compreende-se ser fundamental que as licenciaturas promovam uma discussão sobre essa diversidade nos diferentes temas gerais abordados na educação, de modo que não seja um “puxadinho” da educação, como hoje é tratado pelos currículos das licenciaturas com disciplinas específicas ou formações continuadas que se voltam a formar professores e gestores para este tema.

De modo geral, constata-se que a presente pesquisa cumpriu seu propósito ao oferecer uma leitura crítica e fundamentada das dinâmicas de um curso autoinstrucional mediado por tecnologias digitais, destacando seu papel como alternativa relevante, embora não isenta de limitações, na consolidação de políticas e práticas de formação continuada voltadas à educação inclusiva. Ao analisar, de forma situada, a estrutura pedagógica, os recursos tecnológicos e as percepções docentes associadas a esse modelo formativo, o estudo permite tensionar a ideia de que a ampliação do acesso, por si só, não seja suficiente para garantir processos formativos consistentes e que gerem valor na prática docente. Nesse sentido, os achados

evidenciam que a qualidade da formação mediada por tecnologia está diretamente relacionada à intencionalidade pedagógica, à coerência entre objetivos, conteúdos e estratégias didáticas e à possibilidade de articulação com os desafios concretos vivenciados no cotidiano escolar.

Além disso, a pesquisa contribui para qualificar o debate sobre a formação continuada em diferentes contextos, ao explicitar como cursos autoinstrucionais podem tanto favorecer a disseminação de conhecimentos sobre a educação inclusiva quanto reproduzir fragilidades formativas quando se apoiam em lógicas excessivamente prescritivas ou transmissivas. Ao evidenciar essas tensões, o estudo oferece subsídios para o aprimoramento de propostas formativas mediadas por tecnologias digitais, apontando elementos que podem orientar a concepção de cursos mais responsivos à diversidade de contextos escolares e às demandas reais da prática docente.

Ainda, o contexto da rede privada de ensino traz uma relevância científica por ampliar o debate de um tema significativo e ainda pouco explorado na literatura dentro desse setor. Isso permitirá subsidiar futuras pesquisas, mas também políticas públicas que possam contemplar de maneira ímpar a formação de professores e as práticas inclusivas dentro do contexto escolar, independente se for setor público ou privado.

Desse modo, ao articular análise documental, dados produzidos na plataforma formativa e a percepção dos professores participantes, a pesquisa amplia a compreensão sobre os limites e as possibilidades dos modelos autoinstrucionais no campo da educação inclusiva, contribuindo para o fortalecimento de reflexões críticas acerca da formação docente contemporânea e de seus impactos na organização das práticas pedagógicas no ensino comum.

6. REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Perspectivas sobre formação continuada de professores do ensino superior: pontos de partida e de chegada. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e53458, 2024. DOI: 10.1590/0102-4698253458.

ADAMS, Fernanda Welter; FARIA, Denise Medeiros; RODRIGUES, Rogério Pacheco. A relevância da formação continuada na perspectiva da educação especial para professores de Ciências. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e182985430, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5430.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 471-484, 2012.

AGONÁCS, Nikoletta; MATOS, João Filipe. Os Cursos On-line Abertos e Massivos (Mooc) como ambientes heutagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 257, p. 17-35, 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 29, p. 327-340, 2003.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Katia Alexandra de Godoi e. Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line. **Educar em Revista**, n. esp. 4, p. 129-148, 2014.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de; ABBAD, Gardênia; MENESES, Pedro Paulo Murce; ZERBINI, Thaís. Evasão em cursos à distância: fatores influenciadores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 19-33, jun. 2013.

ALMEIDA, Vanessa Alves de Medeiros. **Educação inclusiva: a trajetória entre a formação docente e o cotidiano escolar**. 2017. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2017.

ALVERNAZ, Aline. **Formação continuada online de professores de educação física para a inclusão: forjando uma pedagogia descapacitista**. 2022. 231 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.

AMESTOY, Micheli Bordoli. **A política de accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar**: um estudo no município de Santa Maria/RS. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

AMPARO, Matheus Augusto Mendes. **MOOCS na formação continuada de professores para a Educação Especial Inclusiva**. 2023. 268 f. Tese (Doutorado

em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2023.

ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R. (eds.). **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives**. Boston: Allyn & Bacon, 2001.

ASSUNÇÃO, Élide Lúcia Ferreira; SANTOS, José Leonardo Diniz de Melo; SEABRA, Magno Alexon Bezerra; OLIVEIRA, Rose Alves de; ANJOS, Danilo Nascimento dos; LACERDA, Fabiano Madeira; LOUREIRO, Valéria Jane Siqueira; SILVA, Antônio Veimar da. Educação a distância (EAD): reflexões críticas e práticas. **Aracê**, v. 6, n. 3, p. 10043-10065, 2024. DOI: 10.56238/arev6n3-340.

BARBOSA-VIOTO, Josiane; VITALIANO, Célia Regina. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 5, n. 11, p. 353-373, jan./jun. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIANCHI, Isaías Scalabrin; DAEHN, Cheryl Maureen; DÁVILA, Guillermo Antonio; TOVMA, Nataliya; SHURENOV, Nursultan. Cursos online abertos massivos (MOOCs) como potencializadores do conhecimento em instituições de educação superior. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação (RISTI)**, [S.I.], n. 48, p. 59-73, dez. 2022. DOI: 10.17013/risti.48.59-73.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-503, jun. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2025.

BORGES, Fernanda Alves; ALVES, Lucas Henrique Borges. Formação inicial de pedagogos(as) numa perspectiva inclusiva: um panorama de pesquisas brasileiras. **Revista Educação Especial**, [S.I.], v. 35, p. e37/1–22, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69695.

