

Curso de EAD: Impactos na Formação e Prática dos Professores

Distance education courses: Impacts on Teacher Training and Practice

Zanandrea Guerch da Silva¹, Ana Cláudia Oliveira Pavão¹

¹ Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil

zanygsilva@gmail.com, anaclaudiaoliveirapavao@gmail.com

Recibido: 29/01/2018 | **Corregido:** 18/02/2019 | **Aceptado:** 10/06/2019

Cita sugerida: Z. Guerch da Silva, A. C. Oliveira Pavão, “Curso de EAD: Impactos na Formação e Prática dos Professores,” *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 23, pp. 31-42, 2019. doi: 10.24215/18509959.23.e04

Esta obra se distribuye bajo **Licencia Creative Commons CC-BY-NC 4.0**

Resumo

As políticas públicas em prol da Educação Inclusiva no Brasil, demandaram desde 2008, que os professores tivessem novos conhecimentos e práticas com metodologias diferenciadas para atender aos alunos com deficiência no ensino regular. Assim, as instituições públicas de ensino passaram a ofertar Cursos, na modalidade a distância, para formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado-AEE. Nesse sentido, este estudo tem por objetivo verificar o impacto da oferta do Curso de AEE, modalidade a distância, na formação e prática dos alunos egressos. A metodologia consiste em uma pesquisa descritiva exploratória, de caráter qualitativa, do tipo estudo de caso, sendo os sujeitos os professores egressos da 10ª Edição do Curso de AEE, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria, RS/BRASIL. Como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário, semi-estruturado com perguntas abertas e fechadas. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, com três categorias iniciais: perfil do egresso, situação profissional e prática no AEE. Os resultados apontam que os egressos percebem os impactos da formação e prática, por meio dos conteúdos abordados, da qualidade das interações e materiais, utilizados no Curso e das modificações que foram realizadas nas escolas.

Palavras chave: EAD; Formação de professores; AEE; Egressos.

Abstract

The public policies in favor of Inclusive Education in Brazil, implemented with more effectiveness from 2008, demanded that teachers have new knowledge and practices with differentiated methodologies to attend students with disabilities in regular education. Thus, public educational institutions started to offer Courses, in the distance education, for the training of teachers to work in the Educational Service Specialist (AEE). In this sense, this study aims to verify the impact of this course offered the distance, in the training and practice of the graduating students. The methodology consists of an exploratory descriptive exploration, of a qualitative nature, of the type of case study, being the subjects the teachers of the 10th Edition of the AEE Course, offered by the Federal University of Santa Maria, RS / BRAZIL. As a research instrument, a questionnaire was used, semi-structured with open and closed questions. For the analysis of the data, the content analysis was used, with three initial categories: egress profile, professional situation and practice in AEE. The results show that graduates perceive the impacts of training and practice, through the content covered, the quality of the interactions and materials used in the Course and the changes that were made in schools

Keywords: EAD; Teacher training; AEE; Graduates.

1. Introdução

Atualmente, as políticas que primam pela igualdade de condições e pela inclusão, presentes no cenário brasileiro, produzem uma educação que busca um formato inclusivo, pautada na concepção dos direitos humanos que equipara igualdades e diferenças. A política pública que norteia a inclusão e a formação de professores está ratificada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [1], que apresenta inúmeras estratégias de apoio aos sistemas de ensino no que tange ao Atendimento Educacional Especializado-AEE. Esta viabiliza a implantação do AEE, a fim de contemplar a oferta de cursos que atendam às políticas de inclusão e a formação dos profissionais desta área.

A partir das políticas que garantem o direito de todos a uma educação inclusiva, há que se pensar no AEE na prática, no sujeito que o realiza para atender às políticas existentes no cenário educacional. O professor que trabalha com a inclusão necessita ter uma formação específica para trabalhar em Salas de Recursos Multifuncionais-SRM. Com esse objetivo, é que surgem os cursos de formação para o AEE.

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

É neste sentido que se questiona de que forma o curso a distância contribui para que os professores, ao término do curso de aperfeiçoamento para o AEE, exerçam suas práticas nas salas de recurso multifuncionais? E como as instituições podem acompanhar este professor no intuito de garantir a execução das políticas e o direito dos alunos incluídos em receber o atendimento de um profissional capacitado? Como, a partir da existência de políticas de inclusão e de cursos a distância, ofertados por diversas universidades brasileiras, se pode garantir que professores com a devida formação estejam atuando em SRM?

Desse modo, o presente estudo tem por objetivo verificar o impacto da oferta do Curso de AEE, modalidade a distância, na formação e prática dos alunos egressos. A metodologia utilizada para o desenvolvimento desse estudo consiste em uma pesquisa descritiva exploratória, de caráter qualitativa, do tipo estudo de caso. Os sujeitos são os professores egressos da 10ª Edição do Curso de AEE, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria, RS/BRASIL. O instrumento de pesquisa é um questionário, semiestruturado com perguntas abertas e fechadas. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin [2]. Este estudo elencou três categorias iniciais: perfil do egresso, que consiste em conhecer quem é o profissional que realizou o curso; situação profissional, que se refere ao momento em que o

egresso se encontra após concluir seu curso; e prática no AEE, que é entendida como sendo todo o exercício de um profissional nas salas de recurso multifuncional.

Acredita-se que a partir da coleta e da análise dos dados tendo essas categorias como suporte, seja possível verificar o impacto da oferta do Curso de AEE na formação e prática dos alunos egressos da 10ª Edição.

A organização teórica deste estudo encontra-se dividida em três eixos: políticas de inclusão; formação de professores para o AEE e o terceiro trata dos cursos de educação a distância (EAD) para o AEE.

