FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA PARA ATUAÇÃO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

FERNANDA DE CASTRO BORGES TRINDADE

PORTO VELHO - RO
2019

FERNANDA DE CASTRO BORGES TRINDADE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA PARA ATUAÇÃO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia como requisito para obtenção do Título de Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Neffretier C. R. A. dos Santos Clasta.

PORTO VELHO - RO

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

T833f Trindade, Fernanda de Castro Borges.

Formação de professores a distância para atuação em sala de recursos multifuncionais / Fernanda de Castro Borges Trindade. -- Porto Velho, RO, 2019.

141 f. : il.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Neffretier C. R. A. dos Santos Clasta

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação a distância. 2.Formação de professores. 3.Sala de recursos multifuncionais. 4.Teoria crítica. I. Clasta, Neffretier C. R. A. dos Santos. II. Título.

CDU 37.018.43:004

Bibliotecário(a) Rejane Sales de Lima Paula CRB 11/903

FOLHA DE APROVAÇÃO

"FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA PARA ATUAÇÃO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS"

FERNANDA DE CASTRO BORGES TRINDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Orientador: Profª. Drª. Neffretier C. R. A. dos Santos Clasta

Banca examinadora:

Profª. Drª. Neffretier C. R. A. dos Santos Clasta.
Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI/UNIR)

Assinatura:

Profª. Drª. Marilda Gonçalves Dias Facci
Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI/UEM)

Assinatura:

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNIR)

Assinatura:

Dissertação aprovada em: 06/12/2019.

AGRADECIMENTOS

Neste momento especial da minha vida, sem dúvidas essa é página pela qual esperei ansiosamente para escrever, porque agradecer é reconhecer que nunca caminhamos sozinhos e que existem pessoas que tornaram esse percurso mais leve.

Primeiramente agradeço a Deus, pelo refrigério e sustento; sem Ele, não teria conseguido caminhar até aqui. Ainda que por vezes pensasse estar sozinha, sua doce presença me guiou e acalmou. À Ele toda Honra e toda Glória!

Agradeço aos meus familiares por sonharem comigo este momento. Aos meus pais por toda palavra de incentivo e pela base emocional e espiritual dedicada a mim. À minha irmã, amiga Irismar, pelo cuidado e compreensão nos momentos que estive ausente, em especial no cuidado com a nossa avó Verônica, você sempre será minha parceria e fortaleza.

Agradeço ao meu esposo George de Castro dos Santos, meu amado e amigo que sempre esteve ao meu lado e me ajudou no cuidado das nossas coisas no momento de minha ausência. Obrigada por seu zelo comigo e pela torcida introspectiva emanada em cada olhar, sorriso e abraço, sobretudo por aguardar pacientemente pela realização do nosso maior sonho: sermos pais.

Com especial atenção, agradeço, em memória, ao meu padrasto Francisco Mesquita da Silva. A dor da perda é grande, não imaginava passar por um processo de luto no mestrado, mas agradeço a admiração e carinho que destinava a mim. Você faz falta.

Neste processo da minha caminhada acadêmica, cada palavra, conselho, correção foram importantes para o meu crescimento humano e profissional. Agradeço aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unir, com carinho especial à Prof.ª Dr.ª Marli Zibetti pelo acolhimento, ensinamentos e leituras que transformaram as nossas tardes mais leves. Seu afeto fez diferença nesse processo por vezes cansativo e desanimador.

Não sabemos a maneira como algumas pessoas irão surgir em nossa caminhada. Dentre as surpresas boas da vida, tive a oportunidade de conhecer a Prof.ª Dr.ª Neffretier C. R. A dos Santos Clasta, que não foi somente minha

orientadora do Mestrado, mas quem que me mostrou a sensibilidade e simplicidade da relação humana. Suas orientações, pelas quais cultivo muita admiração e respeito, não foram apenas acadêmicas: foram ensinamentos para a vida, para a minha edificação pessoal e espiritual. Quando achava que não conseguiria, seu abraço me envolvia num ato de empatia sem igual. A senhora é usada por Deus em todos os lugares, meu coração se enche de alegria em termos caminhado juntas e de termos chegado até aqui!

Agradeço à Prof.ª Dr.ª Ednaceli Abreu Damasceno e ao Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba pelas contribuições na Banca de Qualificação. Suas correções e conselhos naquela oportunidade enriqueceram esta pesquisa e por isso, sou grata. Ao Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro pelas considerações e a Profa. Dra. Marilda Facci, por aceitar o convite em fazer parte da banca de defesa.

Agradeço ainda aos amigos de perto e de longe, por entenderem minhas ausências e compreenderem que isso fazia parte do processo para nossa alegria. Agradeço à minha amiga Vanessa Caroline Ferreira Galvão, pelos auxílios científicos e seu ombro amigo, sempre disponível nas horas de alegria e de angústia. Ter você ao meu lado nessa caminhada foi imprescindível, nossa parceria deu certo.

Quero agradecer em especial aos amigos da Turma Mapsi 2017: Elis Monique, Débora, Natalí, Hanna, Lucélia, Eudeir, Cleude, vocês foram fundamentais nessa caminhada, ninguém soltou a mão de ninguém, nossa turma foi incrível, sonhar com vocês foi melhor ainda. Ao amigo Jorge Washington pela parceria antes mesmo do Mestrado como professor de inglês, depois como parceiro de turma. Obrigada também pela tradução do Resumo da dissertação.

Agradeço às professoras das salas de recursos multifuncionais que despenderam tempo para falar um pouco de suas formações e auxiliar na construção deste trabalho. Obrigada pela acolhida, suas vozes enriqueceram essa pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro para custeio da pesquisa. Este recurso foi de fundamental importância para a concretização deste trabalho.

GRATIDÃO!

A ideia da emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, e ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional (ADORNO, 2006, p. 143).

RESUMO

TRINDADE, Fernanda de Castro Borges. **Formação de professores à distância para atuação em sala de recursos multifuncionais**. Porto Velho, 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

Esta pesquisa tem como objeto a formação dos professores, considerando o aumento da inserção das tecnologias no contexto educacional, especialmente nas formações iniciais e continuadas de professores por meio da Educação a Distância (EaD). O objetivo desta pesquisa é analisar como vem sendo realizada a formação continuada de professores mediada pela EaD para o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a partir da percepção dos docentes. O referencial teórico adotado é a Teoria Crítica, sobretudo os teóricos Theodor Adorno e Herbert Marcuse da Escola de Frankfurt. A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou como método de análise a dialética negativa dos frankfurtianos. Foram participantes 12 professoras que atuam na SRM de 11 escolas da rede municipal de ensino de Porto Velho, capital do estado de Rondônia. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário e de uma entrevista estruturada. Nossa hipótese era de que os cursos de formação, mediados pela EaD, tivessem por característica adaptar o professor à instrumentalização de maneira imediatista, de forma a não possibilitar a apropriação crítica da teoria e da prática para o atendimento na SRM. A partir da percepção das professoras, os resultados obtidos apontam para uma formação predominantemente teórica sobre as especificações do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no que se refere ao auxílio de confecções de planos individuais de atendimento e conhecimento das deficiências, não considerando a importância da relação teoria e prática na formação do professor e nem da reflexão da prática já apreendida no dia a dia das SRM pelas professoras. Pode-se compreender que a formação a distância ofertada não contribui de fato para a apropriação da teoria e da prática, mas privilegia uma formação instrumental, que distancia os indivíduos de uma formação crítica-reflexiva que traz em si os elementos necessários para além da adaptação: uma formação que possibilita interpretar e transformar o projeto político, histórico e social da sociedade acerca da inclusão e de sua implicação no desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação a distância. Formação de professores. Sala de Recursos Multifuncionais. Teoria Crítica.

ABSTRACT

TRINDADE, Fernanda de Castro Borges. Distance teacher education for acting in a multifunctional resource room. Porto Velho, 2019. Dissertation (Academic Master in Psychology). Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, 2019.

This research has as its object the formation of the teachers, considering the increase of the insertion of the technologies in the educational context, especially in the initial and continuous formation of teachers through the Distance Education (DE). The purpose of the study was analyzing how the continuing education has been carried out of teachers mediated by DE for the attendance in the Multifunctional Resource Rooms (MRS), from the teachers' perception. The theoretical framework adopted is the Critical Theory, especially the theorists Theodor Adorno and Herbert Marcuse of the Frankfurt School. The qualitative research used as a method of analysis the negative dialectic of the frankfurtians. Participants were 12 teachers who work at MRS from 11 schools in the Porto Velho municipal school, capital of the state of Rondônia. Data collection was performed through a questionnaire structured. Our hypothesis was of states that the training courses, mediated by DE, would have the characteristic of adapting the teacher to the instrumentalization in an immediate way, not to enable so that it does not allow the critical appropriation of theory and practice to attend MRS. From the teacher' perception, the obtained results point to a training, mediated by DE, predominantly theoretical about the specifications of the Specialized Educational Attendance (SEA), with regard to the aid of making individual care plans, knowledge of disabilities, not considering the importance of the relationship theory and practice in the formation of the teacher nor the reflection of the practice already learned in the daily life of the MRS by the teachers. It can be understood that the formation offered does not actually contribute to the appropriation of theory and practice, but favors an instrumental formation, how far individuals from a critical-reflexive formation that brings the necessary elements beyond adaptation: a formation which makes it possible to interpret and transform society's political, historical and social project about inclusion and its implication in human development.

Keywords: Distance Education. Teacher training. Multifunctional Resource Room. Critical Theory.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AHSD	Altas Habilidades/Superdotação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIIES	Divisão de Educação Especial
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MAPSI	Mestrado Acadêmico em Psicologia
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
PNEE	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais
SCIELO	*Scientific Eletronic Librany Online*
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SRE	Secretaria Regional de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TA	Tecnologia Assistiva
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas nas plataformas SciELO, Periódicos CAPES e BDTD..... 25
Quadro 2 - Levantamento das pesquisas por temas teóricos..... 81
Quadro 3 - Informação das professoras entrevistadas..... 83
Quadro 4 - Perfil de Identificação das professoras 91
Quadro 5 - Recursos utilizados pelas professoras nas SRM..... 107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados da Dimensão 1 - Perfil: Formação Escolar..... 89
Tabela 2 - Resultados da Dimensão 1 – Perfil: Formação Acadêmica.....90
Tabela 3 - Resultados da Dimensão 1- Perfil: Atuação profissional 90
Tabela 4 - Resultado da Dimensão 2 - Percepção do professor sobre o curso à distância na formação continuada (curso de pós-graduação e/ou cursos de curta duração) 93
Tabela 5 - Resultado da Dimensão 2 - Percepção do professor sobre a formação mediada pela EaD 93
Tabela 6 - Resultado da Dimensão 3 - Percepção do professor quanto à formação tecnológica mediada pela EaD 106

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 155

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES MEDIADA PELA EAD: UMA REVISÃO DE LITERATURA 233

2.1 Formação continuada de Professores mediada pela EAD. O que os estudos apresentam? 233

2.1.1 A formação continuada mediada pela EaD: os estudos dos artigos encontrados..... 277

2.1.2 A respeito das Dissertações, o que encontramos? 399

2.1.3 Análise das Teses e suas contribuições..... 522

3. TEORIA CRÍTICA E AS APROXIMAÇÕES NO ÂMBITO DAS FORMAÇÕES DOCENTES 633

3.1 Teoria Crítica: A Escola de Frankfurt breve histórico 633

3.2 Os principais teóricos da Escola de Frankfurt: Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse 688

3.3 Educação para Emancipação..... 722

3.4 O Processo de Formação e Semiformação na Teoria Crítica 755

4 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA 800

4.1 A Pesquisa Qualitativa 820

4.2 Procedimentos éticos e coleta dos dados 842

4.2.1 Local e Sujeitos da Pesquisa.....82

4.2.2 Procedimentos éticos e coletas dos dados.....84

4.3 Procedimentos para a análise dos dados..... 855

5 “TALVEZ ISSO SEJA UMA DENÚNCIA”: As vozes das professoras a distância em sala de recursos 899

5.1 Dimensão 1 – Perfil do professor e Formação Escolar/Acadêmica..... 899

5.2 Dimensão 2 – Percepção das professoras quanto à formação mediada pela EaD 933

5.3 Dimensão 3 – Percepção das professoras quanto à formação Tecnológica mediada pela EaD 1066

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 1122

REFERÊNCIAS 1177

ANEXO A 1233

ANEXO B 1266

APÊNDICE A 1288

APÊNDICE B 13030

APÊNDICE C 1344

APÊNDICE D 14040

1 INTRODUÇÃO

O acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais[1] à educação e à participação no aprendizado em sala de aula comum e em todos os espaços escolares configurou-se a partir de lutas decorrentes da concepção de direitos humanos. Esta, por sua vez, baseia-se na igualdade e diferença como sendo valores inerentes, objetivando assim o respeito às diferenças das pessoas com necessidades especiais, bem como combater a lógica da exclusão histórica ocorrida, tanto nos ambientes escolares quanto fora deles.

Alguns documentos foram norteadores para a inserção das práticas de inclusão desses alunos, tais como a Constituição Federal de 1988 no que se refere à promoção e ao bem de todos sem discriminações, sejam elas de raça, cor, sexo, origem e idade. A Constituição também dispõe que a educação é direito de todos, buscando a garantia do acesso e permanência na escola. Por conseguinte, a legislação vigente também disciplina que o Estado é o responsável pela oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Além da responsabilidade do Estado com essa educação, que se encontra disciplinada na carta magna de 1988, temos ainda como aparato legal o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 8.069/90), que preconiza a obrigatoriedade dos pais e responsáveis em matricular seus filhos no ensino regular. Outro importante documento é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), no que diz respeito a oportunizar tanto instrumentos que subsidiem as necessidades educacionais básicas, quanto os conteúdos dessas aprendizagens, assim como universalizar o acesso à educação para todas as crianças, jovens e adultos e promover a equidade.

Já a Declaração de Salamanca (1994) é um importante documento voltado especificamente para as pessoas com necessidades especiais. Discorre sobre o direito à educação, à singularidade de cada pessoa no processo de aprendizagem e sobre o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais às escolas regulares, a fim de diminuir a exclusão que ocorre dentro e fora dos ambientes escolares. Outro importante marco histórico

[1] Terminologia sobre deficiência na era da inclusão (SASSAKI, 2002).

e, diga-se de passagem, uma conquista recente, foi a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), que possui como alguns dos princípios gerais o respeito pela dignidade, a não-discriminação, inclusão plena e efetiva na sociedade e acessibilidade. Estes documentos fortaleceram a articulação de políticas norteadoras para o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais em diversos contextos.

Entretanto, o histórico de lutas e movimentos para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no processo de aprendizagem precede a estes documentos. No período imperial, houve a implantação do Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto dos Surdos-Mudos (1856). Em 1926 foi criado o Instituto Pestalozzi, voltado para o atendimento de pessoas com deficiências mentais e em 1954 surgiu a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Com a implantação dos Institutos dos Meninos Cegos em 1854, deu-se início à criação de políticas públicas de inclusão para pessoas com necessidades educacionais especiais no processo de aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) em seu artigo 59, garante em seu inciso primeiro sobre os “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Desta forma, dispõe sobre a organização das escolas para atender as demandas dos alunos com necessidades especiais.

Para garantir esses recursos em todos os níveis de ensino, em 1999 foi regulamentada a Lei nº 7.853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esta legislação estabelece a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis educacionais, bem como o caráter complementar da Educação Especial ao ensino regular. O artigo 24 direciona essas atribuições:

> II - A inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
> III - A inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
> IV - A oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino (BRASIL, 1989).

Com a inserção da Educação Especial, a Educação Inclusiva passou a ter um caráter norteador de estratégias para o efetivo processo de inclusão nas escolas regulares, que “implica numa reforma na gestão e no projeto pedagógico da escola, fundamentada na atenção à diversidade e no direito de todos à educação” (BRASIL, 2005, p. 05).

Deste modo, a Educação Inclusiva ocupa o espaço central nos diálogos a respeito da construção de alternativas para combater a lógica da exclusão. Neste intuito, a implantação da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), buscou subsidiar orientações para os sistemas educacionais no que concerne às práticas de inclusão de crianças, adolescentes e adultos para o acesso da aprendizagem/escolarização, visando ainda implementar mudanças na formação, tanto estrutural quanto cultural, para que todos os estudantes tenham os seus direitos assegurados.

É na perspectiva da educação inclusiva que a educação especial passa a atribuir o atendimento na escola regular das pessoas não só com deficiências[2], mas garante também o acesso dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento[3] e altas habilidades/superdotação[4]. A política orienta ainda sobre a “organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008, p. 11).

Para este suporte, mediante a educação especial na perspectiva inclusiva, foi estabelecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, que tem como função:

> [...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008, p.11).

---

[2] As deficiências são de impedimento a longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial (BRASIL, 2008).

[3] Apresentam alterações qualitativas das interações sociais e comunicativas, interesses de atividades restritas, repetitivo e estereotipado, incluindo estudantes com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

[4] Estudantes que demonstram potencial elevado nas áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, possuindo grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

O AEE surge para auxiliar o processo de escolarização/inclusão do público-alvo da educação especial, sendo este atendimento realizado no contraturno das aulas e ofertado de modo a complementar ou suplementar os alunos nas suas especificidades. Segundo Fontes (2012), o AEE se concretiza como o atendimento no ensino regular conceituado de forma mais amadurecida. Isto faz com que o AEE exerça atualmente o papel de “carro-chefe” da Educação Especial.

Este atendimento acontece preferencialmente na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) onde as atividades são desenvolvidas. A SRM tem o objetivo de apoiar as escolas no atendimento especializado de forma complementar ou suplementar o processo de escolarização. A legislação prevê que:

> A iniciativa de implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 12).

Para que o aluno seja inserido no programa de atendimento especializado na sala de recurso multifuncional, será necessária a identificação da necessidade educacional por meio de uma avaliação psicoeducacional[5]. Os pareceres e laudos poderão ser redigidos pela equipe pedagógica, constituída por professores do AEE e da sala regular, sendo permitidas avaliações externas ao ambiente escolar. Assim, o aluno terá o acompanhamento por profissionais da modalidade de Educação Especial/Educação Inclusiva, paralelo ao acompanhamento regular do Ensino Fundamental (BARROCO, 2012).

São disponibilizados nas SRM equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos, pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas. Essas podem ser do tipo I, que ofertam todos estes recursos ou do tipo II, que além destes recursos mencionados, devem possuir acessibilidades para alunos com deficiência visual. Estes tipos devem estar de acordo com o

[5] A “avaliação psicoeducacional no contexto escolar” possibilita o reconhecimento das necessidades educacionais especiais de alunos com indicativos de deficiência intelectual, bem como preceitua que a avaliação inicial deverá ser realizada pelo professor de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I e/ou pedagogo da escola (MENON; IACONO, 2014).

número de alunos matriculados que possuem estas necessidades (BRASIL, 2006).

No que concerne à atuação dos professores do AEE, estes irão suplementar os alunos com altas habilidades/superdotação e complementar os alunos que tenha dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência. Os professores que atuam na SRM devem ter formação inicial que os habilitem para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009). As habilitações podem ser em curso de licenciatura (graduação) e pós-graduação em atendimento educacional especializado ou em deficiências específicas (auditiva; visual; intelectual; múltiplas ou altas habilidades).

Essas formações eram feitas em cursos oferecidos pelo antigo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI). Com a troca de governo ocorrida no país durante as eleições do ano de 2018, ocorreram mudanças estruturais e de funções no Ministério da Educação. A partir do Decreto nº 9.465 de 02 de janeiro de 2019, a SECADI passou a ser denominada Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) e houve a criação da Secretaria de Alfabetização (SEALF)[6], que ficou responsável pela parte de formação dos professores, por iniciativa do docente, em instituições de ensino que dispõem de "[...] complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento [...]" (BRASIL, 2001, p. 05).

No Art. 8º do Conselho Nacional de Educação (2001) são apresentados dois perfis de professores para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais: o professor capacitado e o professor especializado. Os professores do ensino regular capacitados irão atuar no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum. Já o professor especializado atuará nas SRM com base a auxiliar os alunos com estratégias de ensino no seu processo de aprendizagem/escolarização, bem

[6] Criada por meio do Decreto Nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, é uma das secretarias que fazem parte da estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC), integrando os seus órgãos específicos singulares. A Sealf é composta por três diretorias: a Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidência (Dabe), a Diretoria de Suporte Estratégico à Alfabetização (DSEA) e a Diretoria de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores (DCFP) (BRASIL, 2019).

como proporcionar atividades que irão ao encontro de suas necessidades no dia a dia.

Para que os professores possam atender às especificações pertinentes ao ofício docente nas SRM, a SEMESP oferta cursos de pós-graduação *lato sensu* por meio da modalidade presencial ou Educação a Distância (EaD). Estas especializações são ofertadas em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB)[7], tanto para a formação continuada na educação básica, quanto na educação especial, quando se tem a demanda na Escola, segundo o Art. 34 do Decreto nº 9.465/2019:

> [...] À Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência compete:
> III - promover o desenvolvimento de ações para a formação continuada de profissionais da educação, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos em formatos acessíveis e a acessibilidade nos ambientes escolares (BRASIL, 2019, p. 6).

Os cursos visam instruir os professores para as especificidades da educação especial, visto que antes só havia habilitações na graduação por categorias distintas, sendo elas: deficiência intelectual, auditiva, física e visual. Em 2006, surgiram novos parâmetros para a formação específica com "[...] a promulgação da Resolução da CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006, que dirige a formação do professor especialista para o lócus da Pós-Graduação, ou por meio dos programas de formação continuada" (MESQUITA; MARTINS; POKER, 2015, p. 257).

A partir da modalidade de ensino à distância, as formações na área de educação especial estão sendo realizadas em parcerias com o Ministério da Educação e as Universidades públicas brasileiras. As formações continuadas têm o intuito de dar subsídio aos docentes e outros agentes educacionais que fazem parte do processo de inclusão nas escolas, pois "[...] orienta a LDBEN (Lei nº 9394/96) quando descreve em seu artigo 80 ser papel do Poder Público

[7] Trata-se de um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos superiores por meio da educação à distância (EaD), prioritariamente, para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, assim como dirigentes, gestores e trabalhadores em educação dos estados, municípios e do Distrito Federal. Atualmente, o Sistema UAB conta com 109 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), ofertando 800 cursos em 771 polos (CAPES, 2018).

incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades" (MESQUITA; MARTINS; POKER, 2015, p. 258).

A partir da oferta de cursos à distância para a formação de professores que atuam no AEE, nossa problemática nesta pesquisa buscou averiguar se a formação de professores mediada pela EaD é capaz de aproximá-los de uma formação crítica ou se os aproxima de uma semiformação. Neste trabalho de investigação, o objeto de pesquisa é a formação de professor. E como objetivo geral procuramos analisar a partir da percepção dos docentes, a formação de professores para o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais mediada pela EaD, à luz da Teoria Crítica, sobretudo das categorias teóricas adornianas de educação, formação e semiformação.

Mediante o objetivo geral, elencou-se como objetivos específicos: 1) descrever como a formação para o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais é realizada com os docentes que atuam nas escolas da rede municipal de ensino de Porto Velho, a partir da percepção destes; 2) verificar se a formação, mediada pela EaD possibilita a apropriação no uso dos recursos tecnológicos de forma crítica ou meramente instrumental.

Esta pesquisa possui um olhar voltado para a percepção do professor sobre a formação recebida pela EaD para o atendimento na SRM, buscando dar voz ao sujeito que passou pelo processo formativo, levando em consideração a baixa expressividade de estudos direcionados a essa temática na região Norte, em específico no Estado de Rondônia[8].

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de tipo exploratória. Foi realizada uma revisão bibliográfica em plataformas *online* (SciELO, BDTD e Periódicos CAPES) com a finalidade de dar respaldo à pesquisa com outros resultados relativos à temática de formação de professores e EaD. O referencial teórico utilizado foi a Teoria Crítica e para análise dos dados utilizamos o método da Dialética Negativa. Foram participantes 12 professoras que atuam na SRM de 11 escolas das séries iniciais da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho – RO, no período de outubro a dezembro de 2018.

[8] No estado de Rondônia temos quatro pesquisas analisadas (AIMI, 2012; FONTES, 2012; BATISTA, 2013 e NUNES, 2013), as demais estão disponíveis na seção 1 desta pesquisa nas páginas 24 e 25.

Para a coleta dos dados foi realizada uma entrevista com o apoio de um questionário estruturado em três dimensões: perfil do professor; percepção do professor quanto à formação mediada pela EaD; e percepção do professor quanto à formação tecnológica mediada pela EaD.

A pesquisa possui relevância social e humana, na medida em que permite ampliar as reflexões acerca da formação do professor e de sua atuação direta na oferta de educação para uma população que vive a exclusão de forma direta e sistemática. Ao mesmo tempo, apresenta um estudo da percepção do próprio professor quanto aos avanços e limites na sua atuação a partir da formação.

Para o aprofundamento das discussões, a pesquisa está organizada em cinco seções. Na primeira, são abordados aspectos introdutórios da temática, as políticas vigentes e um breve caminhar a respeito da formação dos professores.

Na segunda seção, são apresentadas as pesquisas levantadas acerca do objeto de estudo, que é a formação continuada de professores para as SRM mediada pela EaD. As pesquisas foram selecionadas a partir de buscas nas plataformas *online* SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e no Portal de Periódicos da CAPES. Nesta seção, as pesquisas foram analisadas de modo a apresentar o que já foi dialogado por outros autores a respeito desse fenômeno, sobretudo em relação à inserção da EaD como instrumento para formação inicial e continuada de professores.

Na terceira seção, são apresentados alguns dos principais conceitos da Teoria Crítica, tais como educação, formação e semiformação. Estes conceitos foram utilizados como recurso analítico das entrevistas, em consonância com o método da Dialética Negativa, cujo precursor é Theodor Adorno.

Na quarta seção, apresentaremos a estrutura da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados da pesquisa, bem como os procedimentos adotados para a análise destes. A quinta e última seção foi destinada aos resultados e à discussão dos dados obtidos e as considerações finais.

Com a pesquisa empreendida, esperamos ampliar o diálogo e as reflexões que contribuam para a formação de professores no atendimento nas

SRM, como também para discussões a respeito da mediação tecnológica na formação desses professores para as práticas no âmbito da educação especial.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES MEDIADA PELA EAD: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Nesta segunda seção, apresentaremos os estudos selecionados que versam sobre a formação continuada de professores mediada na modalidade EaD. O objetivo é descrever o que já foi discutido por outros autores sobre o objeto da pesquisa: formação de professores mediada pela EaD para atuação em SRM. As pesquisas analisadas foram publicadas entre 2003 e 2016, e encontram-se nos seguintes bancos de dados científicos: SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Portal de Periódicos da CAPES. Apresentaremos resultados de artigos, dissertações e teses, que serão analisados e debatidos, de forma que se possa identificar pontos de aproximação e distanciamento entre esta pesquisa e outras realizadas sobre a formação continuada mediada pela EaD.

2.1 Formação continuada de Professores mediada pela EAD: o que os estudos apresentam?

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva busca subsidiar práticas de inclusão de crianças, adolescentes e adultos no processo de escolarização/aprendizagem, visando ainda implicar mudanças na formação tanto estrutural, quanto cultural para que todos os estudantes tenham os seus direitos assegurados.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) visa orientar práticas inclusivas, sendo atualizada com a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta, por sua vez, tem o intuito de orientar e organizar os sistemas educacionais inclusivos; orientar sobre o AEE e apresentar diretrizes operacionais para este atendimento; bem como definir o público alvo deste, o seu caráter

complementar ou suplementar, prevendo ainda a sua institucionalização no projeto político-pedagógico.

Durante a implantação de ações para a educação especial, o AEE surge para inclusão, acesso e participação, auxiliando no processo de escolarização e aprendizagem do público-alvo deste atendimento, como estabelece o Decreto nº 6.571/2008:

> A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE. A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização. A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza (BRASIL, 2008, p. 1).

O professor que atenderá no AEE necessita ter curso que o capacite para a educação especial, pois este irá suplementar os alunos com altas habilidades/superdotação e complementar o processo de ensino aos alunos que tenham dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência. Porém, a formação continuada de professores, inclui não apenas as técnicas, mas a subjetividade e condição humana deste professor. Neste sentido, Schlermmer (2010, p. 108) compreende a formação como, antes de tudo, uma formação humana:

> [...] a formação humana é fundamento de qualquer processo educativo e a capacitação, um instrumento e um caminho na realização de uma tarefa educacional. A mediação pedagógica é o movimento da tarefa educativa, na formação humana e na capacitação.

O processo formativo do sujeito perpassa um desenvolvimento daquilo que este almeja para suas relações nos espaços sociais, assim como a capacitação está vinculada àquilo que o sujeito adquire de habilidades e ações para desenvolver neste espaço criado. Desta maneira busca-se contribuir, por meio da mediação tecnológica, para que ocorram transformações necessárias no desenvolvimento das atividades realizadas nas SRM pelos professores.

Isso não significa que somente os professores são responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem dos alunos público alvo do AEE. Gestores e

todos os que participam deste universo em que as pessoas com deficiências são inseridas, fazem parte desse processo. E precisam partir de uma formação humana que as emancipem para as suas ações de maneira crítica.

É nesse contexto que as pesquisas apresentadas se debruçaram. As pesquisas foram selecionadas a partir de buscas nas plataformas *online* SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Portal de Periódicos da CAPES, ressaltando que, alguns periódicos estão indexados ao SciELO e à BDTD. Os descritores utilizados na barra de pesquisa das plataformas correspondem a: formação continuada e educação especial; formação de professores e EaD; Atendimento Educacional Especializado e EaD; educação a distância e sala de recursos.

A partir desses descritores, foram selecionadas as pesquisas que versavam a respeito da formação continuada de professores para a Educação Especial, na perspectiva da atuação nas SRM, levando em consideração a formação mediada pela educação a distância. Como critério de inclusão, foram selecionadas as pesquisas que discorriam sobre a formação de professores mediada pela EaD para a Educação Inclusiva e estudos publicados em português. O critério de exclusão aplicou-se às publicações que só discutiam a formação continuada, sem estar relacionada ao âmbito da educação a distância ou da educação especial, além das que não estavam em língua portuguesa.