BORGES, Wanessa Ferreira; SANTOS, Cristiane da Silva; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Educação Especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138-156, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11267/7883>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007): novos referenciais?** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BOROWSKY, Fabíola. **Política de Educação Inclusiva e Formação de Professores: fundamentos teóricos**. In: **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 6., 2011. Anais [...]. 2011.

BOTTENTUIT JÚNIOR, João Batista. Cursos online abertos e massivos (MOOCs): possibilidades de formação continuada a distância. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/article/view/2>. Acesso em: 18 set. 2025.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; SILVA, Nataniel Mendes da; COSTA, Maurício José Moraes; RODRIGUES, Sannya Fernanda Nunes; CHAHINI, Thelma Helena Costa. Cursos online abertos e massivos (MOOC): um mapeamento da oferta e dos modelos pedagógicos dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior públicas brasileiras. **International Journal of Development Research**, [S.l.], v. 10, n. 7, p. 37477–37484, 2020. DOI: 10.37118/ijdr.19197.07.2020.

BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação**, Sorocaba, v. 25, n. 1, p. 132-154, jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100008>.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva**. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC/SEESP, 2003. 40 p. (Saberes e Práticas da Inclusão, 3). Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, Brasília, 2005.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2001a.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2001. **Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2001b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura,** Brasília, 2006.

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

BRASIL. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. **Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394/1996.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 out. 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 7/2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos,** Brasília, 2010.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2010.** Brasília: INEP, 2011a.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.** Brasília: Presidência da República, 2011b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 562 p. ISBN 978-857783-136-4.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014a.

BRASIL. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), publicado em: 1 jan. 2014b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.** Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2014c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 19 set. 2025.

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

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015b.

BRASIL. **O que é o Sistema UAB.** Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), publicado em: 14 mar. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/mais-sobre-o-sistema-uab/o-que-e-uab>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação é a Base. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília, 2019.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2020:** divulgação dos principais resultados. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), 2020a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** Brasília, 2020b.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. **Dispõe sobre acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem.** Diário Oficial da União, Brasília, 1 dez. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. **Computação: complemento à BNCC.** Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2022a.

BRASIL. **Dicionário de Referência de TIC.** Brasília, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mda/pt-br/aceso-a-informacao/governanca-de-tic/dicionario-de-referencia-de-tic-1>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. **MEC e CAPES lançam curso de educação inclusiva.** Brasília, 13 jun. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/mec-e-capes-lancam-curso-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **ProFEI: transformando a educação inclusiva.** Brasília: CAPES, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/profei-transformando-a-educacao-inclusiva>. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034.** Brasília, 2024d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024. **Altera o art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União, Brasília, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Seção 1, p. 188., 2024e.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 2024f.

BRASIL. Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025. **Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens**. Diário Oficial da União: Seção 1, nº 43, 05 mar. 2025a.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. **Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2025b.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**, Brasília, DF, 2025c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 9 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. **Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2025d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 23 dez. 2025.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. **Póiesis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão: UNISUL, v. 4, n. 7, p. 187–199, jan./jun. 2011.

BRITO, Regivane dos Santos; NUNES, Cláudio Pinto. Políticas de formação continuada de professores no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 41, n. 1, 2025. DOI: 10.21573/vol41n12025.141276.

BRITO, Renato de Oliveira; GUILHERME, Alexandre Anselmo (orgs.). **Formação de professores ao redor do mundo: desafios e oportunidades**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2023.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; SILVA, Aline Maira da. Desafios para a formação de professores em Educação Especial e a contribuição do ensino colaborativo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 4, n. 1, p. 61–72, 2017. Edição especial. DOI: 10.36311/2358-8845.2018.v4n1.06.p61.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 1, p. 209–228, 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; DO VALLE, Tânia Gracy; MELCHIORI, Leandro Eduardo; ZANATA, Eliane Midori; LEITE, Luciana Patricia; LEPRE, Renata Maria. Perfil e avaliação dos participantes de um curso de formação continuada em práticas educacionais inclusivas na modalidade a distância. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 79–89, 2011.

CARMO, Bárbara Chaves Magalhães do; FERREIRA, Ana Ruth; FUMES, Neiza de Lourdes Freitas; SARMENTO, Vanessa Nogueira; TAVARES, Renata Valério da Silva. Formação continuada em educação especial: análise da oferta de cursos de especialização na região Nordeste do Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 37, n. 1, p. e60/1–25, 2024. DOI: 10.5902/1984686X86959.

CARMO, Bárbara Chaves Magalhães do; FUMES, Neiza de Lourdes Freitas; MERCADO, Edson Luiz de Oliveira; MAGALHÃES, Lívia Oliveira Rodrigues. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1–28, 2019. DOI: 10.5902/1984686X39223.

CARNEIRO, Kassandra de Oliveira; GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires. Mapeamento da atualização e formação complementar na educação especial através de cursos online abertos massivos. In: **Formação de professores em Educação Especial: realidades, desafios e tensionamentos**. p. 306–311, 2025.

CARVALHO, Luciana Pires Sampaio. **Escolarização inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais**: um estudo de caso de um município paulista. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.

CASAGRANDE, Ana Beatriz de Andrade; OLIVEIRA, Fátima Bayma de; DINIZ, Daniela Martins; SANT'ANNA, Anderson de Souza. Vantagens e desvantagens de cursos presenciais e online na educação executiva: percepções comparativas entre professores, coordenadores e alunos. **Revista da Educação Superior do Senac-RS**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, nov. 2022.

CASTILLO-CANALES, Dante; MANCILLA, Andrea Lagos; RESTREPO, Ricardo; MARTÍNEZ, Francisco. Teacher professional development supported by information and communication technologies: a case study of the “Teacher Training Program for Curricular Update 2016–2018 in Ecuador”. Quezon City: **Foundation for Information Technology Education and Development (FIT-ED)**; Santiago: SUMMA, 2022.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 37-55, 2015.