2. Políticas de Inclusão

As políticas públicas constituídas como alicerce das legislações educacionais, implementadas pelo governo, atendem aos marcos legais e políticos, corroborando a conquista dos direitos para educação, suas interferências nas práticas educativas e na consolidação de instituições escolares democráticas a favor da igualdade. Uma educação que prima pela inclusão deve olhar seus alunos de forma única, individualizada, contemplando suas habilidades e individualidades.

As políticas educacionais mais recentes afirmam princípios históricos, políticos e pedagógicos que intensificam ações para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, bem como anunciam a necessária mudança desses princípios para que a educação escolar seja inclusiva, aberta às diferenças, que seja implantada de forma a contemplar a aprendizagem para todos os alunos.

A *Declaração de Salamanca de 1994* afirma e define o significado de educação inclusiva como educação voltada para todos, independentemente de suas diferenças, devendo ser incluída em todo o ambiente que os rodeiam. O significado de educação inclusiva, proposto pela Declaração, implica refletir sobre a educação como um todo e seus princípios e práticas reafirmam a necessária reorganização escolar e do currículo, bem como da formação docente [3]. Porém, em meio aos pedidos por uma educação inclusiva, estão, desde Salamanca, as reivindicações sobre outro olhar para a Educação Especial na educação regular e básica. Especificamente sobre a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, a Declaração apresenta “As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades [3, p. 2].

Do mesmo modo, no ano de 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, a qual orientava o processo de “*integração instrucional*” que instituiu o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” [3, p. 19].

Ao reafirmar os pressupostos existentes, tal Política não reformulava as práticas educacionais de maneira que fossem valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas conservava a responsabilidade de cada instituição em manter estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

Nos últimos anos, a Educação Especial consolidou-se como modalidade da Educação Básica na organização do ensino regular, definindo a escola como espaço de educação inclusiva. No centro dessa construção, é apresentado o documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que propõe a redefinição da Educação Especial como “Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” [1, p.10].

Este documento anuncia como uma das ações da Educação Especial o AEE – Atendimento Educacional Especializado, de funcionamento integrado ao ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela [1, p. 10].

Desse modo, em 17 de novembro de 2011, a Presidência da República assinou o Decreto n. 7.611, que “dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” [4].

No mesmo intuito, a Lei nº 13.005 de junho de 2014 aprovou o Plano Nacional de Educação, PNE, que salienta, na meta quatro, o objetivo de universalizar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados [5, p. 54].

Desde então, o AEE tem se constituído como um serviço preponderante na área da educação especial e é possível observar sua expansão nas redes municipal e estadual de ensino. A implementação desse serviço é estimulada pelo Programa de Implantação de SRM.

O espaço operacionalizado para o atendimento das demandas dos alunos em processo inclusivo são as SRM, que devem suprir as necessidades apresentadas pelos

alunos e pelos professores do ensino regular. Na perspectiva proposta pelos documentos orientadores e normativos e as ações integradoras da Política Nacional de Educação Especial, como a oferta do AEE e a implantação de SRM, existe a finalidade de estreitar as relações entre educação especial e ensino regular. A SRM, por sua vez, é um programa instituído a partir dos preceitos da Política Nacional, que, disseminada nacionalmente, constitui-se como proposta oficial para o atendimento aos alunos da educação especial, sendo espaço prioritário para a realização do AEE.

Segundo essa normativa, o AEE tem a função de “identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” [1, p. 8], pois perpassa todos os níveis e modalidades de ensino em caráter complementar e/ou suplementar.

A respeito da formação do professor responsável pelo AEE, as indicações da Resolução 04/2009 do CNE-CEB são bastante genéricas: “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a Educação Especial” [6]. Pode-se supor que essa formação específica é bastante diversificada, considerando as potencialidades de formação e os quadros existentes nos diferentes estados brasileiros.

A oferta do AEE e a implementação das SRM em escolas do ensino comum têm sido acompanhadas de uma crescente demanda na formação de professores. Entender como acontece a formação do professor especializado que atuará no AEE é ponto fulcral nesse debate.

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

3. Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE

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

A formação de professores para o AEE está organizada de duas formas: professores do ensino regular que possuem somente licenciatura e atuam nas classes comuns, mas desejam atuar em SRM, que podem ser chamados de “professores capacitados”; a outra formação chama-se “professores especializados”, ou seja, são aqueles profissionais que se dedicam somente ao AEE, pois possuem licenciatura em educação especial [6].

Assim sendo, no primeiro caso, a formação se dará com a inserção de conteúdos sobre educação especial, complementando que pode ocorrer com um curso de aperfeiçoamento em AEE. Com relação ao segundo caso, os professores deverão comprovar cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas ou complementação de estudos ou pós-graduação, em áreas específicas da educação especial [7].

Dessa maneira, o professor que deseja trabalhar em salas de recursos estará apto, seja com curso de licenciatura ou com especialização na área de educação especial. Os professores buscam em cursos de formação continuada dar prosseguimento ao seu processo formativo. Contudo, pode-se constatar, por meio das políticas públicas, uma tentativa de a educação a distância ocupar uma posição estratégica na formação dos professores para atuar na educação especial, por meio do AEE.

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva além de definir o público-alvo da educação especial, especifica a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Desta forma, para atuar na educação especial, além da formação específica, que se referia o Art. 18 § 3º da Lei Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o professor deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial [7].

Nessa mesma perspectiva, a formação docente para o AEE, ao comprometer-se com o processo de autonomia do aluno com deficiência, deve ater-se aos saberes que estão de acordo com os referenciais teóricos que subsidiam o trabalho do professor. Este precisa buscar um conhecimento acerca do processo de desenvolvimento do aluno e compreender o sujeito como um todo, trabalhando suas peculiaridades e proporcionando, assim, mediações pedagógicas diferenciadas.