Não foi estabelecido um recorte temporal para as buscas nas plataformas *online*, porém os estudos selecionados datam de 2003 a 2016. Após a leitura dos resumos foram selecionados: seis artigos, cinco dissertações e duas teses. As pesquisas estão dispostas em ordem crescente pelo tipo de pesquisa (artigos, dissertações e teses), no Quadro 1:

Quadro 01 - Pesquisas selecionadas nas plataformas SciELO, Periódicos CAPES e BDTD

BASES	TIPO	TÍTULOS	AUTORES	ANO
SciELO	Artigo	A educação a distância na formação continuada do professor	PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo.	2003
SciELO	Artigo	Formação continuada em Educação Especial: o atendimento educacional especializado	BRIDI, Fabiane Romano de Souza.	2011
SciELO	Artigo	Educação a distância e Formação continuada do professor	RODRIGUES, Leda Maria Borges da Cunha; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho.	2012

Quadro 01 - Pesquisas selecionadas nas plataformas SciELO, Periódicos CAPES e BDTD (continuação)

BASES	TIPO	TÍTULOS	AUTORES	ANO
SciELO	Artigo	Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil	GARCIA, Rosalba Maria Cardoso.	2013
SciELO	Artigo	Políticas educacionais e formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância: análise das publicações na base de dados SciELO	MESQUITA, Pâmella Stefânia Picinin; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; POKER, Rosimar Bortoline.	2015
SciELO	Artigo	Trabalho e formação docente para o Atendimento Educacional Especializado	PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth.	2015
Periódicos Capes	Dissertação	Políticas Públicas para a educação especial em Rondônia	AIMI, Deusodete Rita da Silva	2012
Periódicos Capes	Dissertação	Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso	FONTES, Diana Campos	2012
Periódicos Capes	Dissertação	Formação Continuada em Educação Inclusiva	NUNES, Nilta Moreira Braga.	2013
BDTD	Dissertação	Atendimento Educacional Especializado: trabalho e formação docente	BATISTA, Geisa Cristina.	2013
BDTD	Dissertação	Educação Inclusiva: um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais de escolas Públicas Estaduais de Campos Belos – Goiás.	ALMEIDA, Leiva Márcia Rodrigues de.	2014
BDTD	Tese	Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor	SILVA, Ione Arsênio da.	2012
BDTD	Tese	Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do Atendimento Educacional Especializado.	RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante.	2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das buscas realizadas nas bases de dados *online* (2019).

As pesquisas selecionadas serão analisadas na ordem de artigo, dissertações e teses e ao final faremos uma análise desses estudos, articulando com o que será discutido nesta pesquisa. Todos os estudos eram de caráter qualitativo e dentre as dissertações, quatro utilizaram o método da análise de conteúdo e uma utilizou como método a análise do discurso. Todas as Teses utilizaram o método da pesquisa colaborativa (pesquisa-ação). Desta

forma, as pesquisas basearam-se na formação continuada de professores para a educação especial, tendo como a modalidade dessas formações a EaD.

2.1.1 A formação continuada mediada pela EaD: os estudos dos artigos encontrados

Para compreendermos os estudos que se debruçaram a respeito da formação continuada à distância, apresentaremos os seis artigos selecionados nas plataformas *online*.

No artigo “A educação a distância na formação continuada do professor”, Pedrosa (2003) buscou analisar, por meio de um ensaio teórico, as possibilidades para a formação continuada do professor no ambiente da educação a distância. Este estudo baseou-se em três vivências da autora, a saber: como aluna de um curso de especialização em supervisão escolar; como idealizadora e tutora de um curso de informática educativa; e como pesquisadora da educação a distância de uma instituição de ensino superior. A questão da formação continuada do professor é algo que necessariamente precisa acompanhá-lo por todo o tempo de profissionalização:

> Os conhecimentos e habilidades empregados em um campo profissional são cada vez menos estáveis; em intervalos de tempo cada vez mais curtos, transformam-se e, até mesmo, tornam-se obsoletos. As novas formas de trabalho, as crescentes demandas resultantes dos avanços que a ciência introduz nas áreas técnicas e tecnológicas, nos sistemas de comunicação, de transporte, e mesmo nas formas de relação, organização e lazer requerem um maior acesso a novas informações e um contínuo desenvolvimento de novas habilidades para a adaptação e a assimilação destas mudanças (PEDROSA, 2003, p. 4).

São necessárias mudanças reais na infraestrutura e nos materiais disponibilizados, para que a formação continuada ocorra. Pois “a conjunção de muitos desses fatores impede a regularidade da atualização profissional dos docentes em nosso país” (PEDROSA, 2003, p. 5).

A autora expõe a necessidade de atualização no campo da educação e de formação, uma vez que nossa sociedade está em constante modificação, tornando necessária a adoção de alternativas que auxiliem no processo de

formação dos professores, sobretudo no que diz respeito à formação continuada:

> A rápida evolução da sociedade criou novas necessidades no campo da educação, entre elas a de contínua formação. Por consequência, educadores e estudiosos buscaram alternativas aos sistemas tradicionais que pudessem atender a estas necessidades. E entre novas e velhas alternativas, a *educação a distância* é uma possibilidade que está se consolidando no país e ganhando visibilidade política (PEDROSA, 2003, p. 2).

Neste sentido, a educação a distância responde ao modelo pedagógico alternativo, porém precisa ser bem direcionada e contar com os meios de apoio adequados para um real avanço, a fim de diminuir as barreiras do tempo, do espaço e da falta do recurso financeiro para as capacitações:

> A educação a distância responde à proposta de um modelo pedagógico alternativo, que tem por objetivo abrir o acesso à informação aos que desejam aprender. Desde que bem direcionada e com o apoio dos meios adequados, efetivamente pode contribuir para vencer barreiras do acesso à educação, assumindo o papel de mobilizadora de estratégias que viabilizem os princípios e fins da educação permanente, por conseguinte, da formação continuada (PEDROSA, 2003, p. 9).

O estudo discute sobre a aproximação da Universidade com a Escola, cujo propósito é diminuir as lacunas sobre teoria e prática, uma vez que temos os conhecimentos produzidos no campo da pesquisa (ciência) e no campo da *práxis* construído pela escola no dia a dia com seu alunado. Desta forma, Escola e Universidade caminhariam juntas na troca de informações, rumo ao avanço para um diálogo crítico e na superação da distância entre ambas, revelando a necessidade de a Universidade aprender com a escola, sendo os professores agentes ativos para o processo de contribuição nesta relação. E a maneira de diminuir essa distância seria por meio da EaD (PEDROSA, 2003).

Pedrosa (2003, p. 8) expôs as dificuldades que os professores enfrentam para realizar suas práticas de formações:

> Na maioria dos casos o que impede sua presença na universidade são as diversas demandas de seu cotidiano profissional e pessoal. Quando o professor procura dar continuidade à sua formação, vê-se forçado a afastar-se de sua escola e até mesmo de sua cidade. Este deslocamento, retira o professor da sala de aula, obrigando-o a distanciar de sua prática, representando também custos de transporte, alimentação e, frequentemente, hospedagem.

Desta forma, a educação a distância surge como alternativa para essa aproximação, bem como para o favorecimento de novas práticas realizadas pelos professores no seu cotidiano escolar. Porém, observou-se a ocorrência de uma rejeição por parte dos professores, mais pela modalidade em si (à distância) do que pela qualidade do curso. Nesta visão, Pedrosa (2003, p. 13) comenta que "[...] tanto a educação a distância quanto a educação presencial são potencialmente boas ou medíocres, dependendo do projeto e da seriedade dos profissionais envolvidos."

O texto argumenta sobre a possibilidade da EaD favorecer a diminuição no sentido de tempo, espaço e falta de recurso, subsidiando o diálogo entre os que estão distantes dos centros de discussão, a respeito sobretudo da temática de inclusão. É necessário que esta modalidade seja realizada de forma que seus recursos estejam adequados à realidade de acesso dos alunos participantes dessas formações.

No artigo intitulado "Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado", Bridi (2011) problematizou acerca da configuração atual da formação continuada de professores no campo da educação especial, para atuarem no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da modalidade EaD. Como forma de apresentar essas configurações, foi analisado um programa de formação continuada à distância de professores para o AEE.

Bridi (2011, p. 4) apresenta algumas considerações sobre a formação inicial e continuada dos professores, antes de falar a respeito do programa em si. Justifica que através destas, seja possível compreender a configuração atual da formação de professores para o AEE:

> As ações de formação de professores vêm sendo distinguidas em dois momentos ou dimensões – inicial e continuada – que, por princípio, deveriam ser complementares, caracterizando-se como diferentes momentos de um mesmo processo de formação, que se compreende como inacabado, e por isto, contínuo e permanente.

E ainda, apresenta a tendência do processo formativo dos professores para atuarem com os alunos da educação especial:

> Esta tendência aliada às mudanças e avanços constantes do conhecimento, bem como, às diferentes necessidades do exercício profissional, conferem à formação continuada o status de condição ao

> trabalho pedagógico. No campo da educação especial, Michels (2008) afirma que a modalidade de formação continuada tem sido a estratégia mais utilizada para formar professores que atuam diretamente com o alunado da educação especial (BRIDI, 2011, p. 5).

O artigo discorre sobre a crescente demanda por formação de professores, haja vista a oferta do Atendimento Educacional Especializado e da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais em escolas comuns. Dessa maneira, expõe que a demanda emergente por formação de professores seja condizente com as recomendações dos organismos internacionais (bancos mundiais, fundos monetários), visando suprir a necessidade de formação de professores, atrelada à redução de custos:

> Na esteira da ampliação sobre as possibilidades de formação, do barateamento dos custos destinados a esta formação, do aligeiramento desta formação, do privilégio da dimensão prática em detrimento dos aspectos teóricos fundamenta-se a política de formação continuada de professores (BRIDI, 2011, p. 6).

Nesse contexto, a autora apresenta a experiência de um curso de formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado, realizado a partir das parcerias entre a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) com a Secretaria de Educação a Distância, na rede municipal do Município de Santa Maria. O delineamento da pesquisa na cidade referida se concretizou mediante a adesão, em 2003, do Programa de Educação Inclusiva da SEESP/MEC – Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, tornando-se um dos municípios polos deste programa. No período do levantamento dos dados, estavam sendo implantadas as salas de recursos multifuncionais.

O curso em questão foi ofertado no nível de aperfeiçoamento, para professoras da rede municipal que já atuavam na educação especial (antes denominado Apoio Pedagógico Especializado), na modalidade à distância, com 156 horas à distância e 24 presenciais, totalizando 180 horas. Este foi oferecido pela Secretaria de Educação Especial, juntamente com a Secretaria de Educação a Distância e a Universidade Federal do Ceará.

O objetivo central do curso foi capacitar os professores para atuarem no AEE frente às diferentes deficiências, sendo elas física, visual, mental ou auditiva. Este foi composto por seis módulos, sendo o primeiro uma introdução

ao ambiente virtual, aos aspectos legais e pedagógicos para a realização do AEE. Os demais módulos foram desenvolvidos enfatizando o trabalho com cada deficiência, a partir de estudos de caso reais, estudos teóricos sobre as deficiências, estudos de caso aprofundados sobre a situação escolar do aluno e elaboração de planos de atendimento educacional especializado. Neste curso foram formadas 13 professoras.

As conclusões da autora sobre o curso ofertado apontam que estes aconteciam em consonância com as políticas que regem a formação continuada de professores. Contudo, ainda é incipiente o conhecimento dos impactos dessas formações no interior das escolas da rede municipal, tornando-se necessárias mais investigações sobre a questão:

> Se por um lado, a modalidade a distância possibilita o acesso de muitos professores à formação continuada, por outro se faz necessário o desenvolvimento de estudos que investiguem as características desta formação, quais mudanças são produzidas nas práticas educacionais, e como estas mudanças vêm acontecendo no interior das escolas e das redes de ensino. A avaliação das propostas de formação parece despontar, de forma ainda muito frágil, no cenário nacional (BRIDI, 2011, p. 10).

A autora concluiu discutindo sobre o privilégio desses cursos de formação voltados para os professores especialistas, em relação aos professores que atuam no ensino comum, que mantém diariamente contato com os alunos público alvo dessas formações. Embora a política de inclusão discorra sobre a articulação da educação especial com a educação regular, os professores especializados são a centralidade dessas formações em detrimento dos professores capacitados (BRIDI, 2011).

Outro ponto discutido refere-se à ausência de discussões epistemológicas a respeito da temática da educação especial, como por exemplo, o próprio conceito de educação especial. Em vista disto, ocorre o predomínio da dimensão prática em detrimento dos aspectos teóricos, que são basilares para uma compreensão das ações de formação e suas práticas sociais. Por fim, ressalta os riscos da sustentação do modelo tradicional de educação especial pelo predomínio da modalidade à distância nesse processo de formação de professores.

O artigo intitulado: “Educação a distância e formação continuada do professor” de Rodrigues e Capellini (2012), teve como objetivo levantar e

analisar dados em relação a utilização da EaD para a formação continuada de professores quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiência. Para as autoras, “o momento é de transformação na educação, e trabalhar com as tecnologias e com as novas propostas de ensino-aprendizagem contribui para a criação de um novo momento, rompendo com metodologias tradicionais e instrucionistas” (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012, p. 626).

A pesquisa faz o levantamento sobre o papel significativo da EaD para a formação docente, a partir da concepção dos professores-estudantes que participaram deste processo. Apresenta como tema-problematizador duas questões: será que os professores-estudantes consideram este o melhor caminho? Será que as estratégias e a forma de apresentação dos conteúdos propiciam, realmente, aprendizagem?

Participaram 182 alunos do curso a distância “Práticas de Educação Especial e Inclusiva na área de Deficiência Mental (Intelectual)”. Este foi estruturado no ambiente de aprendizagem TelEduc, plataforma em que são oferecidos os cursos a distância desenvolvidos no Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O curso foi promovido pelo MEC e UNESP Bauru, em parceria com as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais do território nacional.

A coleta dos dados foi realizada através de um questionário semiestruturado, composto por 17 questões mistas (questões abertas e fechadas). Esse questionário foi disponibilizado no ambiente do TelEduc, na ferramenta “material de apoio”. No artigo, as autoras apresentam um breve contexto histórico sobre a EaD no Brasil:

> Na modalidade EaD, a internet – ambiente em que se organiza e se estrutura o material do curso e a participação dos alunos e formadores/tutores – contribui para o acesso e a efetivação do curso tanto no processo de ensino-aprendizagem como em sua organização administrativa. No Brasil, nos dias atuais, o número de oferta de cursos cresceu significativamente, visando atender à formação continuada do professor em exercício e às transformações na educação (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012, p. 617-618).

As autoras destacam uma característica da modalidade EaD, do modelo de comunicação síncrona (em tempo real) que favorece a criação da comunidade virtual e permite a sensação de estar com o outro, mesmo estando

em grande distância geográfica. As comunidades são um dos recursos mais utilizados nas salas virtuais:

> No cenário atual da educação, está claro que a educação por meio de novas mídias conectadas é uma realidade cada vez mais presente e que evolui de forma irreversível; além disso, devido ao processo de inclusão escolar, é fundamental a formação continuada do professor, visto que muitos, que hoje exercem a docência, não tiveram esses conteúdos e práticas durante sua formação. É importante destacar, também, a grande extensão do território brasileiro, cujo maior volume de pesquisadores da área encontra-se no eixo sul e sudeste, dificultando, assim, o acesso a cursos locais por esses especialistas (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012, p. 618).

Como resultado, as autoras apresentam pontos positivos apontados pelos alunos: a flexibilidade de horário, o atendimento a grande número de alunos em diferentes áreas geográficas e a participação mais ativa de alunos introvertidos na modalidade EaD são os que mais prevalecem. Porém, para que se tenha um sucesso com o curso, os alunos apontaram que a formação adequada dos formadores/tutores na utilização das novas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem é fundamental. Essa adequação é imprescindível para que os cursistas tenham a sensação de estarem sendo assistidos em todos os momentos, facilitando assim para a construção da comunidade virtual.

Segundo Levy (1999, p. 127-128), as comunidades virtuais são desenvolvidas a partir das interconexões, o autor a define como:

> Uma comunidade virtual é construída sobre as finalidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais. Para aqueles que não as praticaram, esclarecemos que, longe de serem frias, as relações on-line não excluem as emoções fortes. Além disso, nem a responsabilidade individual, nem a opinião pública e seu julgamento desaparecem no ciberespaço.

A constituição das comunidades virtuais poderá ser otimizada, segundo as autoras, por meio de uma formação/capacitação dos professores/tutores para que a formação docente por meio da EaD tenha um impacto ainda mais positivo para os alunos desses cursos no processo de inclusão das pessoas com deficiências.

As autoras orientam que alguns pontos necessitam ser melhorados na oferta de formações na modalidade em EaD, no que corresponde ao aspecto

de despertar no aluno a administração do tempo e romper com conceitos equivocados de que aprender no ambiente virtual não é aprender. Rodrigues e Capellini (2012, p. 625) apresentam a fala de duas professoras cursistas com relação ao curso em EaD:

> A Educação a Distância não transmite informações, ao contrário, a EaD leva o aluno a pensar, a pesquisar, a buscar novos conhecimentos. A EaD coloca o aluno paralelo às inovações educacionais e lhe fornece meios para que ele acompanhe essas inovações aprimorando seus conhecimentos (T12M).
>
> Na Educação a Distância, o aluno necessita participar ativamente do processo de aprendizagem e não apenas receber a informação (T16M).

Desta forma, é necessário que o aluno que participa deste processo esteja relacionado de forma ativa no processo de formação, pois o sucesso dependerá da participação ativa tanto do professor/tutor, quanto do aluno:

> É preciso, ainda, romper com o conceito equivocado dos alunos de que aprender on-line não é aprender de verdade. Enfatizar, então, a extrema importância da interação entre eles, além de deixar claro que, para ser bem-sucedido em um curso on-line, tem que envolver-se ativamente no processo, ser responsável por sua própria aprendizagem, não atuando, apenas, como mero expectador (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012, p. 624).

Pode-se considerar a Educação a Distância como uma grande possibilidade para formação continuada do professor. Entretanto, é necessário observar os pontos apresentados na pesquisa, para que o processo formativo seja melhor viabilizado pela EaD.

O artigo “Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil”, de Garcia (2013), envolve uma reflexão crítica acerca da formação docente no âmbito das políticas inclusivas. Teve como foco analisar a formação docente no decorrer do período de 2001-2010, discutindo a formação voltada para as práticas da educação especial. Apresenta ainda, a questão da formação inicial e continuada, ressaltando a importância dada a essas formações pelos documentos oficiais.

O texto aborda o preparo da formação dos profissionais, na qual a “[...] proposta de escola inclusiva no período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais [...] registra-se a atenção dedicada ao preparo/formação dos

profissionais” (GARCIA, 2013, p. 102). Em 2003, a formação continuada ganhou força, de forma a propiciar uma disseminação acerca da política de educação inclusiva, no sentido de efetivar mudanças dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos (GARCIA, 2013).

A autora também expôs alguns contextos da educação especial e inclusiva no Brasil na última década. Para ilustrar, apresentou quatro teses desenvolvidas no âmbito dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), sendo elas a formação dos professores como profissionalização e estratégia de (con)formação docente; a desintelectualização do professor; a certificação de resultados dos professores e a reconversão docente.

As teses permitem refletir sobre o papel da formação de professores e sobre como elas são incorporadas em face das políticas governamentais. O estudo aponta o fato do esvaziamento da teoria nos cursos de formação docente, principalmente na modalidade da educação especial, pois o caráter multifuncional das salas de recurso é transferido para o professor do AEE, ocorrendo sua generalização e não especificações por áreas. Além disso, há uma tendência às formações esvaziadas, que assumem um caráter gerencial, instrumental e à distância:

> Há uma preocupação em formar/certificar na modalidade a distância um grande número de professores, muitos dos quais não têm formação inicial para atuar na educação especial, mas que são reconvertidos, no sentido de mudança do campo de atuação mediante tais cursos (GARCIA, 2013, p. 115).

Na perspectiva da autora, a formação de professores da educação especial voltada para práticas não discutidas teoricamente, possui uma característica de reconversão, sobretudo nos cursos na modalidade a distância.

Seguindo, temos o artigo: “Políticas educacionais e formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância: análise das publicações na base de dados SciELO” de Mesquita, Martins e Poker (2015). As pesquisadoras apresentam um levantamento bibliográfico acerca das publicações brasileiras sobre o tema, motivadas pela aderência da modalidade à distância pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão (SECADI) para a formação continuada dos professores da educação especial.

A pesquisa foi realizada na base de dados SciELO, nos periódicos da área de Educação, tomando como descritores para pesquisa as palavras-chave: “formação de professores e educação especial”, “formação de professores e políticas educacionais” “formação de professores e educação a distância”. As pesquisas pertenciam aos estratos A_1, A_2 e B_1 e B_2, sendo selecionados 56 estudos na plataforma que atendiam aos requisitos da pesquisa.

De acordo com as pesquisas, um ponto a ser discutido é a própria indefinição da formação do professor que atuará no AEE, pois, segundo Bueno (1999, p. 18) citado por Mesquita, Martins e Poker (2015, p. 255-256):

> [...] não basta incluir nos currículos de formação de professores conteúdos e disciplinas que ofereçam uma capacitação básica para atender os alunos deficientes e/ou superdotados, [...] pois a eterna indefinição sobre a sua formação, aliada a fatores macrossociais e de políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional.

Desta forma, o debate de como estão ocorrendo as formações de professores especialistas é fundamental nessa discussão, uma vez que a proposta de formação de professores para atuarem no AEE, na modalidade EaD, tem se intensificado nos últimos anos. Em face disso, a formação continuada de professores em educação especial, tem se consolidado como um caminho importante na materialização no Brasil da escola inclusiva:

> Entender como está acontecendo a formação do professor especialista que atuará no AEE é ponto fulcral nesse debate, já que a centralidade na formação de professores para a Educação Especial está no professor que atua nos serviços vinculados ao AEE e, a formação docente é que proporciona as bases que sustentam essa ação educativa especializada (MESQUITA; MARTINS; POKER, 2015, p. 256).

Em suas considerações, as autoras analisaram os padrões das formações continuadas pela EaD, uma vez que esta modalidade vem se disseminando com muita rapidez pelas Instituições de Ensino Superior:

> Atrelados a essa observação, é necessário enveredar esforço para analisar o padrão de qualidade da avaliação das propostas de formação continuada de professores na modalidade a distância, dada

> a natureza e rapidez com que tem sido disseminada pelas Instituições de Ensino Superior no Brasil. Fontes recentes do Ministério da Educação descrevem que, no período de 2007 a 2010, 44.951 docentes foram beneficiados com a formação em educação especial na modalidade a distância (MESQUITA; MARTINS; POKER, 2015, p. 268).

Consideram ainda que as pesquisas com a temática de formação continuada de professores em educação especial mostraram-se inexpressivas. Dos 25 artigos levantados nas bases de dados, apenas três problematizavam a formação de professores na educação a distância, revelando o pouco impacto produzido nessa área de conhecimento.

A respeito de estabelecer a EaD como referência para a formação docente, as autoras argumentam que existe a necessidade de uma verificação sobre as "experiências em capacitação e em produção de conhecimento qualificado dos recursos humanos, tecnológicos e normativos, nessa área" (MESQUITA; MARTINS; POKER, 2015, p. 269).

O último artigo analisado foi "Trabalho e formação docente para o Atendimento Educacional Especializado" de Pertile e Rosseto (2015). Estas buscaram identificar as atribuições do professor do AEE e a formação direcionada a este profissional. A pesquisa apresenta dados parciais de uma pesquisa documental e bibliográfica em nível de Mestrado. A parcialidade dos resultados se deve à retirada de alguns dados da dissertação para apresentação do artigo.

As autoras fizeram uma contextualização do trabalho e da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado, apresentando este como um apoio para as escolas regulares. Assim o serviço:

> Perpassa todos os níveis e modalidades de ensino em caráter complementar e/ou suplementar. Desta forma, traz uma nova abordagem para a educação especial em âmbito nacional, pois propõe significativas modificações para o atendimento ao alunado e destaca a responsabilidade do setor público sobre a educação das pessoas com deficiência (PERTILE; ROSSETO, 2015, p. 1188).

A Sala de Recurso Multifuncional é abordada como prioridade para o atendimento dos alunos público-alvo do AEE. No tocante ao atendimento oferecido pelo professor, as autoras analisam a gama de atribuições de tarefas para a sua atuação no atendimento: "chama-nos atenção a responsabilização

que é imputada a esse profissional que não se direciona apenas ao ensino, mas a várias atividades organizativas e articuladoras dentro do espaço escolar e, possivelmente, fora dele" (PERTILE; ROSSETO, 2015, p. 1189). Por meio da análise documental, evidenciam que falta o fornecimento de capacitações para uma formação dos professores que proporcione um conhecimento diferenciado para sua atuação nesse contexto:

> Nota-se que, a formação para o trabalho pedagógico para a SRM deu-se no curso da implantação do serviço, não ocorreu uma capacitação prévia. Neste processo, houve destaque, dentre as ações do MEC, para a formação a distância como forma de atualizar os professores às novas tarefas, constituindo-se uma formação emergencial e de grande abrangência (PERTILE; ROSSETTO, 2015, p. 1190).

Desta forma, a modalidade de educação a distância tem sido amplamente utilizada para a formação de professores da educação especial, bem como no âmbito geral de formação docente:

> Um olhar mais crítico revela que, embora os cursos a distância, *on-line,* pareçam uma estratégia convidativa e confortável, escondem uma formação docente limitada e aligeirada justificada pela urgência de formar o profissional para uma tarefa imediata. Dessa forma, o professor enfrenta o dilema de conduzir o processo de ensino/aprendizagem rumo à humanização dos alunos, quando sua própria formação é limitada (PERTILE; ROSSETTO, 2015, p. 1190).

Outro ponto levantado no estudo é a forma superficial das aprendizagens no tocante ao aprofundamento teórico. A teoria não se constitui como centralidade nesses cursos. Embora sejam utilizados textos e leituras, estes perdem evidência em meio aos diálogos espontâneos nas comunidades virtuais. Desta maneira, os professores aprendem por meio de um "sistema de formação massificado e superficial em que o conhecimento científico é secundarizado e o saber tácito do professor, em contrapartida, é excessivamente valorizado" (PERTILE; ROSSETO, 2015, p. 1191).

Na discussão a respeito dos processos que envolvem a formação do professor do AEE, as autoras destacam sobre a superficialidade da educação a distância para esse fim e a maneira como esse processo desumaniza os docentes que estão atribuídos em suas várias funções de fazer um atendimento humanizado. Neste sentido, as autoras refletem:

> [...] a humanização dos alunos, com ou sem deficiência, depende da mediação das capacidades humanas do professor. Neste sentido, uma preparação emergencial e em larga escala, como assinalam as ações formativas para o trabalho no AEE, constitui-se em uma formação precária que fragiliza a atividade educativa. [...] A superficialidade que envolve a formação a distância não proporciona o conhecimento requerido tendo em vista a atuação no AEE. Dessa forma, corremos o risco de ver a inclusão escolar como um projeto educacional posto nas normatizações, divulgado como novo paradigma, mas que não alcança a materialização devido à falta de investimento, de medidas concretas de operacionalização, dentre as quais destacamos a formação docente (PERTILE; ROSSETTO, 2015, p. 1191-1192).

Em suas considerações, Pertile e Rosseto discutem acerca da insuficiência de formação, por meio da EaD, no que diz respeito à compreensão da realidade e à fundamentação teórica-epistemológica, ressaltando a urgência de uma formação que proporcione clareza e conhecimento sobre o trabalho que devem desempenhar no AEE.

Os artigos analisados apresentam a modalidade de educação a distância como instrumento para novas capacitações docentes, sobretudo no que corresponde a formação em serviço. Os estudos apontam que o modelo de formação realizado para atuação nas SRM ou com o público alvo do AEE, tem sido proporcionado de modo superficial e generalista, consideram mais a prática que a teoria nos cursos, tendo em vista o modo aligeirado das formações, sem o tempo necessário para a construção de conhecimento necessário para atuarem.

Desta forma, os estudos apresentam as Tecnologias como meio de inovação na prática pedagógica, porém esta precisa ser bem direcionada e contar com meios de apoio adequado para sua concretização, principalmente sobre os professores/tutores dos cursos. A seguir abordaremos o que as dissertações apontam sobre formação a distância.

2.1.2 A respeito das Dissertações, o que encontramos?

Das cinco pesquisas levantadas, quatro versam a respeito do contexto do AEE e formação docente no âmbito do Estado de Rondônia e uma pesquisa foi produzida em Brasília. Portanto, considera-se que essas pesquisas abordam o cotidiano da região Norte no processo de formação de professores

e inclusão de alunos alvo da política do AEE. Todas as pesquisas possuem caráter qualitativo e como método de análise dos dados, quatro pesquisas utilizaram a Análise de Conteúdo e uma utilizou a Análise do Discurso. Apresentaremos a seguir as dissertações que foram analisadas.

A pesquisa “Políticas públicas para a educação especial em Rondônia”, de autoria de Aimi (2012), teve como objetivo analisar as políticas públicas para a educação especial implementadas após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9394/1996) a partir da perspectiva de duas gestoras da Secretaria Estadual e Educação (SEDUC), duas professoras da sala de aula comum e duas professoras do AEE. Para tanto, a autora utilizou a abordagem qualitativa e os seus instrumentos para a coleta de dados foram a entrevista individual semiestrutura e a análise documental. O recurso analítico pautou-se na Análise de Conteúdo.

A autora abordou o histórico, a legislação e conceito da educação especial. Discorreu sobre a educação especial no Estado de Rondônia e refinou sua investigação nas ações desenvolvidas no âmbito da educação especial na rede estadual de ensino em Rondônia. Neste ponto, Aimi (2012, p. 85) apresenta através da fala de uma gestora como tem sido ofertado os cursos de formação continuada no Estado:

> O estado tem investido bastante em formação dos professores, geralmente eles fazem a formação na capital, Porto Velho, e vai um representante de cada município com a incumbência de fazer o repasse pros outros profissionais no município. Este ano, (2011) nós não tivemos nenhuma formação em Porto Velho (PROFESSORA 2).