CAVALLO, David. O design emergente em ambientes de aprendizagem: descobrindo e construindo a partir do conhecimento indígena. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Universidade Estadual de Maringá, v. 6, n. 14, ed. especial, 2003.

CERQUEIRA, Bruno Rafael Santos de; ROCHA, Luiz Renato Martins da. Formação continuada de professores em Educação Especial a distância: um estudo sobre a pós-graduação Lato Sensu da Universidade Federal do ABC. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, e2477, 2025. DOI: 10.18264/eadf.v15i1.2477.

CORRÊA-TELLES, Priscila Moreira; RIOS, Gabriela Alias; QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de. Desenho Universal para Aprendizagem: considerações sobre um curso de formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, p. e0247, 2025.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; SILVA, Mônica de Moraes Sampaio. Universalização do ensino médio com qualidade social: desafios dos estados de Alagoas e Goiás. **Roteiro**, Joaçaba, v. 48, e30697, jan. 2023.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 257–273, abr./jun. 2014.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário brasileiro da educação básica**. São Paulo: Moderna, 2013.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, jan./mar. 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.221.14774.

DANTAS, Taisa Caldas; FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal. Inclusão escolar e formação de professores no estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação lato sensu em atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 30, e0094, 2024.

DEIMLING, Nádia Neves de Mello; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 3, p. 51–64, set./dez. 2012.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406–429, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6822>.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DIVERSA. **Painel de indicadores da Educação Especial**. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

DIVERSA. Painel de Indicadores da Educação Especial é atualizado com dados do Censo Escolar 2023. **DIVERSA**, 6 set. 2025. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/painel-de-indicadores-da-educacao-especial-e-atualizado-com-dados-do-censo-escolar-2023/>. Acesso em: 6 set. 2025.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, p. 17–41, 2014.

EUROPEAN AGENCY. Blended learning for inclusion: exploring challenges and enabling factors. **Luxembourg: Publications Office of the European Union**, 2022. (Working Group on Schools 2021–2025, “Pathways to School Success”). DOI: 10.2766/14836. ISBN 978-92-76-60093-0.

FARAGHER, Rhonda; CHEN, Meng; MIRANDA, Luciana; POON, Kenneth; RUMIATI; CHANG, F.-R.; CHEN, H. Inclusive education in Asia: insights from some country case studies. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, v. 18, n. 1, p. 23–35, 2021. DOI: 10.1111/jppi.12369.

FERRARO, Alceu Ravanello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 170-171, 2017.

FERREIRA, Ana Maria; BRITO, Adriana Santos; BISPO, Patrícia da Silva; SILVA, Sueli Oliveira; ASSIS, Tatiana Rodrigues dos Reis de. Formação continuada para professores na educação especial e inclusiva: um caminho para a equidade na aprendizagem. **Revista Foco**, v. 17, n. 7, p. e5478, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n7-059.

FERREIRA, Giselle Coutinho; TOMAN, Alexandre. Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada? **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 367–386, 2020. DOI: 10.12957/redoc.2020.54811.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. 4. ed. São Paulo: Senac, 2025.

FLORES, Simone Claudino de Carvalho; FASSBINDER, Marcelo; BARBOSA, Ellen Francine. Um estudo sobre evasão nos MOOCs da Escola Virtual. **Anais dos Trabalhos de Conclusão de Curso – Pós-Graduação em Computação Aplicada à Educação**, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, 2020.

FOGLIARINI, Ana Carolina. Brasil levaria 468 anos para formar todos os professores para Educação Especial, diz estudo. **Folha de São Paulo**, 18 set. 2025. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/09/brasil-levaria-468-anos-para-formar-todos-os-professores-para-educacao-especial-diz-estudo.shtml>. Acesso em: 20 set. 2025.

FONSECA-JANES, Celina Regina; OMOTE, Sadao. Estudo interinstitucional das atitudes sociais em relação à inclusão no ensino superior. In: **Atitudes sociais em relação à inclusão**. p. 104, 2015.

FRANÇA, Tárík Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 59–73, 2013.

FREITAS, Ana Paula; MOTTA, Flavia Miller Naethe. **Caderno pedagógico**: módulo II – desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2024. ISBN 978-65-86859-43-0.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Censo Escolar 2023: reprovação e abandono escolar retomam crescimento após pandemia**. São Paulo: FCC, 12 fev. 2025. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc-noticia/censo-escolar-2023-reprovacao-e-abandono-retomam-crescimento-apos-pandemia/>. Acesso em: 21 set. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). Há, no mundo, quase 240 milhões de crianças com deficiência, revela análise mais abrangente já realizada pelo Unicef. **Comunicado de imprensa**, Nova Iorque, 10 nov. 2021a. Disponível em: <https://www.Unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/ha-no-mundo-quase-240-milhoes-de-criancas-com-deficiencia-revela-analise-do-Unicef>. Acesso em: 19 set. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para o delineamento de políticas na área. São Paulo: **Fundação Carlos Chagas**, Departamento de Pesquisas Educacionais, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 17, n. 34, p. 241–252, 2003. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v17n34a2003-615.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57–70, abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33–46, dez. 2013/fev. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33–46, dez./jan./fev. 2013–2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores – RIFP**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161–171, 2016. ISSN 2447-8288.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2021. ISBN 978-65-59770-49-6.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, Maria D. (org.). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75–92.

GONÇALVES, Bruno; TORRES, Ester Torres; CHUMBO, Isabel; GONÇALVES, Vitor. Massive openonline courses (MOOC) na formação contínua de professores: um estudo de caso. **Revista Onis Ciência**, v. 3, n. 10, Braga, 2015.

GRAF, Lucimar. Formação de professores da educação especial: desafios contemporâneos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 869–876, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i2.18082.