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

4. Cursos de Formação em Educação a Distância, EAD

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

O conceito de Educação a Distância no Brasil é definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 [8], como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

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

As tecnologias aplicadas à educação possibilitam um maior acesso ao ensino superior, democratizando essa modalidade de ensino para as populações que moram nas regiões mais afastadas dos grandes centros do país, disseminando, assim, a ideia de ascensão e mobilidade social entre a classe trabalhadora ou menos privilegiada, por meio da realização de cursos a distância. De acordo com Belloni [9, p.09], a EAD deve ser apreendida também em uma relação estreita com determinados paradigmas econômicos e tem influenciado não apenas a elaboração dos modelos teóricos, mas as próprias políticas e práticas de EAD, no que diz respeito tanto às estratégias desenvolvidas como à organização do trabalho acadêmico e de produção de materiais pedagógicos. A EAD tem o potencial de ofertar um grande número de vagas na graduação, contribuindo para democratizar o ensino superior.

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

O edital de vagas para o ano de 2016 da UAB, articulada com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ofertou 197.215 mil vagas em cursos, sendo 76.799 em cursos de licenciatura, 39.975 em cursos do Programa Nacional de Formação em administração pública (PNAP) e 80.441 em cursos de

especialização para formação continuada de professores, bacharelado e cursos de tecnólogo.

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

Desta forma, percebe-se o grande número de vagas que o governo federal, tem propiciado aos professores, com o intuito de qualificá-los para o AEE.

5. Análise dos Resultados

O contexto da pesquisa se desenvolveu no Curso de Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), iniciou em 2008, tem abrangência nacional e é ofertado a distância. Possui carga horária de 250 horas divididas em 11 módulos.

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

Até o momento, ofertou 10 edições e formou ao total 10.200 professores das redes públicas brasileiras. Os materiais didáticos envolvem livros impressos e em formatos digitais, todos com acessibilidade, e também a transmissão de vídeo aulas ao vivo.

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

Assim, todas as formas de comunicação e realização das atividades a distância são desenvolvidas no ambiente, que permite interações síncronas e assíncronas, por meio de ferramentas que favorecem o registro de desenvolvimento da aprendizagem do aluno e o acompanhamento qualitativo e quantitativo da sua participação no Curso. Isso permite uma avaliação contínua e formativa sobre o processo de evolução do aluno, por intermédio dos recursos como Fórum de discussão, *chats*, *Wikis*, entre outros. No decorrer do Curso, realizam-se reuniões virtuais, com o intuito de diagnosticar as dificuldades e inquietações durante o desenvolvimento das atividades.

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

alunos/tutores, tutores/coordenadores de disciplina e formadores/coordenadores de disciplina.

A avaliação do curso ocorre por meio da verificação do desempenho dos professores participantes, pelo índice de evasão e por meio de duas pesquisas. A primeira tem por objetivo avaliar a qualidade do curso, dos professores, tutores, material didático e videoconferência e é respondida por alunos, professores formadores e tutores. A segunda, respondida apenas pelos alunos concluintes do curso, após oito meses do seu término, tem por objetivo avaliar o impacto da realização do curso no contexto do aluno egresso [10]. Nesta pesquisa, foi utilizado apenas o segundo instrumento de avaliação.

5.1 Discussão das Categorias

5.1.1 Perfil do egresso

Os sujeitos desta pesquisa são 161 alunos concluintes da 10ª edição do curso AEE, que responderam a todas as perguntas do questionário. Os egressos, assim denominados nesta pesquisa, receberam o questionário enviado via google por email.

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

A primeira pergunta do questionário se refere à idade dos sujeitos respondentes. Se faz necessário saber a idade dos sujeitos da pesquisa, pois com relação a educação especial, os professores mais jovens já se encontram em um momento de aceitação de alunos com deficiência em suas aulas; contudo os professores com mais idade e mais experientes, apresentam certa resistência às mudanças exigidas pelas políticas públicas de inclusão. A maioria dos sujeitos neste estudo tem idades que compreende entre 36 e 40 anos, 41 e 45, 31 e 35 anos e 46 e 50 anos de idade. Portanto, os dados demonstram que esses profissionais apresentam uma faixa etária de pessoas com mais idade.

Outro dado relevante demonstrado neste estudo é que a maioria (93,2%) é do gênero feminino, dados estes que se justificam, pois se entende que a profissão docente é mais procurada pelo público feminino. De acordo com Vianna [11], ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino. Atualmente, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério. Sendo assim, a presença feminina também ao longo deste período estendeu-se aos outros níveis de ensino, como o ensino superior e cursos de aperfeiçoamento.

A Figura 1 apresenta a formação inicial dos egressos, e pode-se identificar que, 61% dos sujeitos deste estudo são licenciados em pedagogia, 16% são licenciados em

educação especial e os demais sujeitos são formados em outras licenciaturas.

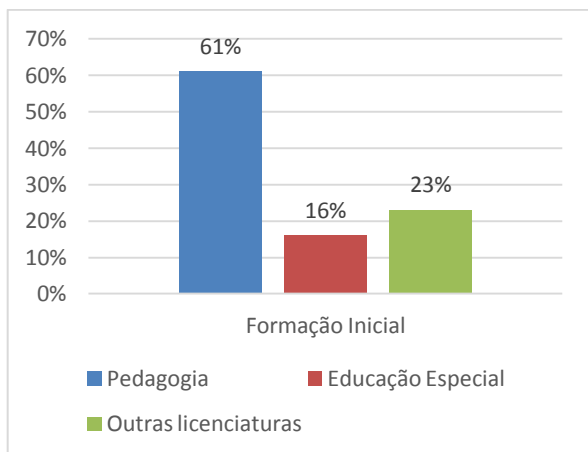


Figura 1. Formação inicial dos egressos

O fato de a maioria da população ser formada em pedagogia, se justifica, pois os licenciados em pedagogia trabalham com alunos em fase inicial de alfabetização e esta fase é considerada um importante momento por isso, requer um profissional que atenda todas as especificidades do público escolar e, para tanto, esses profissionais buscam uma qualificação em cursos de aperfeiçoamento. Sobre 16% dos sujeitos apresentarem formação em educação especial se justifica, pois no Brasil apenas dois estados (RS e SP) ofertam a licenciatura em educação especial. Com isso, os professores buscam em cursos de aperfeiçoamento aprimorar seus conhecimentos no atendimento ao público do AEE.