De acordo com a fala apresentada, esse sistema de formação continuada denomina-se como processo de multiplicação dos conhecimentos adquiridos. Nesse sistema, o professor que mora no interior do Estado, vem até a capital, faz o curso de formação e no seu retorno para a sua cidade, tem a incumbência de repassar o que foi estudado no curso para os demais docentes. Um fator importante discutido na pesquisa, é o obstáculo encontrado pela professora para fazer o repasse para os demais:

> [...] os obstáculos encontrados pela professora, no momento de fazer o repasse têm a ver com vários fatores, um destes está ligado à falta de reconhecimento por parte dos pares, que nem sempre identificam no colega um sujeito de conhecimento que pode contribuir na sua formação (AIMI, 2012, p. 125).

Outro modo de formação continuada, implantada no Estado, foi o Programa de formação continuada de professores em educação especial modalidade à distância. Consta, nos documentos analisados por Aimi, que na primeira oferta de formação (2007) somente os professores da rede municipal de ensino puderam participar, ficando os professores da rede estadual de fora. Já nas ofertas de anos seguintes, a rede estadual foi contemplada com o curso. Uma das professoras entrevistadas apresentou a sua percepção a respeito do processo formativo nessa modalidade:

> Ao relatar sobre a formação, ela revelou ter sido muito difícil acompanhar o ritmo das atividades, que foi preciso enfrentar muitas barreiras, uma delas foi a utilização da plataforma de estudo para as atividades *online*, pois não tinha muita habilidade com o computador e este foi um, mas que se sentia orgulhosa por ter feito, pois assim se sentia mais segura para atuar na sala de Atendimento Educacional Especializado (professora 4) (AIMI, 2012, p. 101).

De acordo com Aimi (2012), as políticas públicas de educação necessitam de um olhar mais criterioso por parte de quem implementa a política, para que haja uma prática efetiva na Educação Especial, sobretudo no que corresponde às reais necessidades dos professores que atuam no AEE.

A formação ofertada para os professores da educação especial tem sido cada vez mais impulsionada através da modalidade à distância para garantir a implantação das Políticas Nacionais de Educação. Desta maneira:

> A formação ofertada na modalidade à distância, tem sua importância principalmente por oferecer bons professores para muitos alunos ao mesmo tempo, entretanto, esta expõe um problema que está presente em todos os cursos de formação desta modalidade: o fato de não ter sido elaborado com a contribuição do grupo, de não ter ouvido as necessidades do grupo que vai estudar; assim, não consegue contemplar a real necessidade na escola (AIMI, 2012, p. 147).

É notória a existência de práticas de inclusão nas escolas, por meio dos atores que se envolvem nesta realidade, especialmente os professores que fazem parte do cotidiano inclusivo. Porém, o estudo apontou a necessidade de rever como a escola lida com as diferenças e os diferentes que ali estão, uma vez que “o maior desafio ainda é a quebra de paradigma relacionado à limitação da pessoa com deficiência” (AIMI, 2012, p. 144).

Aimi (2012) considera que devem ser implementadas ações que proporcionem uma formação, não apenas mediada pela EaD, mas também dentro dos espaços escolares presencialmente, a fim de possibilitar uma reflexão coletiva sobre os problemas existentes.

A dissertação “Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso”, de Fontes (2012), teve como objeto de estudo a forma como estava sendo ofertado o AEE, considerando a implantação das salas de recursos multifuncionais como apoio pedagógico para o ensino regular. Seu objetivo era saber como o AEE contribuía para o processo de escolarização de alunos com deficiência em uma das escolas públicas estaduais do município de Porto Velho-RO.

A pesquisa faz uma apresentação do atendimento educacional especializado, bem como a maneira pela qual compreende a educação, escola e inclusão. Discorre também sobre a política da educação na perspectiva da inclusão, o AEE, a sala de recurso multifuncional, o papel da escola e do professor da SRM. Fez uso da psicologia crítica da educação para dar embasamento sobre o tema. Foram realizadas entrevistas individuais gravadas em áudio, observação participante na sala do AEE, diário de campo e análise documental para levantamento dos dados. Foi analisada a oferta do AEE em uma escola da rede estadual de ensino.

Fontes (2012, p. 79) relata que a professora do AEE da escola estudada continha mais de 20 cursos de capacitações e que havia feito uma pós-graduação em educação especial, ofertada à distância pelo Ministério da Educação (MEC). Porém, investigou que mesmo com a quantidade de cursos, muitos deles não tinham “harmonia entre si, competindo ao profissional construir solitariamente uma visão global de seu exercício profissional”. Muitos desses cursos, embora importantes, não faziam parte da necessidade cotidiana da SRM:

> Destacamos que na verdade, a professora de AEE não é de fato “convidada” para os cursos, mas de certa forma “convocada” ao comparecimento aos cursos. Cursos estes concebidos na SEDUC, sem que os participantes tenham qualquer tipo de interferência quanto a necessidade principal do cotidiano escolar (FONTES, 2012, p. 80).

Observou-se que o docente não possui auxílio dos demais atores escolares para o processo de inclusão/escolarização do aluno:

> [...] podemos analisar que a inclusão escolar não está sendo assumida por todos os atores escolares como discutido por Machado (2006) e Vicentin (2007) considerando que todos têm uma função importante para que este processo ocorra promovendo a escolarização do aluno com deficiência em parceria com seus pares sem deficiência (apud FONTES, 2012, p. 79-80).

Em sua análise, a pesquisadora discute sobre a não participação de todos os atores escolares envolvidos na inclusão/escolarização, bem como o aspecto generalista das formações nos cursos ofertados pela SEDUC. Tais formações não correspondem a real necessidade do cotidiano escolar e não instrumentalizam a prática docente para lidar com o aluno deficiente. Muitas vezes, o conhecimento do professor que atua no ensino regular com as crianças com necessidades educacionais especiais se aproxima mais do senso comum que do conhecimento científico, "ou, caso exista, subsidiada em bases epistemológicas que associam tais ideias da Pedagogia Terapêutica[9]" (FONTES, 2012, p. 88).

O estudo considera que as formações continuadas de professores e dos demais técnicos precisam ser baseadas na oferta real das necessidades destes nos âmbitos escolares, uma formação pautada no tripé pensar, sentir e agir (FONTES, 2012). Afirma ser positiva a atuação dos professores em "não direcionar a definição da população especial à condição da sua deficiência e sim à sua necessidade educacional" (FONTES, 2012, p. 134). Faz um recorte sobre os aspectos do cumprimento na íntegra de entrega do material mobiliário e pedagógico, por parte do MEC disposto na legislação, mas deixa a desejar no âmbito das formações dos profissionais. Por fim, relata a predominância de professores generalistas e não especialistas, bem como a necessidade de parcerias efetivas entre MEC, SEDUC e profissionais "para que o processo de inclusão escolar seja efetivado com mais coerência e menos tensionamento nas relações escolares" (FONTES, 2012, p. 136).

---

[9] Termo utilizado pela autora, baseado nos estudos de Vigotsky (1997) sobre as práticas pedagógicas voltadas para a deficiência, com arcabouço legislativo e conceitual baseado em práticas segregacionistas.

A Dissertação “Formação continuada em educação inclusiva”, de autoria de Nunes (2013), teve o objetivo de analisar como as formações em educação inclusiva, ofertadas pela SEDUC, no período de 2002 a 2011, repercutiram junto a professores no município de Ariquemes-RO, a partir das percepções das professoras que participaram como cursistas e das que atuaram como organizadoras e formadoras.

Foi uma pesquisa qualitativa, realizada nas escolas estaduais do município de Ariquemes e na Gerência Pedagógica da Educação Especial – SEDUC em Porto Velho. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e análise documental. Participaram da pesquisa quatro professoras (organizadoras/formadoras) e seis professoras cursistas da rede estadual do município de Ariquemes, dentre as quais uma atua como interprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na sala regular e outras cinco como professoras do AEE. Como procedimento para análise dos dados foi utilizado o método da Análise do Discurso.

Em sua pesquisa, Nunes discorre a respeito da formação docente no Brasil, e destaca como fundamental o desenvolvimento entre pensar e agir no processo de formação dos docentes. Segundo a autora:

> Faz-se necessária uma reflexão sistemática em relação à prática educativa adotada pelo professor, pois a formação docente tem um aspecto político e pedagógico, sendo imprescindível ser repensada. Se o professor não desenvolve a capacidade de pensar e refletir de uma forma global, ele terá poucas chances de obter sucesso profissional (NUNES, 2013, p. 30-31).

Considera-se que as Instituições de Ensino Superior precisam reorganizar as matrizes curriculares, de modo a possibilitar um maior conhecimento das deficiências e ampliar as oportunidades de se aprofundar um pouco mais em teoria e prática. De acordo com Nunes (2013, p. 109):

> [...] é primordial criar espaços para reflexão, ou seja, parar o bonde desenfreado da formação e repensar; estudar qual a melhor forma de ofertas, quais cursos oferecer, quais são as necessidades da maioria dos professores, qual a nossa maior clientela, considerando as deficiências, dividir por regional, devido à extensão do estado, pois, a formação continuada é entendida como uma formação que atenda às necessidades e lacunas, e da forma como tem acontecido, na maioria das vezes, não tem cumprido com o esperado.

A pesquisadora argumenta que essas formações precisam ser impulsionadoras para mudança nas práticas pedagógicas dos docentes:

> Para favorecer esse processo, existem diferentes concepções e termos de formação continuada, quase sempre com uma preocupação explicita em preencher as lacunas da formação inicial, e voltada ao desenvolvimento profissional e pessoal de professores, mas o principal objetivo é que a formação continuada seja uma ação impulsionadora de mudanças na prática pedagógica dos professores (NUNES, 2013, p. 31).

Esses cursos são ofertados aos professores para auxiliar na educação inclusiva, mas não têm sido satisfatórios, ou seja, não têm conseguido atender as reais demandas do AEE. Isto se deve ao fato de que os cursos são ofertados verticalmente, fazendo o professor participar de capacitações que, embora propaguem conhecimentos, não correspondem às necessidades mais urgentes do dia a dia para o processo pedagógico de inclusão dos alunos. A fala da professora do AEE nos demonstra essa inquietude:

> PC2: Eu acho assim, tinha que fazer um levantamento para ver a necessidade da escola no momento, por exemplo, eu fiz curso de Braille e LIBRAS, foi bom pro meu conhecimento, só que eu não tenho aluno no momento que necessitasse desses recursos, não tinha necessidade, eu sei que a gente tem que se preparar para receber o aluno, só que eu no momento preciso de um curso para trabalhar com autistas e Deficiência Intelectual eu não tenho esses cursos, o que eu sei eu busquei, embora o de Práticas Pedagógicas não me ensinou trabalhar com autista foi proveitoso, só que já faz tempo que não tem mais nada, nenhum outro curso nessa área, acho que tem que ver a necessidade da escola (NUNES, 2013, p. 74).

Nesse aspecto, os cursos ofertados pela SEDUC são em sua grande maioria os meios pelos quais as professoras possuem a formação continuada, sendo estes ofertados na modalidade de repasse (multiplicação):

> [...] os ministrantes desses cursos eram profissionais de outros estados, que desconhecem nossa realidade, como: condições de trabalho, clientela e recursos disponíveis para realização das atividades pedagógicas, essas situações, como: profissionais de fora do estado, cursos fragmentados e repetidos, sem sequência dificultam a apreensão pelas cursistas de todo os programas, métodos, e técnicas, necessários para atuação junto à clientela. Sem contar que ainda estamos trabalhando na modalidade de repasse, muitos dos professores cursistas, são os multiplicadores desses cursos em sua região (NUNES, 2013, p. 105).

Desta forma, são necessárias articulações com os envolvidos no processo de escolarização, na perspectiva de os cursos ministrados estarem em consonância com as reais necessidades das SRM. Levando em consideração que os cursos proporcionados não possibilitam aos cursistas a autonomia de gerenciamento de suas formações. Nunes (2013, p. 109) afirma que:

> [...] as professoras não se sentem participantes e com autonomia de gerenciamento de sua formação; as formas de convite se revelam como uma intimação a participar, ou seja, são ações implantadas de cima pra baixo, ficando as professoras sem escolhas, que acabam indo apenas por só ter esses cursos disponíveis e, nas suas ações usam de criatividade para pôr em prática.

Em suas considerações finais, Nunes (2013) relata a partir das análises documentais e entrevistas, que a SEDUC tem ofertado cursos a fim de capacitar os professores que atuam no AEE, porém poucos destes são direcionados para o município de Ariquemes-RO. Estes cursos possuem caráter teórico, sem sequência e repetitivos, embora seja o modelo de formação disponibilizado pela SEDUC, são importantes para contribuir na compreensão e atuação junto aos alunos do AEE.

A dissertação “Atendimento Educacional Especializado: trabalho e formação docente”, de Batista (2013), expôs os resultados de uma pesquisa realizada no município de Porto Velho. A investigação teve como objetivo analisar se as formações efetivadas pela Secretaria Municipal de Educação aos professores que promovem o AEE, correspondem às necessidades para o exercício de seus trabalhos.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou a pesquisa bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada. Para análise de dados, o método escolhido foi a Análise de Conteúdo. Participaram do estudo 35 professores atuantes da SRM, sendo o local investigado a Divisão de Educação Especial do Centro de Formação de Professores.

A autora inicia sua pesquisa relatando a respeito do aprofundamento que os professores das universidades brasileiras fazem sobre uma única área de especialização e a problemática dos professores serem implicados a ter habilitação em todas as multifunções do AEE:

> Os professores das universidades brasileiras, normalmente, são pesquisadores que se aprofundam em apenas uma condição, não tendo essa formação multifuncional que tem sido exigida no AEE. Exemplos evidentes podem ser verificados nas Universidades Federais do Ceará e de Santa Maria (RS), que disponibilizam cursos à distância, com uma equipe de vários professores colaboradores em cada tipo de deficiência, TGD e AHSD (BATISTA, 2013, p. 16).

Em seguida, considera preocupante a quantidade de conhecimento exigido para a atuação do professor. Comenta sobre a forma como os saberes/conhecimentos são incorporados pelos professores:

> Para a oferta das formações continuadas, se faz necessário compreender dois comportamentos a respeito das metas de políticas públicas educacionais adotadas. Inicialmente, as mantenedoras das Escolas Públicas têm adotado modelos fechados, com prescrições previamente elaboradas, fundamentadas em resultados de pesquisas científicas. Outras vezes buscam abordagens mais abertas, que incitam os professores em formação a exercerem suas criatividades para construir suas inferências e testá-las, em suas próprias práticas (BATISTA, 2013, p. 33).

A autora discorre sobre a formação continuada no município de Porto Velho, os programas implantados na área de inclusão e como estão dispostos os trabalhos docentes nas SRM. De acordo com uma gestora entrevistada:

> A legislação nacional não quantifica os professores que devam integrar as SRM, deste modo, cabe a cada Escola adequar-se de acordo com suas necessidades. Entretanto, a gestora municipal relatou sua discordância com as recomendações recebidas: “Cada área dessas requer um especialista específico e um especialista não dá conta. Porque ela é multifuncional e cada área requer conhecimentos específicos. Não concordamos com o MEC” (relato da gestora) (BATISTA, 2013, p. 57).

Outro ponto discutido na dissertação diz respeito ao uso dos equipamentos disponibilizados pelo MEC para as SRM. A autora afirma que:

> Ocorre, no entanto, que os professores inseridos no AEE de determinadas regiões do país, como a Norte, muitas vezes não dispõem dos conhecimentos necessários para a utilização de alguns recursos. Apresenta-se aí, um problema de formação, advindo dos avanços tecnológicos, que as Universidades locais por vezes não acompanham (BATISTA, 2013, p. 58).

Para a formação no uso das tecnologias, foi disponibilizado um curso em EaD denominado “Tecnologias Digitais e Acessíveis” da UFRGS, com a

finalidade de proporcionar formação docente para essa demanda das tecnologias. Contudo, Batista (2013) salienta que os professores estão preferindo usar Tecnologias Assistivas (TA) de baixa tecnologia (produzidos com material de papelaria), por não dominarem os recursos de alta tecnologia, uma vez que, para domínio desses recursos, necessita-se de pessoal qualificado.

Problematiza o fato de a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) não fomentar movimentos ou grupos de pesquisas que contemplem a área das TA para discussão e desenvolvimento de estudos e conhecimento "[...] com objetivos de promover a qualidade de vida e a inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais" (BATISTA, 2013, p. 112).

Para a formação continuada para o atendimento educacional especializado, além das formações presenciais, no formato de seminários, palestras, cursos de aperfeiçoamento e capacitações, o MEC assumiu parcerias com as Instituições de Ensino Superior para formações na modalidade EaD:

> [...] cujos exemplos são: a "Formação de Professores para o AEE" da UFSM, desde 2006, sendo que até 2011 já havia se formado por essa IES, pelo menos cinco mil estudantes; a "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar" da UFCE, 2010; e o "Tecnologias Digitais Acessíveis" da UFRGS, de 2010, dentre outros (BATISTA, 2013, p. 116).

Na pesquisa realizada, uma professora relatou o fato de uma das profissionais que compõem a equipe itinerante da DIIES/SEMED dizer que ela (a professora da SRM) que ela era responsável por sua trajetória formativa. O relato da professora expõe suas dificuldades:

> Eu tenho até medo de colocar crianças surdas ou cegas, porque eu não sei como lidar com elas. Eles disseram que vão vir aqui ensinar a lidar. Temos máquina Braille Manual, pra baixa visão: a régua, a lupa, soroban. Do auditivo nós temos CD's, vídeos, jogos.; eu perguntei se eles não vão oferecer cursos e eles disseram que cada um tem que procurar por conta própria (BATISTA, 2013, p. 18).

A autora apresenta algumas considerações em sua pesquisa, a partir das análises das entrevistadas. Para a formação continuada de professores para o AEE, destaca que seja importante, conforme a fala das professoras, "cursos bem básicos, de práticas educativas para cada condição elencada por eles, como as mais difíceis. Pois, como a maioria dos professores é graduada e

possui especialização, segundo seus relatos, teoria eles dominam" (BATISTA, 2013, p.143).

A partir da análise dos cursos em EaD feita pela pesquisadora, no geral, os docentes desenvolvem um trabalho dentro do que se espera pelos especialistas para cada condição humana. Todavia, o uso de todas as TA não está sendo realizado. Segundo Batista (2013), o campo da *práxis* necessita de produção de conhecimento. Desta forma, é fundamental unir o campo da teoria e da prática:

> Para unir o campo teórico ao campo da prática educativa, poder-se-ia identificar as motivações profissionais de cada professor do AEE e propiciar formação específica de acordo com a identificação por ele informada. A partir de então, a segunda proposta seria manter, na mesma Sala de Recursos Multifuncionais, vários profissionais, com identificações profissionais diversas (BATISTA, 2013, p. 146).

Batista (2013, p.146) afirma a necessidade de compor uma equipe de profissionais para a formação e desenvolvimento dos docentes:

> Professores e pesquisadores de cada área específica de Rondônia e/ou do país seriam convidados para, num modelo pedagógico de transposição didática pautada na construção do conhecimento, por meio de estudos de casos verídicos, colaborarem com seus conhecimentos e experiências, na formação e no desenvolvimento profissional.

E ainda convoca a UNIR a desenvolver grupos de pesquisas que possam tomar a TA como objeto de estudo.

A última dissertação contemplada por esta pesquisa foi "Educação Inclusiva: um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais de Escolas Públicas Estaduais de Campos Belos - Goiás". Almeida (2014), realiza uma pesquisa qualitativa de caráter explorativo, usando a análise documental, observação simples e a entrevista semiestruturada com sete profissionais para coleta de dados. A pesquisa foi realizada na Subsecretaria Regional de Educação (SRE). Seu objetivo foi identificar o cenário da formação de professores para o uso das TICs em SRM de Escolas Públicas Estaduais de Campos Belos, Goiás.

Almeida (2014) aponta para o uso das tecnologias como meio de auxiliar o professor na sua formação continuada para as demandas da SRM,

em virtude do advento tecnológico e da procura por capacitações que agreguem novas perspectivas pedagógicas, para atender as demandas dos alunos da Educação Especial. Em suas palavras, “é notório que as discussões sobre a formação de professores no contexto atual estão interligadas com a inserção da tecnologia, seja como meio de fomentar a formação à distância, seja como recursos de apoio no processo de ensino e aprendizagem” (ALMEIDA, 2014, p. 22).

De acordo com a pesquisadora, “a formação do professor no contexto atual, requer mudança paradigmática, reestruturação do sistema escolar além de uma política de formação continuada” (ALMEIDA, 2014, p. 34), para o atendimento nas salas de recursos multifuncionais. Neste contexto, a formação docente para uso das TIC é fundamental para o processo de inclusão dos alunos, respeitando seus limites e suas potencialidades:

> [...] para que se efetive a inclusão desses alunos, especialmente no tocante à acessibilidade ao currículo nas salas comuns, é necessário o AEE ofertado nas SRMs como espaço inclusivo para atendimento complementar e/ou suplementar para que esses alunos alcancem esses objetivos. Ressaltamos nesse processo o uso das TIC como recursos potenciais desse atendimento, para o que necessita de professores com formação específica para o mesmo (ALMEIDA, 2014, p. 23).

No percurso da pesquisa, Almeida (2014) apresenta fundamentações sobre os princípios legais da educação inclusiva, a diferença entre integração e inclusão, bem como a formação de professores na contemporaneidade, com destaque ao conhecimento dos professores para atuarem com as TIC em suas práticas pedagógicas:

> Sob essa perspectiva, a formação de professores assume novos referenciais, novos paradigmas em que o professor não é mais um transmissor de conhecimento e os alunos apenas receptores, mas, construtores do conhecimento. Diante disso, a formação do professor demanda a construção de novos paradigmas de ensino e aprendizagem, mas, também com o significado do “ser professor” (ALMEIDA, 2014, p. 34).

De acordo com Almeida (2014), as TIC causam um processo de estranheza quando inseridas no contexto da educação; porém observa que isso decorre de uma mudança de práticas educativas que estas provocam,

bem como de uma mudança atitudinal na transformação nos processos humanos (ALMEIDA, 2014).

Na análise documental, foi observado que dos cursos oferecidos pela SRE, nenhum abrangia o uso das TIC no processo de formação docente. Neste sentido:

> A análise das informações obtidas através do Relatório nº 027/2007 evidenciou que a SEE, através da SRE tem oferecido cursos para a formação dos professores, porém, são cursos que não contemplam a demanda do AEE no tocante ao uso das TIC, principalmente os da TIC usadas como TA (ALMEIDA, 2014, p. 77).

Assim, o professor busca, por outros caminhos, adquirir conhecimento para o uso das TIC para as suas práticas:

> Como já trabalhava como Professora de Apoio de um aluno com déficit intelectual, antes de ir para a SRM, decidi fazer uma especialização na área de inclusão, então, fiz a especialização em Educação Especial e Inclusiva, em uma faculdade particular. E outro motivo é que com essa especialização tive acesso de professora PIII para Professora PIV (Professora da SRM da Escola 01. Entrevista dia 18/03/2014).

Outro ponto analisado, referente à oferta dos cursos, é a grande evasão dos cursistas, chegando a 60%. A autora afirma que o fator determinante para essa evasão é a repetição de conteúdo, considerando que por dois anos foram ofertados os mesmos cursos de Libras, Braille e Soroban. Já nos cursos ofertados na modalidade EaD, para o uso das TIC como TA, essa evasão também ocorre, porém em decorrência da falta de domínio das ferramentas básicas de acesso ao ambiente virtual pelos professores cursistas. E isso não é uma especificação apenas dos professores das SRM, mas um dado geral. Almeida (2014. p. 100) afirma que “as políticas estão mais voltadas para a implantação de Tecnologias nas escolas e o agente principal que vai mediar esse processo, o professor, não sabe muitas vezes, sequer ‘ligar’ um computador”.

O texto apresenta, em suas considerações, a oferta de recursos nas SRM para o processo de inclusão, o que não acontece com a atualização dos professores para atuarem com esses recursos, uma vez que a oferta de cursos de formação dos professores não acompanha o ritmo das atualizações dos recursos tecnológicos.

Conforme a análise faz-se necessária uma reorganização na Secretaria de Educação Especial, no tocante à oferta de cursos de formações para os professores das SRM sobre o uso das TIC, bem como a interlocução de outros agentes escolares para uma real implantação da perspectiva inclusiva dos alunos com necessidades educacionais especiais.

2.1.3 Análise das Teses e suas contribuições

Apresentaremos duas teses que versam sobre a formação de professores mediada pela EaD, sendo os dois estudos baseados pelo método da pesquisa colaborativa (pesquisa-ação).

O estudo intitulado “Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor”, de Silva (2012), teve como interesse de investigação a formação do professor dentro do contexto da Educação a Distância, a partir do questionamento de quais os limites e possibilidades de um programa de formação a distância via *internet* para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Programa investigado foi “A diversidade na escola: refletindo sobre práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula” desenvolvido no portal dos professores na plataforma *MOODLE*[10]. Foi um programa destinado a todos os professores do país do ensino fundamental que se inscreveram espontaneamente no Portal dos Professores. O curso foi efetivado totalmente a distância, pelo Portal de professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Durante a coleta de dados, obteve-se a narrativa de 16 professoras que participaram por cinco meses do processo formativo.

A pesquisa teve como metodologia a pesquisa-intervenção denominado de construtivo-colaborativo. Neste modelo é permitido o diálogo entre pesquisadores e professores, em ação comum e compreensão mútua, valorizando o coletivo, aberto ao que o outro tem a dizer (SILVA, 2012). Porém, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) citado por Silva (2012), fazem um alerta sobre o cuidado com pesquisas que envolvam o professor como agente ativo, pois

[10] A expressão significa em sua tradução: Ambiente de Aprendizado Dinâmico Modular orientado a objetos. É um software livre, de apoio à aprendizagem, realizado em um ambiente virtual.

ainda que se possa apresentar um grande potencial, é necessário ter o cuidado para que não haja uma glorificação acrítica desse conhecimento por parte do professor, nas respectivas investigações.

A autora revela a necessidade de agregar, tanto o conhecimento oriundo das práticas do professor no seu cotidiano escolar quanto as pesquisas desenvolvidas pela comunidade acadêmica das Universidades. Dessa forma o modelo construtivo-colaborativo tem maior eficácia para as práticas de modelos formativos.

Conforme Silva (2012, p. 46), a busca pela temática se dá consoante ao que tem sido observado sobre a elevada presença da educação a distância nos cursos de formação continuada de professores. Nas palavras da autora:

> Não se trata mais de ser a favor ou contra a EaD. É preciso direcionar as discussões para patamares mais elevados que procurem envolver qual a melhor forma de sua utilização e como ela poderá se tornar um meio educativo cada vez mais eficaz, pois partimos da premissa de que considerar que as possibilidades pela modalidade ficarão de fora do universo educacional, é no mínimo ingenuidade. [...] além das possibilidades que seu uso aliado às novas tecnologias traz para educação.

A tese apresenta os cursos em formação continuada como sendo configurados pelo modelo de racionalidade técnica; ou seja, são cursos basicamente teóricos e de curta-duração, baseados em treinamentos e na transmissão de conteúdo a serem reproduzidos nos espaços escolares, que em sua maioria ignoram o saber do docente (SILVA, 2012).

A *internet* oferece hoje modos de romper com as formações baseadas em modelos na simples transmissão de conteúdo. Por meio dos recursos ofertados, o professor contemporâneo adquire conceitos, elabora, reflete, questiona o seu trabalho, revê suas práticas pedagógicas, a fim de contribuir de maneira ativa para novas práticas pedagógicas inclusivas (SILVA, 2012).

Em se tratando da EaD, a autora afirma que a modalidade é um importante canal formativo, porém necessita superar alguns desafios, como a especialização em ensino a distância. É necessário estudar os impactos da EaD, mas também seus limites e possibilidades:

> É preciso estudar os seus impactos e seriamente estudar os seus avanços, limites e possibilidades. A críticas devem ser direcionadas a forma de gerir a modalidade e não a modalidade em si, ou seja, é a maneira como a utilizamos que precisa ser observada. Ou ainda, a

> forma como utilizamos este instrumento e não ao instrumento em si (SILVA, 2012, p. 52).

Mesmo que a internet e a EaD sejam um importante caminho para a formação docente, com seus recursos avançados e tecnologia, se a proposta da formação for baseada na transmissão de conceitos, isso seria “no máximo a virtualização das mesmas práticas de formação docente atualmente ainda hegemônica” (SILVA, 2012, p. 58).

No curso proposto tiveram 860 inscritos. Esse número reflete a grande procura para a formação na área de Educação Inclusiva. Muitos desses docentes recorrem aos cursos à distância, pois muitos dos que são ofertados pelas Secretarias de Educação não contemplam as suas reais necessidades da SRM (SILVA, 2012).

O estudo avalia um vasto número de pesquisas como teses e dissertações acerca da temática da Educação Inclusiva. Constatou-se que a modalidade de educação a distância contribui muito para o acesso às informações e formações para os professores. Entretanto, todo esse conhecimento produzido academicamente não chega ao “chão da escola” (SILVA, 2012). O pesquisador também instiga o leitor a refletir como fazer para que essas produções repercutam no universo da escola.

O curso ofertado em EaD fez uso dos recursos disponíveis nas plataformas de ensino como: fóruns, bate-papo, correio, pesquisa de opinião, enquetes, tarefas e wiki. Assim, observando as narrativas das cursistas, Silva (2012) apresenta algumas falas sobre as ações de práticas pedagógicas percebidas pelas professoras:

> Com o curso “A diversidade na escola: refletindo sobre práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula” pude adquirir muitos conhecimentos que passei a utilizar em sala de aula. Por meio das leituras realizadas, dos vídeos, dos fóruns, das trocas de experiências pude refletir sobre a minha prática. Antes do curso acreditava que as atividades oferecidas aos alunos com mais dificuldades não deveriam necessariamente estar contextualizada às atividades do restante da sala (PP16, relatório final, 19/12/2009) (SILVA, 2012, p. 156).

Sobre as dificuldades em realizar um curso a distância via *internet*, as professoras apresentaram quatro dificuldades com relação ao curso. Foram elas: dificuldades na organização do tempo; ausência de contato físico entre os

participantes; dificuldade em se localizar no ambiente virtual e condições de acesso à internet. Uma participante relatou que:

> Disciplina e paciência para sentar e estudar no computador em horários pré-estabelecidos por mim. Confesso que estou me disciplinando para estar atenta com as leituras e os prazos de entrega de trabalhos. Estou muito motivada e isso tem me ajudado. No demais está tranquilo, estou conseguindo acessar a net e a utilizar a ferramenta virtual (PP13) (SILVA, 2012, p. 158).