HIGASHI, Ross M.; SCHUNN, Christian D.; FLOT, Jesse B. Different underlying motivations and abilities predict student versus teacher persistence in an online course. **Educational Technology Research and Development**, [S.l.]: Association for Educational Communications and Technology, 2017. DOI: 10.1007/s11423-017-9528-z.

HORTA, Ícaro Belém. Acesso e inclusão nas escolas privadas: revisão bibliográfica sobre o período de 2011-2021. **Communitas**, Rio Branco, v. 6, n. 14, p. 110-129, 2022. DOI: 10.29327/268346.6.14-9.

INAF. Legado e futuro do alfabetismo funcional. 11. ed. São Paulo: Ação Educativa; **Instituto Paulo Montenegro**, 2025. 40 p. Atualizado em: 4 jul. 2025. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/dados-inaf-2024.pdf>. Acesso em: 21 set. 2025.

INIESTO, Francisco; McANDREW, Patrick; MINOCHA, Shailey; COUGHLAN, Tim. A qualitative study to understand the perspectives of MOOC providers on accessibility. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 38, n. 1, p. 87–101, 2022. DOI: 10.14742/ajet.6610.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022: Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência**. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 23 maio 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de->

noticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia. Acesso em: 19 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP) **Censo Escolar 2023**: divulgação dos resultados. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, Ministério da Educação, 22 fev. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Apresentação**: Censo da Educação Superior 2023. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 09 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar – 1ª Etapa da Coleta**. Brasília: MEC/INEP, 2025a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/cadernos_de_conceitos_2025.pdf. Acesso em: 07 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2025b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Painéis estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica**. 2025c Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjl1YjU0NzQzMTJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 25 out. 2025.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Retratos da educação no Brasil: um olhar sobre o professor**. São Paulo: Instituto Península, 2022. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/08/IP_RetratosEduc_VF_Diagramada.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

KASCH, Julia; VAN ROSMALEN, Peter; KALZ, Marco. Educational scalability in MOOCs: analysing instructional designs to find best practices. **Computers & Education**, v. 161, p. 104054, 2021. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.104054.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 207–224, 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 833–849, 2012.

KENNEDY, Elaine. **Blended learning in teacher education & training: findings from research & practice**. Brussels: [s.n.], 2021.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 45, p. 423–441, 2015. DOI: 10.7213/dialogo.educ.15.045.DS03.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; MENDES, Enicéia Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SCHNEIDER, Gabriela; BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. Evolução nas medidas de acessibilidade física nas escolas brasileiras segundo dados do Censo Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300019, 2025. DOI: 10.1590/S141324782025300019.

LAGARTIXA, Ana Paula. **Formação de professores e desenvolvimento profissional docente em Portugal: tendências e desafios contemporâneos**. Lisboa: [s.n.], 2024.

LEME, Érika Souza; TOLEDO, Mônica dos Santos. Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, e6049, 2024. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.105.6049.

LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa**: unindo ensino e modos de investigação. São Paulo: Universidade de São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação, 2009. (Série Cadernos de Pedagogia Universitária, n. 11).

LIBÂNEO, José Carlos. O Ensino da Didática, das Metodologias Específicas e dos Conteúdos Específicos do Ensino Fundamental nos Currículos dos Cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 38–62, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 239–277, 1999.

LIMA-RODRIGUES, Luzia. **Políticas públicas e formação continuada de professores para educação inclusiva**: relatório da investigação. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante; CUNHA, Sébora Alfaia da; BRASIL, Silvany Ellen Risuenho; NINA, Karla Cristina Furtado; SILVA, Simone Souza da Costa. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da educação especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e69480, 2023.

LOURENÇO, Flávia Oliveira de Assis; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. Materialização das metas do PNE 2014-2024: avanços e desafios atinentes à formação e valorização docente no Brasil. **Anais da VII Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 482–492, 2024. ISSN 2525-9571.

LUNKES, Soleika Gorete; COUTINHO, Diogenes José Gusmão; KURTZ, José Gilmar; ROCHA, Robervane Araujo; STAEL, Silvana Lamp; BONOLDI, Emanuelli Krackhecke; CAMARGO, Márcia Meire Fernandes; KLEIN, Erica Beathalter. A inclusão no contexto familiar e educacional e seus desafios. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 7, p. 2785-2799, jul. 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i7.15007.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação inicial em Licenciatura em Educação Especial na perspectiva dos egressos. **Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, e30964, jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.1.30964>.

MACHADO, Eusébio André; SOUSA, João Carlos (orgs.). **Formação contínua de professores em Portugal: de ontem para amanhã** — 25 anos da criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas. Santo Tirso: De Facto Editores, 2018. ISBN 978-989-8557-91-9.

MARTÍN, Héctor Ruiz. **Como aprendemos?** Uma abordagem científica da aprendizagem e do ensino. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2024. 336 p. ISBN 978-65-5976-047-3.

MARTINS, Andrea Cristina de Paula. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira (online)**, v. 17, supl. 3, p. 4–6, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>

MARTINS, Bárbara Amaral; MESQUITA, Amélia M. Araújo. **Caderno pedagógico [livro eletrônico]**: módulo I — direitos humanos, diversidade e educação inclusiva. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2024. ISBN 978-65-86859-42-3.

MATTAR, João; RODRIGUES, Lucilene Marques Martins; CZESZAK, Wanderlucy A. Alves Corrêa; GRACIANNI, Juliana Santos. Competências e funções dos tutores online em educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 8, p. 1–23, 2020.

MELLI, Nádya Cristina de Azevedo; BARION, Eliana Cristina Nogueira. Análise de uma formação continuada autoinstrucional direcionada a professores mediadores de um curso a distância. In: **XV Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional — Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa**, [11 e 12 de novembro de 2020, São Paulo]. Anais [...]. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/995/240b9c08d98509240a2f04d5a4e3b718.pdf>. Acesso em: 08 out. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves (Orgs.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 1. ed., 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. EduFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo; CALHEIROS, David dos Santos. A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 84–95, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/3775>. Acesso em: 02 out. 2025.