Quanto ao tempo de magistério dos egressos, a maioria (42) dos respondentes apresenta uma ampla experiência no magistério, fato que pode ser considerado como um interesse em descobrir novas práticas no que tange à inclusão de alunos na rede escolar. Segundo Mantoan [12, p.70] “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem (ou não terem sido) preparados para esse trabalho.” Estes dados confirmam a preocupação com o seu despreparo com a inclusão e favorecem a inserção em cursos de aperfeiçoamento de professores com idades mais avançadas e um longo tempo de magistério.

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

5.1.2 Situação Profissional

A segunda categoria, situação profissional, visa descobrir em que momento o egresso se encontra e como está a sua prática após concluir o curso. Esta categoria contou com cinco questões fechadas e uma questão aberta na qual os

sujeitos puderam explicar em que escola atuam e se já realizam o atendimento em SRM. Sobre a situação do egresso, Martins e Lousada [13] dizem ser necessário conhecer o que fazem como profissionais e cidadãos e suas adequações aos setores em que atuam.

Com relação a esta categoria, a primeira pergunta foi: os conteúdos lhe deram formação adequada para atuação na sala de recursos para realizar o AEE? Do total de respondentes, 59% concordaram fortemente que os conteúdos lhe deram formação adequada para atuação em SRM. Contudo, 39.8% concordaram e 1.2% responderam incerto (figura 2).

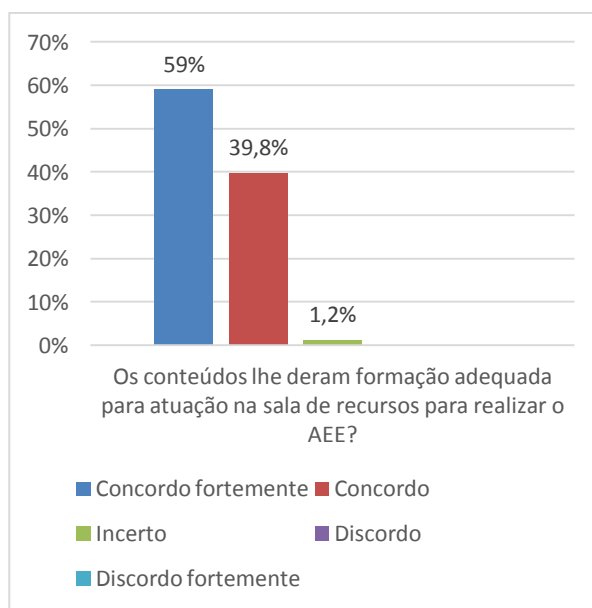


Figura 2. Conteúdos

Conforme os dados, pode-se identificar que os materiais ofertados neste curso são bem elaborados e apresentam conteúdos que propiciam aprendizagem e objetividade para a formação dos egressos. Em se tratando de um curso a distância, os conteúdos devem potencializar esta aprendizagem. Por isso, devem ser desenvolvidos de acordo com a concepção da educação a distância e serem constantemente avaliados e revisados. Nesta perspectiva, a avaliação pelos egressos é muito importante. Segundo o documento “Referenciais de qualidade para EAD” [14], elaborado pelo Ministério da Educação, o material didático, tanto no que se refere ao conteúdo quanto ao seu formato deve ser construído em consonância com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos do projeto pedagógico do curso. Quando se trata da modalidade a distância, é necessário ater-se ao fato de que o material didático produzido para essa modalidade deve mediar a relação do aluno com sua aprendizagem. Nesse contexto, Martins e Oliveira [15, p. 8], afirmam que o material deve ser a “voz do professor” perante os alunos e, por isso, deve ser de boa qualidade.

A próxima pergunta questiona se os textos de apoio possuíam qualidade adequada. A maioria dos

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

Os alunos foram questionados se as aulas ao vivo, Figura 3, apresentaram explicações, estudos de caso práticos e aplicáveis a sua realidade? Um grande número de respondentes (51.6%) concordou fortemente que as aulas ao vivo são um importante suporte, 41.6% apenas concordaram e 6% responderam incerto.

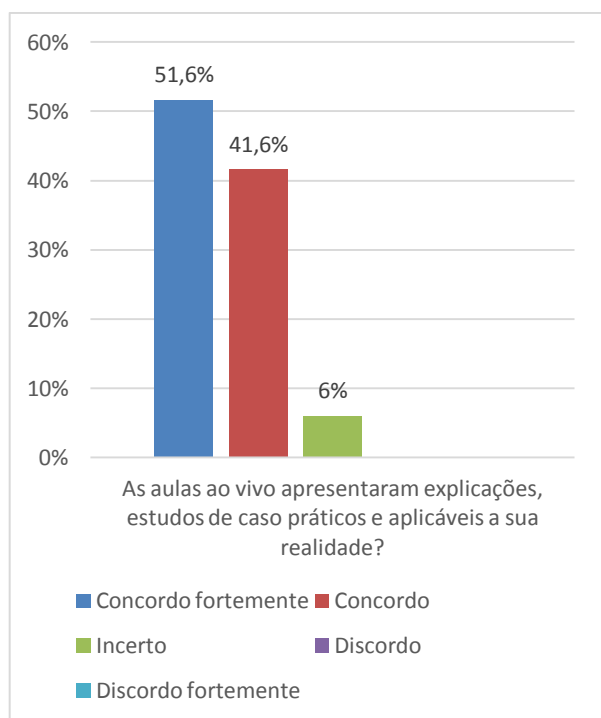


Figura 3. Aulas ao vivo

Como o curso acontece na modalidade a distância, as aulas ao vivo são ofertadas para que o aluno possa sanar suas dúvidas e interagir com seus colegas, professor e tutor. De acordo com Lobo [16], para que as aulas ao vivo obtenham uma boa qualidade em imagem, áudio e distribuição, são necessários equipamentos adequados que acompanhem esta tecnologia, o que faz com que o custo seja um pouco alto.