Em suas considerações finais, a autora afirma que a disciplina e o autogoverno para os estudos são habilidades imprescindíveis para o aproveitamento do curso a distância. Ademais, realiza uma importante consideração sobre o número de alunos por tutores: se o tutor tiver um número menor de alunos para acompanhar, o desempenho será muito melhor avaliado. Desta forma, para que as pesquisas desenvolvidas nas Universidades cheguem até o “chão da escola”, é salutar que o professor seja envolvido nas ações de práticas pedagógicas, em um formato de curso no qual seja sujeito ativo nesse processo:

> A EaD, surge como um meio capaz de suprir esta carência de espaços formativos, especialmente a partir das facilidades oferecidas pelo aparato tecnológico atual como a computação em nuvem e as tecnologias móveis. É importante que se supere a visão que estabelece o confronto: Educação Especial e a Educação a Distância indicando-as como adversária, é preciso que as reflexões estejam para além dessa dicotomia (SILVA, 2012, p. 165).

A educação a distância possibilita a formação em nível superior para muitas pessoas que não pensariam em um dia possuírem titulação acadêmica. O conhecimento adquirido por meio da formação EaD precisa ser pensado no sentido do grande potencial que se tem em atingir muitas pessoas, mas ao mesmo tempo pode tornar-se uma formação massificada, com conteúdo que não auxilia a boa formação e a prática dos professores no âmbito escolar.

Por fim, a Tese intitulada “Casos de ensino na formação continuada a distância de professores do atendimento educacional especializado”, de Rabelo (2016), teve como objetivo analisar quais as contribuições e limites que a análise e elaboração de casos de ensino propiciavam à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional de professoras do AEE, que estavam em um processo de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem/AVA.

Em outras palavras, a pesquisa buscou identificar como os casos de ensino funcionavam como estratégia de pesquisa e formação eficaz.

A pesquisa de abordagem qualitativa, também foi estruturada nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa. Foram utilizados questionários de entrevistas e participaram 12 professoras de SRM e uma gestora da Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Marabá-PA. O curso foi denominado como “Casos de Ensino e a Prática Pedagógica na oferta do AEE”, desenvolvido na Plataforma *Moodle.*

Foi realizado como proposta de trabalho a elaboração de casos de ensino construídos pelos docentes como metodologia utilizada no curso. Segundo Roesch (1997, p. 119) citado por Rabelo (2016, p. 94), um caso para o ensino pode ser definido como um “relato de uma situação vivida nas organizações, a ser utilizado em sala de aula, buscando envolver os alunos no processo de aprendizagem”.

O curso ofertado parte da compreensão que:

> [...] o professor especializado da educação especial, requer espaços de formação continuada criativos, problematizadores que coloque o professor na condição de sujeito pensante, que reflete criticamente, que constrói propostas didáticas, intervém, avalia e reconstrói o processo pedagógico (RABELO, 2016, p. 30).

Neste estudo, foi oportunizado para as cursistas, oficinas de produção de casos, a fim de incentivar as docentes exercitarem a análise dos seus próprios casos de estudo. Foi realizado um total de 23 casos elaborados por meio do curso.

Desta forma, por meio da análise de Rabelo (2016, p. 230), o processo de elaboração dos casos, permitiu a essas professoras “situações formativas, estimuladoras para que as professoras pusessem em jogo o que sabem, identificar o que não sabem e o que necessitam saber”.

Para cursos que são ofertados a distância é importante que o nível de interação contribua para com a aprendizagem coletiva:

> As interações produtivas e processos de aprendizagens colaborativos só poderão ocorrer com qualidade na coletividade dos participantes de um curso se a mediação do professor/tutor for devida e intencionalmente planejada, a fim de provocar as interações e colaborações tem na exploração de análise e produção de casos de

> ensino uma ferramenta que propicia avanços na sistematização e internalização de conhecimentos (RABELO, 2016, p. 93).

Em análise, uma das narrativas das professoras cursistas, no que se refere às dificuldades encontradas no processo de formação via EaD, discorre sobre a insatisfação do tempo de espera para ter uma dúvida respondida: “participar de um curso à distância tem suas limitações no sentido de esclarecimento de dúvidas e também na questão das postagens” (Prof.ª Acácia) (RABELO, 2016, p. 231).

Temos, em seguida, uma fala a respeito do ponto positivo da EaD, no que corresponde à flexibilidade de horário: “nem sempre podemos participar de curso presencial. E os cursos nos ambientes virtuais permite que façamos nosso próprio horário” (Prof.ª Rosa) (RABELO, 2016, p. 231).

No aspecto de avaliação do curso, sobre potencialidade e limites da EaD, a professora Jasmin relata:

> As potencialidades é quando nos coloca em situações de aprendizado com a nossa prática e podemos nos ver como atores no processo de educação. Os limites que são ruins por sinal é a parte tecnológica que fica a desejar, por causa da precária qualidade que temos, deixamos de fazer nossos trabalhos com maior rapidez e eficiência (RABELO, 2016, p. 235).

E, no que corresponde às expectativas do curso e atendimento às necessidades formativas, a professora Carmélia afirma:

> Fui desafiada em todos os módulos, precisei ler e pesquisar bastante para realizar as atividades, mais foi muito bom contar minhas experiências e perceber que não estou sozinha nessa luta, além do que o curso me permitiu combinar estudo e trabalho (RABELO, 2016, p. 236).

Como resultado dessa pesquisa, Rabelo aponta que a formação continuada é fundamental para atuação na educação especial e o método colaborativo realizado através da EaD possui suas contribuições. Ao ser oportunizado às professoras momentos de reflexão para analisar e elaborar os casos de ensino, as docentes perceberam contribuições para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que para a realização destes, foi

necessário utilizar conhecimentos teóricos, práticos e documentos legais. Ressalta que o curso foi concluído com 100% de participação das professoras.

Deste modo, procuramos observar, a partir do levantamento de pesquisas, o que vem sendo produzido sobre o assunto nas produções acadêmicas a respeito da formação continuada para atuação nas SRM e a educação a distância como estratégia para essa formação.

Discutir sobre o processo de formação de professores que atuam com alunos na faixa etária de 4 a 17 anos com deficiência é de grande relevância:

> O número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação básica cresceu substancialmente nos últimos anos, e, além disso, o percentual de alunos dessa faixa incluídos em classes comuns passou de (85,5%) em 2013 para (90,9%) em 2017. Considerando essa mesma faixa etária, o percentual de alunos que estão em classes comuns e que tem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) também subiu, passando de (35,2%) em 2013 para (40,1%) 2017 (INEP, 2018, p. 9).

A partir desses dados, faz-se necessário analisar como tem sido a oferta de formação continuada para professores do AEE mediado pela EaD. Esta modalidade é uma estratégia do MEC, no que corresponde à capacitação de professores para atuar com as atribuições exigidas no AEE e ainda pelo aumento das tecnologias nos espaços escolares como auxílio para os processos inclusivos nas ações pedagógicas dos docentes.

No levantamento, encontramos resultados interessantes para a nossa discussão. Podemos considerar que a formação continuada tem desempenhado um importante papel para ações pedagógicas inclusivas. No entanto, as formações precisam ser melhor avaliadas, pois: muitas dessas valorizam mais os aspectos da teoria em detrimento da prática; os cursos não consideram as reais necessidades da escola; e muitos deles são repetidos e sem sequência (BRIDI, 2011; AIMI, 2012; NUNES, 2013; GARCIA, 2013).

No que corresponde às pesquisas que retratam as políticas públicas de formação de professores para o AEE no Estado de Rondônia, temos alguns elementos históricos que compõem essas formações. O modelo de repasse (multiplicação) consiste em um deles, no qual os professores do interior do Estado se deslocam até a capital para serem formados e quando retornam para suas cidades devem repassar a formação recebida para os demais atores

que participam do processo de inclusão nas escolas. Trata-se de uma formação não satisfatória, de acordo com as pesquisas (NUNES, 2013; BATISTA, 2013).

Outro elemento são os cursos verticalizados pelas Secretarias, que não possuem uma aproximação das políticas em diálogo com a prática do professor para elaboração de currículos, pois não consideram suas reais necessidades do dia a dia do AEE. Situação que ocasiona uma generalização das formações, acarretando no que os professores denominam como professor multifuncional, ou seja, os cursos promovem uma generalização dos conteúdos e não a sua especialização, levando a uma superficialidade na formação.

Na pesquisa de Batista (2013) foram expostas considerações referentes à participação da Universidade Federal de Rondônia em realizar aproximações com os professores e a comunidade, a partir do desenvolvimento de grupos de estudos e pesquisas sobre TA utilizadas no processo de aprendizagem/ escolarização dos alunos do AEE. Essas aproximações são de fundamental importância no caminho das formações docentes, pois é na interlocução entre ciência e profissão que se baseia o processo destas formações.

A respeito dos estudos sobre formações na modalidade EaD, alguns pontos positivos são atribuídos pelas pesquisas, como: a capacidade de aproximação de pessoas geograficamente distantes; a aproximação da Universidade com a escola; a flexibilidade de tempo e espaço; e a democratização do acesso à educação (PEDROSA, 2003; RODRIGUES; CAPELLINI, 2012; SILVA, 2012, RABELO, 2016). Porém, as autoras Mesquita, Martins e Poker, 2015, expõem a pouca expressividade de estudos sobre formação continuada em EaD.

Os pontos negativos apresentados referem-se à evasão dos alunos por não dominarem as demandas dos ambientes virtuais; ao conhecimento da técnica em detrimento da reflexão da realidade escolar; ao aligeiramento das formações, tornando-as superficiais em relação aos conteúdos e seus manejos; e à demora no tempo de resposta dos tutores/formadores (ALMEIDA, 2014).

De acordo com os estudos apresentados, as formações mediadas pela EaD possuem um caráter mais instrumental e isso se dá pelo fato destas serem realizadas em serviço (sem afastamento), com o intuito de garantir a implantação das Políticas Nacionais de Educação. No período no qual houve

as publicações dos estudos (2003 a 2016), sobretudo nos anos de 2012 e 2013, foi o momento em que o AEE ganhou uma maior visibilidade a respeito do atendimento realizado nas SRM e da discussão em torno da inclusão dos alunos com deficiência. Por conseguinte, a formação dos professores para atuarem nesses espaços também emergiu.

As pesquisas indicam que para um bom desempenho nos cursos em EaD, é importante que os alunos possuam autonomia e organização, e que estes cursos sejam organizados com seriedade. Os tutores/formadores precisam estar capacitados para desenvolver um ambiente propício para que o aluno se sinta assistido em suas demandas acadêmicas no ambiente virtual.

A oferta de bons professores para o maior número de alunos e a conexão com outras regiões que estão no centro das discussões sobre inclusão e escolarização. Porém, a necessidade em lançar mão das ferramentas tecnológicas para o uso pedagógico nas SRM é o grande desafio, tanto para o professor quanto para os que pensam a formação. Ambos devem se inclinar para uma formação que possibilite uma reflexão coletiva a respeito dos problemas existentes no AEE.

A formação mediada pela EaD deve possuir uma formação pautada no tripé pensar, sentir e agir, a fim de elaborar condições reais para que o professor tenha uma interlocução entre teoria e prática no processo formativo, o capacitando para as suas vivências no cotidiano das SRM. Desta maneira, a formação a distância utilizada como meio para alcançar mais profissionais do campo da educação precisa estar em consonância com aquilo que a própria sociedade vai demandando. A tecnologia é fruto do meio e sendo este um recurso de interação, necessita ser melhor articulada para as formações e para a utilização pelos professores (ALMEIDA, 2014).

As tecnologias podem auxiliar o professor para além da mera exposição de conteúdo. No entanto, as formações até aqui expostas possuem apenas o teor mediático do computador e não deixam a forma tradicional de ensinar, reforçando o predomínio do repasse do ensino conteudista, sem a adaptação dessa tecnologia para a utilização em sala de aula, sobretudo das SRM.

Este formato se apresenta ao professor como mera virtualização do ensino. E o grande desafio de formações que possuem o modelo à distância como recurso é pautar uma formação que aproprie o docente, impulsionando-o

para mudanças em suas práticas pedagógicas para o uso dos recursos disponíveis no AEE.

O que encontramos nas pesquisas foram contradições entre os artigos e dissertações. Os artigos argumentam sobre a priorização da prática em detrimento da teoria, o que acarreta em muitos problemas relativos ao saber/fazer pela valorização de práticas sem a reflexão sobre esses recursos. Já as dissertações apontam para cursos mediados pela EaD de cunho mais teórico, desvinculado da real necessidade dos professores para práticas efetivas. Os dois aspectos são importantes para o processo formativo e sua aplicabilidade no interior das SRM, mas estão sendo apresentados de modo distante daquilo que falamos mais acima, sobre uma formação baseada no tripé pensar, sentir e agir.

As teses discutidas apresentam estudos baseados na pesquisa intervenção, o que colabora para a compreensão da utilização das tecnologias na formação dos professores. Neste modelo, o salto qualitativo das formações está voltado para uma crítica direcionada para como tem sido utilizado este instrumento (EaD) e não ao instrumento em si. Busca-se uma formação que possibilite a valorização do saber fazer do professor nos cursos de formações para o AEE, ao passo que estes também se tornam agentes ativos no processo.

Nos estudos, as autoras expuseram a diminuição da dicotomia entre Educação Especial e Educação a Distância, tendo em vista todo o suporte tecnológico disponível como a computação em nuvem e as tecnologias móveis, para subsidiar a prática docente.

Desta forma, os modelos de ensino estão sendo atualizados com a era tecnológica e as discussões sobre as formações estão para além do usar ou não usar a tecnologia, mas na inserção de modo eficaz do professor ao acesso dessas ferramentas para sua atuação nos espaços educacionais.

Vivemos em uma sociedade em rede e para que ocorra a diminuição da dicotomia entre teoria e prática, EaD ou não EaD nas formações, é fundamental ampliar o olhar para o modo como estas têm sido pensadas dentro do contexto educacional.

A construção de uma formação baseada na dialética é o ponto discutido nas categorias de Educação, Formação e Semiformação pelos teóricos da

Escola de Frankfurt. No capítulo seguinte apresentaremos a Teoria Crítica, seus principais conceitos e o método da Dialética Negativa que subsidiará as análises finais.

3. TEORIA CRÍTICA E AS APROXIMAÇÕES NO ÂMBITO DAS FORMAÇÕES DOCENTES

> Aquele que pensa, opõe resistência; é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza (ADORNO, 1995, p. 208).

Nesta seção, serão apresentados os principais conceitos da Teoria Crítica, bem como os fenômenos que fazem parte da análise crítica dos teóricos da Escola de Frankfurt, sobretudo os estudos de Theodor Adorno e Herbert Marcuse, no sentido de compreender os dados obtidos através da pesquisa com as professoras das SRM.

Serão ainda discutidas as análises sobre educação, formação e semiformação à luz da Teoria Crítica para a leitura e compreensão do objeto de pesquisa que é a formação de professores mediada pela Educação a Distância. A seção discorrerá ainda sobre o método utilizado por Theodor Adorno para as análises das entrevistas, o método da Dialética Negativa, própria desta teoria.

3.1 Teoria Crítica: A Escola de Frankfurt breve histórico

Antes de apresentarmos a escola de Frankfurt, algumas considerações são fundamentais a respeito do contexto histórico. O caminho histórico que trata do início das atividades do Instituto de Pesquisa Social e os fatos mencionados nesta subseção foram retirados do livro A Escola de Frankfurt: Luzes e sombras do Iluminismo (1993) de Olgaria Matos.

A unificação da Alemanha e da Prússia ocorreu em 1870 à sombra do autoritarismo prussiano. Com a consolidação do Estado Alemão, sob a hegemonia da Prússia feita por Bismarck, a Alemanha forma-se com características baseadas na burocracia e no militarismo, iguais aos do Reino da Prússia.

A Alemanha, no início do século XX passou por duas revoluções operárias. “Foram cinco anos de enfrentamento da classe operária com o poder estabelecido, durante os quais o operariado deu provas de grande

combatividade, criando conselhos operários nas fábricas e destacamentos armados, e realizando várias greves gerais” (MATOS, 1993, p. 10).

Neste período, a Alemanha ficou bastante abalada por essas insurreições, e apenas em 1923 estabilizou-se. Com a vitória da revolução liderada pelos bolcheviques em 1917, a visão intelectual e a política revolucionária foram modelos para as demais revoluções socialistas. Foi nesse contexto da ascensão do movimento trabalhista e do socialismo que a Escola de Frankfurt foi fundada.

A Escola, vinculada à Universidade de Frankfurt, denominou-se como Instituto para a Pesquisa Social, fundada em 1924 por Félix Weil. O Instituto possuía independência intelectual e financeira e tinha como intuito “preencher uma lacuna existente na universidade alemã quanto à história do movimento trabalhista e do socialismo” (MATOS, 1993, p. 12). Com a reunião de vários intelectuais de origens filosóficas distintas, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, inclinou-se para uma mesma direção no Instituto para a Pesquisa Social: a de compreender o paradigma da servidão voluntária do homem.

O Arquivo Grunberg ou "Arquivo de história do socialismo e do movimento operário”, era o órgão do Instituto com estudos sobre o movimento operário e escritos de Karl Korsch. O primeiro diretor foi Carl Grunberg, seu sucessor foi Friedrich Pollock e, em 1931, Max Horkheimer. Logo depois, em 1958, Theodor Wiesengrund Adorno torna-se o novo diretor do Instituto.

Na época de Horkheimer, o instituto ganhou uma maior visibilidade como Escola e o seu órgão de gestão passou a ser a Revista para a Pesquisa Social, com posicionamento, não apenas socialista ou materialista, mas com conteúdos centrados na totalidade e na dialética:

> [...] a pesquisa social é "a teoria da sociedade como um todo"; ela não se resume ou se dissolve em investigações especializadas e setoriais, mas tende a examinar as relações que ligam reciprocamente os âmbitos econômicos com os históricos, bem como os psicológicos e culturais, a partir de uma visão global e crítica da sociedade contemporânea (REALE, 2006, p. 470).

Com essas características, a Teoria Crítica direcionou para a sociedade capitalista a sua contradição, levando em consideração os eventos históricos que os frankfurtianos vivenciaram (período pós-guerra, desenvolvimento da

sociedade tecnológica avançada, a arte da vanguarda). As aproximações para reflexões educativas, formativas, políticas, sociais e filosóficas, direcionaram os rumos dos elementos de crítica do Instituto.

> A íntima vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica constitui a manifestação mais direta do núcleo temático essencial ao conjunto da chamada Escola de Frankfurt: a relação entre teoria e prática. [...] a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política (ADORNO, 1995, p. 15).

A luta pela independência intelectual era uma constante entre os intelectuais da Escola. Eles buscavam estudar não apenas os temas relacionados à teoria Marxiana, mas também sobre assuntos considerados inadequados para os meios acadêmicos daquela época, como a psicanálise e próprio marxismo (VILELA, 2006).

Sobre as influências intelectuais temos: a filosofia alemã, sobretudo de Kant e Hegel. Enquanto Kant opera nos fenômenos como sendo objeto da ciência, em que a razão legisla no âmbito do espaço e tempo, Hegel apresenta a dialética desse fenômeno, não separando sujeito e objeto, natureza e cultura, bem como orientações metodológicas de Nietzsche, Kierkegaard e Schopenhauer.

Baseia-se também no marxismo, levando em consideração a dialética hegeliana. Parte que do lugar do Espírito em Hegel, este se transforma em Matéria, em suas condições reais do homem capitalista. Temos ainda de influência no pensamento da Escola de Frankfurt a Hermenêutica de Wilheim Dilthey e a Psicanálise de Freud, com estudos baseados na subjetividade e no processo de capacidade de reflexão crítica do indivíduo. Para os frankfurtianos, sem esta capacidade os sujeitos tornam-se alienados. Quanto à influência da psicanálise, “chamou a atenção para o instinto de morte que habita a razão, e para o impulso de transcendê-lo na civilização” em um processo de reificação (MATOS, 1993, p. 36).

Outra influência no pensamento de Adorno foram as leituras de Husserl, que apresenta uma visão de distanciamento de uma psicologia positivista e busca recriar a psicologia enquanto ciência em uma base fenomenológica.

Após Hitler tomar o poder na Alemanha, o grupo da Escola de Frankfurt imigrou para Genebra, Paris e Nova York. Nesse tempo, a escola apresenta alguns trabalhos de maior destaque sendo eles: "*Estudos sobre a autoridade e a família* (Paris, 1936) e A *personalidade autoritária* (obra que seria ultimada em 1950)" (REALE, 2006, p. 471).

Adorno retorna para Frankfurt com o fim da guerra e retoma os estudos do Instituto. O autor imprimia suas análises críticas à sociedade, fazendo levantamentos sobre temas relacionados à sociedade industrial (alienação, fetiche, indústria cultural, etc.), bem como sociedade e a psique humana.

Na Teoria Crítica, os autores frankfurtianos, principalmente Adorno e Horkheimer, apontaram para a dimensão esclarecedora da crítica social, uma vez que para estes "criticar significa ser capaz de destacar as diferenças e ser capaz de decidir com fundamento. A lógica dessa dialética do esclarecimento [...] é uma lógica da dialética da negação, da recusa determinada de ser conformado com o estabelecido" (VILELA, 2006, p. 13).

Desta forma, a Teoria Crítica compreende o homem como um agente histórico. Ao passo que ela possibilita o esclarecimento das relações a que o homem está submetido, também impulsiona e mobiliza uma ação transformadora, nas palavras de Schopenhauer (2003, p. 24) de acordo com Vilela (2006, p. 14):

> A Teoria Crítica almeja a mudança da sociedade como um todo [...] a crítica da sociedade é uma crítica auto reflexiva, crítica que tem que se basear no conhecimento real da realidade criticada, pois, para Adorno, a primeira empreitada da crítica é confrontar a realidade com as normas que a estruturam porque é da compreensão desta relação que se pode apreender a verdade sobre a realidade. É preciso deslindar como essas normas atuam sobre os sujeitos. Assim, a sociedade poderá ser avaliada na medida em que permitir desvendar como as relações sociais estabelecidas não possibilitam para os homens uma vida social digna e correta, e como pode ser de outra forma.

A Escola possui três momentos históricos, sendo o primeiro o início do Instituto de Pesquisa Social, que fez problematizações acerca do conflito entre o marxismo e o positivismo. Horkheimer estabelece como fator *sine qua non* a relação entre teoria-prática como fundamental para o processo de emancipação do homem. Para ele, o uso público da razão é o que tornaria o homem esclarecido, logo uma razão emancipatória. Como esclarece Kant, o

homem livre, fazendo uso público de sua razão, o levaria para uma liberdade, mas quando faz uso privado desta o limita, pois não há o direcionamento de sua razão para outros homens, o que denominava de menoridade. Para que não ocorra esse processo o lema do esclarecimento do homem é *sapere aude* (ousar saber). Kant (1985, p. 100) argumenta que:

> A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennes*), continuem, no entanto de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor.

Os frankfurtianos buscavam uma razão crítica da sociedade, pois a grande maioria dos indivíduos estava imersa em uma razão alienada, estabelecida pelo capitalismo. Desta forma "a razão crítica se manifesta enquanto negação, denúncia do sistema que vai se estabelecendo, com chances reduzidíssimas de esboçar uma reação de rearticulação de práxis transformadora" (PUCCI, 1995, p. 39).

O segundo momento da Escola está relacionado com os trabalhos realizados durante a fase de emigração dos autores como: Dialética do Esclarecimento (1947), Eclipse da Razão (1947) e Mínima Moralia (1951). Em seus escritos os autores frankfurtianos afastam-se da realização do pensamento da razão emancipatória, feita por Kant. Isso ocorre devido a desilusão da resistência e luta dos trabalhadores na sociedade, esta por sua vez dominada pelo fascismo e stalinismo.

Os pensadores de Frankfurt elucidaram cada vez mais os riscos gerados pela Indústria Cultural e o seu processo dominante e alienante do homem na sociedade moderna. Segundo Adorno e Horkheimer (1947, p. 59), "o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da Indústria Cultural", gerando a reificação da sociedade que Marcuse (1964, p. 18) denomina sociedade unidimensional:

> [...] Nessa sociedade, o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais. Oblitera, assim, a oposição entre existência privada e pública, entre necessidades individuais e sociais.

E o terceiro momento corresponde à análise feita por Adorno em retornar à barbárie ocorrida na Alemanha (Holocausto; Auschwitz), para

analisar criticamente o presente sob essa luz sombria do passado. Neste ínterim, são analisados os conceitos de formação cultural que para Adorno é falsificado pela ideologia da semicultura e a unidade entre teoria e prática, da dimensão dialética existente entre particular e universal, sobre toda a forma de totalitarismo e sobre o sujeito do conhecimento e o seu objeto (PUCCI, 1994).

Dos autores da Escola de Frankfurt, apresentaremos três dos principais nomes que serão utilizados ao longo da pesquisa por suas contribuições no que se refere ao pensamento crítico de formações e tecnologias, são eles: Marx Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse.

3.2 Os principais teóricos da Escola de Frankfurt: Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse

Esses três autores compuseram a essência da formação da Escola de Frankfurt, baseados no marxismo e ao mesmo tempo afastando-se de uma visão mais pragmática deste, deram início aos estudos a respeito da crítica social.

Max Horkheimer filósofo e sociólogo alemão (1885 – 1973), com influência de seu amigo Pollock, associou-se ao Instituto para a Pesquisa Social em 1923, o que mais tarde viria ser a Escola de Frankfurt. Foi diretor do Instituto em 1931, momento que ocorreu uma mudança paradigmática: prevalece não mais a supremacia da economia, mas sim da filosofia. Segue então uma preparação do pensamento de identidade do Instituto: inicia-se a elaboração da Teoria Crítica “em oposição a todo pensamento da identidade, da não contradição, típico da filosofia desde Descartes, denominada pelos frankfurtianos Teoria Tradicional” (MATOS, 1993, p. 12-13).

Horkheimer iniciou na Escola de Frankfurt a contraposição epistemológica da Teoria Tradicional fundamentada no positivismo e realizou com a Teoria Crítica uma análise acerca das implicações causadas pela dominância da racionalidade técnica que direciona o indivíduo para uma semiformação. De acordo com Vilela (2018, p. 134) a Teoria Tradicional:

> [...] fornecia uma análise descontextualizada e com pretensão de universalidade, reproduzindo uma imagem fetichista do mundo, tal como ele era numa categoria de aparentemente dado (das ist), assim o justificava e o reproduzia. Como contraponto, uma Teoria Crítica, tal

> como era formulada no ISF[11] de Frankfurt, fundava uma ciência contextualizada, não neutra, engajada na transformação do mundo. A Teoria Crítica visava apreender a sociedade e suas instituições na totalidade da vida social concreta, buscando desvendar as relações dos acontecimentos sociais na dialética das relações sociais historicamente determinadas.

Em março de 1933, com a chegada de Hitler ao poder alemão, as pesquisas do chamado "círculo de Frankfurt" foram consideradas pelo ditador como responsáveis por inclinações hostis ao Estado (MATOS, 1993). Desta forma, Horkheimer se exila em um anexo do Instituto na Suíça, onde também existiam mais dois anexos um em Londres e outro em Paris. O autor passa a publicar os seus escritos com o pseudônimo de Heinrich Regius.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o nazismo, Horkheimer retorna para a Alemanha e retoma as funções do Instituto em agosto de 1950. Torna-se diretor do Departamento de Filosofia e posteriormente Reitor da Universidade de Frankfurt (1951-1953), período em que recebeu o prêmio Goethe.

Suas principais ideias que contribuíram para a Teoria Crítica foram o combate a uma razão instrumental do modelo cartesiano de pensamento de categorias definidas. O autor expõe a teoria tradicional como abstrata para a reflexão dos problemas socias. Deste modo, sua ênfase na existência social é o ponto determinante para a consciência e a práxis histórica.

Suas principais obras foram: Materialismo e Moral (1933); Teoria Tradicional e Teoria Crítica (1937); Eclipse da Razão (1947); Dialética do Esclarecimento (1947) escrita com Adorno e Teoria Crítica Ontem e Hoje (1970).

Outro nome de muita importância para a Escola, é o de Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno (1903 – 1969). Theodor Adorno, filósofo, sociólogo e musicólogo, direcionou seus escritos para a estética musical e é referência nos estudos sobre crítica da Indústria Cultural, capitalismo e configurações culturais para a formação do sujeito. O autor compreende que os aspectos psicológicos transcendem o pensamento do *homus economicus* e da política. Além da música, o autor recebeu outras formações que auxiliaram para suas obras. Com intermédio de seu amigo e professor Siegfried Kracauer, iniciou suas

[11] Sigla em alemão – Institut Zur Sozialforschungen.

leituras e aprofundamento em Immanuel Kant e no ano de 1923 conhece Max Horkhmeir e Walter Benjamim, que seriam os seus principais parceiros de escrita intelectual.

Assim como Horkheimer, o autor exilou-se devido à perseguição nazista. Foi primeiramente para Paris e em seguida migrou para Inglaterra, lugar onde lecionou Filosofia na Universidade de Oxford. Em 1937, aproxima-se dos estudos do Instituto de Pesquisa Social nos Estados Unidos e juntamente com Horkheimer passam a trabalhar em parceria na Universidade de Columbia. O fruto dessa união é a obra intitulada Dialética do Esclarecimento (*Dialektik der Aufklarung*), publicada em 1947, obra que seria de suma importância para a compreensão do que era o pensamento dos teóricos frankfurtianos.

Em 1955, assumindo a diretoria da Escola de Frankfurt, o Instituto se consolida e constitui o núcleo de pensamento Filósofo-político, do qual fizeram parte Walter Benjamim, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Wilhelm Reich, Jüger Habermas e Theodor Adorno.

Um dos principais temas estudados por Adorno foram os aspectos da exploração sistematizada e de controle dos bens culturais com o propósito de lucro. A este respeito o autor explora o conceito de Indústria Cultural, termo criado por ele para designar uma leitura crítica da dominação do capital não só na sociedade, mas no processo de identidade, subjetivação do sujeito.

O autor se embasa na perspectiva da Dialética de Hegel[12], apesar de divergirem em alguns pontos, mas compreende a presença do irracional no pensamento e expõe como exemplo a arte, como sendo uma linguagem artística (expressão) que medeia o mundo real. Logo, é por meio da arte que se estabelece a verdadeira antítese da sociedade, segundo autor, que busca a intersecção da palavra e do objeto.

As principais obras do autor são: Dialética do Esclarecimento (1947); Filosofia da Nova Música (1949); Teoria Estética (1970); A Indústria Cultural –

[12] Segundo o filósofo alemão Hegel, a dialética é a lei que determina e estabelece a auto manifestação da ideia absoluta. Para Hegel, a dialética é responsável pelo movimento em que uma ideia sai de si própria (tese) para ser uma outra coisa (antítese) e depois regressa à sua identidade, se tornando mais concreta. Apesar disso, Hegel também afirma que a dialética não é apenas um método, mas consiste no sistema filosófico em si, porque não é possível separar o método do objeto, porque o método é o objeto em movimento. (Disponível em: <http:// https://www.significados.com.br/dialetica/>. Acesso em: 10 nov. 2019).

o Iluminismo como Mistificação das Massas (1947); Crítica Cultural e Sociedade (1949); Tempo Livre (1969) e Mínima Moralia (1947).

Outra importante obra é a Dialética Negativa (1966). Ela foi utilizada como método de estudo do fenômeno sobre a crítica da ciência contemporânea, sobre a resistência em manter os problemas da sociedade no seu obscurantismo. Nesta obra, o autor apresenta para o sujeito a importância de não manter esse padrão de dominação, de subordinação em favor do capital e aponta possibilidades de agir na direção de um esclarecimento, tanto pessoal, quanto social da realidade posta aos sujeitos. A dialética em sua negativa busca a superação da condição alienada, por meio da contraposição do que foi estabelecido aos sujeitos, com a intenção de auxiliar por meio da reflexão crítica um direcionamento para outra construção social, uma ação transformadora.

Outro importante nome da Teoria Crítica foi Herbert Marcuse, sociólogo alemão (1898 – 1979), que fez uma imersão crítica a respeito da técnica e a ciência. Em 1933, é apresentado a Max Horkheimer e iniciam a parceria na Revista do Instituto para a Pesquisa Social, como também da revista A Sociedade de Hilferding e dos Cadernos Filosóficos de Maximilien Beck.

Exila-se em Genebra e depois Paris no ano de 1933, pelo motivo da dominância nazista. Neste momento, ao lado de Horkheimer e Adorno, assume a direção da Revista para a Pesquisa Social. Colabora ainda na obra coletiva da Escola de Frankfurt “Autoridade e Família” (1936) e em 1941 publica sua obra em Londres Razão e revolução.

Seus trabalhos como docente em diversas Universidades, assim como de pesquisador resultaram em algumas obras importantes, uma delas é sobre o “Marxismo Soviético” (1958), “Eros e civilização” (1955), “A Ideologia na Sociedade Industrial – o Homem Unidimensional” (1964) e o ensaio “Algumas implicações sociais da tecnologia moderna” (1941). Neste texto, o autor torna-se mais conhecido por apresentar uma teoria crítica tanto na visão do comunismo soviético, quanto do capitalismo ocidental acerca das novas tecnologias existentes para a dominação nas indústrias avançadas. Temos aqui o que Marcuse denomina de Razão Tecnológica, tomamos consciência da dominação por meio da tecnologia.

Marcuse é estimado como sendo o filósofo da libertação e da revolução. Suas obras tem sido utilizadas até hoje para refletir e questionar tanto a libertação quanto a dominação do capitalismo globalizado.

Das influências da Escola de Frankfurt, Freud foi utilizado em suas categorias que versam sobre subjetividade e indivíduo, para o autor da Escola, nossa sociedade é organizada pela repressão dos instintos individuais, o princípio de prazer é substituído pelo princípio da realidade. Desta forma, temos a repressão dos instintos como sendo propulsora da civilização.

A partir da leitura dos principais Teóricos da Escola de Frankfurt, iremos apresentar os conceitos de Educação, Formação e Semiformação para a Teoria Crítica.

3.3 Educação para Emancipação

A educação no pensamento de Adorno, não está vinculada a uma Pedagogia crítica inspirada pela Teoria Crítica, mas a uma reflexão a respeito de educação para o conhecimento político, social e individual, buscando o esclarecimento das ações que permeiam o homem e o seu processo de formação e emancipação. Porém, com a globalização da educação pelo meio social e tecnológico, o autor direciona seu pensamento para uma reflexão mais profunda a respeito de emancipação, uma vez que nem sempre a educação possui esse fator emancipatório:

> [...] gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. [...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141).

O teórico adverte que na educação é importante levar em consideração o esclarecimento da consciência; entretanto, é necessário considerar os determinantes formativos vinculados à apropriação da técnica.

Na medida em que a Teoria Crítica se contrapõe aos enlaçamentos sociais da educação, isso faz com que este processo fique cada vez mais preso a esse imperativo social. No entanto, é na crítica desse fenômeno que a Teoria inicia o processo de autorreflexão como instrumento para a transformação.

A autorreflexão crítica é o elemento fundamental para a luta pela emancipação. Tal elemento é importante para iluminar, esclarecer os dominados pelo sistema, clarear a respeito da condição de classe. Este ato, nos levaria para um processo de ação transformadora.

“Que Auschwitz não se repita!” (ADORNO, 1995, p. 21) é o tema das questões que permeiam a Educação nos estudos de Adorno. Para o teórico, a barbárie ocorrida no campo de concentração nazista é a consequência do que temos enquanto indivíduos sem consciência, enquanto sujeitos voltados para uma razão instrumental. A barbárie do Holocausto não é apenas uma ameaça à regressão, pois essa ocorreu de fato; cabe-nos o esclarecimento sobre as trevas desse acontecimento e direcionarmos para que as pressões sociais existentes não nos façam retornar ao obscurantismo de Auschwitz, pois estaria implicada no próprio processo civilizatório. “Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita” (MAAR, 1995, p. 09). Para isso necessária a crítica permanente.

A partir da elaboração do passado, rompendo com tudo aquilo que parece estático, fixado pelos determinantes sociais é que poderemos vislumbrar uma base formativa por meio da experiência. “A experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua "objetividade". Neste sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação” (MAAR, 1995, p. 23).

Em sua coletânea intitulada “Educação e Emancipação” (1995), fruto de suas conferências e palestras radiofônicas, Adorno expõe como é importante tomarmos consciência de nossos atos. Para este, essa condição inicia-se na primeira infância:

> [...] A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida era que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira

> infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (MAAR, 1995, p. 120).

É na construção da personalidade do indivíduo que serão apresentadas as condições necessárias para uma não repetição das atitudes bárbaras do passado. Adorno fundamenta que a educação necessita ser compreendida como uma educação política. “Em Adorno, a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política” (MAAR, 1995, p. 14).

Na possibilidade de tentar evitar que Auschwitz não se repita, e mediante às restrições objetivas geradoras de tal acontecimento, Adorno (1995) direciona as tentativas para a esfera da subjetividade e utiliza os estudos de Freud a respeito dos mecanismos inconscientes. Conforme afirma Adorno (1995, p. 136):

> Ainda que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes — conforme ensina o conhecimento preciso da psicologia —, ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo.

Adorno afirma que na educação temos a busca por aquilo que está intrínseco ao fomento da democracia. A democratização da escola transpassa pensarmos sobre democracia, escola e aspectos culturais envolvidos nesse processo, para conseguirmos realizar tal ato democrático. De acordo com Clasta (2016, p. 59):

> [...] A educação em Adorno transpassa, necessariamente, a crítica da cultura, da formação cultural e sua banalização pela Indústria Cultural, a discussão em torno da autoridade e da tradição, das relações contraditórias entre indivíduo, natureza e sociedade. Logo, a educação não é apenas condição essencial para a democracia, mas o caminho pelo qual a democracia possa ser pensada além da elevação do padrão de vida das classes e da quantidade de “bens culturais” a elas destinada.

A educação aponta para conhecimentos adquiridos a respeito de normas, conceitos e valores, e a formação está atrelada aos fatores de caráter e personalidade do sujeito. No entanto, a formação cultural - conceito utilizado pelo teórico da Escola de Frankfurt -, apresenta face tanto de educação quanto do indivíduo, possuindo uma perspectiva para além do âmbito familiar e

educacional. E é a respeito do conceito de formação cultural e semiformação na Teoria Crítica que abordaremos a seguir, com a perspectiva de compreendermos o processo formativo mediado pela EaD.

3.4 O Processo de Formação e Semiformação na Teoria Crítica

Para o esclarecimento da palavra formação e semiformação, recorremos inicialmente ao conceito de formação cultural, que em alemão *Bildung* significa cultura, sendo este estabelecido pelo processo de formação subjetiva do sujeito. Este termo tem semelhança com o utilizado como *Kultur* em Latim; contudo, está mais voltado para uma formação objetiva das relações humanas.

De acordo com Crochík (2011, p. 117) “o conceito de cultura, assim como o seu objeto, é inseparável do conceito de civilização. A liberdade que a cultura pode expressar e realizar depende do progresso material”. No entanto, este processo civilizatório contribui tanto para um avanço na formação do indivíduo de modo esclarecedor, quanto para uma regressão da formação subjetiva do homem.

Neste instante, temos uma formação do sujeito constituída por determinantes sociais e psíquicos, que se relacionam para um esclarecimento de sua menoridade, que resiste às forças opressoras do sistema. Porém, quando a formação não direciona o sujeito para além de sua adaptação instrumental por meio da técnica, temos o que os frankfurtianos denominaram de semiformação, Adorno (1996, p. 388):

> [...] permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria formação já está definida a priori [...] a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede [...] pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia está e a semiformação.

O fenômeno denominado por Adorno de *Halbbildung* (semiformação) constitui-se quando a formação é direcionada para fatores materiais, desenvolvendo apenas os aspectos da adaptação, que embora sejam tão

importantes quanto os aspectos materiais, os aspectos da resistência e da contradição devem ter igual peso. Adorno dizia ser necessário darmos o mesmo peso que era atribuído à esfera econômica, para os fatores de cunho psicológico, culturais e sociais (PUCCI, 1995).

O pensamento racional iniciado em Descartes, que possui o pensamento cartesiano como fundamento, não aceitava as contradições, pois “tudo o que é contraditório é impensável porque confuso: o contraditório é, assim, sinônimo de “irracional’” (MATOS, 1993, p. 20).

A teoria crítica nasce do momento em que pôs em suspensão o juízo sobre o mundo, a interrogação frente ao que é consolidado pela razão. A crítica que advém de *crisis* (separação), inicia o processo através da contradição do que é racional; a teoria busca pela razão emancipatória por meio do esclarecimento e utiliza Kant para este momento de formação do sujeito.

Kant (1783) fez o seguinte questionamento: vivemos hoje em uma época esclarecida? O filósofo responde que não, mas em uma época de esclarecimentos. Muitos homens ainda não estão esclarecidos em uma posição de conduta de si servir. Estão em condição de minoria, no que se refere à incapacidade de auto dominância, submetidos à tutela tanto do Estado quanto dos demais aparelhos sociais.

Para o processo de formação e esclarecimento, teoria e prática se complementam no processo formativo do sujeito. Caso uma ou outra se sobressaiam temos o contrário da formação, a semiformação, como expõe Adorno (1972, p. 179):

> [...] se a teoria e práxis não são imediatamente uno, nem absolutamente distintas, então sua relação é uma relação de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis à teoria, mas a teoria pertence à trama da sociedade e é autônoma ao mesmo tempo. Apesar disto, nem a práxis transcorrer independentemente da teoria, nem está e independente daquela.

Na Teoria do positivismo de Comte temos a separação entre a razão e o método para entender a sociedade e a natureza. Para Horkheimer (1991), essa ruptura entre conhecimento e teoria, sem considerar a realidade torna-se ideologia. Para a Teoria Crítica essa é a reflexão a respeito do conhecimento da realidade, pois os seus determinantes estão para além do conhecimento empírico, mas relacionados aos fatores de cada sujeito e suas percepções.

Porém, quando o homem começou a priorizar mais a técnica e o método em detrimento do conhecimento da verdade, na direção de um sujeito esclarecido, esse processo o deixou submetido à dominância da técnica, fazendo com que está tornasse instrumento de alienação da consciência humana.

A relação de distanciamento entre os fatores que buscam a contemplação da verdade e o próprio conhecimento, fazem com que os sujeitos estejam inclinados cada vez mais para o processo operacional, ou seja, mais preocupada com o método. Segundo Adorno (2006, p. 132):

> Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. [...] Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço do homem.

No âmbito da educação, a prática tem sido privilegiada em detrimento do conceito, da teoria, justificando a sua prevalência pelas demandas impostas pelo mercado de trabalho. Desta forma, importante destacar que para os teóricos de Frankfurt, quando falam do distanciamento da prática e teoria, estão trazendo para a reflexão o cuidado para que não ocorra o imediatismo da prática, em uma urgência do capital. Neste sentido, apontam que “a tendência que impele à distração, eles têm de se encarniçar em sublimá-la num esforço suplementar. É assim, que se tornam práticos” (ADORNO; HORKEIMER, 1985, p. 39). Desta forma, como apresentado anteriormente, que a teoria não vem a ser ideológica e falseadora da realidade humana; é um apêndice da técnica e de práticas alienantes (CLASTA, 2016).

A formação se torna semiformação ou pseudoformação, na medida que o processo formativo não direciona o sujeito para uma autonomia de uma reflexão crítica, deixando-o a mercê do imperativo da razão instrumental. Esta que por sua vez, exclui os processos formativos, a racionalidade crítica, a experiência e a sensibilidade.

No processo educacional brasileiro, temos a técnica voltada para a instrumentalização dos profissionais, a intenção do governo é a mera habilitação técnica para os interesses do mercado de trabalho, afastando o

sujeito de uma busca pelo conhecimento de si mesmo e de sua realidade, Rosa (2011, p. 33) apresenta que:

> Parece haver uma ambiguidade em torno da utilização das novas tecnologias a serviço da educação. Parece que, enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte de atividade e do pensamento humano, a autonomia do homem enquanto indivíduo diminui. A sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram, aparentemente, uma redução. O avanço de recursos técnicos de informação é acompanhado por um processo de desumanização.

Estamos na era da informação, momento em que somos bombardeados por informações de todas as formas, vindas de todas as partes, e, neste cenário, temos a alienação dos sujeitos que apresentam dificuldades em distinguir o verdadeiro do falso. À vista disso, temos no processo de formação uma questão importante: a diversificação das situações que o indivíduo estará sendo exposto. A essência da crítica está em este ter o conhecimento da ciência, assim como da sua atuação humana e profissional e compreender as dimensões entre pensamento crítico e mera adaptação social, profissional.

Nossa pesquisa possui esse caráter de compreender a partir da percepção das professoras a formação recebida pela EaD, ou seja, pelo modelo de formação vigente mediada pela tecnologia. Vivemos em um mundo que opera de forma globalizada, mediado por avançados recursos tecnológicos e que muitas vezes limita a ações humanas, como afirma Adorno 2006, p. 181-182):

> [...] nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se é como a gente – e que é ‘a gente’, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo.

A educação e a formação[13] na perspectiva de Adorno deveriam estar voltadas para onde e para quê? Essa é uma questão que o pensador levanta e ele mesmo responde: a educação deve voltar-se para combater toda forma de barbárie e violência (ADORNO, 2006).

A Teoria Crítica tem como papel denunciar qualquer ato que impeça a felicidade do homem. Uma educação política e sujeitos possuidores de uma razão emancipatória é a intenção primordial desta Teoria.

[13] A formação não será discutida relacionando a formação apenas ao conceito de pós-graduação ou formação continuada, mas adota o termo formação de Adorno como sendo "nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. A formação tornou-se objeto de reflexão de si mesma, foi devolvida purificada aos homens. Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais (ADORNO, 1996, p. 04).

4 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção apresentaremos o caráter da pesquisa, os principais passos desenvolvidos e os procedimentos metodológicos adotados. A pesquisa possui caráter qualitativo, com o objetivo de analisar a percepção dos professores sobre a formação mediada pela EaD para a atuação na SRM. Por se tratar de descrever as percepções e sentidos, Minayo (2008, p. 21), destaca esse caráter como "[...] o método que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, da crença, das percepções e opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem".

4.1 A Pesquisa qualitativa

Para Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa, uma de suas características é de que tudo que for examinado tenha um olhar de que nada é trivial, tudo pode ser uma pista nos permitindo ter uma visão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo que é a formação dos professores.

É na abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), que os investigadores continuarão a questionar os sujeitos da investigação, promovendo um ambiente em que estes sujeitos possam ter vozes, refletindo sobre suas práticas, seus sentimentos, de maneira a fluir para um processo crítico-reflexivo de sua existência.

Para o conhecimento e aprofundamento do objeto de estudo, fizemos uma leitura sobre os documentos que norteiam a formação dos professores para as SRM, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que apresenta as atribuições do professor no AEE, as resoluções e diretrizes do Conselho Nacional de Educação (2001, 2006, 2009, 2011), que apresentam as formações dos professores, as salas de recursos e o atendimento na educação básica.

A partir da leitura dos documentos oficiais, partimos para o levantamento das pesquisas nas plataformas *online* SciELO ((*Scientific Electronic Library Online)*, Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) acerca da temática sobre formação continuada de professores com os descritores: formação continuada; educação

a distância; educação especial; salas de recursos multifuncionais; atendimento educacional especializado. No que correspondem as pesquisas selecionadas, no quadro abaixo a seguir, temos as pesquisas descritas por temas:

Quadro 2: Levantamento das pesquisas por temas teóricos:

ASSUNTO	AUTOR (ES)
Formação continuada pela EaD	Pedrosa (2003); Rodrigues; Capellini (2012); Mesquita; Martins; Poker (2015); Pertile; Rossetto (2015).
Percepção do professor a respeito da instrumentalização para a atuação nas SRM	Silva (2012); Almeida (2014); Rabelo (2016).
Formação de professor para o AEE	Nunes (2013); Batista (2013); Garcia (2013).
Políticas públicas para Educação Especial em Rondônia	Fontes (2012); Aimi (2012).

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir do levantamento *online* (2019).

No levantamento das pesquisas, obtivemos apenas dois trabalhos na região norte que estavam voltados para a discussão das Políticas Públicas na Educação Especial, sobretudo no AEE, os demais versam sobre formação e tecnologia para o AEE e SRM e sua maioria concentraram os estudos nas regiões Sul e Sudeste.

Para realização dos aprofundamentos teóricos sobre a temática central, foi realizado o levantamento bibliográfico nas bases de dados SciELO, BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES, com o cruzamento das seguintes palavras-chave: formação continuada e educação especial; formação de professores e EaD; Atendimento Educacional Especializado e EaD; educação a distância e sala de recursos. A partir desses descritores, foram selecionadas as pesquisas que versavam a respeito da formação continuada de professores para a Educação Especial, na perspectiva da atuação nas SRM, levando em consideração a formação mediada pela educação a distância.

Com a leitura dos resumos dos trabalhos nas bases, foram selecionados 13 trabalhos, sendo eles: seis artigos, cinco dissertações e duas teses. Os trabalhos foram analisados e discutidos na seção 1 desta pesquisa.

E o terceiro momento do nosso caminho para construção da pesquisa, foi o trabalho de campo. Nesta fase, foi realizada uma visita à Secretaria de Educação do Município de Porto Velho, para obter dados acerca das escolas

que possuem SRM e a relação de professores que atuam nestas salas. Em seguida, foi apresentada uma carta de autorização para a Secretaria Municipal de Educação, na pessoa do Secretário Marco Aurélio, para autorizar nossa pesquisa nas escolas municipais.

Após a autorização, o projeto foi encaminhado para a submissão ao Comitê de Ética (CEP) da Unir e posteriormente aprovado por este Comitê para o início da coleta de dados nas escolas (Anexo A). A seguir apresentaremos os delineamentos da pesquisa tais como: local, participantes, procedimentos éticos e para coleta de dados.

4.2 Procedimentos metodológicos da coleta de dados

4.2.1 Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Estado de Rondônia, no Município de Porto Velho, em 11 Escolas de Ensino da Rede Municipal que contemplavam o AEE e as Salas de Recursos Multifuncionais. As entrevistas foram realizadas dentro das salas de recursos que as professoras atuavam. As salas eram climatizadas, com adaptações para acessibilidade (cadeirantes) e permitiam a privacidade dos atendimentos. Duas dessas salas ficavam mais distantes das salas de aula comum e uma delas adaptada para esse atendimento (sendo muito pequena), não tendo um espaço suficiente para três alunos. A salas continham muito material de recurso confeccionado pelas professoras, algumas me autorizaram a fotografar (APÊNDICE D).

Participaram da pesquisa 12 professoras[14] atuantes das SRM e que possuíam a formação continuada através da EAD. Elencamos como critério de seleção das professoras a participação em cursos oferecidos pela Secretaria de Educação Especial para a formação continuada realizada na modalidade em educação a distância, e/ou cursos que as próprias professoras custearam no formato da modalidade EaD para a especialização/capacitação do processo inclusivo e que estavam atuando nas SRM no momento da pesquisa.

As professoras que não participaram da pesquisa, encaixaram-se nos critérios de exclusão, quais sejam: não terem realizado formações em EaD,

[14] Durante o processo de levantamento dos professores atuantes nas SRM, não foi encontrado nenhum professor do sexo masculino.

apenas na modalidade presencial; terem realizado cursos, mas estarem atuando em outras áreas de ensino, como Direção; e outros que estavam de licença das atividades docentes. As informações das professoras entrevistadas estão organizadas no Quadro 3:

Quadro 3: Informações das professoras entrevistadas

	Idade	Cor/Etnia	Formação	Tempo de SRM	Curso(s) em EaD
P1	36 a 40 anos	Parda	Pedagogia	1 e 2 anos	Educação Especial
P2	51 a 55 anos	Branca	Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional	6 e 8 anos	Atendimento Educacional Especializado (incompleto)
P3	31 a 35 anos	Branca	Pedagogia	6 e 8 anos	Atendimento Educacional Especializado
P4	46 a 50 anos	Preta	Pedagogia	8 e 10 anos	Atendimento Educacional Especializado (incompleto)
P5	36 a 40 anos	Parda	Pedagogia/ Normal Superior	4 e 6 anos	Pedagogia; Educação Especial e Inclusiva; EaD e as Novas Tecnologias; Atendimento no AEE; Altas Habilidades/Superdotação
P6	46 a 50 anos	Parda	Pedagogia	1 e 2 anos	Pedagogia; Gestão com ênfase em Psicopedagogia; Informática na Educação
P7	Acima de 56 anos	Parda	Pedagogia	6 e 8 anos	Atendimento Educacional Especializado
P8	36 a 40 anos	Indígena ou de origem indígena	Pedagogia séries iniciais com habilitação em Orientação Escolar	Acima de 10 anos	Atendimento Educacional Especializado
P9	41 a 45 anos	Parda	Pedagogia séries iniciais	4 e 6 anos	Atendimento Educacional Especializado
P10	36 a 40 anos	Parda	Letras Português	Menos de 1 ano	Educação Inclusiva; Libras
P11	51 a 55 anos	Branca	Pedagogia	8 e 10 anos	Atendimento Educacional Especializado; Alfabetização; ledores e Transcritores
P12	36 a 40 anos	Branca	Pedagogia	6 e 8 anos	Atendimento Educacional Especializado

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista, (2019).
*PNEE (Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais)[15]

[15] Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (SASSAKI, 2002).

De acordo com os dados obtidos, as professoras em média possuem entre 36 a 40 anos, em sua maioria formadas em Pedagogia, se autodeclaram pardas, possuíam em média entre seis e oito anos de atuação na SRM e participaram de cursos de capacitação para o Atendimento Educacional Especializado.

Elas apresentaram boa abertura para a participação na pesquisa, porém algumas se sentiram um pouco desconfortáveis, ao responderem questões relativas às gestões governamentais, em razão do registro em áudio.

4.2.2 Procedimentos éticos e coleta dos dados

Esta pesquisa está baseada nos preceitos básicos recomendados para estudos com seres humanos da Resolução 466/12. No primeiro contato com as participantes da pesquisa, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A), a fim de expor os objetivos e esclarecimentos a respeito da participação na pesquisa, coletar a assinatura de aceite e sanar dúvidas que poderiam aparecer. Com os Termos assinados pelas professoras, foram realizadas as entrevistas.

No início da formulação da pesquisa, pensamos em encaminhar via e-mail para as professoras o questionário em formato digital. Mas, em conversa com a orientadora, percebemos a necessidade de fazermos entrevistas gravadas em áudio, a fim de ampliarmos o acesso e as observações das professoras. Diante disso, optamos por utilizar um questionário semiestruturado.

O instrumento de coleta, questionário semiestruturado, elaborado para atender ao objetivo central, possui três dimensões: 1) perfil do professor; 2) percepção das professoras sobre os cursos realizados em EaD; e 3) percepção do professor quanto à formação tecnológica mediada pela EaD.

Na primeira dimensão (perfil do professor), foram atribuídas perguntas no formato de múltipla escolha a respeito de identificação, formação escolar/acadêmica e atuação profissional. Na dimensão dois (percepção do professor quanto à formação mediada pela EaD), as perguntas se referiam sobre a percepção do professor a respeito dos cursos em EaD para formação continuada e a percepção sobre a formação mediada pela EaD. A dimensão

três (percepção do professor quanto à formação tecnológica mediada pela EaD), abordava os recursos utilizados pelas professoras nas SRM e a percepção de formação dos cursos em EaD para atender as demandas pedagógicas dos alunos da SRM. Este questionário encontra-se no Apêndice C.

As entrevistas foram realizadas nas SRM das escolas em que as professoras atuam, sendo organizadas, mediante um contato inicial por meio de visitas nas escolas informadas pela lista de SRM e seus respectivos professores, adquirida através da Divisão de Educação Especial (DIEES) do Município de Porto Velho (Anexo B).

Nas visitas foi entregue o TCLE para assinatura e posteriormente foram feitos contatos por meio de ligações e mensagens via celular (aplicativo de comunicação), para o agendamento das entrevistas com as professoras, conforme os seus tempos disponíveis.

Muitas dessas entrevistas foram realizadas nas sextas-feiras, pois este era o dia utilizado pelas professoras das SRM para organizar os planos de atendimento individualizado dos alunos que são atendidos durante a semana. Neste dia não ocorre o atendimento dos alunos na SRM.

Este processo de entrevistas com as professoras durou em média de 20 a 50 minutos cada. As transcrições da fala das docentes foram realizadas pela própria pesquisadora, alguns trechos das entrevistas serão apresentados na análise e discussão dos dados.

4.3 Procedimentos para a análise dos dados

Os dados da pesquisa serão analisados sob a perspectiva da Teoria Crítica do método da dialética negativa. O método adotado, busca na contradição dos fatos a sua reformulação confrontando a aparência, de maneira a colaborar para diálogos crítico-reflexivos acerca da formação e emancipação do homem na sociedade atual. Nesta direção, procuramos a partir dos referenciais documentais, o levantamento bibliográfico e a percepção das professoras, à luz da Teoria Crítica, apontar para as impossibilidades, os obstáculos e os limites impostos ao indivíduo na busca de sua realização.

Para a compreensão das percepções das professoras a respeito da formação mediada pelas tecnologias, cabe-nos o direcionamento daquilo que os autores da Escola de Frankfurt consideram como Dialética Negativa e para onde está direciona para o processo de emancipação.

A dialética, no termo grego *dialektké,* tem como conceito o objetivo de encontrar a verdade por meio da discussão de ideias opostas. Em Hegel e Marx, a dialética incide na afirmação do existente. Já o termo negativo, na perspectiva de Adorno, tem o significado de criticar os pensamentos fechados pelos sistemas e sua totalidade (MATOS, 1993). De acordo com Matos (1993, p. 93) "a dialética é a ontologia da situação falsa; uma situação justa não necessitaria dela e teria tão pouco de sistema quanto de contradição [...]. A desmitologização do conceito é o antídoto da filosofia [...]".

Desta forma, o conceito negativo utilizado para a análise-metodológica da Teoria Crítica desenvolvido por Adorno (1966), tem como perspectiva contrapor-se ao que está posto, de negá-lo, com a finalidade de construção de outra situação social. Segundo Schweppenhaeuser (2003, p. 19), em Vilela (2006, p. 13) "a finalidade última da dialética negativa é alcançar o melhor, a saber, buscar o que pode ser positivo, consiste na negação do que é estabelecido e na busca positiva de fazer de outro modo".

Para a compreensão do fenômeno da negação na Teoria Crítica, importante que seja construída uma crítica objetivada de determinado objeto, como forma de aprofundar as questões inerentes ao idealizado e realizado o proposto e o real:

> "[...] a dialética negativa deslinda no pensamento o que ele não é e, com isso, mostra ao pensamento o que de fato de ser". [...] No lugar do falso conceito revela-se sua materialidade, é revelado o primado do objeto, esse é o momento em que a dialética negativa se instala (ADORNO,1966 p. 195-197).

Sua negativa se faz na mediação entre aquilo que o objeto parece ser, ao mesmo tempo que o tensiona para aquilo que realmente é, utilizando as palavras de Adorno "deslindando" o real. Direcionando o sujeito para o esclarecimento da não identidade entre o indivíduo e o objeto, realizada pela lógica da dominação feita por meio da ordem social capitalista. Seu intuito

versa a ontologia do estado falso, ou seja, a lógica da ilusão de identidade entre sujeito e objeto nas relações sociais.

Para os críticos de Frankfurt, a mera descrição da realidade, embasados nos princípios formais, lógicos e abstratos, não seria suficiente para revelar o que está no obscuro das relações, e, neste sentido, a Dialética Negativa tem como fundamento a denúncia e os apontamentos de ordem contrária a tudo que impossibilita o homem de sua verdadeira emancipação (VILELA, 2006, p. 17):

> Como crítica da ideologia, a Dialética Negativa deve ser capaz de diagnosticar os fatos que estão configurando um homem incapaz de desvendar e de reconhecer a realidade social para além de suas aparências. Como ciência tem a responsabilidade, através da pesquisa empírica, de levantar os dados que possibilitem a comprovação e a comparação entre uma sociedade condenada e uma nova realidade.

Distanciando-se da dialética hegeliana, que imprime uma sistematização da ordenação social, tendo como característica reduzir o universal do particular, negando o processo histórico, das condições políticas e das atividades humanas, de acordo com Clasta (2016, p. 78-79):

> um universal onde o particular se dissolve e não se expressa é fazer injustiça ao seu contrário. Seguindo esse caminho, a sociedade repressiva reproduziria na consciência o contrário de liberdade. Considerar tanto o indivíduo quanto a sociedade como dimensões distintas é invocar a universalidade ou a particularidade enquanto a outra dimensão é alienada, essa é uma tendência do pensamento contemporâneo.

A Dialética Negativa aponta para um processo reflexivo e crítico, em que a contradição e a negativa das situações expostas pela ordenança social, contribuem para a superação da alienação do sujeito constituinte da chamada por Marcuse (1964), sociedade industrial.

A Dialética Negativa tem como fundamento a busca pela verdade legítima, de acordo com Horkheimer (1991). O autor expõe a respeito do método que não diz anunciar apenas a descrição dos objetos, de modo abstrato, formal e lógico, mas de maneira em que o sujeito seja esclarecido, sendo este método caracterizado pela denúncia e oposição a tudo que possa impedir o homem de ser emancipado.

Para que o sujeito se torne esclarecido, é necessário que teoria e práxis não percam suas relações de interdisciplinaridade, uma vez que a crítica direcionada para a sociedade capitalista e os seus modos de produção, incide no pensamento do homem para uma clarificação daquilo que o impede de ser emancipado. Horkheimer (1991, p. 116-117) afirma que:

> O indivíduo resistente se oporá a qualquer tentativa pragmática de conciliar as exigências da verdade e as irracionalidades da existência. Em vez de sacrificar a verdade pela conformidade com os padrões dominantes, ele insistirá em expressar em sua vida tanta verdade quanto possa, tanto na teoria quanto na prática.

Neste processo dialético entre aquilo que está posto e aquilo que realmente é, temos a leitura a respeito das formações mediada pela EaD, processo pelo qual as professoras imprimem suas percepções sobre as contradições existentes. É por meio do processo dialético que as docentes possuirão elementos para iniciar uma razão emancipatória, em meio às formações que inviabilizam tal processo, que para muitos pode se constituir em uma semiformação, uma reificação do indivíduo.

5 “TALVEZ ISSO SEJA UMA DENÚNCIA”: AS VOZES DAS PROFESSORAS A DISTÂNCIA EM SALA DE RECURSOS

O nome utilizado nesta seção caracteriza as falas das participantes, em um ato de resistência a tudo aquilo que as impedem de uma educação para a emancipação. A partir do levantamento dos dados obtidos das professoras sobre a formação mediada pela EaD para o atendimento nas SRM, esta seção consistirá na elaboração das análises das categorias de respostas contidas no questionário pelas suas respectivas dimensões.

Apresentaremos ainda a contextualização das análises das percepções das professoras sob a luz das categorias formadoras de educação, formação e semiformação, anunciadas pela Teoria Crítica, considerando o método da contradição da Dialética Negativa.

5.1 Dimensão 1 – Perfil do professor e Formação Escolar/Acadêmica

Neste item serão apresentados os dados das três dimensões que compõem o questionário de perguntas.

A partir dos dados obtidos, observamos que todas as professoras são mulheres, possuem em sua maioria entre 36 e 40 anos, em maior parte são casadas, possuem um filho, recebem em média cerca de 3 a 10 salários mínimos, se autodeclaram pardas e a maior parte nascidas em Rondônia.

A seguir será apresentado por meio de tabelas, o perfil das professoras sobre a Formação Escolar/Acadêmica e atuação profissional. Na tabela 1, apresentamos o perfil das professoras quanto a formação escolar.

Tabela 1: Resultados da Dimensão 1 – Perfil: Formação Escolar:

Formação Escolar	N (%)
Ensino Médio profissionalizante magistério	8 (67%)
Formaram em Escolas públicas	10 (83%)
Possuem Pós-graduação *Lato Sensu*	8 (67 %)
Concluíram o Ensino superior em Instituição Particular	9 (75%)

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, a partir dos dados do formulário, (2019).

Com relação ao perfil de formação escolar as professoras em sua maioria concluíram o ensino médio em escolas públicas, e oito das doze fizeram o ensino médio profissionalizante magistério. Elas em grande parte concluíram o ensino superior em Instituições privadas, e oito delas possuem pós-graduação na modalidade *Lato Sensu.*

Na Tabela 2, apresentaremos o perfil das professoras quanto à formação acadêmica:

Tabela 2: Resultados da Dimensão 1 – Perfil Acadêmica

Formação Acadêmica	N (%)
Concluíram a Graduação na modalidade presencial	9 (75%)
Fizeram Pós-graduação presencial	5 (38%)
E cursos de curta duração presencial	6 (50 %)

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, a partir dos dados do formulário, (2019).

No perfil acadêmico, as professoras em grande parte concluíram a graduação na modalidade presencial, porém apenas cinco professoras fizeram curso de pós-graduação presencial, considerando as demais realizaram o curso na modalidade semipresencial e totalmente a distância.

Na tabela 3, apresentamos o perfil das professoras quanto a atuação profissional.

Tabela 3: Resultados da Dimensão 1 – Perfil: Atuação profissional:

Atuação profissional	N (%)
Atuam na docência acima de 10 anos	10 (83%)
São atuantes do Ensino Fundamental séries iniciais	11 (69%)
Trabalham só na Educação especial	9 (75%)
Atuam na SRM entre 6 e 8 anos	10 (83%)
Possuem motivação Acadêmica/Educacional para atuar na SRM	9 (82%)

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, a partir dos dados do formulário, (2019).

As professoras em sua maioria atuam há mais de 10 anos na docência e onze destas trabalham nas séries iniciais. E considerando o tempo de serviço na SRM, dez professoras trabalham de 6 a 8 anos. E a maioria das professoras entrevistada possuem motivação acadêmica/educacional.

Para a análise da pesquisa, compreendemos de fundamental relevância conhecer quem são as professoras que atuam nas SRM, para que possamos estudar melhor o fenômeno não só da formação em EaD, mas dos determinantes históricos, sociais e econômicos que estão inseridos na construção que tanto aproximam ou afastam as professoras de uma formação que permita o seu desenvolvimento e suas potencialidades, autonomia e emancipação, ou seja, conhecer o indivíduo é humanizar nossas ações.

A seguir apresentamos um quadro com o levantamento do perfil das professoras.

Quadro 4: Perfil de identificação das professoras

	Idade	Formação	Estado Civil	Nº de filhos	Renda	Cor/Etnia	Cidade Natal
P1	36 a 40 anos	Pedagogia	Casada	0	De 3 até 10 salários	Parda	Rondônia
P2	51 a 55 anos	Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional	Solteira	1	Até 3 salários	Branca	Paraíba
P3	31 a 35 anos	Pedagogia	Casada	1	_	Branca	Rondônia
P4	46 a 50 anos	Pedagogia	Casada	1	De 3 até 10 salários	Preta	Piauí
P5	36 a 40 anos	Pedagogia/Normal Superior	União Estável	1 Filho PNEE	De 10 a 20 salários	Parda	Paraná
P6	46 a 50 anos	Pedagogia	Separada	3	De 3 até 10 salários	Parda	Acre
P7	Acima de 56 anos	Pedagogia	Viúva	5 ou mais	Até 3 salários	Parda	Maranhão
P8	36 a 40 anos	Pedagogia séries iniciais com habilitação em Orientação Escolar	Solteira	1	Até 3 salários	Indígena ou de origem indígena	Rondônia
P9	41 a 45 anos	Pedagogia séries iniciais	Casada	3	De 3 até 10 salários	Parda	Rondônia
P10	36 a 40 anos	Letras Português	Casada	2	De 3 até 10 salários	Parda	Rondônia
P11	36 a 40 anos	Pedagogia	Casada	1	De 3 até 10 salários	Parda	Rondônia
P12	51 a 55 anos	Pedagogia	Solteira	0	Até 3 salários	Branca	Ceará

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da entrevista (2019).

Os docentes que atuam nas SRM pesquisadas são todas mulheres, que possuem entre 36 a 40 anos de idade, grande parte delas são casadas, recebem em média de três a dez salários mínimos, se autodeclaram pardas e em sua maioria nascidas no Estado de Rondônia.

Estes dados apontam que as professoras atuantes das SRM e que fazem os cursos de formação a distância, estão dentro de uma realidade comum à maioria dos professores atuantes: são mulheres, e que devido os afazeres com o cuidado da casa, família, emprego, optam pela formação EaD, o que configura a formação em serviço.

As docentes possuem formação no ensino médio normal (com profissionalização no magistério de 1ª à 4ª série), em escolas públicas. São

professoras graduadas e pós-graduadas no formato *lato sensu*. Concluíram suas graduações em sua maioria em instituições privadas, sendo que uma parte delas cursaram cursos de pós-graduações na modalidade de ensino presencial e semipresencial.

Sobre o fato de as professoras terminarem o ensino básico em escolas públicas e cursarem a graduação em instituições privadas, isso nos mostra que talvez pela dificuldade do acesso ao ensino superior gratuito, e ao mesmo tempo por ser necessário trabalhar enquanto estuda que elas apresentam esse perfil de formações.

As professoras atuam na docência há mais de 10 anos, são atuantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, em específico da Educação Especial. Em sua maioria atuam há mais de 6 anos nas SRM e possuem motivação acadêmica/educacional para trabalharem nas SRM.

A maioria das professoras aceitaram o convite das diretoras para assumirem as SRM, tendo em vista que, para atuarem precisavam ter o curso em AEE. Desta forma, elas assumiram as salas, algumas pela identificação pessoal com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Sete professoras que se dizem motivadas pelo trabalho e outras assumiram por não ter outros professores que quisessem atuar na SRM:

> *Acho que me identifico com o trabalho, gosto. Acho que é um público que merece um pouco mais de atenção (P9).*
>
> *Eu já trabalhava com crianças especiais na sala comum. Então, eu tive boas experiências com essas crianças na minha sala, nas minhas turmas anteriores em uma escolar particular. Me identifiquei. Me identifiquei (P11).*
>
> *Quando em 2012, final de 2012, a escola recebeu a sala de recursos, do MEC, a diretora me convidou para assumir a sala de recurso, porque ela já sabia que eu tinha afinidade (P5).*
>
> *Então, eu descobri que tinha esse dom pra trabalhar com crianças especiais. Aí eu fui convidada pela minha diretora, na escola [nome da escola], aí eu aceitei, aí como na época veio o projeto pra montar a sala, aí eu... foi um desafio, aí eu fui trabalhar (P8).*

Nesta dimensão podemos observar o perfil das professoras que estão inseridas no contexto da SRM. São estas que fazem o trabalho nesses espaços e que buscam por meio das formações e suas experiências, bases

para o trabalho que desenvolvem com os alunos das salas de recursos multifuncionais.

5.2 Dimensão 2 – Percepção das professoras quanto à formação mediada pela EaD

A partir das percepções das docentes sobre optar em fazer o curso EaD, elas expuseram que esta modalidade de ensino, permite conciliar as demandas e rotina do trabalho com as atividades familiares e pessoais, pois a carga de trabalho e a rotina das atividades laborais não são compatíveis com os horários rígidos dos cursos presenciais.

Sobre a percepção das participantes a respeito do curso a distância na formação continuada, elas apresentaram:

Tabela 4: Resultado da Dimensão 2 - Percepção do professor sobre o curso a distância na formação continuada (curso de pós-graduação e/ou cursos de curta duração):

Percepção do professor sobre o curso a distância na formação continuada	**N (%)**
Única opção disponível	9 (56%)
Possuíram dificuldades no acesso à plataforma e seu manuseio e na comunicação com professores/tutores	7 (58%)
Recurso didático muito bom	12 (100%)
Percepção do professor sobre o curso a distância na formação continuada	**N (%)**
Satisfeitas com os encontros virtuais	9 (69%)
Satisfeitas com o curso a distância	9 (92%)

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, a partir dos dados do formulário, (2019).

A respeito da percepção das professoras sobre os cursos que fizeram na modalidade a distância, elas consideram bom no quesito de recursos didáticos, entretanto sentiram dificuldade para acessar a plataforma do curso e muitas delas fizeram os cursos por serem mais flexíveis e por ser a única oportunidade

Em seguida temos as percepções das professoras a respeito das formações mediadas pela EaD:

Tabela 5: Resultado da Dimensão 2 – Percepção do professor sobre a formação mediada pela EaD:

Percepção do professor sobre a formação mediada pela EaD	**N (%)**
Atendeu uma formação consistente e crítica	8 (67%)
São abordados mais conteúdos teóricos e possuem pouca prática	9 (75%)

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, a partir dos dados do formulário, (2019).

Nessa realidade, os cursos à distância não estão entre as possibilidades de formação: são a única opção. A oferta da educação a distância é contraditória: à medida que dá acesso à especialização, de alguma forma assegura o não acesso a outras possibilidades.

É uma formação que se faz ao mesmo tempo em que se trabalha e adentra, nos espaços privativo e íntimo das professoras, na busca de capacitações impostas pelo mercado de trabalho, uma vez que, se faz necessária uma crítica imanente a respeito dos danos e proveitos das novas tecnologias, pois como prevalece a autonomia do indivíduo frente à potência da racionalidade instrumental e ideológica dos suportes técnicos (PUCCI, 2012).

A verbalização da professora P10 reforça este entendimento:

> *Por causa do tempo, né. Além de ser professora (suspirou), eu ainda sou mãe, sou mulher, então tem muitas coisas. A flexibilidade do tempo mesmo né, você... aí, eu posso estudar de madrugada, eu posso estudar no horário que eu tiver... eu vi mais por essa facilidade né (P10).*

A aparente facilidade gera consequências para o processo de esclarecimento do sujeito, pois são formações aligeiradas que não permitem o aprofundamento reflexivo e, portanto, a crítica daquilo que se estuda. Adorno (1995, p. 27) argumenta sobre um esclarecimento que não humaniza:

> [...] o capitalismo tardio joga a pá de cal na possibilidade vislumbrada desde Humboldt como a formação autêntica, uma reconciliação entre o homem e o mundo, em que aquele, ao se impor ao munido, adquiria sua realidade, objetivando-se, enquanto o mundo, simultaneamente, se humanizaria pelo trabalho dos homens. Mas o que se observa é a imposição do homem a um mundo - que não se humaniza.

Podemos observar, a partir da fala da professora P2, uma realidade extenuante e dolorosa. Uma rotina de uma “sobrevivente” que impede que o tempo de existência seja dedicado a um trabalho que sirva ao homem para o seu livre desenvolvimento e não como está configurado, um trabalho que rouba suas potencialidades:

> *Quais são as coisas boas, você não precisa estar se ausentando de casa, você faz o seu horário. [...] nós educadores, é muito raro ter um professor que trabalhe só em uma escola, você trabalha mais de uma escola, você trabalha em duas escolas, questão de sobrevivência mesmo, você precisa de duas escolas. [...] você trabalha o dia todo,*

> *aí você tem os afazeres domésticos, você tem que deixar pronto, quando você chega em casa à noite, que você termina os seus afazeres domésticos, você já tá cansada (P2).*

O que as professoras vivenciam são realidades apontadas nos estudos sobre o perfil dos alunos que fazem EaD. O público alvo desta modalidade são pessoas que possuem pouco tempo livre e que necessitam conciliar trabalho e estudo, além de muitas vezes ainda terem que cuidar das atividades rotineiras, como casa e filhos (EAD, 2019). Segundo Adorno (1995, p. 19), “a formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza”.

Nesta perspectiva, as professoras entendem que de maneira positiva a flexibilização auxilia o processo formativo, porém com a evolução da tecnologia, temos, o que o autor frankfurtiano menciona como um processo de mecanização das formações, ou seja, aquilo que “aparentemente” seria algo voltado para o aumento do acesso e democratização das formações, acaba se tornando um fim em si mesmo.

Superficialmente estamos flexibilizando o tempo, mas em contrapartida estamos sendo expostos a um processo voltado para o mercado de trabalho, para o capital. Deste dilatamento do tempo, o trabalho do homem adentra na vida particular; o seu descanso sutilmente está corrompido pela extensão do trabalho. A EaD possui um discurso que encanta diante da possibilidade de favorecer *upgrades* no ramo das formações, sobretudo nas formações continuadas. Contudo, estas formações deveriam envolver um processo social e psíquico do sujeito, direcionando-o para o desenvolvimento de uma consciência para além do trabalho.

Mas, o que temos observado é esse processo de formação fragmentado e comprometido naquilo que entendemos que seja a formação no seu sentido mais amplo e crítico que seria uma formação voltada para a mera adaptação técnica, e que por vezes, nem mesmo a adaptação instrumental acontece. Neste sentido, Adorno (1995, p. 19) aponta que

> A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. O poder das relações sociais é decisivo, sofrendo

> ainda os efeitos das pulsões instintivas: para os frankfurtianos, Marx e Freud desvendaram os determinantes da limitação do esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa. As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da "subjetividade", onde originam relações de dominação.

Para resistir ao projeto histórico coletivo de uma sociedade industrial[16], em que a semiformação é o que constitui os processos formativos, e isso não é exclusivo da formação do professor, Adorno dizia ser importante darmos o mesmo peso que era atribuído à esfera econômica, para os fatores de cunho psicológico, culturais e sociais. Assim o sujeito estaria inclinado para um real processo formativo em que possuiria um aprofundamento dos elementos que fazem parte do seu cotidiano, e no caso em questão, especialmente dos elementos das SRM.

Desta forma, o processo de semiformação é resultado por procedimentos sistemáticos de dominação, pelas instâncias políticas-econômicas, "é o espírito tomado pelo caráter fetichista da mercadoria" (ADORNO, 1979, p. 108). No que se refere à formação para atendimento nas SRM, suas implicações vão para além de determinantes objetivados (formações a distância), mas se constituem na reificação do sujeito, tornando uma formação alienante. Adorno (1979, p. 94) esclarece:

> Que a semiformação, apesar do esclarecimento da ilustração e da difusão de informações e mesmo por seu intermédio se tornou a forma dominante da consciência contemporânea – é justamente isto que exige uma teoria mais ampla. A ideia de cultura não deve ser sacrossanta para ela, conforme é hábito da própria semiformação. A formação cultural (*Bildung*) nada mais é do que a cultura pelo lado de sua apropriação subjetiva. A cultura, porém, tem um caráter duplo. Ele remete de volta à sociedade e mediatiza entre a mesma e a semiformação.

A tecnologia se apresenta como uma extensão do braço do homem, a fim de auxiliar o processo de ensino/aprendizagem, porém acaba por tornar-se

---

[16] Trata-se de meta ao alcance das aptidões da civilização industrial desenvolvida, o "fim" da racionalidade tecnológica. Na realidade, contudo, opera a tendência oposta: o aparato impõe suas exigências econômicas e políticas para a defesa e a expansão ao tempo de trabalho e ao ar livre, à cultura material e intelectual. [...] a sociedade industrial contemporânea tende a tornar-se totalitária (MARCUSE, 1964, p. 24).

um obstáculo a ser superado pelas professoras. Adorno (2006, p. 132) afirma que em:

> Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes consequências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao "véu tecnológico". Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço do homem.

A respeito das dificuldades na realização do curso a distância, as professoras expuseram a dificuldade no acesso às plataformas digitais, bem como no seu manuseio e na comunicação com os professore e tutores:

> *Sim. Não existe as perfeições, né? Existe dificuldade, sim. Principalmente nos equipamentos tecnológicos, né? A gente não domina, não é a nossa área dominar todas os equipamentos de computação (P2).*
>
> *No início assim, só bem no início pra entrar na plataforma, de fato foi difícil (P3).*
>
> *Encontrei muitas. [...] uma das principais dificuldades foi essa comunicação com o tutor né (P4).*
>
> *Sim, várias! [...] Então, quanto a dificuldade, nem é tanto pelo conteúdo, a dificuldade maior é o acesso, as plataformas (P5).*
>
> *Muita (risos). É, as maiores dificuldades foi assim, como eu não tinha muita intimidade com plataforma, né? assim com... manusear a plataforma, então eu tive muita dificuldade (P7).*

O que se apresenta como uma dificuldade e desafio nas formações a distância é a falta de conhecimento para o acesso e habilidade para lidar com as plataformas *onlines*. Essa dificuldade acaba sendo um paradoxo na educação, uma vez que o fator tecnológico está cada vez dentro dos ambientes escolares e tem feito parte do processo educativo/formador dos alunos e professores como recurso pedagógico. A urgência em adaptar e manusear a tecnologia acaba sendo uma questão de sobrevivência aos docentes.

A tecnologia, como está configurada, ajusta os indivíduos a uma racionalidade que os priva dos elementos promotores de criticidade. Na medida que há a supervalorização do proceder eficaz, no lugar do pensamento crítico. Valorizam mais o saber fazer, do que saber o que fazer, como fazer e para

quem se faz. Adorno e Horkheimer (1947, p. 5) apresentam a maneira como os homens realizam esse proceder:

> O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos.

Desta forma, esses são os elementos que dialeticamente surgem para a crítica ao esclarecimento daquilo que lhe é imposto pelas ordenanças sociais, ou seja, no momento em que a adaptação técnica se sobressai aos elementos reflexivos dessa técnica, o indivíduo reproduz uma semiformação que o direciona para a reificação. Assim, “a opção "coisificação" procurou veicular do modo mais simples, fluente e direto o que Adorno considerava ser o mais importante: atentar à conversão de uma relação humana em "coisa", alterando-se por esta via a experiência” (ADORNO, 1995, p. 130).

Neste processo, a dialética negativa colabora para que a partir dos tensionamentos da contraposição do que está posto, da mera adaptação tecnológica, a negação do processo se apresenta, não no sentido de anular o objeto, mas na direção da construção de outra situação social, na busca positiva de um fazer de outro modo (ADORNO, 1966).

Com a dificuldade no manuseio das tecnologias, algumas docentes desistem dos cursos formativos, por não conseguirem se adaptar às novas alternativas de recursos tecnológicos ou pela própria limitação da tecnologia dos cursos:

> *Eu disse: não, isso aqui não vai dá certo pra mim não. Tem que ter... eu tenho que interagir com o professor, eu tenho que discutir com a minha turma, com os meus colegas. E eu me sentia mal demais fazendo aquele curso. E eu desisti inclusive, eu desisti... desisti (P4).*
>
> Eu desisti porque a plataforma era muito precária. [...] A gente, às vezes a gente fazia atividade e quando voltava pra continuar tinha sumido tudo que a gente tinha feito. Era a demora de resposta do tutor, que às vezes a gente mandava uma dúvida de uma atividade e demorava muito para responder e perdia o prazo de enviar a atividade, e eu acabei desistindo (P5).

Isso não quer dizer que essa interação não possa ocorrer por meio da EaD. Silva (2012) reforça o cuidado e o comprometimento dos professores

formadores no sentido de acolher e fazer as interações nos ambientes virtuais com o professor cursista, para que este se sinta assistido em suas dificuldades, e tenha um melhor aproveitamento do curso à distância.

As professoras consideram boa a formação mediada pela EaD, avaliam positivamente o uso dos recursos tecnológicos e didáticos, declaram em sua maioria que os encontros virtuais mediados pelos professores e tutores foram bons, tiveram suas dúvidas esclarecidas, sentiram-se assistidas nos cursos e gostaram do embasamento teórico a respeito das deficiências e para as confecções dos planos de ensino.

No entanto, informam maior enfoque no campo teórico do que prático nos cursos. Segundo algumas professoras, o estudo de caso e as anamneses não são considerados práticas e esses eram os formatos que os cursos a distância que elas participaram utilizavam.

A partir da percepção da maioria das professoras é possível averiguar na formação, a predominância teórica e o esvaziamento da prática na oferta dos cursos EaD vivenciados. Essa realidade impede a formação na medida em que a relação entre teoria e prática é o que permite a formação, o esclarecimento e a emancipação do indivíduo. Scheibe (2006, p. 2011) afirma que:

> De acordo com a lógica instrumental das políticas governamentais, o campo da formação para o trabalho acentua, cada vez mais, suas dimensões técnico-profissionalizantes em detrimento de uma formação mais orgânica do cidadão trabalhador. São os saberes práticos que assumem o papel central nas políticas de formação, nas quais a teoria passa a constituir-se em elemento secundário. É nesse contexto, que certificação de competências e validação de experiências práticas, passam a constituir-se em formas de acesso primordiais ao processo de profissionalização.

É importante que os cursos à distância fomentem a intercessão entre teoria e prática, para a construção de uma formação baseada no pensar, sentir e agir. Na percepção das professoras, as formações realizadas possuem caráter mais teórico que prático. Isso apresenta o contraditório das formações que para elas foi bom, mas não as instrumentalizou para o atendimento nas SRM. Além disso, não se considerou o saber adquirido por elas nas SRM. Logo, o não diálogo tem direcionado o professor para o processo de pseudoformação.

Afirmam ainda que as realizações de oficinas entre os professores cursistas para confecção de recursos, nem sempre atendem as demandas reais do cotidiano das SRM.

> *Porque a gente tem aqueles estudos de caso, mas estudo de caso não é prática (P10).*
>
> *[...], mas pra formação na prática, às vezes o que é oferecido não condiz com a realidade. Nem sempre a pessoa que oferece o curso, sabe da realidade da sala de recurso, que tipo de aluno que vai atender, e fica uma coisa assim muito genérica (P5).*
>
> *Mas assim, a gente aprende mais na prática mesmo (risos). A gente tem a base né teórica, mas a gente aprende mesmo é na prática, a utilizar né (P3).*
>
> *Às vezes você aprendeu muita coisa naquela formação a distância, aí quando você vai ver não condiz muito com a realidade do nosso aluno (P2).*
>
> *[...] na verdade, esse curso... ele não... na verdade, na prática ele não trabalha essa questão. Ele te dá subsídios teóricos, mas o prático ele não (P1).*

Mesmo com as limitações ocasionadas pela falta do modelo prático nos cursos formativos, as professoras participaram dos cursos, pois consideram fundamental o conhecimento, mesmo sem a aplicabilidade em sua vivência na SRM.

Considerando que o professor conhece a prática e os cursos ofertados apresentam a teoria, os cursos mediados pela EaD deveriam pautar suas formações em um modelo colaborativo. Assim, as formações continuadas não se constituiriam apenas em repasse de conteúdo, mas fariam os professores aprofundarem suas reflexões acerca das práticas pedagógicas inclusivas e de outras formas de recursos existentes. Por esta via, pode-se contribuir para além da mera técnica, para um processo emancipatório. De acordo com Adorno (2006, p. 143), “a ideia de emancipação [...] é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”.

Observamos que as professoras compreendem que a responsabilidade de uma boa formação cabe a elas mesmas. Há, portanto, uma transferência da responsabilidade para a pessoa do professor, que sozinhos e sustentados pelas características pessoais, devem ser capazes de avançar no processo de formação pelo próprio interesse e com disciplina.

Todavia, o processo de formação não cabe apenas ao professor. Todo o peso histórico, social e econômico também faz parte desse momento e possuem relevância na direção da uma formação emancipatória. Outro elemento para discussão são as responsabilidades que as professoras assimilam para si para conclusão de um curso em EaD. Elas relatam ser do professor o interesse em se capacitar, que parte dele mesmo a disciplina e a autonomia:

> *Eu acho que não, já foi falado. Eu gostaria de ter essa disciplina pra fazer o curso EaD (risos). Ser autodidata, eu sozinha ir pra lá e ler e construir, entendeu (P9).*
>
> *Você é obrigada a estudar! (P3).*
>
> *Precisa de duas coisas primordiais é: a disciplina e o compromisso com você mesma, porque você não tem aquele professor que tá ali, que tem um tempo de entrega da atividade. Então, é autonomia e compromisso, que eu vejo assim, primordial pra... pra fazer, pra ter... pra se dispor a fazer um curso em EaD. Depende do aluno, da disciplina e do compromisso do aluno (P5).*
>
> *[...] ah, é mais fácil. Eu digo: não é mais fácil, é mais difícil trabalhar EaD. Porque, é você sozinha. [...] eu indico para as pessoas estudarem EaD, que vale a pena a gente aprende muito, sozinho, mas aprende (P8).*
>
> *Era um curso muito... muito exigente, muito exaustivo, mais realmente foi muito bom, foi maravilhoso (P12).*

Preti (2005) alerta sobre o cuidado do equívoco do termo autônomo como sendo sinônimo da palavra autodidatismo, pois a construção do processo de construção da autonomia se dá a partir da compreensão das limitações e as possibilidades de práticas pedagógicas e não apenas limitada à aprendizagem autônoma e/ou estudo independente, deve-se levar em consideração o contexto histórico-cultural desses espaços formativos.

Cabe destacar a subjetividade expressa das professoras, no tocante às motivações, interesses e os processos que as mobilizam para formações que emanam tantas atribuições subjetivas. Essas motivações partem da vontade de conhecer as crianças que irão atender na SRM, da afinidade com o tema do AEE, até a relação financeira, o que corresponde em atribuírem sentido na formação em serviço pelo encantamento do capital pelo conforto desenhado pela indústria cultural.

Há contradição da fala das professoras: ao mesmo tempo em que declaram que o curso à distância foi exigente e exaustivo, relataram ser bom, maravilhoso. Aparenta ser um véu que as professoras não conseguem romper; uma canção, assim como o canto das sereias do conto de Ulisses, que retrata uma aparência. Essas professoras são levadas a acreditar que o processo formativo precisa ser doloroso, sofrido, solitário, para ser bom.

É por meio do enlaçamento entre as motivações intrínsecas e os determinantes sociais que estarão baseadas suas ações direcionadas para a transformação, uma educação que transforma, que direciona o sujeito para uma autorreflexão crítica.

Outro ponto a ser considerado, foi o fato de as professoras ficarem receosas em dizer alguma coisa que poderia lhes prejudicar, especialmente no que se refere às políticas de inclusão ou sobre os próprios gestores buscarem formação para participarem efetivamente do processo de inclusão.

Esse processo de inclusão não faz parte apenas do professor da SRM, mas também de todos que vivenciam esse ambiente educacional. A racionalidade social, fornece a aparente neutralidade, perpetuando um longo e solitário trabalho em incluir os que também estão excluídos, os professores.

Isso ocorreu quando a pesquisadora encerrou a gravação desligando o gravador e a professora fez o questionamento se “ela havia falado muito mal do Governo”, considerando que esta professora já fez parte da Secretaria Municipal de Educação. Podemos analisar o receio de falar como de fato era sua prática, já outras falaram, mas com algumas ressalvas:

> *Mas eu vou colocar pelo seguinte Fernanda, como vem do MEC, o MEC tem todo o controle de todas as salas que existe, aí vai dizer que não usa porque não quer, como eu já usei, eu vou botar aqui (P2)*
>
> *Mas eu vejo um pouco de descaso. Não sei onde você vai mostrar isso aí, mas eu quero fazer um desabafo pra você. [...] O gestor tem que se envolver mais, tem que se envolver mais. A inclusão não está confinada só a questão do professor da sala de recurso, porque sozinho a gente não dá conta, não faz nada né. Mas enfim é isso né (P4).*
>
> *Mas, além de mim, outras professoras quando a gente foi fazer a inscrição, já tinha encerrado. Depois a gente ficou sabendo que muitas pessoas se inscreveram e nem fazia atendimento em sala de recurso, nem trabalhava com crianças especiais. Então, talvez isso seja até uma denúncia (risos). Mas, acontece muito isso, às vezes o curso vem e os professores da sala de recursos nem sempre ficam sabendo (P5).*

As professoras expõem através de suas narrativas a pouca expressividade da participação dos gestores no conhecimento das demandas das SRM. Isso, segundo elas, implica no processo de atenção a essa clientela, pois acaba que a responsabilidade é atribuída integralmente às professoras a respeito da formação ou atendimento dessas crianças/adolescentes. E, muitas vezes suas práticas são paralisadas por questões administrativas e que por vezes não são consideradas relevantes.

Isso se configura como uma denúncia e o nosso compromisso enquanto pesquisadores empíricos é de apresentar os fatos e mensurá-los sob a ótica da ciência, a fim de subsidiar reflexões e diálogos que irão ao encontro daquilo que impede o sujeito, participante desse movimento educacional ultrapassar a denúncia e assumir uma postura de resistência a tudo aquilo que ameaça a plena formação. Adorno (1995) apresenta que a educação deve inclinar-se para resistência, uma educação política.

As docentes expuseram suas percepções sobre a formação mediada pela EaD e com isso podemos observar que neste modelo formativo, elas precisam se ajustar aos sistemas tecnológicos e da racionalidade produtiva, ajustando suas emoções, pensamentos e desejos àquilo que lhe é imposto.

Por ser esta a formação disponível, elas tentam conciliar por um lado tempo, formação, família e por outro lado esse modelo em EaD tende a diminuir gastos e alcançar o maior número de pessoas.

As professoras avaliam o curso a distância como bom, pois ainda que tenha um teor mais teórico, na percepção das docentes que cursaram, ele proporciona um conhecimento a curto prazo, que vai ao encontro das necessidades teóricas, embora tenha suas limitações do contato físico, e na demora para resposta das perguntas.

Neste ponto, anunciamos outra contradição: as professoras consideram bons os cursos, mas entendem que o esclarecimento das dúvidas é a parte mais importante do processo reflexivo. Mais do que as repostas prontas, o processo de reflexão nunca é curto ou acelerado. E o próprio formato não responde às questões problematizadoras apresentadas pelas professoras. Isso se constata quando não há uma prontidão por parte da tutoria e/ou professores

no *feedback* aos acadêmicos, extinguindo a expectativa de resposta quando se prolonga o tempo de espera.

Com relação às expectativas para uma formação consistente e crítica, oito professoras disseram que supriu as expectativas, mas três delas não compreenderam o sentido da palavra crítica, e atrelaram ao fato de o curso ter um rigor crítico e não um processo reflexivo a respeito da sua formação:

> *Atendeu, o curso que eu fiz atendeu. [...] tira bastante dúvidas também, é relacionado também com a Educação Especial (P3).*
>
> *Atendeu, eles eram bem criteriosos na questão da avaliação. Por mais que você tenha ali as mídias né, que você hoje pode copiar um texto, que você pode copiar e colar, não podia porque eles tinham um... como avaliar, saber se o seu texto, se o seu relatório, se o seu estágio ele foi copiado e colado... entendeu. Então era bem criterioso (P6).*
>
> *Sim. É o que eu tô te falando, foi um curso muito bom, eu aprendi muito com ele. Tanto é que na época eu nem sabia o que era tecnologia, nem nada e foi muito bom, gostei (P9).*

Entretanto, quatro professoras que afirmaram que não houve uma formação consistente e crítica. A crítica ao processo de formação pela EaD, demonstra que também se necessita de um olhar crítico para o desenvolvimento do humano, de sua razão emancipatória como nos direciona a Teoria Crítica.

Dentro da análise da Dialética Negativa, não é pelo fato de ser negativa que ela anulará tudo aquilo que já foi trazido até hoje enquanto prática. Neste sentido, Adorno (1995) remete à elaboração do passado para olhar a diante com essas perspectivas basilares. Desta forma, a formação tecnológica, o ensino a distância, possui potencialidades no contexto de ensino aprendizagem e, sobretudo, para a formação docente. A crítica não anula a importância e as implicações da tecnologia. Rosa (2011, p. 96) ressalta que:

> As Tecnologias de Informações e Comunicações representam a possibilidade de ampliar os espaços educacionais, descentralizar o acesso ao saber, modificar a lógica da comunicação, aproximar professores e alunos. Essas possibilidades devem ser aproveitadas e devidamente exploradas com fins educacionais num paradigma que tem como prioridade a participação, a inteiração dos agentes educacionais, visando à construção compartilhada do conhecimento.

Ao mesmo tempo em que possui potencialidades, apresenta limitações, essas que por sua vez apresentam o distanciamento físico dos agentes envolvidos, a ausência de *feedback* e o formato a curto prazo favorecendo a superficialidade da reflexão crítica, por meio da interação dos alunos/professores.

Em sua verbalização, a professora P1 relaciona o olhar crítico como base para trabalhar a questão do todo das crianças, um olhar holístico que falta no curso. A professora P2 relata o fato de não aceitarmos o pronto e acabado do processo, menciona que a prática também é fundamental para a construção do senso crítico. A professora P4 argumenta que a questão crítica é fundamental para o processo de formação, principalmente para o desenvolvimento da intelectualidade, *"hoje tudo tem que ver pelo viés da crítica. Você não pode aceitar a coisa como ela é, tão somente como ela é apresentada."*

E a professora P5 alerta a falta do contato humano, nas relações entre aluno/aluno e aluno/professor, a troca de ideias. Isso implica nos cursos de formação à distância uma superficialidade das relações e logo da construção do senso crítico, uma vez que os fóruns, os *chats*, essa interação virtual ocorre de modo aligeirado, voltado apenas para um tira dúvidas e não para uma reflexão crítica, um aprofundamento daquilo que está sendo apresentado.

A formação deve ser pensada para além dos conteúdos, o processo ensino-aprendizagem que promove o desenvolvimento do homem está alicerçado nas mediações sociais que este homem vive e experiencia. Segundo Adorno (1995, p. 160), esta formação deve estar direcionada para a autodeterminação e autoconsciência do indivíduo:

> [...] a formação, para Adorno, é influenciada pela ideia Kantiana de educação, em que esta é compreendida como âmbito de formação do sujeito autodeterminado e autoconsciente, capaz de fazer uso de seu juízo moral. Desta forma, apresenta a educação como o potencial para produzir consciências emancipadas e esclarecidas, o que consiste em se 'educar para a experiência, ou seja, retornar aos 64 indivíduos a capacidade de realizar experiências, evitando com que estes possam reproduzir a ordem social geradora da barbárie'.

A formação através da educação a distância, ancorada no uso das tecnologias mais modernas, tem a potencialidade de aproximar e aprofundar,

em muitos aspectos, a formação de professores. Mas para isso as configurações dos cursos EaD precisariam privilegiar um processo de formação onde as interações humanas sejam privilegiadas. Assim, a formação deve ser pensada para além dos conteúdos, pois o processo ensino-aprendizagem, que promove o desenvolvimento do homem, está alicerçado nas mediações sociais que este homem vive e experiencia.

Neste sentido, o papel do professor e do tutor deveria ser reconhecido como fundamental. É contraditório, conceber uma formação onde o aluno sozinho e de forma “autônoma”, tendo o conteúdo teórico em materiais instrucionais, vídeos-aulas e guias didáticos, produziria conhecimento, já que é justamente nas interações humanas que as práticas e concepções de mundo são dialeticamente produzidas.

5.3 Dimensão 3 – Percepção das professoras quanto à formação Tecnológica mediada pela EaD

Nesta dimensão serão analisadas a percepção das professoras quanto à formação tecnológica recebida pela EaD. Dos recursos mencionados no questionário, as professoras falaram ainda dos outros recursos didáticos/pedagógicos que elas utilizam e outros que elas confeccionam (APÊNDICE D), dependendo da especificidade do aluno.

Com relação às percepções das professoras no que corresponde à formação tecnologia mediada pelos cursos à distância temos:

Tabela 6: Resultado da Dimensão 3 - Percepção do professor quanto à formação tecnológica mediada pela EaD:

Percepção do professor quanto à formação tecnológica mediada pela EaD	N (%)
Dos recursos utilizados nas SRM, os Microcomputadores, quebra-cabeças e dominó são os mais utilizados	12 (100%)
Consideram boa a formação tecnológica para atuar na SRM	8 (67%)
Permiti uma formação para atuar na SRM, porém com caráter teórico	9 (75%)

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, a partir dos dados do formulário, (2019).

Na alternativa outros, os recursos citados são: mesa pedagógica, circuito aramado, hora do conto/leitura, bingo de letras, livro sensorial e

Tangram. No quadro 5 apresentamos os recursos mais utilizados pelas professoras.

Quadro 5: Recursos utilizados pelas professoras nas SRM:

Recursos utilizados nas SRM	Total de professoras que utilizam
Microcomputador	12
Dominó (Associação de ideias; frases; animais em Libras; frutas em Libras; tátil	12
Quebra-cabeça – sequência lógica	12
Bandinha Rítmica	11
Memória (Numerais e Tátil)	10
Material Dourado	10
Tapete alfabético	10
Software de Comunicação Alternativa	8
Esquema Corporal	**7**
Kit de Lupas manuais	7
Plano inclinado para leitura	6
Laptop	6
Lupa eletrônica	5
Acionador de pressão	5
Teclado com colmeia	4
Alfabeto Braile	3
Mouse com entrada para acionador	2

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados do questionário, (2019).

Os recursos mais utilizados pelas professoras são o microcomputador, o dominó e quebra-cabeça. O microcomputador é utilizado nas SRM para proporcionar a interatividade com os jogos de atenção, concentração, memória, apresentação de vídeos, auxílio musical e entretenimento dos alunos. Porém, relatam que muitas vezes não possuem suporte tecnológico para os softwares instalados, em algumas escolas não há internet, sendo necessário que as professoras roteiem dos seus celulares a internet para fazer as atividades e para confecção de relatórios.

Já os dominós e quebra-cabeças são os recursos de mais acesso para trabalharem com as crianças. Das salas visitadas, os recursos tecnológicos eram em sua maioria confeccionado pelas professoras. Muito dos recursos de Tecnologia Assistiva não eram usados pelo fato de não terem público alvo nas SRM.

Boa parte das professoras consideram que a formação tecnológica é boa para atuar na SRM, porém é uma formação que permiti atuar mais de modo teórico que prático nas SRM.

Na percepção delas os recursos tecnológicos são utilizados de acordo com a necessidade dos alunos das SRM, mas em sua maioria são utilizados materiais adaptados e confeccionados por elas mesmas, na troca de experiências de umas para as outras. As docentes acabam construindo recursos, no dia a dia, pela intuição:

> *[...] e tem outros que a gente confecciona, dependendo da necessidade que a gente percebe que a criança tem. E aí, a partir do interesse dela, a gente confecciona o material (P1).*
>
> *[...] é, porque às vezes, nem sempre a... um recurso didático apropriado pra um especial... nem sempre ele atende, e às vezes a gente confecciona um que vai de encontro com a necessidade do aluno. Fantoches, material adaptado...é, é isso (P2).*
>
> *[...] a gente confecciona, na verdade a gente confecciona, e ali a gente já confeccionou tanto material, material alternativo e outras vezes de garrafa. [...] E assim são vários. [...] Aí é onde a gente começa a ir pro Pinterest, um monte de coisas, pesquisar, montar, fazer, adaptar, construir (P4).*
>
> *A gente confecciona... [...] Esse Livro Sensorial muito bom, que dá pra trabalhar com várias deficiências. [...] Aí a gente monta, aqui são as tampinhas, os quebra-cabeças, tudo aqui é jogos (P8).*

Podemos analisar que na formação de professores as novas tecnologias são apresentadas às professoras sem ajuda nessa aprendizagem, isso fortalece a formação baseada pela coisificação, o instrumental está ali, mas não se tem aprofundamento nessa relação. Esses cursos são anunciados pela EaD, mas afastam-nas de experiências ricas, a partir de sua configuração deformada.

Sobre a formação tecnológica para atuarem nas SRM, 67% das professoras avaliam como uma formação boa, mas atribuem o peso da prática para atuarem nas SRM, temos a seguir os trechos dessas informações:

> *Ela é muito boa, embora isso que eu acabei de te falar. Ela é muito boa, embora às vezes não atenda a necessidade de cada aluno né, mas assim, em sentido geral ela é ótima sabe (P2).*
>
> *Olha, a formação, capacita sim para o atendimento [...] eu avalio bom, apesar de que o programa é o Linux né, aí ele é um pouco diferente, a gente tem que dominar um pouquinho do Linux, se não, não consegue também (P6).*

> *Sim... muitas vezes, às vezes não... porque tem coisas que a gente vai aprender mesmo na prática né, através dos manuais, ou através da própria necessidade, né, da gente trabalhar aquele material. Então tem algumas coisas que não deu (P7).*
>
> *Ah, 100 por cento, ela... ela... abriu, ampliou pra gente, porque eu conhecia algumas coisas, adaptação né, engrossador, até de E.V.A. é uma tecnologia né. Então eu aprendi muito. Ela contribuiu muito na minha formação (P8).*
>
> *Sim, sim. Como eu tô te falando, eu nem sabia o que era Tecnologia Assistiva né. E foi nesse curso... (P9).*
>
> *Acho que sim né. A tecnologia quando bem utilizada né, ela dá um suporte (P10).*
>
> *Então, nesse curso não ensinou a mexer nesses programas né, que instala no computador para você jogar com os alunos né. Houve uma indicação de jogos né (P11).*
>
> *Porque dentro do curso você aprende a fazer, eles te dão...eles te dão dicas né pra você fazer, eles te dão, vem algumas dicas que você possa trabalhar né. Então eles deram todo o embasamento (P12).*

Analisamos as contradições novamente: ao mesmo tempo em que as professoras avaliam boa a formação tecnológica para atuarem nas SRM, elas expõem a falta do teor prático nas formações. Diante deste cenário o que as professoras consideram boa é a estruturação do curso em si, mas não a aplicabilidade em sua prática real.

Contudo, 25% das professoras avaliaram não sendo boas as formações e atribuem à superficialidade dos temas acerca da tecnologia, bem como a falta de aprofundamento prático para o manuseio nas especificidades da SRM:

> Na verdade, não, ele foi bem... passou pela tecnologia assistiva bem leve né, só conceituando, dando um breve esclarecimento o que era né... a.... que era os recursos. Mas, sem aprofundamento (P1).
>
> Então assim, no curso... no próprio curso eles deram uma base assim, deram uma base pra gente. [...] específico de cada área. Mas assim, uma coisa superficial né, nada muito aprofundado, mas deram sim (P3).
>
> Não, não, não, não... eu não consegui também. [...] como que eu falo... uma dificuldade assim, não 100 por cento, mas eu acredito que às vezes a gente se sente perdida mesma com essa questão da tecnologia sabia (P4).
>
> Olha, eu vou falar por mim, eu... a minha sala ganhou uma lousa digital. [...] aí deu treinamento para todos os professores da escola. Só que o nível do treinamento assim, foi tão aquém, que parecia que nem as pessoas que estavam lá, pra oferecer o curso, sabiam utilizar a lousa (P5).

Neste cenário, analisando aquilo que as professoras denominam como boa e a superficialidade no processo formativo, temos o que a Teoria Crítica chama de coisificação, ou seja, gerando uma falsa consciência de adaptação do objeto.

Desta forma, as professoras buscam se ajustar à técnica, afastando-se do aprofundamento a respeito do que é essa tecnologia, do que é tecnológico e de qual é o seu papel enquanto mediador na construção do ensino/aprendizagem dos alunos das SRM.

Observamos que as professoras compreendem o conceito de tecnológico nos materiais digitais, as mídias e eletrônicos, esquecendo-se que o que elas produzem também é tecnológico. Em Marcuse (1999, p. 73), temos a seguinte definição:

> [...] modo de produção, como totalidade de instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina [...]", e também "[...] ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação.

Desta forma, na sociedade industrial, a racionalidade tecnológica é empregada como modo de exploração e dominação do homem pelo homem. Adentramos os espaços criados por estes em que a tecnologia é compreendida como instrumento, mas também como forma de controle. Se não direcionarmos nossos impulsos para romper com tudo que é alienante, expõem-se a grandes riscos.

Na perspectiva da Teoria Crítica, tecnológico é aquilo afasta o sujeito do pensamento, da reflexão frente a tecnologia, o espírito fica de lado, dando relevância ao método, à técnica. Desta forma, quando o homem começou a dar mais valor à técnica e ao método em detrimento do conhecimento da verdade, na direção de um sujeito esclarecido, esse processo o deixou submetido à dominância da técnica, fazendo com que esta se tornasse instrumento de alienação da consciência humana.

E para os autores frankfurtianos, é através da dominância das determinações sociais, do convite a fazer parte do sistema que se resultará a perda do espírito crítico. Isto porque "quanto mais complicada e mais refinada a

aparelhagem social, econômica e científica, para cujo o manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecida as vivências de que ele é capaz (ADORNO; HORKEIMER, 1985, p. 41).

E por fim, a respeito das percepções das professoras sobre a apropriação das tecnologias para atender as demandas pedagógicas dos alunos das SRM, elas afirmaram que os cursos permitem, o conhecimento para atuar nas salas. Porém, a apropriação está relacionada àquilo que nos apropriamos de algo para sua utilização.

No campo da educação, o termo utilizado por Adorno que caracteriza o que as professoras vivenciam nos cursos de formação é a adaptação. Portanto adaptar-se é conformar-se com o que é dito e exigido (CORRÊA, 2016, p. 119). É essa exigência estipulada pela racionalidade tecnológica que as professoras executam suas práticas. Elas não se apropriam dos recursos, pois estão sendo direcionadas à um saber-fazer meramente adaptado.

O que foi verificado pela análise das entrevistas é que é que nem mesmo esse nível de adaptação dos instrumentais para o uso pedagógico se alcança. Uma vez que, como observamos até aqui, nem o que são prescritos pelo ordenamento de leis e regimentos são considerados nas formações ofertadas, aquilo que se entende por formação cultural. As professoras expuseram a sua realidade formativa e podemos afirmar que a formação experimentada, mediada pela EAD, mais afasta as professoras daquilo que poderia realmente transformar suas realidades e nisso se inclui, a extensão de suas potencialidades e habilidades na redução dos abismos da exclusão.

A exclusão se anuncia em cada uma dessas ações apresentadas pelas próprias professoras. Incluir? Ou apenas parecer que inclui. Até mesmo as professoras envolvidas são personagens da exclusão social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação de professores mediada pela EaD. A partir da percepção das professoras, foi possível apontar uma formação que possibilita um conhecimento sobre as especificações do AEE, pois os cursos possuem um embasamento muito mais teórico que prático no auxílio de confecções de planos individuais de atendimento e conhecimento das deficiências. Porém a prática é apreendida no dia a dia das SRM com o aluno.

Iniciamos o nosso texto com uma breve introdução sobre o tema formação de professores para a SRM mediada pela EaD, apresentamos dados históricos e legislações que sustentam a Política de Educação para a formação de professores. O objetivo da pesquisa era analisar como vem sendo realizada a formação continuada de professores mediada pela EaD para o atendimento nas salas de recursos multifuncionais, a partir da percepção dos docentes. Nossos objetivos específicos eram: 1) descrever como a formação para o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais é realizada com os docentes que atuam nas escolas da rede municipal de ensino de Porto Velho, a partir da percepção destes; e 2) verificar se a formação, mediada pela EaD possibilitava a apropriação no uso dos recursos tecnológicos de forma crítica ou meramente instrumental.

Conforme apresentamos na segunda seção, sobre o levantamento bibliográfico, os estudos apontam que a formação continuada tem desempenhado um importante papel para ações pedagógicas inclusivas. Contudo, alguns pontos foram problematizados para que haja uma formação direcionada à emancipação do sujeito.

As formações possuem um caráter mais teórico que prático. Os cursos não valorizam as reais necessidades da escola, visto que as formações são em sua maioria repetidos, sem sequência, verticalizados e no formato de repasse (multiplicação). Isso colabora para uma formação que deixa lacunas no seu processo, uma formação que se deforma. Para Adorno (2006) isso se caracteriza como uma semiformação.

A respeito dos estudos sobre formações na modalidade EaD, alguns pontos positivos são atribuídos pelas pesquisas, como a capacidade de aproximação de pessoas geograficamente distantes; aproximação da Universidade com a escola; flexibilidade de tempo e espaço; e democratização do acesso à Educação.

Dos pontos negativos foram apresentados: a evasão dos alunos por não dominarem as demandas dos ambientes virtuais; o conhecimento da técnica em detrimento da reflexão da realidade escolar; o aligeiramento das formações, tornando-as superficiais em relação aos conteúdos e seus manejos; e a demora no tempo de resposta dos tutores/formadores.

Este levantamento foi importante para que pudéssemos conhecer o que outros autores já estudaram a respeito de formação a distância, mas nossa pesquisa se debruçou sobre as SRM, caracterizando um desafio maior dentro das Políticas de Educação Inclusiva, no que tange ao aspecto de professor especialista.

Essa pesquisa norteou-se pela dialética dos teóricos da Escola de Frankfurt. Portanto, na terceira seção apresentamos os conceitos da Teoria Crítica, sobretudo as definições das categorias de educação, formação e semiformação que embasaram as análises dos dados. Ademais, foi apresentado o método da Dialética Negativa utilizado pelos Frankfurtianos para a leitura dos fenômenos históricos, sociais e econômicos da formação do sujeito.

Em nossa quarta seção, apresentamos o delineamento da pesquisa e o local de sua realização. Foram 11 escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO, cujas participantes consistiam em 13 professoras atuantes da SRM. Com relação aos procedimentos éticos e os instrumentos para a coleta de dados, foi utilizado um questionário semiestruturado e realizadas entrevistas. O questionário era composto por três dimensões: 1) perfil do professor; 2) percepção das professoras sobre os cursos realizados em EaD; e 3) percepção do professor quanto à formação tecnológica mediada pela EaD.

As análises dessas dimensões foram realizadas na seção cinco da Dissertação. Os resultados obtidos na dimensão 1 caracterizavam as participantes como professoras que atuavam na docência há mais de 10 anos, e que faziam a formação em serviço, em razão da flexibilidade de tempo e das

condições financeiras, além da necessidade de conciliar tempo, família e trabalho.

São professoras que trabalham dois turnos para receberem melhor, a fim de vislumbrarem o que Adorno (2006) apresenta como o conforto da sociedade industrial, que é imposta como necessário a vida do homem, mas que na verdade massifica-o pelo trabalho, tornando-o coisificado pelo sistema.

A EaD promete o tempo mais flexível, com recursos “tecnológicos modernos” uma formação mais acessível, mais adaptada às necessidades das professoras, ao mesmo tempo que as distancia de uma formação mais tensionada com suas realidades, isolando-as em salas virtuais sem interconectividades ou interações concretas. A teoria é transmitida no mesmo formato das modalidades presenciais, com foco em conteúdos e sem as condições de reflexão e autorreflexão. Anunciam uma educação que falseia a relação entre o sujeito e o objeto (professoras e formação para atuar nas salas SRM).

Na dimensão 2, a partir das percepções das professoras podemos analisar que na realidade dessas formações dos cursos à distância, esses modelos não são uma das possibilidades de formação, mas a única opção. É uma realidade às avessas, pois, a oferta da educação a distância, de alguma forma assegura o não acesso a outras possibilidades. Analisamos que a tecnologia se apresenta como uma extensão do braço do homem, a fim de auxiliar o processo de ensino/aprendizagem, porém acaba por tornar-se um obstáculo a ser superado pelas professoras no seu processo formativo.

E na dimensão 3, o que se observou foram as contradições existentes entre aquilo que dizem e aquilo que de fato é: ao mesmo tempo em que as professoras avaliavam como boa a formação tecnológica para atuarem nas SRM, elas expuseram a falta do teor prático nessas. Diante deste cenário, o que as professoras consideram boa é a estruturação do curso em si, mas não a sua aplicabilidade em sua prática real, o que a Teoria Crítica chama de coisificação, gerando uma falsa consciência de adaptação do objeto.

Assim como a dialética negativa não anula o que já foi produzido, temos nesta análise as potencialidades do aparato tecnológico a favor da educação. Seus pontos positivos estão em auxiliar o professor para além da sua mera exposição do conteúdo, favorecer o acesso a democratização do ensino e seu

grande desafio está em lançar mão das ferramentas tecnológicas para o uso pedagógico nas SRM, baseando essas formações no tripé pensar, sentir e agir.

Para que ocorra a interdisciplinaridade entre as formações é importante que estas sejam realizadas de modo colaborativo: o modelo em que o saber do professor também é valorizado para práticas transformadoras. Que essas práticas não sejam apenas intuitivas, mas que façam parte do saber empírico, uma vez que são estas professoras que estão na ponta do serviço.

Importante tomarmos consciência do processo formativo, para que não venhamos a reproduzir atitudes bárbaras, que desviam o indivíduo de uma educação emancipatória. Percebemos esse processo na educação, no processo entre professor/aluno e aluno/aluno, momento tão importante no processo formativo do indivíduo. A formação precisa ser baseada no esclarecimento de sua menoridade, pautada na resistência das forças opressoras do sistema, caso contrário estaremos inclinados à uma semiformação.

A Educação a Distância tem sido um recurso fundamental no processo de democratização do ensino, porém ao mesmo tempo que flexibiliza horário, tempo, dinheiro, acaba colaborando na reificação do sujeito e na semiformação do processo crítico das práticas educacionais no AEE, sobretudo nas SRM.

A partir da pesquisa, compreende-se que a formação ofertada pela EaD para o atendimento nas SRM, nem leva o professor a se adaptar aos instrumentos ou técnicas prescritas, nem a um processo de autorreflexão crítica da sua prática.

Alguns pontos importantes emergiram a partir da pesquisa para campos abertos de investigação, tanto sobre analisar as limitações da formação de professores no uso das tecnologias de informação e comunicação, quanto para investigar a respeito das práticas. Também se questionou sobre como avaliar cientificamente as contribuições, limites e possibilidades de esse fazer intuitivo das professoras que atuam nas SRM.

Até aqui buscamos enquanto pesquisadora, apresentar a realidade vivida pelas professoras, com suas possibilidades, impossibilidades e contradições. A intenção é uma crítica social, é uma atitude de resistência. É dar visibilidade ao que adoece, aos determinantes históricos, sociais e econômicos que afasta dos indivíduos as condições que permitem seu

desenvolvimento, suas potencialidades, autonomia e emancipação. É conhecer o indivíduo e humanizar nossas ações. É distanciar-se de uma razão instrumental, desencarnada de vida, de gente. É se aproximar do que é idêntico a mim. Fazer uso da mesma substância que une a todos os homens. É um caráter humanitário. Os dados em si não produzem isso, mas nos aproxima de quem são as pessoas que participaram desta pesquisa.

Entendendo que nosso compromisso é de seguirmos em direção a uma educação política, para que o “Talvez seja uma denúncia”, torne-se a denúncia propriamente dita!

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Tradução Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Dialética Negativa**. São Paulo: Edunesp, 2009.

_____. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: **Revista Educação e Sociedade** n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411. Disponível em: http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AIMI, Deusodete Rita da Silva. **Políticas públicas para educação especial em Rondônia.** 176 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

ALMEIDA. Leiva Márcia Rodrigues de. **Educação inclusiva**: um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas estaduais de campos belos – goiás. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BARROCO, S. M. S. Sala de Recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento do humano no aluno. In: FACCI, M. G. D., MEIRA, M. E. M., TULESKI, S. C. **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2012, p. 277-298.

BATISTA. Geisa Cristina. **Atendimento educacional especializado**: Trabalho e formação docente. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigações qualitativas em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** (1988). Brasília. Disponível em: https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp. Acesso em: 23 nov. 2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (**CAPES).** Brasília, 2018. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica.** Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Notas estatísticas Censo 2017. Brasília, 2018. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em 28 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 23 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 20 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaço para Atendimento Educacional Especial. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf. Acesso em: 27 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 29 nov. 2017.

_____Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-

continuada-223369541/17431-programa-de-formacao-continuada-de-professores-em-educacao-especial-novo. Acesso em: 29 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 08 out. 2019.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 28 nov. 2017.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 28 nov. 2017.

_____. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Lei n° 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão**. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao. Acesso em 20 mar. 2019.

_____. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 17 mar. 2019.

ABREU, Maria Thereza Moss de. **Censo EaD**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância [Livro eletrônico]/[organização]. Curitiba: InterSaberes, 2018. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

CLASTA, Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos. **A Tecnologia no Âmbito da Universidade Aberta do Brasil**: um estudo a partir da percepção dos alunos do Curso de Pedagogia/UAB/UNIR. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CROCHÍK, José Leon. **Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia**: alguns ensaios. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

FONTES, Diana Campos. **Atendimento educacional especializado: um estudo de caso**.148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de

Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

FREITAG, Bárbara. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GARCIA. Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In.: **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf. Acesso em: 27 nov. 2017.

GOMIDE, Ana Paula de Ávila. Psicanálise e Teoria Social à Luz da Teoria Crítica de Theodor W. Adorno. In.: **Psicologia Ciência e Profissão**, 2011, 31 (1), 120-133. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000100011. Acesso em: 13 set. 2019.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. Tradução de Sebastião Uchôa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é “Esclarecimento”? In: **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1783.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa – São Paulo, Ed. 34, 1999.

MATOS, Olgaria Chain Feres. **A Escola de Frankfurt**: Luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo, Moderna, 1993.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**: O homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

_____, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, Herbert; KELLNER, Douglas (ed.), **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999, p. 71-104.

MESQUITA. Pâmella Stefânia Picinin; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; POKER, Rosimar Bortoline. Políticas educacionais e formação Continuada de professores em educação especial na modalidade a distância: análise das publicações na base de dados SciELO. In.: **RIED** v. 18: 2, 2015, p. 251-274. Disponível em: http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/13441/13066. Acesso em: 27 nov. 2017.