MENDONÇA, Ana Paula Bernardo; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Cursos online abertos e massivos (MOOC) em contextos corporativos: uma revisão da literatura. **Texto Livre**, v. 17, p. e51188, 2024.

MESQUITA, Mirka; PINTO, Tereza. Da psicose infantil ao TEA: referenciais evolutivos e fundamentos socioculturais. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 77–92, jan./abr. 2019. DOI: 10.33208/PC1980-5438v0031n01A04. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v31n1/05.pdf>. Acesso em: 19 set. 2025.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 11, n. 02, p. 255–272, ago. 2005.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação a distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: Caiado, Kátia Regina Moreno; Jesus, Denise Meyrelles de; Baptista, Cláudio Roberto (Orgs.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial no Brasil: proposta em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MICHELS, Maria Helena. Formação do professor de educação especial no Brasil. **Trabalho Encomendado – 40ª Reunião Nacional da ANPEd, GT15 – Educação Especial**, 2021. ISSN 2447-2808. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

MONTES, Kananda Fernanda; SANTANA, Luiza Laroza Selarim. Formação no curso de licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos: opinião de egressas. In: DENARI, F. (org.). **Educação Especial: reflexões entre o dizer e o fazer**, v. 3. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 47–63.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância. Informe CEAD**, SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, out.–dez. 1994.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na educação. Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 146–153, maio/ago. 1997.

MORAN, José Manuel. **Contribuições para uma pedagogia da educação a distância no ensino superior. Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 7, n. 12, p. 147–147, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832003000100013>.

MORAN, José Manuel. **Perspectivas (virtuais) para a educação. Mundo Virtual. Cadernos Adenauer**, v. IV, n. 6, p. 31–45, 2004.

MORAN, José Manuel. **Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 286–290, set./dez. 2009.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Mídias Contemporâneas: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania – aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. II, p. 23–30.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MUTO, Jessica Harume Dias Muto **Ensino informatizado de leitura e escrita para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na abordagem da Resposta à Intervenção no contexto da pandemia do Covid-19**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

MUTO, Jéssica Harume Dias Muto; GALVANI, Márcia Duarte. O ensino das habilidades socioemocionais na escola: uma revisão de literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 18(00), e023156, 2023. DOI: [10.21723/riaee.v18i00.17935](https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17935).

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da educação básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 36, 22 set. 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 2, n. 3, p. 13–37, 1992.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Review of inclusive education in Portugal**. (Reviews of National Policies for Education). Paris: OECD Publishing, 2022. DOI: 10.1787/a9c95902-en.

FERREIRA, Marcelo Alexandre; OLIVEIRA, Ana Carolina Sales. Análise de um corpo docente do ensino de ciências acerca da educação inclusiva. **REIN: Revista Educação Inclusiva**, 7(2), p. 164–178, 2022.

OLIVEIRA, Adriane Dall'acqua de; PILATTI, Luiz Alberto. Educação inclusiva na formação inicial de professores:: revisão sistemática. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 359–375, 2023. DOI: 10.30681/reps.v14i2.10673.

OLIVEIRA, Patricia Santos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 263–280, 2017.

OLIVEIRA, Raquel Miriã Chasqueira de. **O papel dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) na regulação local da educação**: percepções de diretores de CFAE. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, área de Administração Educacional) — Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, p. 99-108, 2010.

OMOTE, Sadao. Aparência e competência em educação especial. **Temas em Educação Especial**, São Carlos, v. 1, p. 11–26, 1990.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Rev. bras. educ. espec.** [online], 1(02), p. 65–73, 1994. ISSN 1413-6538.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, 2(4), p. 127–135, 1996.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 10(3), p. 287–308, 2004.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 8, p. 639–649, 2013.

OMOTE, Sadao; BALEOTTI, Luciana Ramos; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Escala de atitudes sociais em relação à inclusão: versão específica para cada

categoria de deficiência. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, 1(01), 2014. DOI: 10.36311/2358-8845.2014.v1n01.4032.

OMOTE, Sadao; FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; VIEIRA, Camila Mugnai. Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe. In S. Omote, T. M. S. Braga, M. C. M. Chacon, & D. M. Saborido (Eds.), **Reflexiones Internacionales sobre la Formación de Profesores para la Atención a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales**, pp. 149-178, Alcalá de Henares, Espana: Servicio de Publicaciones de UAH, 2014.

OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Adriana Aparecida S. D.; BALEOTTI, Luiz Roberto; MARTINS, Sandra Eli S. D. O. **Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 15, p. 387–396, 2005.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 12 nov. 2025

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Conferência de Jomtien**. 1990. Disponível em: <https://www.Unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 7 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 12 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **The Dakar Framework for Action: Education for All — Meeting our Collective Commitments**. Adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26–28 Apr. 2000. Paris: UNESCO, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris: UNESCO, 2021.

PALHARES, Isabela. Brasil levaria 468 anos para formar todos os professores para educação especial, diz estudo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 14 set. 2025. Seção Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/09/brasil-levaria-468-anos-para-formar-todos-os-professores-para-educacao-especial-diz-estudo.shtml>. Acesso em: 26 dez. 2025.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; MACHADO, Ana Paula Rodrigues; TONINI, Andréa; OLIVEIRA, Glaucimara Pires; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; OLIVEIRA, Sílvia

Maria de (orgs.). **Formação de professores em educação especial**: realidades, desafios e tensionamentos. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2025.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; CAMPOS, Juliane aparecida de Paula Perez; DUARTE, Marcia. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 1, jan.–abr. 2013.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. Os cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: o que indicam as matrizes curriculares. In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. Marília: Oficina Universitária, 2016. Cap. 2, p. 33–58. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-764-7.p33-58>.