Quanto aos *chats*, Figura 4, 45.4% concordaram fortemente que este recurso proporcionou bom aproveitamento para os estudos, 47.8% apenas concordaram e 6.8% responderam incerto. Nos cursos a distância, os chats e as aulas ao vivo permitem uma conversa em tempo real entre alunos, professores e tutores, tornando os encontros mais interessantes e integrados. Segundo Masseto [17], a sua utilização pode

ser diversificada; por exemplo, pode ser interessante ter um chat como um momento do *brainstorm* entre os participantes.

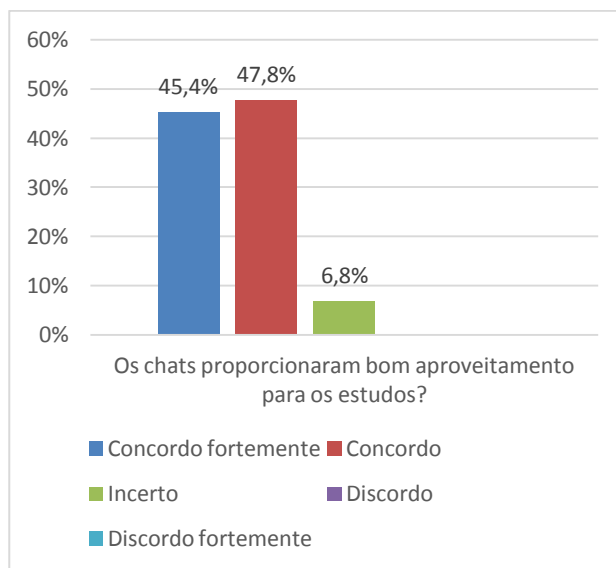


Figura 4. Chats

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

A próxima questão se refere à contribuição do curso para a atuação no AEE, Figura 5. Os respondentes, em sua grande maioria (71.4%), concordam fortemente que o curso contribuiu para sua atuação profissional enquanto que 27.3% concordaram e 1.2% responderam incerto.

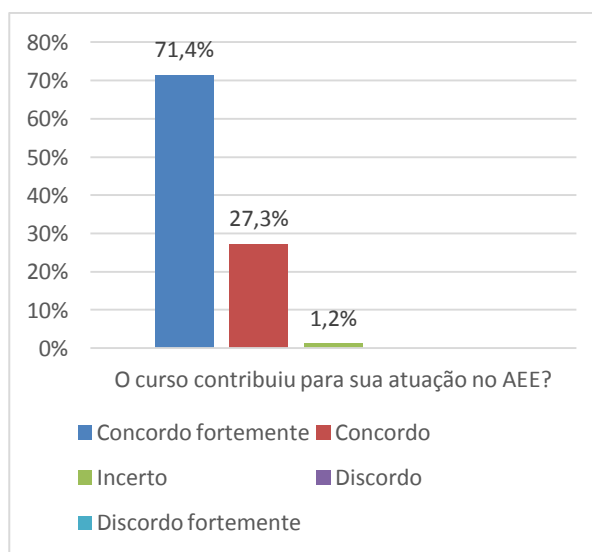


Figura 5. Contribuição do Curso

Conforme os dados da pesquisa, conclui-se que o curso atuou de maneira positiva na formação dos alunos egressos e instigou práticas pedagógicas diferenciadas. A inclusão é um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem suas práticas a fim de responder às necessidades de seus alunos [12].

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

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

Ao final das perguntas diretas e fechadas da segunda categoria, foi solicitado que os egressos, sujeitos desse estudo, indicassem três potencialidades e três limitações que o curso apresentou. Esta foi uma das partes mais ricas da pesquisa, pois permitiu que os sujeitos relatassem as qualidades do curso e possíveis melhorias em sua oferta.

Diante do grande número de potencialidades e limitações, utilizou-se a técnica de dedução frequencial [2, p.144], e elencaram-se falas principais, ou seja, aquelas que aparecem com mais frequência no discurso dos sujeitos desta pesquisa (Tabela 1).

Tabela 1. Potencialidades e limitações do curso

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

Pode-se observar que o curso apresenta potencialidades, segundo os sujeitos de pesquisa, contando com materiais

didáticos de qualidade, professores especializados à disposição dos alunos, aulas ao vivo com uma dinâmica diferenciada e troca de conhecimentos, o que possibilita a aprendizagem dos alunos, além de plataforma de aprendizagem e tutores que retornam as dúvidas e se encontram a disposição dos alunos na plataforma, nos chats e aulas ao vivo.

Neste sentido, o tutor é considerado o orientador da aprendizagem, pois atua na organização e na mediação da aprendizagem do aluno. O tutor, segundo Andrade [18, p. 4], “deve ser visto como um professor à distância, com um papel similar ao professor do ensino presencial, sendo ele responsável por promover a interatividade, pela troca de experiência entre os alunos e por reforçar a comunicação do grupo”.

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

Na EaD, a interação com o professor é indireta e necessita ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, tornando essa uma modalidade de educação bem mais dependente das mídias que a educação convencional se utiliza [9].

Quanto às limitações, os alunos destacam que a carga horária do curso poderia ser maior. Também gostariam que o curso não fosse ofertado somente a distância e que uma aula ao vivo por módulo era muito pouco.

Os egressos foram questionados se o curso cumpriu o objetivo de preparar professores para realizar o AEE, Figura 6. Do total de respondentes, 47,2% concordaram fortemente, 49,1% apenas concordaram, 2,5% responderam incerto, 0,6% discordaram e 0,6% discordaram fortemente.