MENON, Maria Lucia. IACONO, Jane Peruzo. A avaliação psicoeducacional no contexto escolar: muito mais que identificar a deficiência intelectual. In.: **os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, Paraná, v. 1, p. 1-19, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoe

s_pde/2014/2014_unioeste_edespecial_artigo_maria_lucia_menon.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NUNES, Nilta Moreira Braga. **Formação continuada em educação inclusiva**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

O QUE É DIALÉTICA (2018). Disponível em: https://www.significados.com.br/dialetica. Acesso em 14 nov. 2019.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. A educação a distância na formação continuada do professor. In.: **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 67-81. 2003. Editora UFPR. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2123. Acesso em 10 jan. 2019.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. Trabalho e Formação docente para o Atendimento Educacional Especializado. In.: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, out. – dez., 2015. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6219/5577. Acesso em: 10 jan. 2019.

PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1994.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado.** 304 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

REALE, Giovanni. ANTISERI, Dário. História da filosofia 6: **de Nietzsche a Escola de Frankfurt.** Tradução Ivo Storniolo. - São Paulo: Paulus, 2006.

RODRIGUES, Leda Maria Borges da Cunha; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Educação a Distância e Formação Continuada do Professor. In.: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, out.- dez., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a06v18n4.pdf. Acesso em: 27 nov. 2017.

ROSA, Aléssio da. **Conceito de formação em Adorno**: interfaces com a modalidade EaD.139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em: 13 jan. 2019.

SCHEIBE, L. **A formação de professores no Brasil:** a herança histórica. Revista. Retratos da Escola. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/123/226> Acesso em:16. nov. 2019.

SILVA, Ione Arsenio. **Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor.** 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SCHLEMMER, Eliane. Formação de professores na modalidade *on-line*: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. In.: **Aberto**, Brasília, v.23, n. 84, p. 99-122, nov. 2010.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: 05 maio 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha. 1994. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf. Acesso em: 05 maio 2017.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Minas Gerais, 2006.

ANEXO A

CARTA DE APROVAÇÃO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Continuada de Professores mediada pela EAD para o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais

Pesquisador: Fernanda Borges Trindade

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89318518.7.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.750.397

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de Mestrado vinculado ao Mestrado em Psicologia, orientado pela docente Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos Clasta na linha de Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a formação dos professores realizadas através da modalidade em educação a distância, avaliando se a mesma é uma formação crítica ou

adaptativa, a luz da teoria crítica e dessa forma, também averiguando se a mesma fornece os elementos formativos para a apropriação da tecnologia empregada na sala multifuncional.

Objetivo Secundário: •Identificar o perfil do professor, sujeito dessa pesquisa; •Descrever a percepção do professor quanto à formação continuada recebida mediada pela EAD;•Relacionar a formação, mediada pela EAD, quanto à apropriação no uso dos recursos tecnológicos da sala multifuncional, identificando qual o recurso utilizado pelo professor da SRM.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Riscos mínimos, de desconforto e mal-estar dos participantes, sendo garantidas as salvaguardas éticas. Benefícios: O benefício será a contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico.

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala anexa ao Nusau
Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2111 **E-mail:** cepunir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR

Continuação do Parecer: 2.750.397

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia de Análise de Dados: Os dados da pesquisa serão analisados sob a perspectiva do método da dialética negativa, onde através deste método dialético utilizado pelos autores da teoria crítica, buscam na contradição dos fatos a sua reformulação, confrontando de maneira a colaborar para diálogos crítico-reflexivos

acerca da formação e emancipação do homem na sociedade atual. Bem como fazer uso dos levantamentos de referenciais teóricos e das percepções dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, formando uma tríade em que Tese, Antítese são negadas, ou seja, se contrapõem para a formação da síntese, uma nova formulação do pensamento crítico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os Termos exigidos pelas resoluções aplicáveis.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram apresentados os Termos exigidos pelas resoluções aplicáveis.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1123633.pdf	30/04/2018 13:27:39		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	30/04/2018 13:26:06	Fernanda Borges Trindade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMAPSI.docx	30/04/2018 13:06:55	Fernanda Borges Trindade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao.pdf	30/04/2018 13:00:15	Fernanda Borges Trindade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	30/04/2018 12:51:39	Fernanda Borges Trindade	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	30/04/2018 12:50:37	Fernanda Borges Trindade	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	30/04/2018 12:48:50	Fernanda Borges Trindade	Aceito

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala anexa ao Nusau
Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2111 **E-mail:** cepunir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR

Continuação do Parecer: 2.750.397

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PORTO VELHO, 03 de Julho de 2018

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala anexa ao Nusau
Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2111 **E-mail:** cepunir@yahoo.com.br

ANEXO B

(LISTA DAS SALAS DE RECURSOS DO MUNÍCIPIO)

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

1	OESTE	Antônio Ferreira da Silva	II	Estela Brum dos Santos	99239-8330	estelabrum@hotmail.com	1º	7	whatsApp	ATIVA
				Michele P. S. Lima	99270-0018	mimenefe2016@hotmail.com	2º	6		
				Claudia Medeiros	98104-9301	claudiamedeiros1701@gmail.com	1º	6	whatsApp	
				Francileudo Coelho da Silva	99233-4895	leudocoelho@hotmail.com	1º	7	whatsApp	
				Izolina Pires de Figueiredo Lobo	99953-0955	finalobo-ilv@hotmail.com	2º	8	whatsApp	
				Célia dos Santos Perà	99282-9653	celia-vana@hotmail.com	2º	7	whatsApp	
2	LESTE	Bom Princípio	I	S/Professor	99211-4564	reginapaes@hotmail.com.br	1º (Funcional	11	whatsApp	ATIVA
				Lucimar Aparecida da Silva	98112-1013	lsolva-@hotmail.com	2º	12		
3	OESTE	Professor Antônio A. Rabelo das Chagas	I	Luzineire de Aguiar Motta	99270-0457	luzineire@hotmail.com	1º		whatsApp	ATIVA
4	NORTE	Senador Darcy Ribeiro	I	Rosiney Barbosa da Silva	99298-0446	rosyalvaherSosa@gmail.com	1º/2º	31	whatsApp	ATIVA
				Ana Lúcia de Souza Leonardeli	99295-2782	analucia.leonardeli@gmail.com	2º	20	whatsApp	
				Tânia Moraes Coutinho	8100-5442	tania.moraescoutinho@gmail.com	1º	14	whatsApp	
5	LESTE	Estela de Araújo Compasso	I (II)	Eliane de Oliveira Paes Bezerra			1º			INATIVA
6	LESTE	Francisco Elenilson Negreiros	I	Terezinha Francisca Pires Rodrigues (**Licença Médica**)	99274-5279	terezinharodrigues57@gmail.com	1º/2º		whatsApp	INATIVA
7	NORTE	Engenheiro Francisco Erse	I	Silvia Mª dos Santos Tomas	99216-4882	silvianis.tomas@gmail.com	1º	7	whatsApp	ATIVA
				Minervino Alexandrino Costa	99932-2409	minervinarccosta@hotmail.com	2º	7		
8	LESTE	Flor do Piguiá	I	Maristela Kuhn Krause	99600-4535	maristela-krause@yahoo.com.br	2º	8	whatsApp	ATIVA
				Valéria Patrícia Souza Castro	99012-2993	verasmary@live.com	1º	11	whatsApp	
9	NORTE	Guadalupe	I	Rosineide B. S. Sá			2º			ATIVA
				Simone Matias de Souza Monteiro	99277-0472	simonematias1407@gmail.com	1º			
10	SUL	Joaquim Vicente Rondon	I	Mirian Miguel de Oliveira Dias	99321-2483	mirianpdg@yahoo.com.br	2º	19	whatsApp	ATIVA
				Sandra Helene Lemos Santos	99219-8674	sandrahelene@globo.com	2º	19	whatsApp	
11	NORTE	João Ribeiro Soares	I	Francisca de Souza Aragão	98488-3767	fsouzafrancisca.aragao@gmail.com	1º/2º	(Segundo escala, a professora Francisca vai ce	whatsApp	ATIVA

12	SUL	Manoel Aparicio Nunes Almeida	I	Fanny Cris S. Nascimento	9271-4637	alasecretaria8@gmail.com	1º 2º	10 15	whatsApp	ATIVA
13	OESTE	Maria Izaura da Costa Cruz	I	Ana Claudia Araujo Pontes	99267-6841	claudiapes02007@hotmail.com	1º	6	whatsApp	ATIVA
14	NORTE	Professor Pedro Tavares Batalha	I	Gloria de Lourdes Fernandes de Lima	98122-7909	gloriadelourdes63@hotmail.com	1º	9	whatsApp	ATIVA
				Ayla Vanessa Pinheiro das Neves	99243-9735	aylavanessa@bol.com.br	1º	10	whatsApp	
				Francisca Idete Pinheiro da Silva	99289-2151	ideteilsp2@gmail.com	2º	7	whatsApp	
15	SUL	Padre Chiquinho	I (D)	Josefa Claudia	98439-7784		1º	3		ATIVA
				Maria Valdeneide de O. Lopes (Licença Maternidade)	99225-9240	valdeneide12@hotmail.com	2º	17	whatsApp	
16	SUL	Pequenos Talentos	I	Maria Valdeneide de O. Lopes (Licença Maternidade)	99225-9240	valdeneide12@hotmail.com	1º	9	whatsApp	ATIVA
				Maria José Rodrigues Neves	999229-2800	mariajneves@gmail.com	2º	10	whatsApp	
17	SUL	Rio Guaporé	I	Matoira dos Santos Monteiro	99973-0930	matrizadossantosmonteiro@gmail.com	1º	12	whatsApp	ATIVA
18	NORTE	Rio Madeira	I	Rejania Rodrigues Nobre	98104-6878	rejaniarnobre@hotmail.com	2º		whatsApp	ATIVA
				Augusta de Araújo	98466-1657		1º			
19	OESTE	São Pedro	I	Geralda Maria de Araujo	99246-2714	geralda.araujo@hotmail.com	1º	13	whatsApp	ATIVA
				Sandra da Silva Carneiro	98116-1562		2º	5		
				Rosalba Araújo Morais	99209-0597 3		2º	7	whatsApp	
20	SUL	Saul Bennesby	I	Sueli Alves Gontijo Cardoso	98419-6593	sueli-pvh@hotmail.com	1º	6	whatsApp	ATIVA
				Marinete de Matos Macedo	99265-4797	marinete-pvh@hotmail.com	2º	7	whatsApp	
21	SUL	Dr. Tancredo de Almeida Neves		Lidiane S. dos S. Gasparini	99238-0394	lyrlysyl1212@hotmail.com	1º	10	whatsApp	ATIVA
22	LESTE	Engenheiro Wadih Donwich Zacarias		Diena Alves da Silva	99267-8684	dilenasilva@gmail.com	1º	8	whatsApp	ATIVA
				Eleuda Bacelar Matos	99221-1458		2º	11	whatsApp	
23	NORTE	Pé de Muriti	I	Raimunda Gracieto Alves Adiel Ferreira	99285-9083	gracietoalves@hotmail.com	1º (segunda, quarta e sexta)			
							2º (terça e quinta)	10	whatsApp	ATIVA
24	LESTE	12 de Outubro	I	Maria do Jesus R. de Almeida	3226-9194		2º	5		ATIVA

25	LESTE	São Miguel	I	S/Professor	99281-0721	pedrouzaparfrolina@gmail.com	2º	11	whatsApp	INATIVA
26	OESTE	Nações Unidas (Municipalizada)		Alessandra Jesus Gomes	99233-2952	alessandra_2007pvh@hotmail.com	2º Alterna	13	whatsApp	ATIVA
27	NORTE	Herbert de Alencar (Municipalizada)		Rosilene Ferreira de Souza Vargas	99261-7682	rosi.pvh@hotmail.com	1º Alterna	18	whatsApp	ATIVA
28	NORTE	Bom Jesus (Municipalizada)		Eudir Barbosa de Oliveira Loes Franzin	99048-2921	dbarbosaloes@gmail.com	1º Alterna			ATIVA
29	LESTE	Santa Clara (Municipalizada)		Francisca Maria Gomes			1º/2º	N/F		INATIVA
30	NORTE	Bilíngue		Adelina Vargues Borbo Rabello	99453-2859	adelinarabello@bost.com.br			whatsApp	ATIVA
31	LESTE	Vovó Helena	I	Ana Jovino de Araújo Barros	99224-7376		1º	7	whatsApp	ATIVA
							2º	4		
32	LESTE	**Auta de Souza	I	não funciona/falta professor			N/F	N/F		INATIVA
33	OESTE	Marise Castiel (Municipalizada)		Ana Lúcia Leopoldino	98111-3901	analiAno@yahoo.com.br	2º		whatsApp	ATIVA
34	SUL	**Raimundo Agostinho da Silva	I	Nunca funcionou			N/F	N/F		INATIVA
35	LESTE	**Pingo de Gente	I	Nunca funcionou			N/F	N/F		INATIVA

RURAIS

Nº		Escola (Rurais)		Nome do professor	Fone		Turno			ATIVA OU INATIVA
1	RURAL	13 de Maio		Neiva Nara Nascimento Freitas Silva	69 98411-5791		1º/2º			ATIVA
2	RURAL	Cora Coralina	I (R)	Hosana da Silva Batista	99783529	joaosantana.ro@uol.com.br	1º/2º			ATIVA
3	RURAL	** Francisco José Chiquilito Enie	I	não funciona/falta professor			2º	N/F		INATIVA
4	RURAL	**João Alto Vieira	I	não funciona/falta professor			N/F	N/F		INATIVA
5	RURAL	Joaquim V. Rondon (Jacy Paraná)	I	Flaviana Sales do Nascimento	999912840	flavianasales@hotmail.com	1º			ATIVA
6	RURAL	Nº Jacira Feitosa de Carvalho	I	Márcia de R. Ferreira			1º		whatsApp	ATIVA
				Regiane Ribeiro de Souza	99234-4192	rg.s.y@hotmail.com	2º		whatsApp	

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

O presente documento tem a intenção de solicitar a sua participação na pesquisa intitulada “Formação de professores a distância para atuação em salas de recursos multifuncionais”, que tem por objetivo analisar a formação do professor recebida através da modalidade em educação a distância, avaliando se a mesma é uma formação crítica ou adaptativa, a luz da teoria crítica. Dessa forma, averiguando se a mesma fornece os elementos formativos para a apropriação da tecnologia empregada na sala multifuncional A pesquisa consistirá do preenchimento de um formulário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, feitas por categorias de temas sobre a formação na graduação, formação continuada e atuação nas Salas de Recursos. Todas as informações que forem prestadas serão confidenciais sendo apenas analisadas pela pesquisadora e sua orientadora, sendo resguardado seu nome e a instituição, caso você não queira ser identificada(o). Deixo claro que as informações que você me fornecer poderão ser utilizadas apenas para publicação de trabalhos científicos ou apresentação em encontros de natureza científica.

Não há nenhum risco significativo em participar desse estudo. O benefício será a contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico. A sua participação é inteiramente voluntária e é seu direito retirar-se da pesquisa em qualquer momento que desejar, bem como determinar que sejam excluídas da pesquisa quaisquer informações que já tenham sido dadas, sem que isso implique em qualquer prejuízo a você. Por fim, enfatizo que não haverá nenhuma remuneração pela sua participação no presente estudo e também nenhum tipo de despesa. Informo abaixo os contatos para esclarecimentos de dúvidas ou comunicado de qualquer natureza:

Pesquisadora Responsável **Fernanda de Castro Borges Trindade** Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI) da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.	**Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia** Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5, Bloco 2C, Sala 214, Porto Velho/RO. **Horário de funcionamento:** Segunda a sexta, das 08h às 12h

Telefone: (69) 99205-0274 **E-mail:** fernandatribo@gmail.com	**Telefone:** (69) 2181-2111 **E-mail:** nusau@unir.br **CAAE:** 30618714.3.0000.5300

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento, de modo que permita sua participação nesta pesquisa.

_____

Fernanda de Castro Borges Trindade

Mestranda

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, após ter lido e discutido com a pesquisadora os aspectos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após estar convenientemente esclarecido (a), declaro que concordo em participar voluntariamente da presente pesquisa e não ter recebido nenhuma forma de pressão para tanto. Declaro, também, ter recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Porto Velho, ____/____/2018

_____

Assinatura do Participante

APÊNDICE B

UNIR

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Ao Secretário Municipal de Educação
Marcos Aurélio Marques

Eu, Fernanda de Castro Borges Trindade, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado Acadêmico em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), orientada pela Profa. Dra. Neffretier C. R. A. dos Santos Clasta, venho através desta, solicitar a autorização para a realização da pesquisa intitulada **"Formação continuada de professores mediada pela EAD para o atendimento na Sala de Recurso Multifuncional"**.

A pesquisa tem como objetivo analisar a formação dos professores realizadas através da modalidade em educação a distância, avaliando se a mesma é uma formação crítica ou adaptativa, a luz da teoria crítica. Dessa forma também averiguando se a mesma fornece os elementos formativos para a apropriação da tecnologia empregada na sala multifuncional.

A coleta de dados será realizada por meio de documentos oficiais sobre número de professores atuantes nas escolas do município que contemplem salas de recursos multifuncional, documentos sobre o quantitativo de escolas no município que possuem salas de recursos multifuncionais, número de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do Estado, formulários digitais encaminhados por e-mail para os professores atuantes nas salas de recursos multifuncionais (SRM), que possuem formação mediada pela educação a distância para o atendimento educacional especializado e que se disponibilizarem a participar da pesquisa. A participação dos professores será voluntária. Como procedimento será realizada uma visita nas escolas que possuem SRM no Município de Porto Velho para a apresentação do projeto, bem como para a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ciência e autorização dos professores, ressaltando que em nenhum momento deverão aparecer quaisquer informações que possam revelar suas identidades.

Informo, também, que a pesquisa será efetuada dentro dos preceitos éticos da ciência e em conformidade com a legislação brasileira vigente para tal questão que é a resolução 466/2012. Informo também que os nomes dos participantes são confidenciais e asseguro sigilo absoluto. O início da coleta de dados somente ocorrerá após a análise e a aprovação do Comitê de Ética em

ENTRADA DE DOCUMENTOS
Pr... SEMED

Scanned by TapScanner

Pesquisa do Núcleo de Saúde da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Os resultados desta pesquisa serão utilizados para fins científicos, ou seja, apresentações e publicações.

Na oportunidade, comprometo-me ao final da pesquisa retornar a esta secretaria para entrega do relatório com os resultados finais da pesquisa para posteriores apresentações para os docentes. Na oportunidade, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Caso concorde com esta proposta solicito que assine a autorização abaixo.

Sem mais, despeço-me, agradecendo sua colaboração.

Cordialmente,

Fernanda de Castro Borges Trindade

Mestranda

Fernanda de Castro Borges Trindade CRP 20/05028 Cel: (69) 99205-0274

Orientadora

Profa. Dra. Neffretier C. R dos Santos Clasta Cel: (69) 98119-9273

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, Secretário Municipal de Educação, estou ciente da pesquisa a ser desenvolvida pela mestranda Fernanda de Castro Borges Trindade e dos procedimentos de coleta de dados, não restando quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa. Desse modo, autorizo a pesquisadora a realizar a pesquisa, conforme os termos acima mencionados.

_____, ____/____/_____

_____

Assinatura

AUTORIZAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

UNIR
mapsi.unir.br

AUTORIZAÇÃO

Eu, Marcos Aurelio Marques, Secretário Municipal de Educação, estou ciente da pesquisa intitulada **"Formação continuada de professores mediada pela EAD para o atendimento na Sala de Recurso Multifuncional"**, a ser desenvolvida pela mestranda Fernanda de Castro Borges Trindade e dos procedimentos de coleta de dados, não restando quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa. Desse modo, autorizo a pesquisadora a realizar a pesquisa, conforme os termos acima mencionados.

Porto Velho, 06/04/18

Marcos Aurelio Marques
Secretário Municipal de Educação
Dec. nº 1.909/1 de 07 de junho de 2017

Assinatura

RONDÔNIA
Governo do Estado

GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
Secretaria de Estado da Educação - SEDUC

Ofício nº 4442/2018/SEDUC-ASRED

A Sua Senhoria a Senhora
FERNANDA DE CASTRO BORGES TRINDADE
Mestranda em Psicologia
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Senhora,

Em atenção à solicitação de autorização para realização da pesquisa intitulada "Formação continuada de professores mediada pela EAD para o atendimento na Sala de Recurso Multifuncional", informamos a Vossa Senhoria que esta Seduc oferece Formação Continuada para este público, na modalidade presencial, e não EAD, como é a proposta da pesquisa ora apresentada.

Na oportunidade, parabenizamos Vossa senhoria pela iniciativa, uma vez que a formação docente tem sido, nos últimos anos, estabelecida pelo Ministério da Educação como uma das prioridades em termos de estratégia para a melhoria do ensino no Brasil, haja vista que propõe discussões teóricas que possam manter os profissionais atualizados em termos de novas metodologias de ensino, contribuindo para as mudanças que se fazem necessárias à melhoria das práticas pedagógicas.

Atenciosamente,

FLORISVALDO ALVES DA SILVA

Secretário de Estado da Educação

sei! assinatura eletrônica

Documento assinado eletronicamente por **Florisvaldo Alves da Silva**, **Ordenador(a) de Despesa**, em 10/04/2018, às 13:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no caput III, art. 12 do Decreto nº 21.794, de 5 Abril de 2017.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.sistemas.ro.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1328567** e o código CRC **D089BE3C**.

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 0029.107683/2018-44 SEI nº 1328567

APÊNDICE C

FORMULÁRIO SEMIESTRUTURADO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Pesquisa: Formação continuada de professores mediada pela EaD para o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais

PESQUISA DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

Prezados(as) professores da rede de ensino municipal de Porto Velho:

O presente instrumento objetiva a coleta de dados para a pesquisa de Mestrado em Psicologia, na linha de pesquisa em Psicologia Escolar e Processos Educativos, que busca analisar a formação dos professores realizadas através da modalidade em educação a distância, avaliando se a mesma é uma formação crítica ou adaptativa, a luz da teoria crítica. Dessa forma, também averiguando se a mesma fornece os elementos formativos para a apropriação da tecnologia empregada na sala multifuncional.

Assim, peço sua colaboração e cuidado no momento de responder.

Procure ser o mais claro, objetivo e transparente, pois suas respostas serão fundamentais para procedermos à análise das implicações da formação em EAD para o âmbito da educação.

Grata por sua participação,

Fernanda de Castro Borges Trindade (pesquisadora)
Celular: (69) 99205-0274
E-mail: fernandatribo@gmail.com

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES MEDIADA PELA EAD PARA O ATENDIMENTO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

DIMENSÃO 1 – PERFIL DO PROFESSOR

1.1 Identificação

( ) De 20 a 25 anos ( ) De 36 a 40 anos ( ) De 51 a 55 anos
( ) De 26 a 30 anos ( ) De 41 a 45 anos ( ) Acima de 56 anos
( ) De 31 a 35 anos ( ) De 46 a 50 anos

2. Gênero
( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outros _____

3. Estado Civil
( ) Solteiro (a) ( ) Casado (a) ( ) Separado (a)/ Desquitado (a)/ Divorciado (a)
( ) Viúvo (a) ( ) União estável ( ) Outros _____

4. Quantos filhos você tem?
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ou mais
Filho PNEE?
( ) Sim ( ) Não Qual necessidade? _____

5. Qual a faixa de renda mensal da sua família?
( ) Até 3 salários mínimos (até R$2.862,00).
( ) De 3 até 10 salários mínimos (R$2.862, 00 até R$9.540,00).
( ) De 10 até 20 salários mínimos (R$9.540,00 até R$19.080,00).
( ) De 20 até 30 salários mínimos (R$19.080,00 até R$28.620,00).
( ) Mais de 30 salários mínimos (mais de R$28.620, 00).

6. Como você se declara?
( ) Branco(a) ( ) Preto(a) ( ) Pardo(a) ( ) Amarelo(a) (de origem oriental) ( ) Indígena ou de origem indígena

7. Unidade da Federação/nascimento

AC – AL - AM – AP - BA – CE – DF – ES – GO – MA – MG – MS – MT – PA – PB – PE – PI – PR – RJ – RN – RO – RR – RS – SC – SE – SP – TO

( ) EXTERIOR

1.1 Formação Escolar/ Acadêmica

1.2.1 ENSINO MÉDIO

1. Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?

( ) Comum ou de educação geral no ensino regular

( ) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, etc.)

( ) Profissionalizante magistério de 1ª a 4ª séries (curso Normal) do ensino regular.

( ) Supletivo

( ) EJA

( ) Outro _____

2. Que tipo de escola você cursou o ensino médio?

( ) Todo em escola pública

( ) Todo em escola privada (particular)

( ) A maior parte em escola pública

( ) A maior parte em escola privada (particular)

( ) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular)

1.2.2 GRADUAÇÃO

3. Qual seu nível de escolaridade?

( ) Superior completo

( ) Pós-graduação *Lato Sensu*

( ) Pós-graduação *Stricto Sensu*

Informe a(as) graduação(ões) realizada(s)_____

4. Qual tipo de Instituição você concluiu o Ensino Superior?

( ) Federal ( ) Estadual ( ) Municipal ( ) Privada (particular)

Informe o nome da Instituição_____

5. Seu curso de graduação foi realizado em que modalidade?

( ) Presencial

( ) Semipresencial

( ) Totalmente EaD

1.2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA (PÓS-GRADUAÇÃO)

6. E sua formação continuada (especialização)?

( ) Presencial

( ) Semipresencial

( ) Totalmente EaD

Informe o nome do(os) curso(os) de pós-graduação(ões) realizada(s)_____

1.2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA (Cursos de Curta duração)

( ) Presencial

( ) Semipresencial

( ) Totalmente EaD

Informe o nome do(os) curso(os) de curta duração_____

1.3 Atuação profissional

1. Você trabalha na docência há quanto tempo?

( )Menos de 1 ano ( )Entre 6 e 8 anos

( )Entre 1 e 2 anos ( )Entre 6 e 8 anos

( )Entre 2 e 4 anos ( )Entre 8 e 10 anos

( )Entre 4 e 6 anos ( )Acima de 10 anos.

2. Em que nível de ensino trabalha?

( )Educação infantil

( )Nível fundamental séries iniciais

( )Nível fundamental séries Finais

( )Nível médio

( )Educação nível superior

3. Você trabalha:

( ) só no ensino regular
( ) só na educação especial
( ) No ensino regular e na educação especial

1.4 Atuação profissional na Sala de Recurso Multifuncional (SRM)

1. Há quanto tempo você atua na SRM?
( )Menos de 1 ano ( )Entre 6 e 8 anos
( )Entre 1 e 2 anos ( ) Entre 8 e 10 anos
( )Entre 2 e 4 anos ( )Acima de 10 anos
( )Entre 4 e 6 anos

2. Qual a motivação para atuar na SRM?
( ) Financeira ( ) Familiar ( ) Acadêmica/Educacional
( ) Social ( ) Não teve motivação ( ) Outros _____

DIMENSÃO 2 – PERCEPÇÃO DO PROFESSOR QUANTO À FORMAÇÃO MEDIADA PELA EAD

2.1 Percepção do professor sobre o curso a distância na formação continuada (cursos de pós-graduação e/ou cursos de curta duração)

6. Por que você optou pelo curso a distância?
( ) Pela flexibilidade de tempo
( ) Por poder fazer o próprio horário
( ) Mais acessível financeiramente
( ) Necessidade de conciliar as demandas da família e do trabalho
( ) Única opção disponível
( ) Outros _____
7. Você encontrou dificuldades para a realização do curso a distância?
( ) Sim – Quais?_____
( ) Não
8. Como você avalia os recursos didáticos ofertados pelo curso EaD? (material didático, videoaulas, mídias, etc.?)

9. Como você avalia os encontros virtuais mediados pelos professores e tutores a distância?
10. Como você avalia o curso a distância? (curso realizado)

2.2 Percepção do professor sobre a formação mediada pela EaD

11 Como você avalia a formação mediada pela EaD? Atendeu suas expectativas quanto a uma formação consistente e crítica?
12 Como você avalia os aspectos teóricos e práticos durante o percurso formativo mediado pela EaD?

DIMENSÃO 3 – PERCEPÇÃO DO PROFESSOR QUANTO À FORMAÇÃO TECNOLÓGICA MEDIADA PELA EAD

1. Quais os recursos (tecnológicos e didáticos/pedagógicos) que você utiliza na SRM?

( ) Microcomputador
( ) Laptops
( ) Teclado com colmeia
( ) Acionador de pressão
( ) Mouse com entrada para acionador
( ) Lupa eletrônica
( ) Material Dourado
( ) Esquema Corporal
( ) Bandinha Rítmica
( ) Alfabeto Braille
( ) Kit de Lupas manuais
( ) Plano inclinado para leitura
( ) Software Comunicação Alternativa
( ) Memória (Numerais e Tátil)
( ) Dominó (Associação de ideias; frases; Animais em Libras; Frutas em Libras; Tátil)
( ) Quebra cabeças – sequência lógica
( ) Tapete Alfabético Encaixado
( ) Outros _____

2. Como você avalia a formação tecnológica, mediada pela EaD, para atuar na SRM?
3. Os cursos propostos promovem uma formação que permite a apropriação das tecnologias para atender as demandas pedagógicas do aluno da SRM? Justifique.

APÊNDICE D

RECURSOS UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS

Recursos confeccionados pelas professoras para auxiliar suas práticas na SRM:

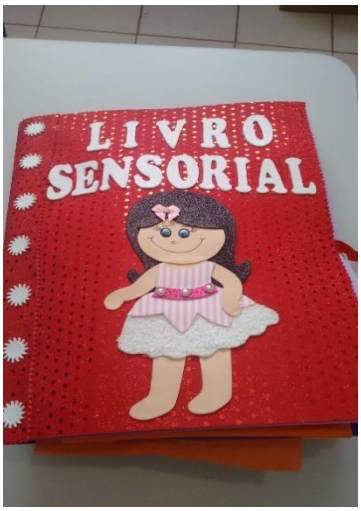
Jogos de alfabetização

Árvore para auxílio das operações matemáticas; associação de cores.

Esquema Corporal

Jogos de numerais

Ditado de frutas



Livro sensorial

Jogos diversos

Tangram