PEREIRA, Adriana Alonso. **Diversidade e inclusão a partir de um modelo interdisciplinar**: estudo sobre as concepções e atitudes sociais de professores e crianças. 2024. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2024.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARAES, Selva. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 4, p. 571–586, out./dez. 2019. DOI: [10.1590/s1413-65382519000400003](https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003).

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* (orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11–33.

PIMENTA, Alexandre Marinho; ROSSO, Sadi Dal; SOUSA, Carlos Alberto Lopes de. A reprodução educacional renovada: dualidade intrainstitucional no programa Universidade Aberta do Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187362, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945187362>.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; FRANCO, Maria Amélia Santoro; D'ÁVILA, Cristina; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; MUSSI, Amali de Angelis. **A didática e os desafios da atualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143–156, 2009. DOI: [10.1590/S0104-40602009000100010](https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010).

PLETSCH, Márcia Denise; ARAUJO, Paula Costa Andrade; ROCHA, Mariana Gomes da Silva. A importância de ações intersetoriais como estratégia para a promoção da escolarização de crianças com a síndrome congênita do Zika vírus (SCZV). **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 193–210, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-52462020253292>.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Giseli Maria Lemos. Cartografias da educação inclusiva na educação especial: produção científica, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e143p, p. 1–18, 2024.

PLETSCH, Marcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; EBERSÖHN, Liesel. Desafios Globais e Locais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Potencialidade de uma Cartografia em Construção. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e0190, 2024.
<https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0190>

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1286–1306, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>.

POKER, Rosimar Bortolini; MILANEZ, Silvana Gonçalves Cogo. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de Pedagogia da Unesp e da USP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, p. 703–718, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i5.7921. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7921>. Acesso em: 20 set. 2025.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 3, p. 876–889, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992016>.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio**. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República, n. 92, Série I, 14 maio 2014. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>. Acesso em: 16 out. 2025.

QUEIROZ, Carlos. Precisa-se de professores. In: **Revista FAPESP – Cadê o professor?**, ed. 332, out. 2023, p. 13–17.

QUEIROZ JUNIOR, Edison de. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado**: desafios e perspectivas. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092010-140724/>. Acesso em: 12 out. 2025.

RAMOS, Daniela Karine. Aspectos pedagógicos e tecnológicos da concepção e desenvolvimento de propostas de e-learning. **Colabor@ – A Revista Digital da CVA-RICESU**, v. 3, n. 9, jul. 2005. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32486867/id_01-libre.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

RIBEIRO, Luis Otoni Meireles; CATAPAN, Araci Hack. Plataformas MOOC e redes de cooperação na EaD. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 45–62, mar. 2018. DOI: 10.53628/emrede.v5i1.297

RICARDO, Daniela Cristina; SAÇO, Luma Fernanda; FERREIRA, Edjane Lima. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1524–1538, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10083.

RODRIGUES, Adriana; ASSMAR, Eveline M. L.; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

RODRIGUES, Leda Maria Borges da Cunha; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Educação a distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 615–627, 2012.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 103–116, 2014. DOI: 10.5902/1984686X13367.

SANCHES, Samanta Aparecida; NORÕES, Katia Cristina. A formação em educação especial e inclusiva na licenciatura em Geografia: um estudo sobre a cidade de São Paulo. **Revincluso – Revista Inclusão & Sociedade**, v. 3, n. 2, 2023. DOI: 10.36942/revincluso.v3i2.738.

SÃO PAULO (Estado). **SARESP 2021: mapeamento socioemocional**. Secretaria da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/04/Seguran%C3%A7a-e-Conviv%C3%Aancia-01.04.2022.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

SARDI, Rafaela Gomes; CARVALHO, Paulo Roberto de. A docência na educação a distância: uma análise crítica da prática profissional. **Psicologia em Estudo**, v. 27, 21 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143–155, 2009.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 26, n. 4, p. 733–768, out. 2020 <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

SHIRK, Jennifer. Designing a self-paced learning experience to support learner self-regulation. **Journal of Teaching and Learning with Technology**, v. 9, n. 1, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto. Resignificação do trabalho docente no projeto da UNESCO para a Educação 2050. **Cadernos CEDES**, v. 45, p. e289610, 2025.

SILVA, Hanna Russo Chacon Rodrigues; LODI, Ana Claudia Balieiro; BARBIERI, Bruna Cristina. Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, p. 719–740, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i5.7925.

SILVA, Henrique Salustino. **Revisão sistemática sobre o uso dos MOOCs no Brasil**. Artigo de especialização — Universidade Federal de Santa Maria, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12046>. Acesso em: 14 out. 2025.

SILVA, Isabelle Ferreira da. **Educação especial e inclusiva na formação docente: análise dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Música das Universidades Federal e Estadual do Maranhão**. 2024. 524 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade/CCH) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

SILVA, Jorge Adriano Pires. O tutor e EAD: papéis e atribuições. **Multitexto**, v. 3, n. 2, p. 33–38, 2015.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V. L.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R. (orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 27–37.

SILVA, Marlene. **A formação continuada de professores da educação especial para a educação inclusiva escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) — Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Presidente Prudente, 2025.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 3, 2010.

SILVA, Simone Martins da; SANTOS, Monica Bertoni dos. A inclusão escolar na escola regular de ensino privado: Marcos e perspectivas. **Caderno Marista de Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. e40258, 2018.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações (Campo Grande)**, v. 18, p. 179–190, 2017.

SOFFA, Marilice Mugnaini; TORRES, Patrícia Lupion. O processo ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias da informação e comunicação na formação de professores on-line. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUCRS, 2009. [Demais dados não informados].