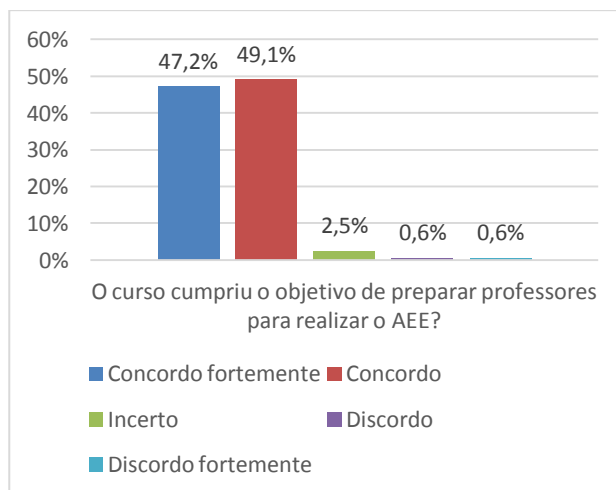


Figura 6. Curso prepara para o AEE

Outro questionamento foi se o curso cumpriu a função social de promover a inclusão, Figura 7. Do total dos egressos, 57,8% responderam que concordam fortemente, 40,4% apenas concordaram, 1,2% responderam incerto e 0,6% discordaram fortemente.

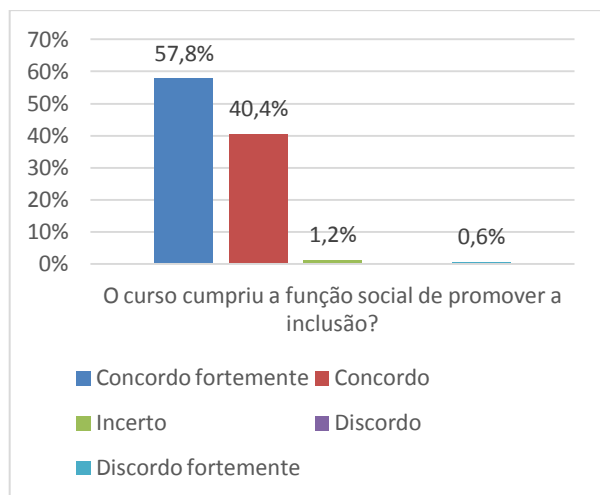


Figura 7. Promoção da inclusão

De acordo com os dados, percebe-se que a maioria dos egressos acredita que o curso cumpriu com o objetivo de preparar os professores para realizar o AEE em suas escolas e também com o objetivo de promover a inclusão no ambiente escolar.

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

5.1.3 Prática no AEE

A terceira categoria constitui-se na *prática no AEE*, quando se procurou saber como acontece a prática diária dos egressos. Formam esta categoria dez questões fechadas e quatro abertas.

A primeira questão se refere a realização do AEE. Assim, 62,7% dos respondentes realiza o AEE em seu local de trabalho e 37,3% não realizam o atendimento; portanto, não exercem sua prática em SRM.

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

De acordo com Mantoan [12, p. 81], sobre a prática dos profissionais do AEE: “o fato de essa experiência recair sobre experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula é a matéria-prima das mudanças pretendidas por esse modo de formação”.

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

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

Sendo assim, o professor que atua no AEE é considerado, na perspectiva da inclusão, o sujeito que constrói e media a aprendizagem. O professor engajado no processo inclusivo dispõe de diferentes olhares para atender todas as necessidades do seu aluno e, por isso, procura estar atualizado e em processo constante de aprendizagem. Nesta perspectiva, “a prática educativa remete, frequentemente, para o processo ensino e aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobre tudo, a ação didática” [19, p. 68].

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

Sobre a formação deste outro profissional, Figura 8, 28,6% concordam fortemente que este outro profissional tem formação para trabalhar com o AEE, enquanto que 26,7% concordam, 24,2% responderam incerto, 11,8% discordaram e 8,7% discordaram fortemente.

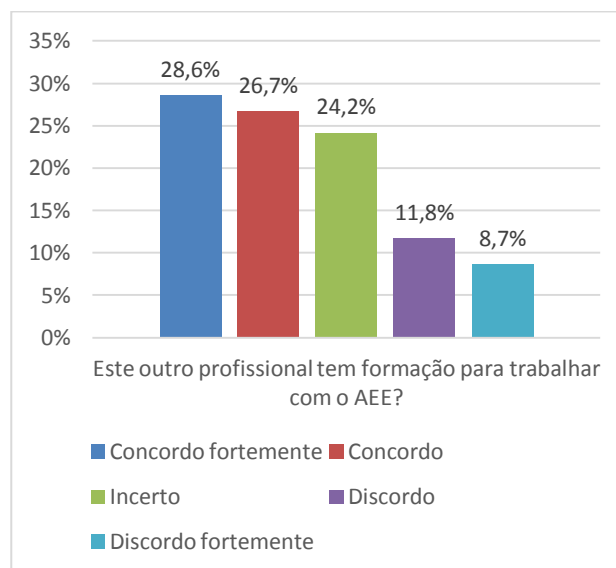


Figura 8. Formação do profissional que atua junto no AEE

É importante que se tenha essas informações, pois sabe-se que o professor para trabalhar com o AEE, de acordo com as políticas de inclusão, precisa, além de formação, ater-se

às necessidades de seus alunos. Diante de tantas peculiaridades, precede uma aprendizagem voltada para a socialização, descobertas e conexões com o seu cotidiano. Além disso, de acordo com o Art. 12 da Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” [6, p.3]. Assim, considera-se de extrema importância que o professor que atua no AEE tenha formação específica em educação especial ou capacitação para realizar essa atividade.

Os sujeitos da pesquisa responderam quanto à existência de diálogo entre o professor do AEE e outro professor que atue no AEE. Do total de sujeitos, 107 responderam que existe diálogo entre esses profissionais. De acordo com estes resultados, percebe-se que existe um trabalho em conjunto entre esses profissionais, o que favorece as trocas de experiência, os estudos sobre o atendimento de pessoas com deficiência, os diálogos e as mediações com professores da sala regular e outros profissionais que atuam na escola.

Outro dado relevante está no questionamento, se existem diálogo e planejamento em conjunto entre o professor do AEE e o professor da sala regular. Neste sentido, 78% disseram que sim, que existe diálogo e troca de informações entre os profissionais. Esses dados apontam para uma estatística positiva com relação ao trabalho em conjunto, o que favorece a inclusão escolar. O atendimento educacional especializado complementa as atividades em sala de aula, contribuindo para uma formação e integração do educando. Por isso, os professores precisam ter momentos de diálogo e estudo em conjunto, pois um complementa o outro no processo de aprendizagem de seus alunos [12].

O estudo apontou também algumas ações que professores da sala do AEE e professores da sala regular procuram fazer para manter maior diálogo. Observa-se que 108 respondentes disseram realizar juntamente com outros profissionais, adaptações de materiais, fato que se entende, pois muitas deficiências carecem de alguma adaptação ou auxílio de tecnologia assistiva, que colaborem com a aprendizagem e o desenvolvimento de atividades relacionadas àquelas realizadas em ambiente escolar. Com relação a avaliação dos alunos, 98 professores relataram que discutem sobre este assunto com outros profissionais e 96 sobre o planejamento de atividades em conjunto.

Do total de respondentes, 111 relataram haver diálogos a respeito das relações interpessoais entre os professores. Este dado se justifica pelo fato de que ainda existe resistência por parte de muitos alunos em se relacionar ou fazer trabalhos e auxiliar pessoas/colegas que apresentem alguma deficiência. Neste contexto, é importante que professores da sala regular e professores do AEE estejam em constante harmonia para que possam transformar os

momentos de aprendizagem em momentos de descoberta e de autoaprendizagem.

Com relação à organização dos atendimentos, Figura 9, se ele ocorre de forma individual ou em grupos, a maioria dos egressos (77.6%) realiza seus atendimentos de forma individual e 47.8% relataram organizar grupos de alunos que apresentam o mesmo tipo de deficiência, enquanto que 16.8% organizam grupos que apresentam diferentes deficiências.

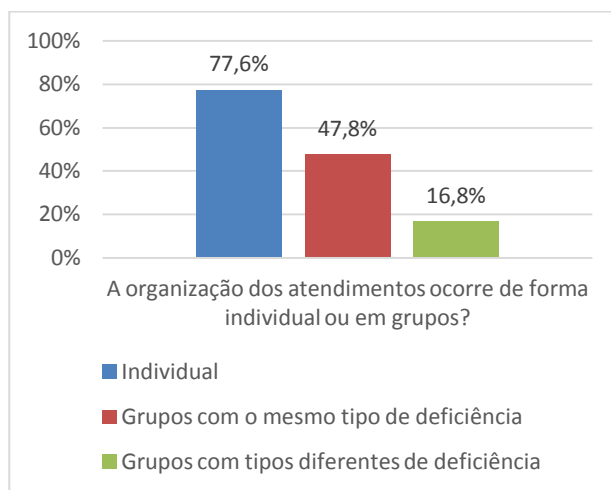


Figura 9. Organização dos atendimentos

O tempo de atendimento dos alunos, varia conforme demanda nas escolas e cronograma de atendimento de cada professor, podendo ser entre uma hora e 30 minutos até atendimentos de mais de duas horas, conforme o art. 13, que discorre sobre as atribuições do professor do AEE e institui como atribuições do professor do AEE [6].

Com relação à frequência dos atendimentos, Figura 10, grande parte dos respondentes (67) relataram que atendem seus alunos duas vezes por semana, 63 responderam uma vez por semana, 25 mais de duas vezes por semana e seis responderam que atendem quinzenalmente. A frequência de atendimentos varia conforme o número de matrículas por escolas.

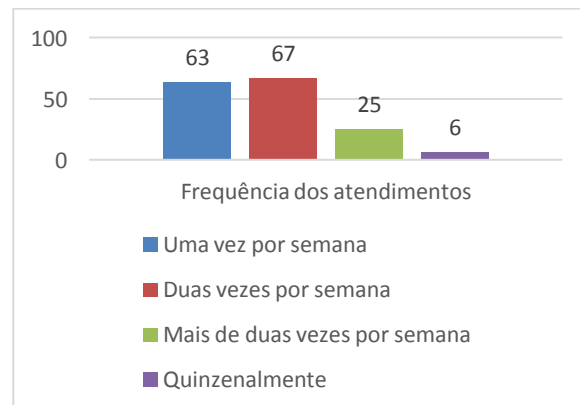


Figura 10. Frequência dos atendimentos

Quanto ao espaço de atendimento nas escolas de ensino regular, o AEE deve acontecer em salas de recursos multifuncionais, que é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetado para oferecer suporte necessário a estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento [6].

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

Sobre a localização da SRM, 58,4% egressos relataram que a sala está em local adequado e 41,6% alegam que a sala não está em local apropriado, o que pode ser considerado atendido o que consta na Resolução CNE/CEB Nº4/2009, art. 10º [6], onde diz que o PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização a sala de recurso multifuncional.

A escola tem papel fundamental na aprendizagem e práticas de inclusão escolar ao ofertar um espaço adequado e de acordo com as necessidades de seus alunos, proporcionando um ambiente acolhedor e de formação aos educandos e educadores, com o intuito de construir novas práticas de ensino no currículo escolar. [10]

Ainda sobre a atuação nas SRM, do total de egressos, 49,1% não atua em SRM e 50,9% relataram que atuam em SRM.