SOUZA, Allan Solano. **Responsabilização na administração da educação: a política de responsabilidade educacional como engrenagem de controle de resultados**. 2016. 315f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SOUZA, Calixto Júnior de. A (in)visibilidade da educação especial no currículo: os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 804–819, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14916.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 97, p. 1–23, 2017. DOI: 10.1590/s0104-40362017002500887.

SOUZA, Izadora Martins da Silva de; ALVES, Cândida Beatriz; LUSTOSA, Francisca Geny. **Caderno pedagógico [livro eletrônico]: módulo III — currículo, tecnologias e práticas pedagógicas inclusivas**. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2024. ISBN 978-65-86859-45-4.

SOUZA, Napoliana Silva de; PERRY, Gabriela Trindade. Aprendizagem em MOOCs: barreiras e desafios da atualidade. In: **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias; Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância**, 2018. [Demais dados não informados].

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230076, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, António; MOTA, José; MORGADO, Lina; SPILKER, Maria João. iMOOC: um modelo pedagógico institucional para cursos abertos massivos online (MOOCs). **Educação, Formação & Tecnologias**, Monte da Caparica, v. 8, n. 1, p. 4–12, jan./jun. 2015.

TORRES, João Paulo. **Formação e atitudes sociais sobre inclusão escolar em licenciandos de ciências exatas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (Unicef). **Regional brief: Latin America and the Caribbean**. In: *The State of the World's Children 2021: On my mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. New York: Unicef, out. 2021b. 16 p. Disponível em: <https://www.Unicef.org/media/108126/file/SOWC-2021-Latin-America-and-the-Caribbean-regional-brief.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Edital nº 24/2024 – SEAD/UAB:** processo seletivo para tutor/a a distância do Curso de Extensão em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Modalidade a Distância da UFBA. Salvador: UFBA, 2024. Disponível em: <https://sead.ufba.br/editais/24-2024-sead-uab-edital-para-selecao-publica-de-tutora-distancia-curso-de-extensao-em>. Acesso em: 12 out. 2025

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Educação inclusiva no Brasil tem avanços lentos e desafios persistentes.** Jornal da USP (campus Ribeirão Preto), 29 nov. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-preto/educacao-inclusiva-no-brasil-tem-avancos-lentos-e-desafios-persistentes/>. Acesso em: 25 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Fatores psicossociais e insatisfação com o trabalho estão relacionados ao adoecimento de professores, afirma estudo.** Faculdade de Medicina da UFMG, Belo Horizonte, 6 jul. 2023. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/fatores-psicossociais-e-insatisfacao-com-o-trabalho-estao-relacionados-ao-adoecimento-de-professores-afirma-estudo/>. Acesso em: 26 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). Coordenadoria de Educação a Distância. **Projeto Curso de Extensão:** Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. [Seropédica], nov. 2023. Elaboração: Consultores CAPES (Márcia Denise Pletsch; Flavia Faissal de Souza; Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva; Klaus Schlünzen Junior; Washington Cesar Shoití Nozu). Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-a-distancia/uab/21102024_Projeto_Secadi_CAPES__EXTENSAO__1_.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

VAZ, Rafael; NASSER, Lilian. O efeito halo nas avaliações: uma análise do viés cognitivo em julgamentos educacionais. **Cadernos de Comunicação**, v. 22, n. 1, p. 1–15, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadcom/article/view/14243>. Acesso em: 20 out. 2025.

VIEIRA, Adriana Santos; ABREU, Márcia Aparecida de. Educação a distância: uma reflexão sobre a relação professor-tutor e estudante no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 20, p. 278–292, jul./dez. 2015.

VIEIRA, Dione Oliveira. **Educação inclusiva: a visão dos diretores das escolas particulares de Teresina – PI.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; CAETANO, Andressa Mafezoni. **Caderno pedagógico [livro eletrônico]:** módulo IV — avaliação, monitoramento e práticas pedagógicas inovadoras na perspectiva inclusiva. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2024. ISBN 978-65-86859-46-1.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

1. COMPOSIÇÃO DO CONJUNTO DOCUMENTAL

A análise envolveu três conjuntos principais de fontes, constituindo a base empírica da pesquisa:

- I. **Documentos institucionais:** ementas, objetivos gerais e específicos, materiais didáticos (e-books e videoaulas), orientações gerais e planilhas disponibilizadas pela instituição.
- II. **Registros de interação:** postagens de cursistas nos fóruns de discussão, vinculados aos módulos do curso.
- III. **Pesquisas de satisfação:** respostas dos participantes aos questionários elaborados pela instituição e aplicados nos ciclos 2023 e 2024/2025, contendo questões objetivas e abertas.

2. ETAPAS DO PROCESSO ANALÍTICO

A análise documental foi conduzida em três movimentos complementares, de caráter descritivo, interpretativo e integrativo, articulando categorias derivadas do referencial teórico da pesquisa e dos próprios documentos analisados.

Etapa 1 – Levantamento e organização das fontes

Objetivo: reunir, registrar e classificar os documentos que compõem a base empírica.

Procedimentos:

1. Realizou-se o acesso integral ao ambiente virtual do curso, registrando telas, menus e percursos de navegação.
2. Cada documento (ementa, e-book, vídeo, relatório) foi identificado com tipo e localização na plataforma.
3. Os materiais foram organizados em pastas temáticas e planilhas, segundo sua função pedagógica (introdução, aprofundamento, atividade, avaliação).
4. Nos casos de videoaulas embutidas, procedeu-se à observação direta, com registro de duração, conteúdo e correspondência com os objetivos do módulo.

5. Relatórios com dados quantitativos foram solicitados à instituição e integrados ao banco de dados, permitindo observar frequência de acessos e conclusão de módulos e/ou atividades.

Perguntas norteadoras:

- Que tipos de documentos compõem a estrutura do curso?
- Como estão distribuídos os conteúdos e materiais em relação aos objetivos?
- Há coerência entre as partes do curso e sua proposta formativa?

Etapa 2 – Leitura analítica e categorização temática

Objetivo: compreender os sentidos formativos expressos nos documentos e nas interações, identificando convergências e tensões.

Procedimentos:

1. Foi realizada uma leitura flutuante de todos os materiais, seguida de uma leitura seletiva e categorial, conforme os eixos analíticos definidos no referencial teórico.
2. Cada trecho ou elemento relevante foi classificado segundo quatro eixos temáticos:
 - *Eixo 1:* Concepção formativa e fundamentos pedagógicos;
 - *Eixo 2:* Estrutura e coerência didático-tecnológica;
 - *Eixo 3:* Interações e manifestações dos cursistas (fóruns);
 - *Eixo 4:* Avaliação e percepção da experiência formativa.

Eixos Analíticos da Pesquisa

Eixo	Descrição	Perguntas orientadoras
Eixo 1 – Concepção formativa e fundamentos pedagógicos	Analisa os princípios e concepções de educação inclusiva expressos nos documentos, investigando como o curso articula fundamentos teóricos e perspectivas de formação docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais concepções de inclusão e diversidade orientam o curso? - O discurso institucional valoriza uma formação informativa, reflexiva ou transformadora? - Há coerência entre ementa, objetivos e conteúdos?
Eixo 2 – Estrutura e coerência didático-tecnológica	Examina como o curso foi desenhado em termos de organização dos módulos, uso de recursos digitais e mediação pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> - Como os conteúdos estão estruturados e hierarquizados? - Há relação clara entre objetivos, atividades e avaliação? - O formato autoinstrucional favorece aprendizagem ativa e reflexão docente?
Eixo 3 – Interações e manifestações dos cursistas	Analisa as postagens e trocas realizadas nos fóruns, buscando compreender os modos de engajamento e os sentidos atribuídos pelos participantes à experiência formativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais temas e sentimentos emergem nas interações? - Há partilha de práticas e reflexões críticas ou apenas reconhecimento superficial do conteúdo? - Que percepções os cursistas revelam sobre o curso e sobre a inclusão?
Eixo 4 – Avaliação e percepção da experiência formativa	Examina as respostas às pesquisas de satisfação, identificando percepções sobre a relevância, aplicabilidade e qualidade do curso.	<ul style="list-style-type: none"> - Como os cursistas avaliam o curso e seus recursos? - Quais aspectos são apontados como positivos ou limitantes? - Há diferenças perceptíveis entre os ciclos avaliativos (2023 e 2024/2025)?

3. Para os objetivos educacionais, extraiu-se o verbo de ação e classificou-se conforme a Taxonomia Revisada de Bloom, registrando o nível cognitivo.
4. Nas mensagens do fórum, empregou-se análise de conteúdo temática, segmentando as postagens em unidades de sentido e codificando-as nas categorias emergentes: elogio ao conteúdo, aplicabilidade prática, relevância do tema, críticas/sugestões e comentários genéricos.
5. As respostas abertas dos questionários foram tratadas pelo mesmo método de categorização, permitindo comparar percepções entre ciclos de oferta.

Perguntas norteadoras:

- Quais concepções de inclusão e formação docente emergem dos materiais do curso?
- De que maneira os objetivos e atividades se articulam pedagogicamente?
- Que tipos de participação e reflexão aparecem nos fóruns?
- Como os cursistas avaliam a relevância e aplicabilidade da formação?

Etapa 3 – Sistematização quantitativa e qualitativa

Objetivo: integrar e confrontar os resultados obtidos nas diferentes fontes.

Procedimentos:

1. As planilhas de satisfação (2023 e 2024/2025) foram tratadas estatisticamente, com cálculo de NPS (*Net Promoter Score*) e CSAT (*Customer Satisfaction Score*).
2. As médias e frequências foram cruzadas com as categorias qualitativas obtidas nas respostas abertas, compondo uma visão mista (quantitativa e interpretativa).
3. Foram criados quadros de convergência e divergência entre:
 - Os princípios formativos declarados (documentos institucionais);
 - As experiências relatadas (fóruns);
 - As percepções avaliativas (pesquisas).
4. Essa triangulação permitiu verificar coerência, lacunas e potenciais formativos do curso autoinstrucional.

Perguntas norteadoras:

- Os resultados quantitativos reforçam ou contradizem as percepções qualitativas?
- Há consistência entre os objetivos propostos e as experiências efetivas dos cursistas?
- Que fatores explicam a satisfação ou insatisfação com a formação?

Etapa 4 – Interpretação e elaboração da síntese integradora

Objetivo: construir uma leitura crítica do curso a partir da triangulação das fontes.

Procedimentos:

1. Elaborou-se uma síntese narrativa, articulando os quatro eixos analíticos e evidenciando as dimensões pedagógicas, tecnológicas e formativas observadas.
2. Foram redigidas interpretações sustentadas em evidências diretas dos documentos (trechos, capturas de tela, excertos do fórum e respostas de questionário).
3. O processo resultou na formulação de inferências interpretativas sobre a relação entre o desenho pedagógico e o desenvolvimento profissional proposto pelo curso.

Perguntas norteadoras:

- Que concepção de formação e inclusão o curso materializa?
- Em que medida o formato autoinstrucional promove ou limita a aprendizagem docente?
- Quais elementos podem ser aprimorados em futuras formações mediadas por tecnologia?

3. Garantias de rigor e replicabilidade

- Todos os materiais foram arquivados com metadados (tipo e origem).
- As categorias de análise foram definidas explicitamente e aplicadas de modo consistente.
- O tratamento das informações observou princípios éticos e de anonimato.

- A organização digital seguiu uma estrutura padronizada, com controle de versão e registro de decisões analíticas.