Diante desse fato, percebe-se que a atuação do profissional do AEE não está atrelada à existência de sala de recursos, pois o profissional pode realizar o atendimento educacional especializado em outro espaço, mesmo não sendo o mais indicado. Porém, ratifica-se que o papel do professor inclusivo vai além do simples recebimento dos alunos em local apropriado, pois ele precisa estar atento ao processo de aprendizagem e à real necessidade de inclusão do seu aluno na sociedade. É na SRM que os alunos em processo de inclusão devem ter atendimento específico, com o intuito de eliminar barreiras que impedem seu acesso ao conhecimento na sala de aula regular, com a garantia à participação no processo escolar e na vida social em geral.

Conclusões

Os impactos gerados a partir da oferta de cursos a distância na formação e prática dos professores é uma preocupação que está em pauta há muitos anos. Iniciou com a questão relacionada à qualidade dos cursos ofertados na modalidade EAD e posteriormente, o cuidado estava sobre quem formava o professor, quem era o aluno, sobretudo quando se tratava de formação na área da

educação especial, especificamente em educação inclusiva.

No âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, a oferta do Curso para o Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo atender a demanda nacional na formação de professores para atuarem em salas de recursos multifuncionais, efetivando assim, a implantação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, este estudo propôs-se a investigar o impacto da oferta do Curso de AEE, na formação e prática dos alunos egressos.

Desse modo, constata-se que vários são os impactos observados, a partir da oferta do Curso, tanto para a formação, quanto para a prática docente dos egressos.

Na formação dos egressos, os impactos são observados na oferta do curso de AEE, em que se pode verificar a qualidade referente aos conteúdos, materiais, a interação professor/tutor/aluno, as ferramentas, trocas e compartilhamentos de informações. Esses pontos auxiliam um melhor entendimento de ofertar um curso a distância formatado para atender um público alvo específico e efetivar uma política pública.

Os sujeitos de pesquisa, quanto à relação teoria e prática apresentada pelos conteúdos ministrados, demonstraram que a formação recebida é condizente com a realidade, por eles vivenciada, sendo possível utilizar os conhecimentos adquiridos na prática com alunos do AEE, com algumas adequações.

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

A partir da pesquisa, é possível verificar outros impactos gerados pelo Curso, em nível institucional, que auxiliam sobremaneira a implantação da Política Nacional. Dentre essas, destaca-se um maior aprofundamento sobre a gestão de curso na modalidade EAD, bem como a contribuição e acompanhamento de egressos para que os cursos obtenham um retorno em relação às práticas e perfil dos profissionais que buscam cursos de aperfeiçoamento em EAD e como este profissional chega ao mercado de trabalho.

Portanto, a partir desta pesquisa, foi possível concluir que um curso a distância precisa, para além das questões pedagógicas que permitem verificar a qualidade de materiais, comunicação, interação, feedback e ambientes virtual, manter um banco de dados que contenha informações atualizadas de seus alunos para que possa, assim, acompanhar seus egressos, sendo possível promover uma comunicação permanente com seus ex-alunos.

Referências

- [1] Brasil, “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, vol. 4, nº 1, jan./jun. 2008.
- [2] L. Bardin, *Análise de conteúdo*, São Paulo: Ed. 70, 2011.
- [3] Brasil, “Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais”. 1994. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- [4] Brasil (2011, Nov. 17), “Decreto n. 7.611, dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”. *Diário Oficial da União*, 18 nov. 2011. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm
- [5] Brasil, *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014, p. 54.
- [6] Brasil, *Resolução CNE/CEB Nº 4/2009: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- [7] Brasil (2001 Set. 11), *Resolução no. 2, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, MEC/SEESP, 2001.
- [8] Brasil (2005 Dez. 19), “Decreto 5.622, Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, 2005.
- [9] M. L. Belloni, *Educação a distância*. 7 ed. São Paulo: Autores Associados, 2015.
- [10] A. C. P. Siluk, *Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a prática pedagógica*, 1 ed. Santa Maria: UFSM, 2012.
- [11] I.O. Vianna. *Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica*, São Paulo: EPU, 2001.
- [12] M. T. Mantoan, *Inclusão escolar: O que é, por que é? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2015.
- [13] G. de A. Martins; A. C. Z. Lousada, “Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis”. *R.Cont.Fin.*, USP, São Paulo, no. 37, pp. 73-84, jan./abr. 2005.
- [14] Brasil, *Referenciais de qualidade para cursos a distância*. Brasília: MEC, 2007.
- [15] J.G. Martins; N.F. de Oliveira, “Material didático: desconstruindo o ontem para construir o hoje e o amanhã”. p. 8, 2008.
- [16] E. Lobo, “Modelo de procedimento para projetos de capacitação de recursos humanos no contexto corporativo”. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- [17] M. T. Masseto, *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. São Paulo: Papirus, 2000, pp. 133-173.
- [18] E. M. Andrade “As práticas pedagógicas do tutor na educação a distância”. In: *Anais do IX Seminário Pedagogia em Debate e IV Colóquio Nacional de Formação de Professores*. Curitiba: Paraná, 2009, pp.7-15.
- [19] J.G. Sacristan, *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtmedSul, 1999.

Información de Contacto de los Autores:

Zanandrea Guerch da Silva

TIC na educação I
Formação de professores I
Santa Maria/RS
Brasil
zanygsilva@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/4932625073016505>

Ana Claudia Oliveira Pavão

TIC na educação I
Formação de professores I
Santa Maria/RS
Brasil
anaclaudiaoliveirapavao@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7103505448590793>

Zanandrea Guerch da Silva

Possui graduação em Pedagogia e especialização em Gestão educacional. Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede-UFSM. Professora da Rede Pública Estadual. Integrante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação.

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Doutora em Informática na Educação- UFRGS. Professora associada da UFSM, coordenadora do programa de pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede e coordenadora do Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado.