

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, PEDAGOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI

HELOISA ODETE CARVALHO GANZERT PONTAROLO

ESCOLA INCLUSIVA: UMA REALIDADE POSSÍVEL PARA PROFESSORES COM
ALUNOS INCLUSOS NO MUNICÍPIO DA LAPA-PR - CURSO EaD

PONTA GROSSA
2026

HELOISA ODETE CARVALHO GANZERT PONTAROLO

ESCOLA INCLUSIVA: UMA REALIDADE POSSÍVEL PARA PROFESSORES COM
ALUNOS INCLUSOS NO MUNICÍPIO DA LAPA-PR - CURSO EaD

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Fabiano Costa Justus

PONTA GROSSA
2026

P811

Pontarolo, Heloisa Odete Carvalho Ganzert

Escola Inclusiva: uma realidade possível para professores com alunos
inclusos no município da Lapa-Pr - Curso EaD / Heloisa Odete Carvalho Ganzert
Pontarolo. Ponta Grossa, 2026.

82 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede
Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. José Fabiano Costa Justus.

1. Educação a distância. 2. Formação continuada. 3. Educação inclusiva -
Lapa (PR). 4. Formação de professores. 5. Políticas públicas educacionais -
Brasil. I. Justus, José Fabiano Costa. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.9046

TERMO DE APROVAÇÃO

HELOISA ODETE CARVALHO GANZERT PONTAROLO

**ESCOLA INCLUSIVA:
UMA REALIDADE POSSÍVEL PARA PROFESSORES COM ALUNOS
INCLUSOS NO MUNICÍPIO DA LAPA-PR – CURSO EAD**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso Educacional anexado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **JOSE FABIANO COSTA JUSTUS**
Data: 24/03/2026 11:20:49-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Orientador: Prof. Dr. José Fabiano Costa Justus
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente
 **ALBINO SZESZ JUNIOR**
Data: 11/03/2026 12:29:20-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Avaliador: Prof. Dr. Albino Szesz Junior
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente
 **LUIZ ANTONIO FAVERO FILHO**
Data: 11/03/2026 11:48:12-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Avaliador: Prof. Dr. Luiz Antonio Favero Filho
Universidade Federal do Espírito Santo

PONTA GROSSA
11 de março de 2026

Dedico ao meu esposo, José Romildo Pontarolo, por todo apoio dispensado no decorrer da pesquisa e da elaboração do curso.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, rendo graças a Deus, que me sustentou todos os dias com Sua graça e misericórdia, permitindo-me chegar até aqui.

Ao professor dr. José Fabiano Costa Justus, que muito me ajudou com suas orientações e apoio,

Aos professores Dr Albino Szesz Junior e Dr. Luiz Antonio Favero Filho, pela disposição em participar de nosso trabalho como avaliadores.

Aos meus pais, Gilmar e Marli, pela vida e orientações que sempre me passaram.

Aos meus filhos, Elias e Felipe, pela compreensão durante o período em que me dediquei a esta pesquisa.

Aos meus amigos e amigas, pelo incentivo sempre demonstrado.

“A escola inclusiva não é aquela que adapta o aluno à escola,
mas a escola que se reorganiza para atender a todos”.

(Maria Teresa Eglér Mantoan)

RESUMO

PONTAROLO, H. O. C. G. **Escola Inclusiva: Uma Realidade Possível para professores com alunos em situação de inclusão no Município da Lapa Pr - Curso Ead.** Orientador: Prof. Dr. José Fabiano Costa. Dissertação (Mestrado Educação Inclusiva). Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2026

Esta pesquisa tem como objetivo geral implementar um curso de Educação a Distância (EaD) para a formação e o aperfeiçoamento de professores da rede municipal de ensino da cidade da Lapa, com foco na educação inclusiva. A pesquisa fundamenta-se na compreensão de que a EaD, quando estruturada com rigor pedagógico, mediação qualificada e compromisso com a aprendizagem, constitui-se como estratégia legítima de democratização do acesso à formação continuada, especialmente em contextos marcados por desigualdades regionais e limitações de tempo e deslocamento dos docentes. A investigação se deu através de pesquisa aplicada, de natureza qualitativa e quantitativa, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). O Produto Educacional consistiu em um curso EaD estruturado em quatro módulos: Educação Inclusiva; Formação Docente; Flexibilização Curricular e Tecnologias Assistivas; e Avaliação da Aprendizagem em contextos inclusivos. O curso foi ofertado por meio do portal do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (NUTEAD-UEPG), com suporte institucional da UEPG. Os resultados indicaram que, dos 38 professores inscritos, 9 concluíram as atividades obrigatórias, representando taxa de conclusão de 23,68%, percentual compatível com médias nacionais e internacionais de cursos online. A análise qualitativa das respostas discursivas, realizada com base na Análise de Conteúdo de Bardin, revelou categorias relacionadas às concepções de inclusão, à centralidade da formação docente, ao uso de tecnologias assistivas e à avaliação inclusiva. Evidenciou-se que os participantes apresentam compreensão alinhada aos princípios da educação inclusiva, embora ainda coexistam elementos de práticas integracionistas. Conclui-se que a formação continuada, especialmente na modalidade EaD, constitui instrumento estratégico para o fortalecimento de práticas inclusivas. Ainda que a evasão represente desafio recorrente na modalidade, os impactos formativos observados entre os concluintes confirmam a relevância da proposta. Defende-se, portanto, a ampliação de políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas a permanência qualificada em processos formativos, consolidando a formação docente como eixo central para a construção de uma educação pública inclusiva, equitativa e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educação a Distância; Formação Continuada; Educação Inclusiva; Formação de Professores; Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

PONTAROLO, H. O. C. G. **Inclusive School: A Possible Reality for Teachers with Students in Inclusion Situations in the Municipality of Lapa Pr - Distance Learning Course**. Advisor: Prof. Dr. José Fabiano Costa. Dissertation (Master's Degree in Inclusive Education). State University of Ponta Grossa. 2026

The overall objective of this research is to implement a distance learning course for the training and professional development of teachers in the municipal school system of the city of Lapa, with a focus on inclusive education. The research is based on the understanding that distance learning, when structured with pedagogical rigor, qualified mediation, and a commitment to learning, constitutes a legitimate strategy for democratizing access to continuing education, especially in contexts marked by regional inequalities and limitations of time and travel for teachers. The investigation was conducted through applied research, both qualitative and quantitative, linked to the Professional Master's Degree in Inclusive Education in the National Network (PROFEI). The Educational Product consisted of a distance learning course structured in four modules: Inclusive Education; Teacher Training; Curriculum Flexibility and Assistive Technologies; and Learning Assessment in inclusive contexts. The course was offered through the portal of the Center for Technology and Open and Distance Education of the State University of Ponta Grossa (NUTEAD-UEPG), with institutional support from UEPG. The results indicated that, of the 38 teachers enrolled, 9 completed the mandatory activities, representing a completion rate of 23.68%, a percentage compatible with national and international averages for online courses. The qualitative analysis of the discursive responses, based on Bardin's Content Analysis, revealed categories related to the concepts of inclusion, the centrality of teacher training, the use of assistive technologies, and inclusive assessment. It was evident that the participants' understanding was aligned with the principles of inclusive education, although elements of integrationist practices still coexist. It was concluded that continuing education, especially in the distance learning modality, is a strategic tool for strengthening inclusive practices. Although dropout rates represent a recurring challenge in this modality, the educational impacts observed among graduates confirm the relevance of the proposal. Therefore, we advocate for the expansion of public policies that guarantee not only access but also qualified retention in training processes, consolidating teacher training as a central axis for the construction of inclusive, equitable, and socially referenced public education.

Keywords: Distance Learning; Continuing Education; Inclusive Education; Teacher Training; Public Education Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 –	Desing Instrucional ADDIE	29
Figura 02 –	Banner para o convite ao curso	39
Figura 03 –	Print de tela do módulo 1 do curso na plataforma NUTEAD.....	40
Figura 04 –	Print de tela do módulo 1 do curso na plataforma NUTEAD.....	41
Figura 05 –	Print de tela do módulo 1 do curso na plataforma NUTEAD.....	41
Figura 06 –	Print de tela do módulo 1 do curso na plataforma NUTEAD.....	42
Figura 07 –	Print de tela do módulo 2 do curso na plataforma NUTEAD.....	42
Figura 08 –	Print de tela do módulo 2 do curso na plataforma NUTEAD.....	43
Figura 09 –	Print de tela do módulo 2 do curso na plataforma NUTEAD.....	43
Figura 10 –	Print de tela do módulo 3 do curso na plataforma NUTEAD.....	44
Figura 11 –	Print de tela do módulo 3 do curso na plataforma NUTEAD.....	44
Figura 12 –	Print de tela do módulo 4 do curso na plataforma NUTEAD.....	45
Figura 13 –	Print de tela do módulo 4 do curso na plataforma NUTEAD.....	45
Figura 14 –	Print de tela do módulo 4 do curso na plataforma NUTEAD.....	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 –	Atendimentos por tipo de deficiência	34
Gráfico 02 –	Atendimentos por tipo de Necessidade	35
Gráfico 03 –	Tempo de formação acadêmica dos cursistas	50
Gráfico 04 –	Tempo de atuação no Magistério	50
Gráfico 05 –	Número de alunos inclusos em sala regular	51
Gráfico 06 –	Dificuldades	51
Gráfico 07 –	Desistências e Conclusão no Ensino Superior de 2015 a 2024	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Marco Legal da Educação Inclusiva	32
Tabela 02 – Matrículas no Município da Lapa em 2025	35
Tabela 03 – Respostas	49
Tabela 04 – Matrículas no Ensino Superior de 2010 a 2024	57
Tabela 05 – Ingressantes e concluintes por modalidade (Brasil, 2023)	58
Tabela 06 – Concluintes e evasão por modalidade (Brasil, 2023)	59

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	QUESTÃO NORTEADORA	14
1.2	OBJETIVO GERAL	15
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
1.4	JUSTIFICATIVA	15
1.5	ORGANIZAÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	17
2.1.1	Bases Legais da EaD no Brasil	18
2.2	CURSOS EaD NO BRASIL	22
2.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	26
2.3.1	Design Instrucional	29
2.4	A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	30
2.4.1	Inclusão no Município da Lapa	33
3	METODOLOGIA	36
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	36
3.2	PÚBLICO ALVO	37
3.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	37
3.4	MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS	37
3.5	INFORMAÇÕES PRELIMINARES	38
3.6	ELABORAÇÃO DO CURSO	40
3.7	COLETA DE DADOS	46
3.8	DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA APLICAÇÃO	47
4	RESULTADOS	49
5	DISCUSSÃO	55
5.1	CATEGORIA 1 – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	63
5.2	CATEGORIA 2 – FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO	63
5.3	CATEGORIA 3 – ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS	64
5.4	CATEGORIA 4 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS INCLUSIVOS	65

5.5	SÍNTESE INTERPRETATIVA	65
5.6	IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	66
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	72
	ANEXO A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA O CURSO	77
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA LAPA-PR	78
	ANEXO C – TCLE	79
	ANEXO D – TCLE ENCAMINHADO AOS CURSISTAS	81
	ANEXO E – LEVANTAMENTO DE ALUNOS INCLUSOS NA REDE DE ENSINO NO MUNICÍPIO DA LAPA – 2025	82

1 INTRODUÇÃO

Quando refletimos sobre o dia a dia de nossas escolas, uma realidade que sempre se apresenta é a formação continuada. São múltiplas as realidades que cercam o trabalho docente, principalmente aquelas que nem sempre são abordadas nos cursos de licenciatura. Dentre essas realidades encontra-se a inclusão de alunos com deficiência.

Quando nos referimos às pessoas com deficiência precisamos determinar sobre o que falamos. Desse modo é fundamental mencionar que o modelo conceitual que norteou esta pesquisa foi o Modelo Biopsicossocial, uma vez que a pessoa deve ser vista como um ser biológico que interage e necessita do meio social. Assim, reconhecemos não apenas a existência da deficiência na visão médica, mas também a importância de garantir os direitos a todos os que apresentem essa condição.

A visão não é mais restrita ao entendimento hegemônico, como aquele representado pela pessoa com desvio ou perda em alguma função de seu corpo, mas é extrapolada pelo que ela de fato é capaz de realizar em seu meio. Trata-se de um modelo que não dita quem é 'normal' e quem é 'incapaz', que permite que uma pessoa ou um grupo possa ser identificado como tendo suas 'capacidades' e 'incapacidade' dentro de cada contexto. A mudança ocorre no referencial. O problema em questão não está mais restrito ao corpo, mas está presente nas interações entre condições de saúde, atividades, participação social, fatores pessoais e ambientais e as funções do corpo [...] Desta forma, os Modelos Médico e Social partem justamente do seu local de origem e buscam compreender a deficiência e o processo de incapacidade. O primeiro, sendo direcionado para o ajuste do corpo; e o segundo, para os aspectos sociais e das relações humanas. (Mota; Bousquat, 2021, p. 852).

Nem sempre é fácil a aceitação por parte dos professores em assumir uma turma que possui alunos em situação de inclusão. Seja pelo medo diante dos desafios que essa realidade impõe, seja pela falta de experiência pedagógica ou mesmo pelo comodismo do método tradicional, que acaba por não diferenciar a ação pedagógica ao considerar todos os alunos iguais na aplicação do planejamento.

Segundo o que nos diz Meirieu (2005), quando investimos na formação de professores, reconhecendo o carácter intelectual, crítico e reflexivo do processo, e na formação dos alunos que estamos investindo. Quando proporcionamos a formação continuada ela precisa ser configurada como estudo e ambiente de crescimento profissional.

Meirieu (2005) segue afirmando que na formação os professores têm o direito de aprofundar seus conhecimentos práticos e teóricos, dialogando com cada cenário de aprendizagem que faz parte da realidade escolar. Esse é o caminho para se criar vínculos entre teoria, pessoas, sociedade e desenvolvimento humano.

Ao compreendermos que o cotidiano escolar está saturado dessas visões reducionistas de nossos alunos, se faz necessário um instrumento que vocalize e dialogue com o conhecimento já produzido, concretizado em um curso para professores que possuem em suas turmas regulares alunos inclusos.

1.1 QUESTÃO NORTEADORA

Os cursos de graduação que formam nossos professores costumam tratar o currículo de forma linear, considerando os alunos como sendo todos iguais. Sobre a necessidade de inclusão, Damiana Calixto de Souza e Maricélia Felix Andrade Bringel, no artigo Educação Inclusiva: Principais Dificuldades no Processo de Ensino e Aprendizagem no Ambiente Escolar, publicado na Revista de Psicologia ID Online em 2023 afirmam que:

[...] a escola deve buscar assegurar aos alunos com deficiência o acesso, e a permanência e dá condições adequadas, a inclusão precisa acontecer de fato para assim combater qualquer discriminação e vindo valer os direitos e desenvolver a aprendizagem, promovendo autonomia e a independência aos alunos com deficiência em todas as fases da vida, independente da sua deficiência. (Souza; Bringel, 2023, p. 462).

Observa-se também uma dificuldade latente no que se refere à formação continuada dos professores, principalmente ao analisarmos a realidade de nossas escolas quando discutimos a inclusão. Percebemos uma oferta muito limitada de cursos nesta área a partir das mantenedoras, sejam elas estaduais ou municipais.

A falta de conhecimento e mesmo os preconceitos que surgem quando tratamos da inclusão nos levam a perceber não apenas a importância, mas a necessidade de formação, que na modalidade EaD se apresenta mais acessível, devido à sua flexibilidade de tempo e lugar.

A partir disso, surge como questão norteadora: “quais as contribuições que um curso EaD na área da Educação Inclusiva pode trazer para a atuação dos professores de salas regulares com alunos inclusos?”

1.2 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral do presente trabalho é implementar um curso EaD para a formação e aperfeiçoamento de professores da rede municipal da cidade de Lapa-Pr.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- desenvolver um curso EaD com base no referencial teórico da inclusão e adaptação curricular;
- aplicar o curso EaD com auxílio da plataforma de cursos do NUTEAD-UEPG;
- avaliar as possíveis contribuições que o curso EaD pode trazer para a prática profissional dos cursistas.

1.4 JUSTIFICATIVA

A justificativa desse projeto se alicerçou na realidade de que em nossas classes regulares encontramos muitos alunos de inclusão, cada um com características próprias e necessidades específicas no que se refere a adaptação do currículo em sala de aula. Nesse contexto se inserem os professores com enormes dificuldades em realizar essa adaptação, muitas vezes por desconhecimento das possibilidades curriculares devido à falta de formação continuada ou mesmo de um trabalho colaborativo mais eficiente.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O capítulo sobre o referencial teórico foi redigido em três subtítulos. Em EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL, apresentamos um breve histórico sobre a implementação da modalidade EaD e as principais fundamentações legais que a desencadearam. Também a modalidade EaD é apresentada como meio para a formação de professores.

No subtítulo CURSOS EaD NO BRASIL, realizamos uma sucinta reflexão sobre a realidade dos cursos EaD no Brasil e citamos algumas plataformas que procuram

levar a formação continuada aos profissionais da educação em todo o território do nosso país.

No subtítulo FORMAÇÃO DE PROFESSORES, discutimos a importância da formação continuada para o magistério, principalmente no que se refere à escola inclusiva, visto que é um tema com pequena presença nos currículos dos cursos de licenciatura que formam nossos professores. A opção de formação EaD foi apresentada como um dos caminhos possíveis para a formação e a Inclusão no Município da Lapa é tratada neste capítulo apresentando a situação atual nas escolas municipais no que se refere à inclusão e ao atendimento aos alunos inclusos.

No capítulo METODOLOGIA, descrevemos os passos a serem dados para a confecção do Produto Educacional, com suas etapas e fundamentações. O caminho a ser percorrido se dará mediante uma revisão de literatura sobre a formação de professores e na aplicação do produto educacional. Utilizaremos o método qualiquantitativo para obter a avaliação do mesmo através da tabulação dos resultados das questões fechadas, e da análise das respostas obtidas nas questões abertas. Dentro da Metodologia apresentamos brevemente o PRODUTO EDUCACIONAL resultante deste estudo. O Curso EaD para professores de salas regulares com alunos inclusos foi composto por quatro módulos, e perpassou pelos conceitos de educação inclusiva, de formação dos professores, de flexibilização curricular e de avaliação dos alunos.

No capítulo DISCUSSÃO E RESULTADOS, analisamos as respostas dadas na avaliação do produto educacional apresentado.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS apresentamos, a partir da questão norteadora, a importância da formação permanente dos professores, principalmente na realidade pedagógica que apresenta alunos em inclusão integrados aos alunos comuns em nossas salas de aula.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Quando entramos no âmbito da Educação a distância, o senso comum se apresenta com força sobre a visão média das pessoas sobre essa modalidade. Imagina-se que por ser flexível, não prevê formas nem meios de estudo por parte dos alunos. Porém mesmo tendo uma certa liberdade, isso não significa que pode acontecer de qualquer forma, visto que o estudo EaD possui inúmeras regulamentações.

No site do Ministério da educação encontramos sua definição:

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. (Brasil, 2018, art. 1º).

Essa é uma modalidade que é cada vez mais comum. Os diversos níveis de ensino, desde os cursos técnicos, graduação e pós-graduação tem se utilizado dessa forma flexível de acesso. E a mediação para que isso se concretize são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que dão aos professores e alunos a possibilidade do encontro, mesmo estando em ambientes diferentes. Essa realidade educacional mediada pelas TICs substituem o uso de salas de aula físicas, com dias e horas marcadas, por encontros em horários e locais adaptados a cada estudante.

O Decreto nº 5.622 de 2005, em seu Art. 1º, caracteriza a educação a distância como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de comunicação e informação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Brasil, 2005, art. 1º).

Haas, Neves e Stander (2019) nos informa o seguinte sobre o surgimento da Educação a Distância no Brasil:

A EaD iniciou-se com cursos por correspondência, com a criação de entidades entre as décadas de 1960 a 1980 para esse fim. [...] Nos anos de 1990 as Instituições de Educação Superior, apoiando-se em novas

tecnologias de informação e comunicação, começaram a introduzir práticas de ensino a distância. Com o avanço da tecnologia e reconhecidas as potencialidades da nova modalidade de ensino, chegou-se a um movimento de ampliação da oferta, a essa altura em cursos regulares da educação superior. Hoje, a educação a distância dá-se em ambiente virtual, em que, apesar da separação física entre professores e alunos, a interação dá-se pelos recursos tecnológicos, pensadas metodologias específicas para este fim. (Haas; Neves; Stander, 2019, p. 196).

Esse ambiente virtual expresso por Haas, Neves e Stander representa um campo fértil para que a formação aconteça. Sincronizando professor e cursistas é possível concretizar de forma eficiente o objetivo proposto, independentemente do local e da disponibilidade, visto que a flexibilidade é a base dessa modalidade de ensino.

2.1.1 Bases Legais da EaD no Brasil

A Educação a Distância (EaD) no Brasil possui uma trajetória histórica marcada por diferentes fases e avanços tecnológicos. O primeiro registro significativo ocorreu em 1904, quando o Jornal do Brasil publicou um anúncio oferecendo profissionalização por correspondência para datilógrafo, configurando a primeira experiência formal de EaD no país. Nas décadas seguintes, a expansão dos meios de comunicação impulsionou novas iniciativas educativas, como a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto, que passou a ofertar cursos educativos via rádio, inaugurando a fase da EaD radiofônica. Em 1934, foi implantada a Rádio-Escola Municipal do Rio de Janeiro, com apoio de materiais impressos e correspondência, fortalecendo o modelo de ensino mediado por tecnologias.

A partir dos anos 1930 e 1940, a EaD consolidou-se com a criação de instituições voltadas à formação profissional por correspondência. Em 1939, foi fundado o Instituto Monitor, em São Paulo, considerado o primeiro instituto brasileiro a oferecer cursos profissionalizantes sistemáticos nessa modalidade. Em 1941, surgiram o Instituto Universal Brasileiro e a primeira Universidade do Ar, que funcionou até 1944. Em 1947, foi criada uma Universidade do Ar, patrocinada pelo SENAC e SESC, oferecendo cursos comerciais radiofônicos até 1961. Em 1959, as escolas radiofônicas da Diocese de Natal deram origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), ampliando o alcance social da EaD.

Nas décadas de 1960 e 1970, a EaD diversificou-se e incorporou novas áreas e mídias. Em 1962, foi fundada a Ocidental School, voltada à área de eletrônica. Em 1967, o Instituto Brasileiro de Administração Municipal iniciou cursos por correspondência, enquanto a Fundação Padre Landell de Moura criou um núcleo de EaD via rádio e correspondência. Em 1970, o Projeto Minerva utilizou o rádio como instrumento de educação de adultos e inclusão social. Em 1974, foram implantados cursos televisivos do ensino fundamental na TV Ceará e criado o Instituto Padre Reus. Em 1976, instituiu-se o Sistema Nacional de Teleducação, ampliando a articulação entre educação e meios de comunicação.

A partir do final dos anos 1970 e ao longo da década de 1980, a EaD passou a integrar o contexto universitário e institucional de forma mais estruturada. Em 1979, a Universidade de Brasília criou cursos à distância veiculados por jornais e revistas, dando origem posteriormente ao Centro de Educação a Distância (CEAD). Em 1981, foi fundado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER), oferecendo ensino fundamental e médio a distância. Em 1983, o SENAC lançou o programa radiofônico “Abrindo Caminhos”, voltado à orientação profissional, ampliando as possibilidades de formação mediada por tecnologias.

Nos anos 1990, a EaD ganhou maior visibilidade e reconhecimento institucional. Em 1991, foi criado o programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, posteriormente denominado “Um Salto para o Futuro”. Em 1992, surgiu a Universidade Aberta de Brasília. Em 1995, foram criados o Centro Nacional de Educação a Distância, a MultiRio e o Programa TV Escola.

Em 1996, a EaD foi oficialmente reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), consolidando seu marco legal no país.

No que se refere à Educação a Distância tomamos em especial os artigos 80 e 87 da LDB que entre outras determinações, estabelece que a definição de educação a distância, abrangendo todos os cursos que não sejam integralmente presenciais. Também estabelece a exigência de credenciamento e autorização para a validade dos cursos, a não ser que a instituição já seja credenciada para EaD. Também determina como deve ocorrer a transferência e aproveitamento de estudo quando egresso de outras modalidades.

Em 03 de abril de 2001, foi publicada a Resolução CNE/CES nº 1. O Conselho Nacional de Educação (CNE), nessa resolução, estabelece as normas para a pós-graduação lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado e doutorado), cujos cursos à distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União.

Em 29 de dezembro de 2004, foi publicada a Portaria nº 4.361, que revogou a Portaria nº 301, de 07 de abril de 1998, que estabelece os processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior (IES) para oferta de cursos superiores à distância.

Em 09 de junho de 2005, foi publicada a Resolução CNE/CES nº 2, que altera a Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que dispõe sobre os cursos de pós graduação stricto sensu oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais.

Em 19 de dezembro de 2005, foi publicado o Decreto nº 5.622, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Este determina que os cursos de mestrado e doutorado a distância serão ofertados exclusivamente por instituições credenciadas pela União.

Em 09 de maio de 2006, foi publicado o Decreto 5.773, que dispõe:

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. § 1º A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais. § 2º A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável. § 3º A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade. Art. 2º O sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior. Art. 3º As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, na forma deste Decreto. (Brasil, 2006, art. 1º ao 3º).

Em 08 de junho de 2006, é publicado o Decreto nº 5.800, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, que é voltado para o desenvolvimento da

modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Em 10 de janeiro de 2007, foi publicada a Portaria Normativa nº 2, que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância, estabelecendo que o credenciamento de instituições para oferta de educação nessa modalidade deverá ser requerido por IES já credenciadas no sistema federal ou nos sistemas estaduais e do Distrito Federal,

Em 08 de novembro de 2007, foi publicada a Portaria nº 1.047, que estabelece diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, nos termos do art. 6º, inciso IV, do Decreto nº 5.773/2006.

Em 12 de dezembro de 2007, foi publicado o Decreto nº 6.303, que altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Recentemente o governo federal lançou o Decreto nº 12.456/2025, que regulamenta a Nova Política de Educação a Distância (EaD), afirmando que o objetivo é garantir mais qualidade na oferta de EaD, uma ferramenta estratégica de ampliação e acesso à educação superior em um país como o Brasil.

Na década de 2010, ocorreram mudanças institucionais e novas demandas educacionais. Em 2011, a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) foi extinta, reorganizando as políticas públicas da área.

Em 2020, a pandemia da COVID-19 levou à adoção da Educação Remota Emergencial, regulamentada por portarias federais, ampliando de forma abrupta o uso das tecnologias digitais na educação. Por fim, em 2025, o Decreto nº 12.456 instituiu a Nova Política de Educação a Distância, com foco na qualidade e na ampliação do acesso ao ensino superior, reafirmando a importância estratégica da EaD no sistema educacional brasileiro.

A legislação mencionada e outras que complementam alguns aspectos delas nos apresentam a implantação oficial da modalidade Ensino a Distância no Brasil. Sempre a posição do governo foi ofertar aos que não podem ter acesso à educação presencial ou mesmo aqueles que enfrentam restrições de tempo e lugar, uma educação válida e de qualidade. A EaD contribui para um ensino ampliado, pois

atende a uma demanda maior de alunos, independentemente da localização geográfica ou da configuração pessoal e profissional de cada um. Ao estabelecer normas para o funcionamento, acompanhamento e avaliação, podemos afirmar que se pretende quebrar os possíveis preconceitos sobre essa modalidade e reafirmar o compromisso da implantação em nossa realidade educacional.

2.2 CURSOS EaD NO BRASIL

A Educação a Distância (EaD) consolidou-se no Brasil como uma modalidade essencial para a democratização do acesso à educação, especialmente em um país marcado por grandes desigualdades sociais, econômicas e territoriais. Longe de representar uma forma precarizada de ensino, a EaD constitui-se como uma estratégia contemporânea que responde às transformações tecnológicas, culturais e pedagógicas, ampliando oportunidades e garantindo o direito à educação para públicos historicamente excluídos do ensino presencial.

Essa reflexão sustenta a defesa da EaD como uma modalidade legítima, desde que orientada por projetos pedagógicos consistentes, mediação docente qualificada e compromisso com a aprendizagem significativa.

No contexto brasileiro, a EaD tem desempenhado papel fundamental na ampliação do acesso ao ensino superior e à formação continuada de professores, especialmente em regiões afastadas dos grandes centros urbanos.

Ao tratar da formação docente, Nóvoa enfatiza a necessidade de modelos flexíveis e acessíveis, capazes de dialogar com as realidades concretas dos profissionais da educação. Segundo o autor:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. É por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. (Nóvoa, 1997, p.29).

A defesa da EaD na formação continuada de professores articula-se com a concepção de formação integral e aprendizagem permanente presente na BNCC:

A educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza. Isso requer o

desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes aprender a aprender, exercer protagonismo e agir com autonomia. (Brasil, 2017, p. 8).

A EaD, nesse sentido, tem se mostrado um importante instrumento de política pública, ao possibilitar que professores conciliem trabalho, estudo e vida pessoal, sem renunciar à continuidade formativa e ao aprofundamento teórico-prático.

No campo da educação inclusiva, Maria Teresa Eglér Mantoan oferece contribuições fundamentais para a compreensão da EaD como espaço potencialmente inclusivo. Embora sua produção esteja centrada na escola regular, seus princípios dialogam diretamente com a modalidade a distância, especialmente no que se refere à flexibilização dos tempos, espaços e formas de aprender. Para a autora:

Incluir não é adaptar o aluno à escola, mas transformar a escola para que ela possa atender a todos, sem exceção. A educação inclusiva exige a ruptura com práticas padronizadas, classificatórias e seletivas, abrindo espaço para múltiplas formas de aprender, ensinar e avaliar. (Mantoan, 2003, p 16)

As contribuições de Mantoan sobre inclusão encontram respaldo explícito na BNCC, que assume a equidade como princípio estruturante: “A equidade supõe reconhecer que os estudantes têm necessidades diferentes e, portanto, requerem atenção diferenciada para garantir seus direitos de aprendizagem.” (Brasil, 2017, p. 15).

A EaD, ao permitir diferentes ritmos de aprendizagem, uso de múltiplas linguagens e recursos tecnológicos diversificados, pode favorecer práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

Essa reflexão reforça a necessidade de planejamento dos cursos EaD a partir de uma concepção pedagógica inclusiva, comprometida com a equidade, a acessibilidade e o acompanhamento efetivo daqueles que fazem uso desse modelo de ensino. A EaD pode ser tão formativa quanto o ensino presencial, desde que baseada na interação significativa, na mediação docente qualificada e em projetos pedagógicos bem estruturados.

Dessa forma, defender os cursos EaD no Brasil implica reconhecer seu potencial transformador e seu papel estratégico na democratização da educação. A EaD, quando concebida como política pública de qualidade, constitui-se como um instrumento potente de inclusão social, inovação pedagógica e garantia do direito à educação.

É inegável que um dos desafios que enfrentamos na atualidade é a Educação e, sobretudo, educação de qualidade. Apesar do pensamento de universalização soar ainda como utópico, já possuímos meios de alcançar objetivos que nas décadas passadas eram impensáveis. Uma das responsáveis por mudar esse paradigma é a Educação a Distância, visto que pode ser oferecida a muitos alunos, independente do tempo disponível e localidade que se encontrem.

Esse crescimento da EaD aponta que a Educação tem chegado a um número cada vez maior de pessoas, no entanto, não basta aumentar o acesso, é preciso que o aumento do atendimento seja também qualitativo, pois todos têm direito a uma Educação de qualidade e que seja capaz de cumprir os objetivos propostos, isto é, uma Educação que forme e transforme os processos educacionais vigentes. Ou seja, o tripé da educação deve ser atendido. (Moraes; Oliveira; Cardoso, 2020, p. 23).

Portanto, discutir o desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil é fundamental, pois essa modalidade de ensino vem ampliando seu atendimento em todas as regiões. Verificar se não apenas estão sendo atingidos os alunos que anteriormente poderiam estar negligenciados devido à condição geográfica ou mesmo financeira, mas também observar se a qualidade do que é apresentado é condizente com o que se espera de um curso de formação.

Assim, a união entre oferta e qualidade deve estar sempre à frente quando pensamos em um curso EaD, aliando o físico ao virtual, as potencialidades pedagógicas e suas aplicações práticas na realidade.

Seja diretamente ou indiretamente, a disrupção da relação entre o espaço e o tempo tem sido uma realidade na totalidade das esferas sociais. A educação a distância, como fenômeno social, por sua vez, não passa despercebida. Por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), os seres humanos se deparam cotidianamente com novos hibridismos entre o físico e o virtual, transformando não só a sua forma de ver a realidade, mas, mais que isso, a sua práxis nesta nova realidade. (Oliveira, et al, 2020, p. 1).

É evidente que não existe apenas um modelo de EaD online. Percebemos uma multiplicidade de linguagens e recursos utilizados. É claro que a área que se pretende atingir direciona substancialmente a forma como o curso é elaborado, porém, mesmo dentro de um mesmo espectro de formação, também observamos uma variedade grande de propostas e formatos apresentados. E essa é justamente uma das riquezas da modalidade EaD, desde que todos os aspectos legais sejam obedecidos, podemos e devemos adaptar os cursos de acordo com o cotidiano dos alunos, tornando-os mais

acessíveis e estimulando assim a permanência dos cursistas. A BNCC reconhece que sua efetivação depende diretamente da formação docente:

A implementação da BNCC requer decisões e ações orientadas para a formação inicial e continuada dos professores, de modo a assegurar que eles estejam preparados para desenvolver as competências e habilidades previstas neste documento. (Brasil, 2017, p. 21).

Diante dessa conjuntura que apresenta a necessidade de formação continuada e o aumento da oferta da modalidade EaD, podemos aqui citar diversas iniciativas que pretendem atender a essa demanda no campo da Educação. São iniciativas que se utilizam de plataformas vinculadas a universidades que ofertam cursos de extensão, especialização e pós-graduação nas mais diversas áreas.

Iniciamos citando o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), no qual está inserida a presente pesquisa. O PROFEI é um curso de ensino híbrido com oferta simultânea nacional, através de diversas Instituições de Ensino Superior que ofertam aos cursistas a possibilidade de compartilhar experiências e aprofundar seus estudos, objetivando o título de Mestre em Educação Inclusiva.

Outra possibilidade de oferta de cursos online direcionados aos profissionais da Educação é o portal do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (NUTEAD-UEPG). Este é um órgão suplementar que oferece suporte para todos os cursos ofertados pela UEPG, sejam eles semipresenciais ou EaD. Nosso Produto Educacional será implementado neste portal, com apoio e suporte pedagógico da UEPG. Cabe lembrar que a UEPG foi pioneira no Brasil na oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de Educação a Distância.

Também encontramos como opção de formação o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC). Ele nos permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distância, projetos de pesquisa, entre outras ações. Disponibiliza cursos à distância e complementação de cursos presenciais.

Por fim citamos o portal da Escola Digital do Professor, do Governo do Estado do Paraná. Este nos apresenta várias opções de instituições que oferecem formação online gratuita para os profissionais de educação. Portais de Universidades Federais

e Estaduais são disponibilizados para que a formação continuada seja empreendida pelos professores.

Muitas são as possibilidades de cursos EaD que encontramos disponíveis. Algumas gratuitas como as anteriormente citadas e outras ainda de Instituições Superiores particulares, com um custo financeiro a ser assumido pelo cursista. A oferta de aperfeiçoamento se multiplica e muitas vezes se faz necessário filtrar as propostas que realmente trarão um crescimento profissional e pedagógico.

Mesmo nesse cenário podemos afirmar que a Educação a Distância se tornou uma opção importante no processo de formação continuada, trazendo a flexibilidade como um dos elementos que a tornam tão necessária em um país de dimensões continentais. O que se articula com o princípio do direito à aprendizagem expresso na BNCC:

“A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (Brasil, 2017, p. 7).

Assim podemos afirmar que a BNCC sustenta a ideia de que não basta ampliar vagas, como ocorre com a EaD; é necessário garantir que essa ampliação esteja vinculada à qualidade e ao direito à aprendizagem, argumento central da fundamentação apresentada.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação permanente dos professores não é apenas uma necessidade pedagógica, mas uma urgência na busca das melhorias almejadas em nossas práticas pedagógicas. Muitos Municípios já oferecem cursos e palestras presenciais para que seus professores sejam sempre atualizados aos temas relevantes à sua prática, mas essas intervenções ocorrem em períodos específicos do calendário escolar e nem sempre são suficientes para gerar o efeito esperado na prática docente.

Uma das alternativas que nos parece viável, seja pela flexibilidade de local e horário, seja pela possibilidade de oferta mais abrangente, é a EaD para essa formação. “A Educação a Distância (EaD) exerce um papel social importante [...] contribuindo para a qualificação e para a atualização dos profissionais de diferentes

áreas” (Moraes; Oliveira; Cardoso, 2020, p. 1). Desse modo é possível alcançar de forma efetiva nossos professores, independentemente do local de exercício e do horário de trabalho, visto a flexibilidade inerente à modalidade EaD.

Buscando atingir o mesmo status da Educação presencial, essa modalidade tem se renovado e revitalizado, entretanto, embora se apresente com um enorme potencial de atendimento, existem desafios a serem vencidos. Suas ferramentas e recursos tecnológicos são valiosos e devem ser utilizados como instrumentos para a otimização do ensino, preservando, porém, toda a qualidade de uma boa Educação. (Moraes; Oliveira; Cardoso, 2020, p. 18).

Para que a formação se organize adequadamente, é necessário a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que aliam a utilização de da tecnologia digital com as tecnologias de comunicação, fazendo com que os conteúdos cheguem a mais pessoas e com a qualidade necessária para atingir seus objetivos formativos. “[...] o uso das TIC torna-se importante aliado num processo de ressignificação do ensino-aprendizagem tradicional [...] pois a construção do conhecimento passa a ganhar um caráter mais reflexivo e consciente” (Cardoso; Almeida; Silveira, 2021, p. 98).

Para acompanhar as mudanças tanto no contexto sociocultural, como no contexto tecnológico, os professores precisam sempre estarem atualizados com as inovações que se apresentem no decorrer do tempo. Compreender essas transformações representam grande parcela no sucesso em compreender a realidade que nos cerca e como interferir adequadamente no processo pedagógico em sala de aula.

As crescentes transformações sociais e tecnológicas interferem no modo de pensar e agir das sociedades, e a educação se modifica atendendo às inovações que surgem no contexto atual de globalização. Os processos de ensinar e aprender são fortemente influenciados por fatores relacionados a mudanças na economia, nos modos de produção, avanços na ciência e diversificação de cenários político-culturais. Com isso, modificações nos sistemas educacionais são necessárias para que a escola acompanhe o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico da sociedade, e em suas complexidades exigem abordagens simultâneas na revisão de currículos e na formação de professores (Lacerda; Sepel, 2023, p. 1).

Não se pode negar a importância do uso da informática e da internet como recurso didático que fortalece e enriquece nossa ação pedagógica. Assim somos levados a novas formas de pensar a Educação, visto que esta é um processo colaborativo, participativo e integrado. E quando olhamos para as tecnologias constatamos o quanto elas contribuíram para o desenvolvimento da EaD. Porém não

basta reconhecer os avanços, mas temos que analisar as formas de utilização dessas tecnologias, tanto por professores como alunos inseridos nesse novo cenário educacional (Moraes; Oliveira; Cardoso, 2020).

As tecnologias da Informação e Comunicação são fundamentais para alcançar os objetivos propostos na formação de professores na modalidade EaD, mas não apenas elas. Moraes nos apresenta que

As TIC's são ferramentas poderosas, mas, sozinhas, não resolvem o problema da formação. Estudos mostram que mesmo estando as instituições de ensino equipadas com as novas tecnologias, de se propagar uma filosofia de modernidade, de inovação, potencialidade tecnológica, de construção do saber a partir de novas e diversificadas experiências pedagógicas e metodológicas, há uma forte tendência a se reproduzir na EaD on-line, as antigas práticas de EaD convencional (Moraes; Oliveira; Cardoso, 2020, p. 22).

Essa discussão sobre TDICs e transformação da práxis pedagógica encontra respaldo direto na BNCC, especialmente na Competência Geral 5 que nos apresenta ser necessário “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.” (Brasil, 2017, p. 9) reforçando que o uso das tecnologias na EaD não deve ser instrumental, mas pedagógico, crítico e orientado à construção do conhecimento.

Nesse cenário podemos inferir a importância do incentivo na autoformação dos professores no que se refere às TDICs, visto que a eficiência dos cursos EaD online dependem muito dessas ferramentas. Outra informação importante perpassa pela atuação dos professores responsáveis pela formação, para que sejam vigilantes no cumprimento de todos os requisitos e objetivos propostos.

2.3.1 Design Instrucional

A proposta de formação de professores sempre deve levar em consideração que se trata do que conhecemos como Andragogia, pois parte do entendimento de que a aprendizagem adulta possui características próprias que a diferenciam da pedagogia tradicional. Para Malcolm Knowles, “andragogia é a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (Knowles, 1980, p. 43), o que implica reconhecer o adulto como um sujeito autodirigido, capaz de assumir responsabilidade por seu próprio processo de aprendizagem.

À medida que amadurece, o indivíduo deixa de ocupar uma posição de dependência e passa a se perceber como um agente ativo na construção do conhecimento (Knowles, 1980). Nesse sentido, o papel do educador desloca-se de transmissor de conteúdo para facilitador da aprendizagem, criando condições para que o adulto participe de forma consciente e autônoma do processo educativo.

Quando pensamos um curso para professores precisamos planejar para garantir o desenvolvimento das atividades de aprendizagem de maneira que apresentem um sistema e seja coerente com a proposta. Como design instrucional partimos da concepção de ADDIE, sigla da língua inglesa que significa: Analysis, Design, Development, Implementation e Evaluation. Por seu intermédio, é possível estabelecer os princípios, os objetivos e os métodos de ensino mais adequados à intervenção pretendida. Para tanto, é necessária a aplicação de modelos de análise que permitam identificar, tipificar e resolver os problemas que interferem no desempenho.

Figura 01: Design Instrucional ADDIE



□

Fonte: Subsídio para formulação de um curso de Desenho Instrucional. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2289/1/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20ao%20modelo%20ADDIE_M%C3%B3dulo%201-alterado.pdf. Acesso em jan. 2026.

O desenvolvimento do curso apresentado neste trabalho se alinha ao modelo de Design Instrucional ADDIE, composto pelas etapas de Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação. Esse modelo, amplamente utilizado na Educação a Distância, orienta processos formativos sistemáticos e permite organizar a construção do curso de forma coerente, iterativa e pedagogicamente fundamentada.

- Análise: consistiu na identificação das necessidades formativas dos professores da rede municipal, com base nos dados sobre o público-alvo da Educação Especial, nas demandas apresentadas pela equipe pedagógica e nos desafios apontados pelos docentes no diagnóstico inicial.
- Desenho (Design): correspondeu à definição dos objetivos de aprendizagem, escolha dos conteúdos essenciais, estruturação dos módulos e seleção das estratégias pedagógicas utilizadas no ambiente virtual Moodle.
- Desenvolvimento: envolveu a preparação dos materiais didáticos, elaboração dos textos, atividades, recursos digitais e organização do curso dentro da plataforma do NUTEAD/UEPG.
- Implementação: refere-se à oferta do curso aos professores participantes, no formato EaD, contemplando momentos de estudo, reflexão e aplicação prática.
- Avaliação: ocorreu por meio do instrumento aplicado ao final do curso, analisado qualitativamente conforme Bardin (2016), além da avaliação contínua decorrente da participação dos docentes e das interações no AVA.

Assim, mesmo não tendo sido originalmente planejado segundo uma única metodologia instrucional, o curso evidencia aderência clara ao modelo ADDIE, demonstrando coerência entre diagnóstico, planejamento, execução e análise, o que fortalece a fundamentação técnico-pedagógica e qualifica o produto educacional deste mestrado.

2.4 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A inclusão na educação brasileira consolidou-se, nas últimas décadas, como um princípio ético, político e pedagógico vinculado à democratização do ensino e ao reconhecimento da diversidade humana. Mais do que garantir o acesso à escola, a

perspectiva inclusiva pressupõe a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles historicamente excluídos dos sistemas educacionais.

A discussão sobre inclusão educacional está profundamente articulada aos debates sobre direitos humanos e justiça social. Nesse sentido, a educação inclusiva não pode ser compreendida como uma política isolada, mas como parte de um movimento mais amplo de transformação social.

A educação inclusiva baseia-se na ideia de que a diversidade é constitutiva da condição humana. Assim, a escola deve adaptar-se aos estudantes, e não o contrário. Maria Teresa Eglér Mantoan é uma das principais autoras brasileiras nessa área e defende que a inclusão implica ruptura com modelos tradicionais de ensino. Segundo a autora: “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (Mantoan, 2003, p. 16).

Essa concepção desloca o foco da deficiência para as barreiras impostas pela própria escola. A educação inclusiva passa, portanto, a ser compreendida como um processo de transformação institucional. Stainback e Stainback reforçam essa ideia ao afirmar que a escola inclusiva é aquela que acolhe todos os estudantes em classes comuns. Para os autores, a inclusão representa uma mudança de paradigma: “O objetivo da inclusão é não deixar ninguém fora do sistema escolar, desde o início.” (Stainback; Stainback, 1999, p. 145). Nesse sentido, a inclusão deixa de ser uma política compensatória e passa a constituir o próprio modelo de educação.

O movimento pela educação inclusiva ganhou força internacional com a Declaração de Salamanca (1994), documento central para as políticas educacionais contemporâneas. O texto estabelece que a escola deve atender a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. A Declaração afirma: “As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.” (Unesco, 1994, p. 1).

Entre os principais marcos legais, destaca-se a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao determinar que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Outro documento essencial é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta os sistemas de ensino a organizarem práticas pedagógicas inclusivas, assegurando o atendimento educacional especializado como complemento e não substituição do ensino comum. Soma-se a esses dispositivos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que garante o direito à educação inclusiva em todos os níveis, vedando qualquer forma de discriminação.

Apresentamos uma tabela que contempla as principais leis e decretos nos quais percebemos a evolução da inclusão na educação, com destaque para as normativas brasileiras a partir da aprovação da LDB em 1996.

Tabela 01 – Marco Legal da Educação Inclusiva

Ano	Marco legal / Evento
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1990	Conferência Mundial de Educação para Todos
1994	Declaração de Salamanca
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
2000	Lei 10.098 – critérios para acessibilidade
2001	Plano Nacional de Educação – Decreto 3.956
2002	Lei 10.436 – Libras como meio legal de comunicação
2008	Política Nacional de Educação Especial
2009	Decreto 6.949 – Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência
2014	Plano Nacional de Educação – Meta 4
2011	Decreto 7.611 – AEE
2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência
2018	Decreto 54 – Educação Inclusiva
2019	Decreto 9.465 – extinção da SECADI
2019	Decreto 9.465 cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

01 – Marco Legal da Educação Inclusiva

(conclusão)

2019	Lei 13.830 – Equoterapia para pessoas com deficiência
2019	Lei 13.825 – banheiro químico acessível em eventos
2019	Decreto 9.762 – diretrizes veículos acessíveis
2019	Decreto 9.765 – política nacional de alfabetização
2020	Decreto 10.502 – PNEE Equitativa e Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida
2023	Decreto 11.342 – Reestrutura o MEC e recria a SASE
2023	Recriação da SECADI
2023	Decreto 11.370 – revoga o Decreto 10.502/2020
2025	Decreto nº 12.686 – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e Rede Nacional

Fonte: Modificado pela autora. Retirado de: **OLIVEIRA, C. R. A; MELLO, E. M. B. Recontextualização do Texto da Política de Inclusão de Estudantes com Deficiência: os (Des)Caminhos da Educação inclusiva.** Rev. bras. educ. espec. vol.30, Abr-2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zMNBpMX6nJG77XnR7cpJRyQ/>. Acesso: Jan. 2026.

Apesar dos avanços normativos, a implementação da inclusão educacional enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se: formação insuficiente de professores, falta de recursos pedagógicos acessíveis, barreiras arquitetônicas e comunicacionais, resistência cultural e institucional.

Segundo Glat e Pletsch, a formação docente é um dos principais entraves: “A efetivação da educação inclusiva depende, fundamentalmente, da preparação dos professores para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.” (Glat; Pletsch, 2012, p. 31)

Portanto, a inclusão na educação brasileira representa um projeto em construção. Embora avanços legais e conceituais sejam evidentes, persistem desafios estruturais e culturais que exigem investimentos contínuos em formação docente, acessibilidade e mudança de paradigmas pedagógicos.

2.4.1 Inclusão no Município da Lapa

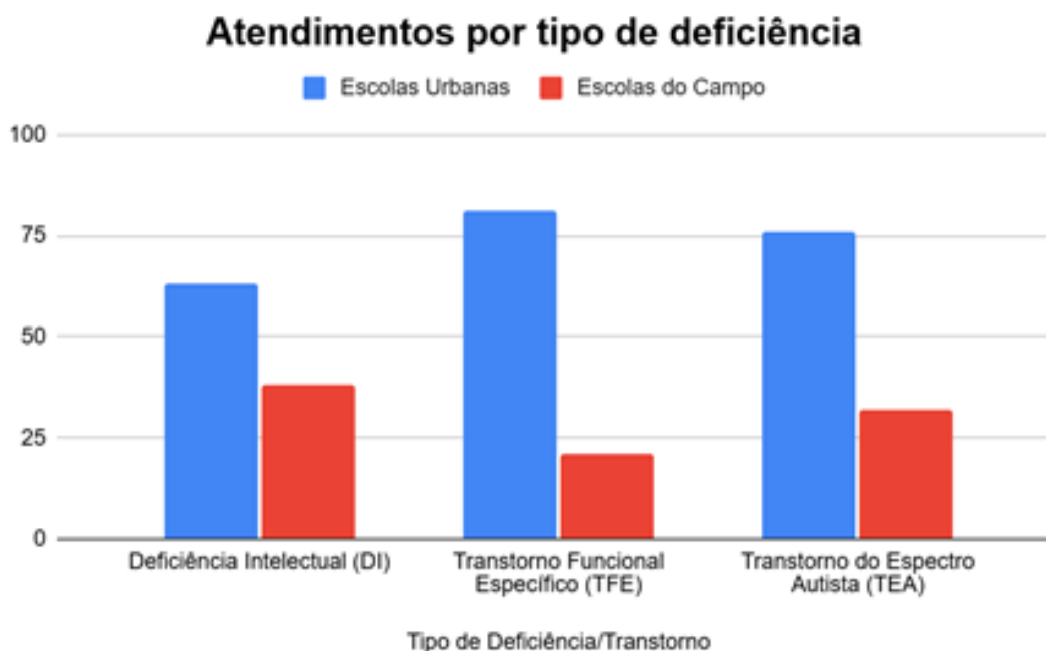
O Município da Lapa possui 22 escolas de ensino fundamental I com alunos em inclusão, sendo 10 localizadas na área urbana e 12 na área rural, também nomeadas de escolas do campo. Além dessas escolas, também conta com 9 Centros Municipais

de Educação Infantil que também possuem entre seus matriculados alunos de inclusão.

Quando olhamos para as deficiências que os alunos apresentam, notamos uma grande diversidade. Muitas das matrículas foram efetuadas mediante laudo médico apresentado pela família, porém vale ressaltar que a Secretaria de Educação, em conjunto com a Prefeitura Municipal, realiza visitas frequentes às escolas para realizar avaliações dos alunos apontados pelos professores e equipes pedagógicas.

Para compreendermos a realidade da inclusão, apresentamos os números do ano de 2025, cedidos pela Secretaria Municipal de Educação da Lapa/PR, conforme documento apresentado no ANEXO E. As deficiências com o maior número de atendimentos concentram-se em três grupos. Temos os alunos com Deficiência Intelectual, com 63 nas escolas urbanas e 38 nas escolas do campo; os alunos com Transtorno Funcional Específico com 81 nas escolas urbanas e 21 nas escolas do campo e o Transtorno do Espectro Autista com 76 alunos nas escolas urbanas e 32 nas escolas do campo.

Gráfico 01 – Atendimentos por tipo de deficiência

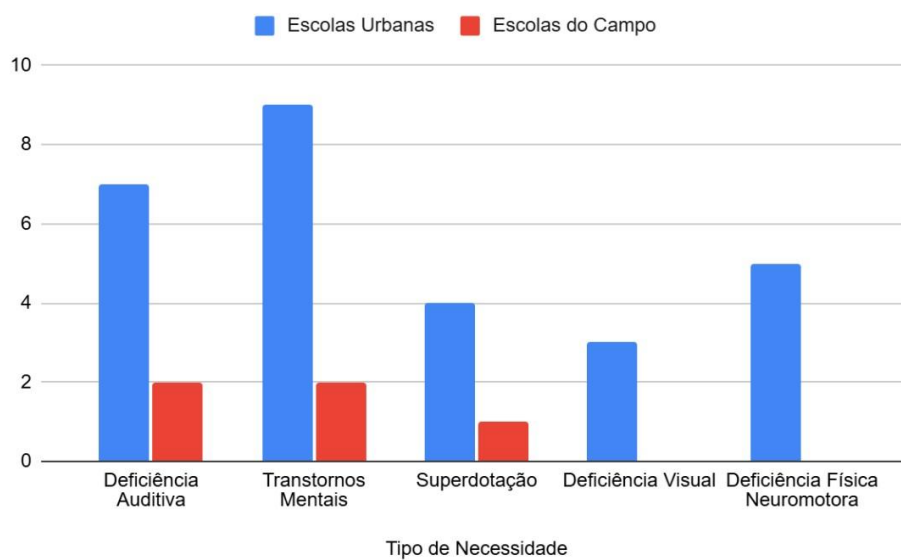


Fonte: Elaboração Própria com base em dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação da Lapa-PR – Conforme ANEXO 05.

Os outros atendimentos ocorrem aos alunos com Deficiência Auditiva, com alunos nas escolas urbanas e 2 nas escolas do campo; aos com Transtornos Mentais

com 9 alunos nas escolas urbanas e 2 nas escolas do campo; aos com Superdotação com 4 nas escolas urbanas e 1 nas escolas do campo. Finalmente citamos duas deficiências que possuem atendimento apenas nas escolas urbanas. A Deficiência Visual com 3 atendimentos e a Deficiência Física Neuromotora com 5 atendimentos.

Gráfico 02 – Atendimentos por tipo de Necessidade



Fonte: Elaboração Própria com base em dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação da Lapa-PR – Conforme ANEXO 05.

Ao todo o Município realiza acompanhamento de 343 alunos de um total de 4.638, perfazendo 7,3% das matrículas municipais.

Tabela 02 – Matrículas no Município da Lapa em 2025.

Categoria	Número de Alunos	Percentual
Alunos com Acompanhamento	343	7,3%
Outros Alunos	4.295	92,7%
Total de Matrículas	4.638	100%

Fonte: Elaboração Própria com base em dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação da Lapa-PR – Conforme ANEXO E.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

“A ciência progride quando as observações nos forçam a mudar nossas ideias preconcebidas”. Com esse pensamento da Vera Rubin, astrônoma estadunidense, iniciamos nosso capítulo apresentando o caminho metodológico que nos auxiliou no desenvolvimento de nosso trabalho. Planejar e aplicar tal planejamento foi fundamental para o sucesso da pesquisa e em consequência para o êxito do que se pretende alcançar.

O recurso educacional produzido foi o curso EaD para professores do Ensino Fundamental I da cidade da Lapa – Pr, que trabalham em salas regulares e possuem alunos em inclusão. Quanto ao tema Escola Inclusiva – Uma Realidade Possível, o percurso escolhido e adequadamente executado foi determinante para a construção do recurso educacional almejado. Para esse trajeto quatro etapas fizeram parte do itinerário de pesquisa, os quais passamos a tratar individualmente.

Este trabalho pode ser classificado como exploratório, pois, partiu-se de uma perspectiva de buscar compreender melhor a respeito do objeto de estudo por meio da construção de uma Revisão da Literatura, design instrucional e tecnologias, onde, objetivamos a partir da investigação, exploração e análise de trabalhos científicos a respeito da formação continuada através de curso EAD destinada a professores, ganhando uma maior familiaridade e adquirindo novos conhecimentos a respeito do tema central da dissertação.

O método de pesquisa configura-se como o fio condutor que determina quais perguntas devem ser feitas, dessa forma o pesquisador estabelece um caminho seguro para conduzir de forma lógica seu projeto e chegar a resultados concretos e confiáveis. Sendo assim, o método qualiquantitativo foi o caminho escolhido a seguir, pois nos dá respostas norteadoras para prosseguirmos e respostas precisas que possibilitaram uma avaliação eficaz e impessoal a respeito dos resultados da aplicação do produto pedagógico em questão.

“A diferença entre qualitativo e quantitativo é de natureza (...) porém não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (Minayo, 2001, p. 22). John W.

Creswell define o método qualiquantitativo com método misto e sobre esse procedimento nos escreve:

Esses procedimentos se desenvolveram em resposta à necessidade de esclarecer o objetivo de reunir dados quantitativos e qualitativos em um único estudo (ou em um programa de estudo). Com a inclusão de métodos múltiplos de dados e formas múltiplas de análise, a complexidade desses projetos exige procedimentos mais explícitos. Esses procedimentos também foram desenvolvidos, em parte, para atender a necessidade de ajudar os pesquisadores a criar projetos compreensíveis a partir de dados e análises complexas. (Creswell, 2007, p. 211).

Ao optar por questões fechadas e abertas, além de diversificar o método de coleta de dados, ampliamos as possibilidades de compreensão do objeto da pesquisa e aumentamos a fidelidade dos resultados, pois pudemos categorizar as respostas e apresentar com mais precisão os resultados.

3.2 PÚBLICO ALVO

O curso foi aplicado aos professores do Ensino Fundamental I da cidade da Lapa – Pr, que trabalham em sala regular e possuem alunos em inclusão. O mesmo foi disponibilizado online para que todos pudessem acessar de acordo com suas possibilidades.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O Instrumento de Coleta de Dados foi um questionário aplicado durante o curso, composto por questões abertas e fechadas. Ao término de cada módulo o cursista respondeu a questões abertas e fechadas, referentes ao tema estudado e sua prática pedagógica em uma sala regular. No final do curso, todos os cursistas foram indagados através de questões abertas sobre o conteúdo e a estrutura do curso.

3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise das questões fechadas que se apresentam ao longo do curso, foi realizado um trabalho de coleta das respostas dadas pelos cursistas e realizada uma apresentação via gráficos. As respostas se apresentaram importantes para aferir

a compreensão do curso, visto que são retiradas dos textos apresentados aos cursistas.

Para análise das questões abertas, foi utilizado o método qualitativo de pesquisa, pois desse modo foi possível extrair dos participantes as necessidades reais, conhecendo as dificuldades por eles enfrentadas no dia a dia. A compilação dos dados representou uma maior compreensão sobre o sucesso dos objetivos esperados na aplicação do curso.

Analizando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia. Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material. Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações. (Gibbs, 2009, p. 8).

Apesar de mais complexo, esse método aproxima mais a pesquisa da realidade, algo que as questões fechadas e direcionadas não seriam capazes de realizar. O método de análise das questões abertas utilizado foi a Análise do Conteúdo fundamentadas na escola francesa, principalmente através de Laurence Bardin. Das seis técnicas apresentadas pela autora, utilizamos como método a Análise Categórica, pois a partir do material coletado nas respostas abertas, foram compostas categorias temáticas, identificando os temas mais recorrentes.

Bardin nos diz que o uso da técnica de análise categorial nos permite inferir sobre o conteúdo analisado a partir da codificação do conteúdo, utilizando semelhanças que se convertem em categorias. Assim podemos compreender e descrever a investigação (Bardin, 2016).

Para garantir a impessoalidade e o anonimato dos envolvidos, os professores que realizaram o curso foram tratados na análise dos dados pelos códigos P1, P2 e assim por diante.

3.5 INFORMAÇÕES PRELIMINARES

Como etapa inicial para da elaboração da pesquisa que desenvolveu o curso online para professores da Rede Municipal da Cidade da Lapa/PR com alunos inclusos, foi encaminhado para a Secretaria Municipal de Educação um ofício

solicitando a implementação durante o ano letivo, conforme anexo 01, e o envio de convites para as escolas através dos grupos de gestores que possuem turmas regulares com alunos em inclusão utilizando o aplicativo whatsapp.

Figura 02 – Banner para o convite ao curso



Fonte: Elaborado pela autora

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme normativa do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEPG, conforme anexo 3, foi encaminhado juntamente com o convite ao curso e foram considerados os dados dos cursistas que enviaram o TCLE devidamente assinado.

Ao finalizar a produção do curso online para a formação de professores, realizamos uma nova reunião com a Secretaria de Educação da cidade de Lapa-Pr para apresentar o curso online oferecido para professores com alunos inclusos e marcamos a data da apresentação do curso aos professores envolvidos para o mês de novembro de 2025.

3.6 ELABORAÇÃO DO CURSO

O curso online para a formação e aperfeiçoamento de professores da rede municipal da cidade da Lapa-Pr, foi organizado com o intuito de fornecer informações e possibilitar a formação continuada e progressão profissional, com o tema: Escola Inclusiva – Uma Realidade Possível.

Inicialmente realizamos uma pesquisa sobre o assunto Educação Inclusiva, onde buscamos artigos, livros, imagens e vídeos relacionados ao tema. O material foi produzido no Microsoft Word para depois organizado em formato próprio e encaminhado para o portal NUTEAD-UEPG. O curso contou com carga horária de 40 horas, sendo 4 módulos de 10 horas cada.

O módulo 1 foi formulado com o título: O que é educação inclusiva? O vídeo de introdução contou com uma breve apresentação da professora e das razões da elaboração do curso. Em seguida foi explanado sobre o tema do módulo utilizando fundamentação teórica que foi disponibilizada para os cursistas. Foi essencial deixar claro que a educação é direito de todos e juntos fazemos parte do mesmo espaço escolar, convivendo e interagindo com crianças com deficiência e sem deficiência criando assim um ambiente onde a diversidade é respeitada.

Figura 03 – Print de tela do módulo 1 do curso na plataforma NUTEAD



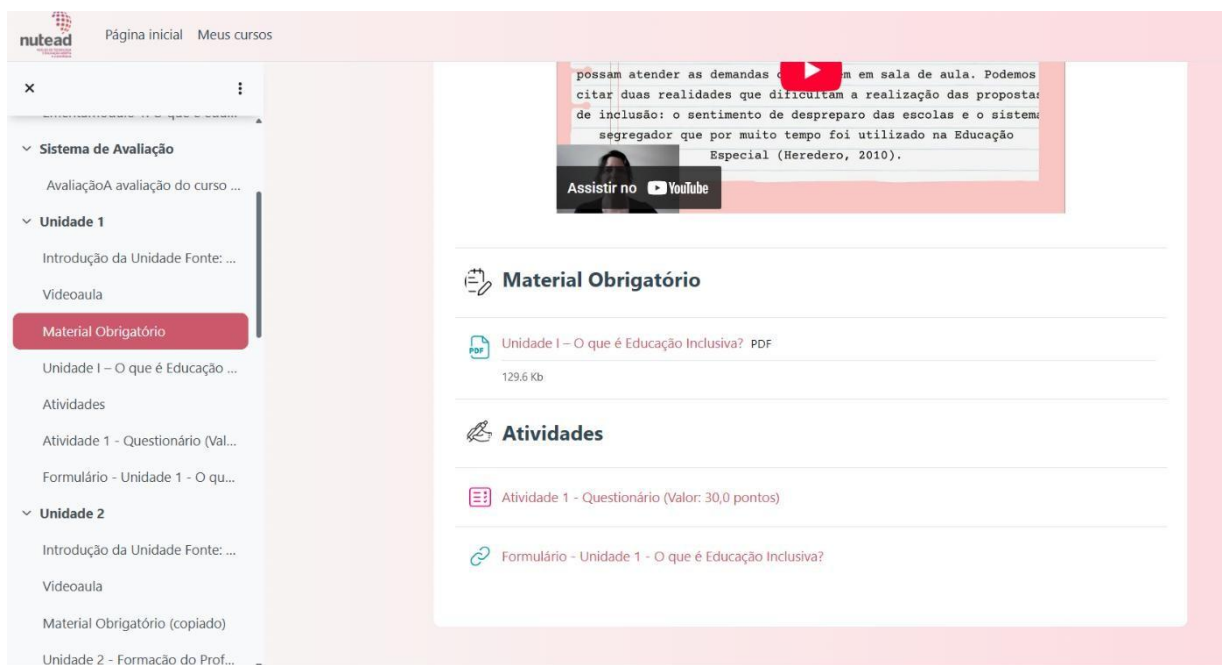
Fonte: Produzida pela autora localizada na plataforma NUTEAD.

Figura 04 – Print de tela do módulo 1 do curso na plataforma NUTEAD



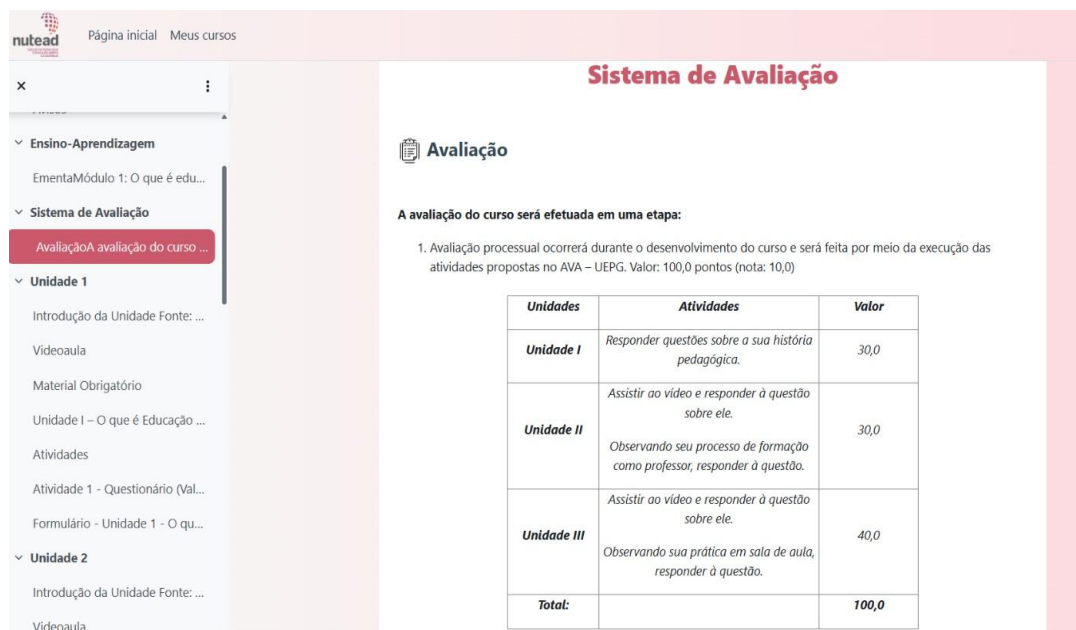
Fonte: Produzida pela autora localizada na plataforma NUTEAD.

Figura 05 – Print de tela do módulo 1 do curso na plataforma NUTEAD



Fonte: Produzida pela autora localizada na plataforma NUTEAD.

Figura 06 – Print de tela do módulo 1 do curso na plataforma NUTEAD



Sistema de Avaliação

Avaliação

A avaliação do curso será efetuada em uma etapa:

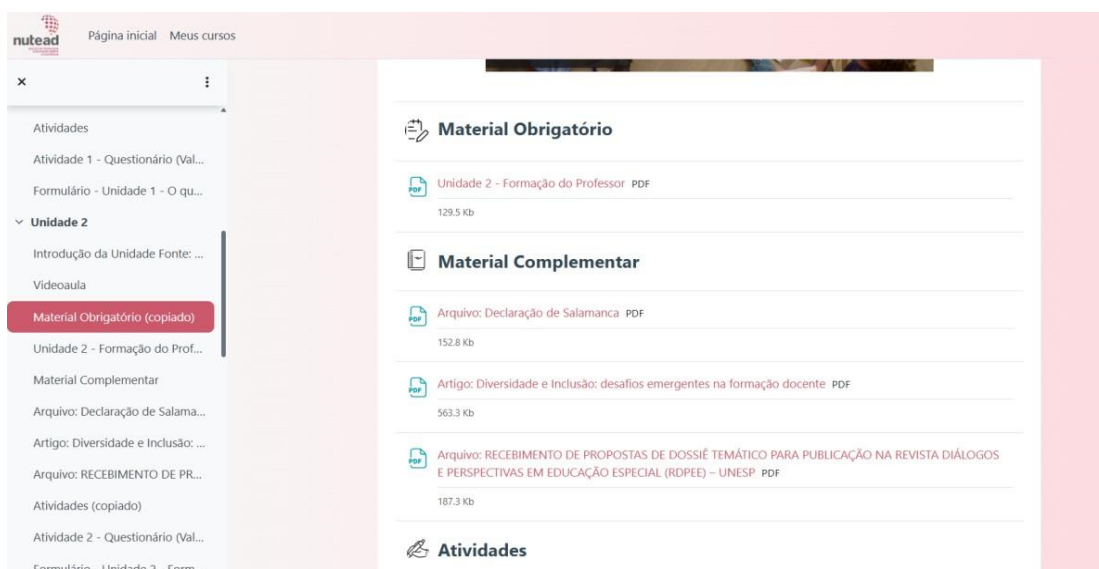
1. Avaliação processual ocorrerá durante o desenvolvimento do curso e será feita por meio da execução das atividades propostas no AVA – UEPG. Valor: 100,0 pontos (nota: 10,0)

Unidades	Atividades	Valor
Unidade I	Responder questões sobre a sua história pedagógica.	30,0
Unidade II	Assistir ao vídeo e responder à questão sobre ele. Observando seu processo de formação como professor, responder à questão.	30,0
Unidade III	Assistir ao vídeo e responder à questão sobre ele. Observando sua prática em sala de aula, responder à questão.	40,0
Total:		100,0

Fonte: Produzida pela autora localizada na plataforma NUTEAD.

O módulo 2 teve como título: Formação do professor. Como uma inclusão escolar eficaz requer professores preparados para enfrentar a diversidade, trabalhamos a formação do professor baseada nos princípios pedagógicos e na legislação que norteia o tema, assim apresentamos condições aos docentes de trabalhar com as potencialidades e as diferenças de cada aluno, propondo atividades diversificadas para a construção do seu conhecimento.

Figura 07 - Print de tela do módulo 2 do curso na plataforma NUTEAD



Material Obrigatório

Unidade 2 - Formação do Professor PDF
129.5 Kb

Material Complementar

Arquivo: Declaração de Salamanca PDF
152.8 Kb

Artigo: Diversidade e Inclusão: desafios emergentes na formação docente PDF
563.3 Kb

Arquivo: RECEBIMENTO DE PROPOSTAS DE DOSSIÊ TEMÁTICO PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (RDPEE) – UNESP PDF
187.3 Kb

Atividades

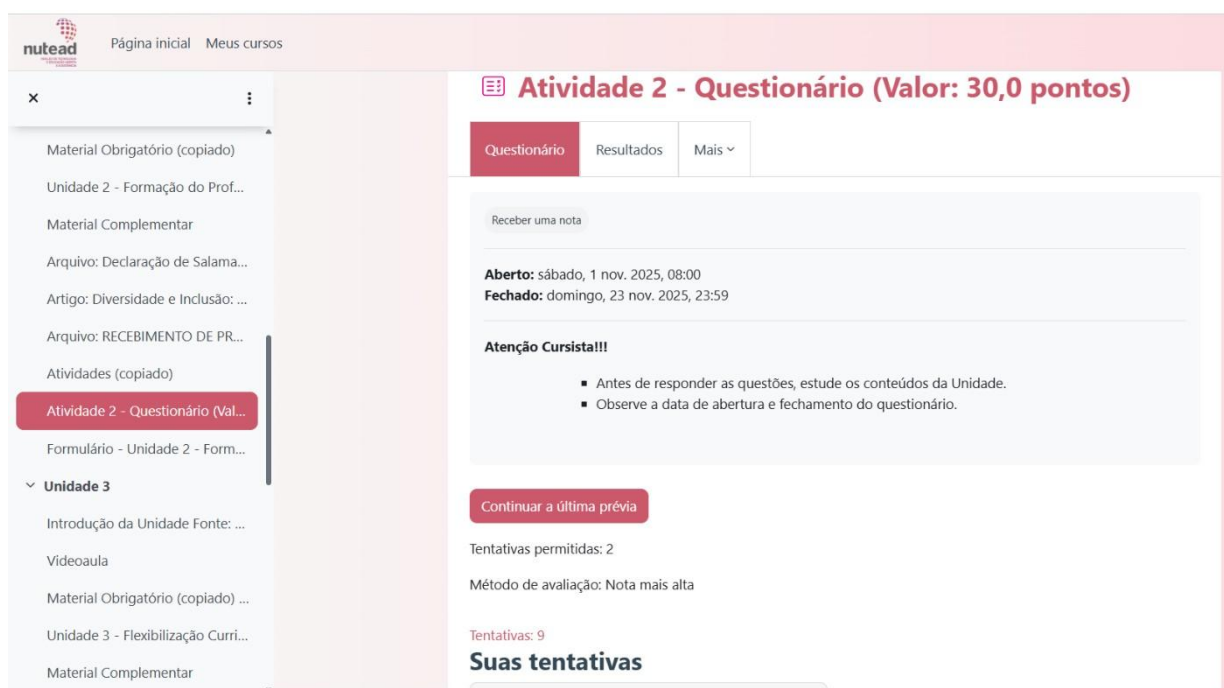
Fonte: Produzida pela autora localizada na plataforma NUTEAD.

Figura 08 – Print de tela do módulo 2 do curso na plataforma NUTEAD



Fonte: Produzida pela autora localizada na plataforma NUTEAD.

Figura 09 – Print de tela do módulo 2 do curso na plataforma NUTEAD



Fonte: Produzida pela autora localizada na plataforma NUTEAD.

O módulo 3 apresentou o tema da Flexibilização Curricular e alternativas para práticas inclusivas. O professor precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, tendo como base a realidade de sua turma, adequando o currículo à realidade vivida em sala de aula. Não é uma tarefa fácil, mas é possível. A falta de recursos faz com que o professor

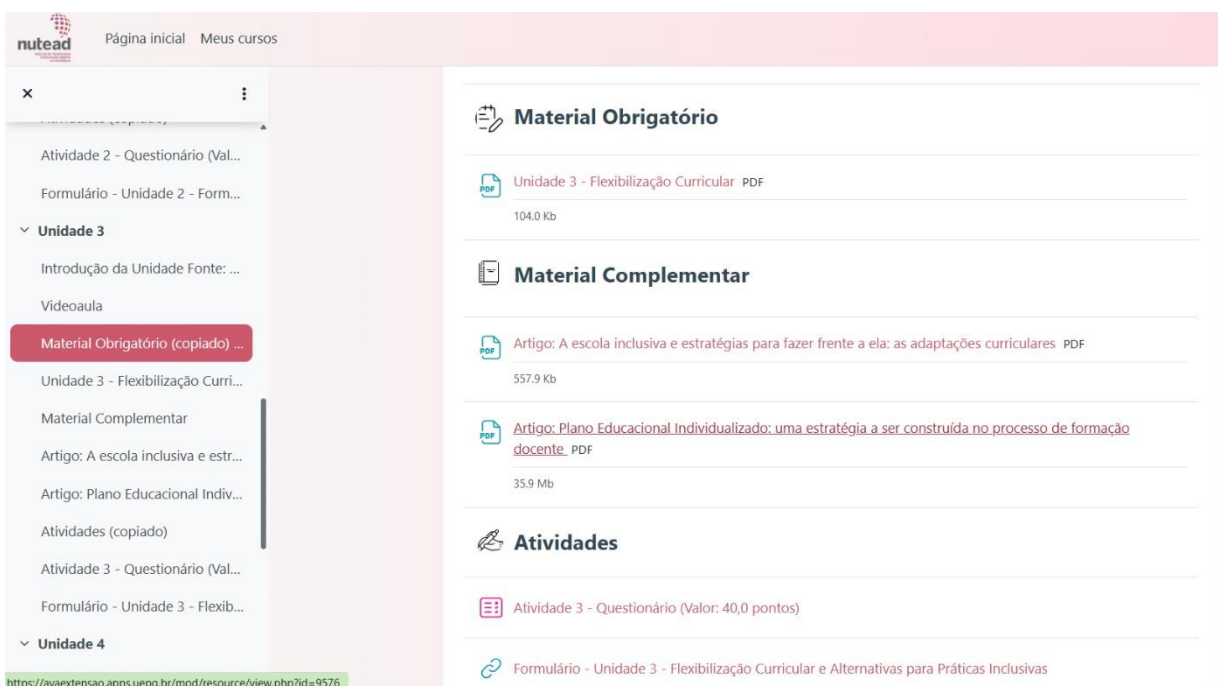
invente, crie estratégias de ensino onde não é necessário o uso desses recursos, principalmente tecnológicos, sendo essas estratégias essenciais na construção da aprendizagem desses alunos.

Figura 10 - Print de tela do módulo 3 do curso na plataforma NUTEAD



Fonte: Produzida pela autora localizada na plataforma NUTEAD.

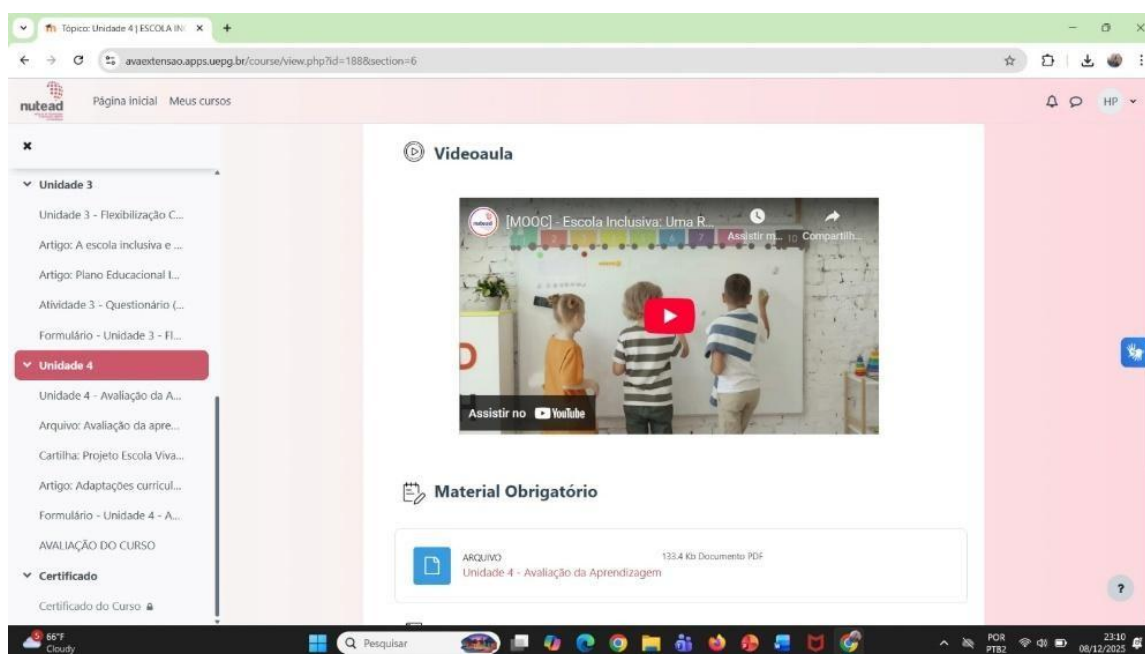
Figura 11 - Print de tela do módulo 3 do curso na plataforma NUTEAD



Fonte: Produzida pela autora localizada na plataforma NUTEAD.

O módulo 4 foi produzido com o tema: Avaliação da aprendizagem dos alunos. A avaliação de alunos com deficiência deve ser pautada na adaptação curricular, considerando as especificidades de cada aluno, devendo ocorrer ao longo do processo ensino aprendizagem. O professor deve observar como o aluno realiza as atividades e constrói seu conhecimento e dessa forma criar estratégias de ensino, criando estratégias e materiais diversificados, para que o aluno tenha autonomia em realizar as atividades propostas.

Figura 12 - Print de tela do módulo 4 do curso na plataforma NUTEAD



Fonte: Produzida pela autora localizada na plataforma NUTEAD.

Figura 13 - Print de tela do módulo 4 do curso na plataforma NUTEAD



Fonte: Produzida pela autora localizada na plataforma NUTEAD.

Figura 14 - Print de tela do módulo 4 do curso na plataforma NUTEAD



Fonte: Produzida pela autora localizada na plataforma NUTEAD.

3.7 COLETA DE DADOS

Como primeira atividade do módulo 1 do curso foram encaminhadas algumas questões para conhecimento do perfil do público-alvo (professores que atuam com alunos inclusos em sala regular). As seguintes questões foram formuladas: Quanto tempo de formado? Quanto tempo atua na sala regular? Já realizou cursos de formação continuada de professores sobre o tema inclusão? Tem pós-graduação em educação especial? Quantos alunos inclusos tem na sua turma regular?

Como última questão sobre o perfil, os cursistas foram indagados sobre quais são suas maiores dificuldades, podendo assinalar quantas alternativas desejar. As alternativas foram: falta de apoio pedagógico; muitos alunos com dificuldade; excesso de alunos; falta de experiência; falta de cursos envolvendo inclusão. Também foi possibilitado aos cursistas apontar outra dificuldade encontrada.

Cada módulo contou com um vídeo aula e material de apoio, dos quais foram formuladas questões objetivas que tinham objetivo de aferir o aproveitamento dos conteúdos e a pontuação para concluir o curso e ter acesso ao certificado.

Sobre a temática do curso, os cursistas foram questionados, ao final de cada módulo com respostas abertas para uma compreensão maior do conteúdo. As questões foram as seguintes: Módulo 1: Como o professor pode garantir a inclusão

dentro de uma turma regular? Módulo 2: O que você considera importante no processo de formação do professor? Módulo 3: Como você pode integrar o uso das tecnologias assistivas dentro da sala de aula? Módulo 4: A partir do curso, quais estratégias e recursos você, como professor, acredita que sejam viáveis de serem implementadas na avaliação do aluno incluso?

Após a conclusão do módulo 4, os professores também responderam, via portal NUTEAD-UEPG, algumas questões sobre a estruturação do curso. As perguntas elencadas foram as seguintes:

Para os itens de 1 a 9, selecione entre **0 a 3 – Regular; 4 a 7 – Bom; 8 a 10 – Ótimo** a alternativa que mais se aproxima da sua opinião sobre:

- 1 – No que se refere à oferta do curso inclusão:
- 2 – Sobre a estrutura do curso no que se refere aos vídeos disponibilizados:
- 3 – Sobre a estrutura do curso no que se refere aos textos disponibilizados:
- 4 – Sobre a avaliação realizada ao final de cada módulo:
- 5 – Sequência de apresentação dos conteúdos:
- 6 – Linguagem utilizada nos materiais:
- 7 – Conteúdo adequado aos objetivos propostos:
- 8 – Sobre o acesso e utilização da plataforma para a realização do curso:
- 9 – Relação dos conteúdos com a prática:

As respostas obtidas foram importantes para a compreensão sobre a relevância pedagógica do curso e sua aplicabilidade na prática cotidiana de nossas escolas. Sempre ajustes e melhorias podem ser realizados e as intervenções dos cursistas, tanto na avaliação do curso como nas questões de cada módulo foram fundamentais para essa compreensão.

3.8 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA APLICAÇÃO

Após elaboração do curso e aprovação pela Secretaria Municipal de Educação do Município da Lapa, conforme anexo 02, iniciamos as etapas para a aplicação do mesmo. Inicialmente enviamos via aplicativo de mensagem WhatsApp a propaganda do curso e o calendário de inscrição para a Secretaria Municipal de Educação que repassou o convite para os diretores das escolas a fim de efetuar o convite.

Realizada a inscrição dos professores interessados em realizar o curso, foi novamente utilizado o aplicativo de mensagens WhatsApp para efetuar comunicação com a Secretaria Municipal de Educação. Através dessas mensagens foi descrito os passos para entrar na plataforma do NUTEAD, porém não obtivemos resposta se as orientações foram entregues aos inscritos.

A ferramenta que foi utilizada na aplicação do curso é o Moodle, uma das ferramentas mais utilizadas no processo de Educação a Distância (EaD), por oferecer um conjunto diversificado de recursos que viabilizam o acesso aos conteúdos e a realização das atividades pedagógicas de forma organizada e interativa. A plataforma permite a disponibilização de materiais em diferentes formatos, como páginas de texto em HTML, arquivos em PDF, DOC e PPT, além de recursos multimídia, como áudio e vídeo, ampliando as possibilidades de aprendizagem e atendendo a diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. O acesso a links externos, URLs e diretórios com pastas de arquivos no servidor também favorece a autonomia do aluno, possibilitando a exploração de conteúdos complementares. Dessa forma, o Moodle contribui para um ambiente virtual flexível e dinâmico, no qual a tecnologia atua como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo a interação, o estudo autônomo e a construção do conhecimento na modalidade a distância.

Como forma de garantir que as informações fossem entregues corretamente e em tempo hábil, realizamos o envio das mesmas para cada participante através do email cadastrado no momento da inscrição, onde foi informado a data de início e fim do curso e as instruções sobre a forma correta do acesso à plataforma NUTEAD. Por fim enviamos um novo e-mail aos cursistas explicando sobre as condições necessárias para obter a certificação, que ficou disponível logo após a data final do curso. Entre as condições estavam a necessidade de finalizar todas as tarefas avaliativas de cada módulo e realizar a avaliação final do curso, com média igual ou superior a seis pontos.

Os detalhes do curso como os conteúdos dos vídeos e os materiais de apoio fornecidos aos participantes encontram-se em um documento a parte, denominado Produto Educacional.

4 RESULTADOS

Após o período de inscrições encerrarem, totalizamos 38 professores do Município da Lapa-PR habilitados para a realização do curso. Porém, após o encerramento do prazo para a realização, apenas 09 professores concluíram as tarefas obrigatórias para a certificação, apenas 23,68% do total. Como podemos verificar na tabela abaixo, as tarefas não obrigatórias para a certificação tiveram um número um pouco mais reduzido, variando de 04 a 07 participantes, dependendo do módulo.

Tabela 03 – Respostas

Categoria	Total	Porcentagem (%)
Total de Inscrições	38	100,00%
Concluintes	09	23,68%
Responderam Módulo 1	06	15,79%
Responderam Módulo 2	04	10,53%
Responderam Módulo 3	05	13,16%
Responderam Módulo 4	07	18,42%

Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados do curso

Essa diferença entre o número de concluintes e que responderam aos formulários das unidades se deu para que o curso se adaptasse ao sistema de avaliação da Plataforma NUTEAD. As questões objetivas para avaliar os conteúdos dos vídeos e do material de apoio foram efetivamente avaliadas com atribuição de notas em vista da obtenção do certificado. As questões sobre o curso foram elaboradas em formulários a parte com disponibilidade de acesso via link, onde a mestrandia deveria liberar o acesso ao cursista. Essas questões eram abertas, o que dificultava a atribuição de nota, ficando apenas como coleta de dados para a compreensão sobre a utilidade e relevância do curso proposto.

Quanto às questões objetivas sobre o conteúdo do curso finalizado por 09 professores, todos atingiram 100% de aproveitamento. O que demonstra aplicação aos conteúdos propostos. Passamos agora a discorrer sobre as questões enviadas

nos formulários em cada módulo do curso, no que se refere ao número de respostas e como foram respondidas.

O módulo 1 – O que é Educação Inclusiva, teve retorno de 06 professores e contou com 05 questões com respostas curtas e 01 questão de alternativas múltiplas. Essas questões tinham como objetivo central conhecer o perfil dos cursistas. As respostas obtidas foram as seguintes:

Quanto tempo de formado? Conforme gráfico a seguir, o tempo de formação variou de 2 anos a 17 anos.

Gráfico 03 -Tempo de formação acadêmica dos cursistas.



Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados do curso

Quanto tempo atua na sala regular? A atuação em sala também contou com uma grande variação de tempo, com professores mais experientes como um com 17 anos de magistério até um professor iniciante com apenas 2 meses apenas de atuação. O gráfico a seguir representa essa realidade.

Gráfico 04 – Tempo de atuação no Magistério.

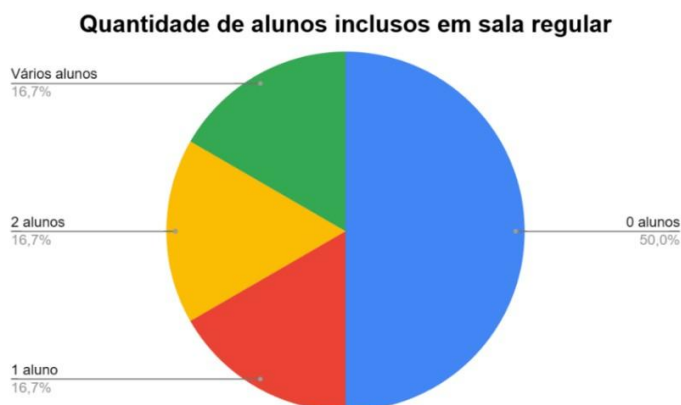


Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados do curso

Na questão: Já realizou cursos de formação continuada de professores sobre o tema inclusão? Todos os cursistas que responderam ao formulário disseram que já fizeram ao menos um curso de formação na área de inclusão. Já na questão: Tem pós graduação em educação especial? Das 06 respostas enviadas, 05 afirmaram que possuem pós-graduação em educação especial e apenas 01 afirmou que não possui essa especialização.

Como demonstraremos em gráfico a seguir, quando questionados sobre quantos alunos inclusos tem na sua turma regular, as respostas foram: Três professores com nenhum aluno e os demais professores com 01, 02 e vários, respectivamente.

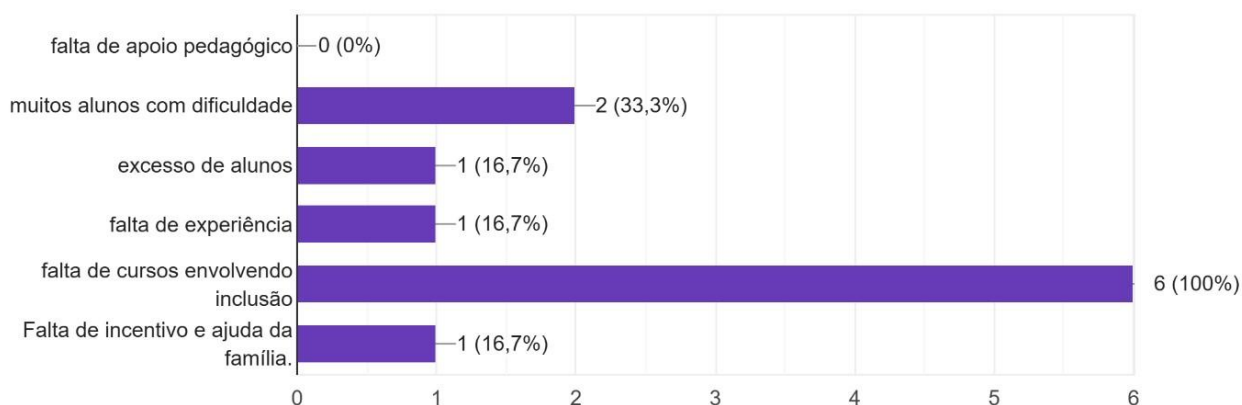
Gráfico 05 – Número de alunos inclusos em sala regular



Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados do curso

Como resposta à questão: quais suas maiores dificuldades? Os cursistas poderiam marcar mais de uma alternativa disponível. As respostas foram as seguintes:

Gráfico 06 - Dificuldades



Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados do curso

Cada módulo do curso contou com uma questão aberta, onde os professores puderam responder de forma livre o questionamento. Essas respostas discursivas foram importantes para uma maior compreensão a respeito da necessidade e importância da oferta de um curso voltado à Educação Especial e à Inclusão em nossas escolas. Passamos a citar as respostas dos professores que enviaram suas contribuições através do formulário de cada unidade do curso.

Unidade 1 – O que é Educação Inclusiva? A questão proposta foi a seguinte: Como o professor pode garantir a inclusão dentro de uma turma regular? Seis professores retornaram o formulário sugerido e deram as seguintes respostas:

P1 – Garantindo que o aluno incluso tenha atividades adaptadas. Provas adaptadas, que não sejam as mesmas que os alunos normais fazem.

P2 – Primeiro o professor precisa estar aberto para a inclusão, depois buscar formação e atividades que garantam a inclusão em sala de aula.

P3 – Buscando realizar atividades que promovam o desenvolvimento de cada um dos alunos, respeitando suas especificidades.

P4 – Conhecendo as características dos alunos individualmente.

P5 – Primeiro o professor precisa estar aberto para a inclusão, depois buscar formação e atividades que garantam a inclusão.

P6 – Com o apoio de demais profissionais.

Unidade 2 – Formação do Professor. A questão proposta foi a seguinte: O que você considera importante no processo de formação do professor? Quatro professores retornaram o formulário sugerido e deram as seguintes respostas:

P1 – Conteúdos que sejam coerentes com a realidade do professor.

P2 - Estudo de casos.

P3 – É importante o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, a adaptação as necessidades dos alunos, uso de tecnologias e recursos diversos.

P4 – Sempre estar em formação, se aprimorando e aprendendo sempre e trocando experiências com professores mais velhos.

Unidade 3 – Flexibilização Curricular e Alternativas para Práticas Inclusivas. A questão proposta foi a seguinte: Como você, professor, pode integrar o uso das tecnologias assistivas dentro da sala de aula? Cinco professores retornaram o formulário sugerido e deram as seguintes respostas:

P1 – Planejando os conteúdos e adequando a metodologia em acordo com as especificidades.

P2 – Dependendo da deficiência do aluno, construção de rampas, com corrimão, texto ampliado, recursos visuais, professor se fantasiar do personagem na história para o aluno entender a história.

P3 – Por meio de vídeos, músicas e materiais manipuláveis e visuais. P4 – Elas podem ser usadas de diversas formas, desde o planejamento de aulas e atividades até a avaliação e desenvolvimento de habilidades, contribuindo para a atualização do profissional docente.

P5 – Primeiramente buscando tecnologias que atendam a necessidade específica do aluno, depois aprimorando essas tecnologias de acordo com o desenvolvimento do aluno.

Unidade 4 – Avaliação da Aprendizagem dos Alunos. A questão proposta foi a seguinte: Quais estratégias e recursos você, como professor, acredita que sejam viáveis de serem implementadas na avaliação do aluno incluso? Sete professores retornaram o formulário sugerido e deram as seguintes respostas:

P1 – Avaliar alunos incluídos exige flexibilidade e diversidade, acredito que usar instrumentos variados (provas adaptadas, portfólios, apresentações), valorizar o processo e progresso individual, oferecer feedback contínuo e critérios ajustados às necessidades de cada estudante.

P2 – Ajustar o instrumento de avaliação ao aluno, e não tentar encaixar o aluno em um instrumento padronizado.

P3 – Prova adaptada, múltipla escolha, com recursos visuais, tempo maior para resposta.

P4 - Adaptações curriculares e materiais, formulação do PEI, recursos tecnológicos.

P5 – Jogos, Recursos visuais, Respostas Múltiplas escolhas.

P6 – Avaliações contínuas, diversidade de metodologias e instrumentos avaliativos, tecnologias assistivas, flexibilização e adaptação curriculares.

P7 – A avaliação de um aluno incluso precisa levar em conta os objetivos definidos no PEI. É preciso compreender que nem sempre o desenvolvimento do aluno incluso é o mesmo que o da turma. Então acredito que a principal estratégia para avaliação seja o que já está definido no PEI.

Como tarefa final, os cursistas foram convidados a avaliar o curso que tinham acabado de finalizar. Num total de 09 questões objetivas, poderiam escolher entre 0 a 3 se considerassem o curso regular; 4 a 7 se considerassem o curso bom e 8 a 10 se considerassem o curso ótimo. Deveriam escolher a alternativa que mais se aproximasse de sua opinião. Seis professores retornaram os formulários com as questões e as repostas formam as seguintes:

1 – No que se refere à oferta do curso inclusão: os seis cursistas consideraram a oferta do curso ótima.

2 – Sobre a estrutura do curso no que se refere aos vídeos disponibilizados: um cursista considerou a estrutura boa e cinco a consideraram ótima.

3 – Sobre a estrutura do curso no que se refere aos textos disponibilizados: Os seis cursistas consideraram ótima.

4 – Sobre a avaliação realizada ao final de cada módulo: Um cursista considerou a avaliação boa e cinco consideraram ótima.

5 – Sequência de apresentação dos conteúdos: Os seis cursistas que responderam consideraram a sequência ótima.

6 – Linguagem utilizada nos materiais: Todos os seis professores que responderam consideraram a linguagem ótima.

7 – Conteúdo adequado aos objetivos propostos: Os seis cursistas consideraram o conteúdo apresentado ótimo.

8 – Sobre o acesso e utilização da plataforma para a realização do curso: os seis professores consideraram o acesso ótimo.

9 – Relação dos conteúdos com a prática: os seis cursistas que retornaram o formulário consideraram ótimo.

5 DISCUSSÃO

Ao concluirmos a verificação dos resultados obtidos após a aplicação do Produto Educacional, podemos realizar a discussão que advém deles. E a primeira questão que se apresenta é a taxa de evasão verificada.

Ao final do período destinado à realização do curso, vimos que dos 38 professores inscritos apenas 09 concluíram as tarefas obrigatórias para obtenção do certificado, indicando uma evasão de 76,32% (conforme tabela 03). Para alguns isso representaria o fracasso da proposta, mas veremos na literatura disponível que o total de 23,68% de concluintes do curso aplicado (conforme tabela 03) está dentro da média dos cursos online ofertados em nosso país e corresponde aos índices globais da Educação à Distância.

A expansão da Educação a Distância (EaD) nas últimas décadas tem sido marcada por um crescimento expressivo das matrículas em âmbito global, impulsionado por avanços tecnológicos, políticas de democratização do acesso ao ensino superior e, mais recentemente, pela pandemia de COVID-19. Contudo, paralelamente ao aumento do acesso, observa-se a persistência de elevados índices de evasão, o que configura um dos principais desafios estruturais dessa modalidade.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021), durante o período mais crítico da pandemia, mais de 1,5 bilhão de estudantes foram impactados pelo fechamento de instituições de ensino, o que acelerou a adoção de ambientes virtuais de aprendizagem em escala global. Esse movimento resultou em um crescimento significativo das matrículas em cursos online, tanto em instituições tradicionais quanto em plataformas massivas abertas (MOOCs). O relatório destaca que “a transformação digital da educação, embora emergencial em muitos contextos, consolidou tendências já existentes de expansão da aprendizagem online” (Unesco, 2021, p. 18).

No entanto, o crescimento quantitativo das matrículas não tem sido acompanhado por taxas equivalentes de permanência e conclusão. Estudos internacionais apontam que a evasão em cursos a distância tende a ser superior àquela verificada em cursos presenciais. De acordo com o relatório da Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2020), as taxas de conclusão

em programas totalmente online são, em média, inferiores às dos cursos presenciais, especialmente entre estudantes adultos e trabalhadores.

Esse contraste entre ampliação do acesso e dificuldades de permanência revela uma tensão estrutural na EaD contemporânea: se, por um lado, a modalidade democratiza oportunidades educacionais, por outro, exige elevado grau de autonomia, disciplina e competências digitais dos estudantes, fatores que nem sempre estão igualmente distribuídos entre diferentes grupos sociais.

Ademais, estudos comparativos indicam que fatores socioeconômicos, apoio institucional, desenho instrucional e qualidade da tutoria influenciam significativamente os índices de evasão. A OECD (2020) ressalta que estudantes em situação de vulnerabilidade tendem a apresentar maiores dificuldades de permanência em cursos online, especialmente quando não dispõem de infraestrutura tecnológica adequada ou apoio acadêmico contínuo.

Ávila nos indica que inúmeros fatores podem levar um aluno a desistir do curso online, muitos deles ligados às ferramentas utilizadas na aplicação do mesmo. Nos alerta que entre os motivos estão:

A falta de familiaridade com as ferramentas tecnológicas e com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA); as dificuldades de adaptação ao novo método de ensino, que exige do aluno maior autonomia no processo de aprendizagem; a desmotivação em razão da menor socialização presencial no ambiente de ensino; a dificuldade de planejamento e a falta de organização individual para os estudos; o não cumprimento de tarefas, entre outros (Ávila, 2018, p.136).

Esses números elevados não necessariamente refletem falta de interesse ou ausência de compromisso pelo curso, mas decorrem de diversos fatores que podem ser internos ao curso ofertado, como dificuldades de acesso nas plataformas e inabilidade com o meio digital, e podem ser externas, com a questão do tempo que pode ser resultado de uma carga de trabalho exaustiva ou mesmo a falta de apoio familiar ou profissional afetando o cursista.

Jensen e Almeida, em seu artigo A correlação entre falta de interatividade e evasão em cursos à distância, afirmam que entre as causas da evasão podemos citar:

Problemas de contato, feedback com os tutores, dificuldade de acesso ao material disponibilizado pelos tutores e dificuldade de acesso a material didático fora do ambiente virtual, plataforma de informática deficiente, muito improvisado nos encontros presenciais, falta de integração da universidade com as necessidades locais e com a qualidade da educação, o curso possui muita

carga filosófica para pouco suporte técnico, fundamentos teóricos distantes da necessidade das escolas do interior do país, tempo de duração do curso, o curso deveria ser totalmente a distância e o curso deveria ter trabalhos só individuais ou trabalhos em grupo apenas nos encontros presenciais (Jensen; Almeida, 2009, p. 7).

Concluindo esta breve fundamentação, analisamos os dados do último Censo da Educação Superior realizado pelo Governo Federal em 2024. Se observarmos a tabela 04, podemos observar o número das matrículas realizadas entre 2010 e 2024. No gráfico 07 o número da evasão na última década. Podemos verificar que a evasão no Ensino Superior é alta, quase equivalente entre o ensino presencial e o EaD. Os números de desistências na Educação a Distância nos últimos cinco anos superam os 60%, criando um padrão que se repete um uma proporção um pouco menor na educação presencial.

Tabela 04: Matrículas no Ensino Superior de 2010 a 2024

Ano	Presencial	Curso a distância	Total
2010	5.476.813	930.920	6.407.733
2011	5.772.478	993.062	6.765.540
2012	5.944.126	1.113.958	7.058.084
2013	6.168.924	1.154.040	7.322.964
2014	6.497.889	1.341.876	7.839.765
2015	6.639.794	1.393.780	8.033.574
2016	6.557.827	1.494.427	8.052.254
2017	6.531.661	1.759.250	8.290.911
2018	6.395.189	2.056.559	8.451.748
2019	6.152.261	2.452.265	8.604.526
2020	5.575.142	3.105.803	8.680.945
2021	5.270.750	3.716.370	8.987.120
2022	5.113.382	4.330.734	9.444.116
2023	5.003.936	4.973.281	9.977.217
2024	5.045.875	5.181.391	10.227.266

Fonte: Elaboração da autora com base em INEP - Censo da Educação Superior 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_superior_2024.pdf.

Gráfico 07: Desistências e Conclusão no Ensino Superior de 2015 a 2024



Fonte: INEP - Censo da Educação Superior 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.

Assim, ao articular o cenário brasileiro ao panorama internacional, observa-se um padrão semelhante: crescimento expressivo das matrículas em EaD, impulsionado por fatores tecnológicos e regulatórios, acompanhado por taxas relevantes de evasão. No Brasil, entretanto, esse fenômeno assume contornos próprios, marcados por desigualdades socioeconômicas históricas, heterogeneidade regional e forte predominância do setor privado na oferta da modalidade.

Segundo o INEP (2024), em 2023 o Brasil registrou aproximadamente 3,6 milhões de ingressantes em cursos de graduação e cerca de 1,4 milhão de concluintes.

A distribuição por modalidade pode ser observada na Tabela 5.

Tabela 5 – Ingressantes e concluintes por modalidade (Brasil, 2023)

Modalidade	Ingressantes	Concluintes	Evasão
Presencial	1.600.000	950.000	650.000
Educação a Distância	2.000.000	450.000	1.550.000
Total	3.600.000	1.400.000	--

Fonte: INEP (2024). Elaboração da autora com base no Censo da Educação Superior 2023.

Observa-se que, embora a EaD concentre maior número de ingressantes, o número de concluintes é proporcionalmente inferior ao do ensino presencial. Tal discrepância sugere maiores desafios de permanência na modalidade a distância.

Para fins analíticos, pode-se estimar um indicador aproximado de evasão proporcional, conforme apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 – Concluintes e evasão por modalidade (Brasil, 2023)

Modalidade	Concluintes (%)	Estimativa proporcional de evasão (%)
Presencial	59%	41%
Educação a Distância	22%	78%

Fonte: INEP (2024). Cálculo elaborado pela autora com base no Censo da Educação Superior 2023.

Esse cenário dialoga com a análise de Fernando Lionel Quiroga, no artigo *A Evasão na Educação a Distância (EaD) e suas interfaces com a Democratização do Acesso e a Intensificação das Desigualdades*, publicado na *Revista Educação & Formação* em 2022, que problematiza a expansão acelerada da modalidade no setor privado e seus impactos na permanência estudantil. Conforme afirma: “A ampliação do acesso por meio da EaD não garante, por si só, a consolidação de trajetórias formativas bem-sucedidas, sendo necessário assegurar condições estruturais e pedagógicas adequadas à permanência” (Quiroga, 2022, p. 12).

Dessa forma, a análise dos dados do Censo 2023 evidencia que o crescimento quantitativo da EaD no Brasil é acompanhado por desafios significativos relacionados à permanência e à conclusão, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas não apenas ao acesso, mas à permanência qualificada.

Portanto, no que se refere à evasão no produto educacional ofertado, esta ficou um pouco acima da média nacional, o que não descredibiliza o trabalho, apenas o coloca em uma estatística que se repete, mesmo que conheçamos os fatores internos e externos. É um caminho árduo trabalhar pela diminuição da evasão, mas necessário por uma educação mais efetiva e eficiente no futuro.

Passamos a analisar as respostas dadas pelos professores que realizaram o curso online. Os quatro módulos ofertados continham questões objetivas relacionadas aos vídeos e aos textos complementares. Observamos que os nove cursistas que

finalizaram as avaliações tiveram um aproveitamento de 100%. Concluímos que a atenção aos vídeos e a aplicação ao curso resultaram esse índice.

O módulo 1, sob o título O que é a Educação Inclusiva, nos possibilita uma análise sobre o perfil dos professores cursistas, de suas concepções sobre inclusão escolar e dos desafios enfrentados no cotidiano pedagógico, permitindo um diálogo consistente com os aportes teóricos clássicos e contemporâneos da educação inclusiva.

Iniciamos apontando a heterogeneidade no tempo de formação acadêmica e na atuação docente, pois temos desde cursistas iniciantes até com dezessete anos de magistério. Isso evidencia que a experiência profissional, embora relevante, não é suficiente para assegurar práticas inclusivas efetivas.

Essa constatação encontra respaldo nas reflexões de Mantoan (2003), ao enfatizar que a inclusão ultrapassa a dimensão técnica e exige uma mudança paradigmática na forma de conceber o ensino e a aprendizagem:

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência, mas se refere a todos os que encontram dificuldades para aprender e participar da vida escolar. Essa mudança exige que a escola repense suas práticas, seus valores e sua organização, de modo a atender à diversidade humana presente em seu interior. Não se trata de adaptar o aluno à escola, mas de transformar a escola para que ela seja, de fato, para todos. (Mantoan, 2003, p. 16).

Sob essa perspectiva, Vygotsky (1997) contribui ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e culturais, sendo a aprendizagem um processo mediado. Para o autor, as limitações impostas pela deficiência não são determinantes do desenvolvimento, uma vez que “o defeito em si não decide o destino da personalidade, mas as consequências sociais do defeito” (Vygotsky, 1997, p. 47). O que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o potencial de aprendizagem dos alunos inclusos, criando contextos educacionais que promovam o desenvolvimento.

O fato de todos os cursistas terem participado de formações continuadas e de a maioria possuir pós-graduação em Educação Especial indica um avanço significativo no acesso ao conhecimento teórico sobre inclusão. No entanto, as dificuldades ainda relatadas pelos professores evidenciam que a formação docente, isoladamente, não é suficiente.

A distribuição desigual de alunos inclusos nas salas evidencia que a inclusão ainda ocorre de forma fragmentada no sistema educacional. Peter Mittler argumenta que a educação inclusiva não pode ser compreendida como uma ação pontual ou periférica, mas como uma mudança estrutural da escola:

A educação inclusiva não é uma reforma marginal que diz respeito apenas a determinados grupos de alunos. Trata-se de uma reforma estrutural da escola como um todo, que envolve mudanças na organização, no currículo, na avaliação e nas atitudes. A inclusão desafia as escolas a repensarem suas práticas tradicionais e a criarem ambientes que acolham a diversidade como um valor. (Mittler, 2003, p. 25).

Dessa forma, a presença de alunos público-alvo da educação especial em algumas turmas e a ausência em outras revelam a necessidade de políticas educacionais voltadas à inclusão.

As respostas discursivas da Unidade 1 demonstram que os professores compreendem a inclusão como um processo que envolve adaptações, conhecimento das especificidades dos alunos, abertura do professor e apoio multiprofissional. Embora essas concepções estejam alinhadas aos princípios inclusivos, (Mantoan, 2006, p. 55) adverte que “a escola inclusiva não é aquela que adapta o aluno à escola, mas a escola que se reorganiza para atender a todos”. Nesse sentido observamos que algumas falas permanecem com o foco na adaptação individual do aluno e não na transformação do currículo e da organização escolar.

Na unidade 2, cujo tema é Formação Docente, os professores que realizaram o curso destacaram a importância de conteúdos contextualizados, estudos de caso e trocas de experiências. Essas percepções dialogam com Glat e Pletsch, ao afirmarem que “a formação de professores para a educação inclusiva deve articular conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica sobre o cotidiano escolar” (Glat; Pletsch, 2011, p. 32). Tal articulação é fundamental para que o professor desenvolva competências pedagógicas capazes de responder à diversidade presente na sala de aula.

A integração das tecnologias assistivas, abordada na Unidade 3, foi compreendida pelos professores como um conjunto de recursos e estratégias que favorecem a participação dos alunos inclusos. Sassaki (2007) define a tecnologia assistiva de forma ampla, ressaltando seu papel na eliminação de barreiras:

A tecnologia assistiva constitui-se em uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias,

estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, a autonomia, a independência e a inclusão social das pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida (Sassaki, 2007, p. 20).

Quanto à avaliação da aprendizagem, discutida na Unidade 4, os professores evidenciaram uma concepção alinhada à avaliação inclusiva. Mantoan (2003) destaca que a avaliação, nessa perspectiva, deve romper com a lógica classificatória:

Avaliar na perspectiva inclusiva significa acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, considerando seus avanços, suas possibilidades e seus modos de aprender. A avaliação não deve servir para excluir, selecionar ou rotular, mas para orientar o trabalho pedagógico e favorecer o desenvolvimento de todos. (Mantoan, 2003, p. 67).

Por fim, a avaliação extremamente positiva do curso evidencia sua relevância para a prática docente inclusiva. Dessa forma, os dados analisados confirmam que a efetivação da educação inclusiva exige um compromisso coletivo, envolvendo professores, escolas, sistemas educacionais e políticas públicas, em consonância com os princípios defendidos pelos autores clássicos e contemporâneos da área.

A análise dos dados qualitativos oriundos dos questionários aplicados ao longo dos módulos do curso foi realizada com base na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin. Tal método mostrou-se pertinente por possibilitar a apreensão dos sentidos atribuídos pelos professores cursistas às suas experiências formativas e às práticas relacionadas à educação inclusiva, permitindo uma análise sistemática e rigorosa dos discursos produzidos.

Segundo Bardin, a Análise de Conteúdo ultrapassa a simples descrição das mensagens, ao buscar inferências fundamentadas teoricamente sobre as condições de produção e recepção dos discursos:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A finalidade da análise é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção dessas mensagens, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não. (Bardin, 2016, p. 48).

A partir das etapas de leitura flutuante, codificação e categorização das respostas discursivas dos professores cursistas, emergiram categorias temáticas que orientaram a interpretação dos dados, em diálogo com o referencial teórico da educação inclusiva.

5.1 CATEGORIA 1 – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As respostas dos professores à questão “Como o professor pode garantir a inclusão dentro de uma turma regular?” revelam uma compreensão da inclusão associada, principalmente, à adaptação de atividades, ao respeito às especificidades dos alunos e à abertura do professor para a diversidade. Essa categoria emergiu a partir da recorrência de termos como *adaptação*, *especificidades*, *formação* e *apoio*, evidenciando uma concepção de inclusão centrada na ação pedagógica docente.

Essa compreensão encontra respaldo em Mantoan, ao afirmar que a inclusão exige uma mudança de perspectiva educacional que ultrapassa a focalização em determinados grupos de alunos:

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência, mas se refere a todos os que encontram barreiras para aprender e participar da vida escolar. Essa mudança exige que a escola repense suas práticas, seus valores e sua organização, reconhecendo a diversidade como constitutiva do processo educativo (Mantoan, 2003, p. 15).

No entanto, algumas falas ainda sugerem que a inclusão se efetiva por meio de adaptações pontuais para determinados alunos. Mantoan alerta que “a escola inclusiva não é aquela que cria atividades diferenciadas para alguns, mas aquela que se reorganiza para atender a todos” (Mantoan, 2006, p. 45), indicando a necessidade de avançar de práticas individuais para transformações estruturais no currículo e na organização escolar.

5.2 CATEGORIA 2 – FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO

A análise das respostas da Unidade 2 permitiu identificar a formação docente como uma categoria central, destacando a importância de conteúdos contextualizados, estudos de caso, desenvolvimento de habilidades pedagógicas e trocas de experiências entre professores. De acordo com Bardin (2016), a categorização temática permite agrupar unidades de registro que compartilham sentidos comuns, o que se evidenciou na recorrência de discursos que relacionam formação e prática pedagógica.

Essa compreensão está alinhada ao que defendem Glat e Pletsch, ao afirmarem que “a formação de professores para a educação inclusiva deve articular conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica” (Glat; Pletsch, 2011, p. 121). Mantoan (2015) complementa ao destacar que a formação para a inclusão deve provocar questionamentos sobre o ensinar e o aprender, levando o professor a ressignificar sua prática frente à diversidade.

Os dados também evidenciam que, embora os cursistas possuam formação específica na área da educação especial, ainda enfrentam dificuldades no cotidiano escolar, o que corrobora a perspectiva de Sassaki de que “a inclusão é um processo contínuo, que envolve transformações nos sistemas educacionais” (Sassaki, 2009, p. 10), não podendo ser atribuída exclusivamente à formação individual do professor.

5.3 CATEGORIA 3 – ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

As respostas da Unidade 3 nos trazem a emergência da categoria relacionada ao uso de tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas inclusivas. Os professores mencionaram recursos visuais, materiais manipuláveis, adaptações físicas e metodológicas, bem como o uso de tecnologias digitais, revelando uma compreensão ampliada do conceito de tecnologia assistiva.

Sassaki define a tecnologia assistiva como um elemento central na promoção da autonomia e da inclusão social:

A tecnologia assistiva constitui-se em uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, a autonomia, a independência e a inclusão social das pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida. (Sassaki, 2007, p. 20).

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1997) contribui ao afirmar que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação, sendo os recursos pedagógicos instrumentos fundamentais para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles que encontram barreiras no processo educativo.

5.4 CATEGORIA 4 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

A análise das respostas da Unidade 4 permitiu identificar a avaliação da aprendizagem como uma categoria temática central. Os professores destacaram a flexibilização, a diversificação de instrumentos avaliativos e o alinhamento com o Plano Educacional Individualizado (PEI).

Essa concepção está em consonância com Mantoan, ao afirmar que a avaliação inclusiva deve acompanhar o processo de aprendizagem:

Avaliar na perspectiva inclusiva significa acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, reconhecendo seus avanços, suas possibilidades e seus modos de aprender. A avaliação não deve servir para classificar ou excluir, mas para orientar o trabalho pedagógico. (Mantoan, 2003, p. 67).

À luz da Análise de Conteúdo, essa categoria evidencia uma mudança significativa na compreensão dos professores sobre o papel da avaliação, que passa a ser entendida como instrumento pedagógico de acompanhamento e não de exclusão.

5.5 SÍNTESE INTERPRETATIVA

Conforme orienta Bardin (2016), a etapa de interpretação dos dados exige a articulação entre os resultados empíricos e o referencial teórico, permitindo inferências que ultrapassem a descrição dos conteúdos manifestos. A análise realizada evidencia que os professores participantes do curso apresentam concepções alinhadas aos princípios da educação inclusiva, embora ainda coexistam elementos de práticas integracionistas.

Os dados também revelam que a formação continuada desempenha papel central no fortalecimento das práticas inclusivas, mas precisa estar articulada a mudanças institucionais e políticas públicas, conforme defendem Mantoan, Sassaki e demais autores. Nesse sentido, o curso analisado contribuiu para a ampliação do repertório teórico e prático dos docentes, favorecendo a construção de uma cultura inclusiva nas escolas.

5.6 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A partir da discussão apresentada, torna-se imprescindível reafirmar e defender a formação de professores como eixo central para a consolidação da educação inclusiva e para a melhoria da qualidade educacional de forma ampla. Tal defesa encontra respaldo em Nóvoa, ao afirmar que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.” (Nóvoa, 1997, p. 9).

Os dados analisados ao longo deste estudo evidenciam que, embora a evasão em cursos de formação continuada — especialmente na modalidade a distância — seja elevada e acompanhe um padrão nacional, os impactos positivos sobre aqueles que concluem o percurso formativo são significativos e consistentes, reafirmando a relevância dessas iniciativas para o fortalecimento da prática docente.

A elevada taxa de aproveitamento dos cursistas concluintes, aliada às avaliações extremamente positivas do curso, demonstra que a formação continuada, quando bem estruturada e fundamentada teoricamente, contribui de maneira efetiva para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Imbernón destaca que a formação continuada deve ser compreendida como um espaço de reflexão crítica sobre a prática, afirmando que:

A formação permanente do professorado não consiste apenas em adquirir novos conhecimentos, mas em desenvolver a capacidade de analisar, refletir e intervir sobre a prática educativa, considerando os contextos sociais, culturais e institucionais em que ela se realiza. Trata-se de um processo que articula saberes, experiências e reflexão crítica. (Imbernón, 2011, p. 74).

Ainda que fatores externos, como sobrecarga de trabalho, limitações de tempo e dificuldades tecnológicas, influenciem a permanência dos professores nos cursos, esses obstáculos não devem ser utilizados como argumento para encerrar as iniciativas formativas que são apresentadas aos professores. Pelo contrário, reforçam a necessidade de políticas públicas que garantam condições objetivas para que os docentes possam participar e se manter em processos de formação, conforme argumenta Gatti (2016), ao salientar que a qualidade da formação docente está diretamente relacionada às condições de trabalho e às políticas de valorização profissional.

A análise do perfil dos professores cursistas revelou que a experiência profissional e a titulação acadêmica, por si só, não asseguram práticas inclusivas consolidadas. Isso confirma o entendimento de que a formação docente não é um evento pontual, mas um processo contínuo, reflexivo e articulado com os desafios reais do cotidiano escolar. A formação inicial, embora fundamental, não dá conta da complexidade da diversidade presente nas salas de aula, tornando a formação continuada um espaço privilegiado para a problematização das práticas, a atualização teórica e a construção coletiva de soluções pedagógicas.

Além disso, as percepções dos professores acerca da necessidade de conteúdos contextualizados, estudos de caso e trocas de experiências reforçam a ideia de que a formação docente deve estar diretamente vinculada à prática e às demandas concretas da escola. Zeichner defende que programas formativos eficazes são aqueles que promovem a aproximação entre teoria e prática, destacando que:

A formação de professores precisa superar a dicotomia entre teoria e prática, criando espaços em que os docentes possam investigar suas próprias ações, dialogar com seus pares e construir conhecimentos a partir dos problemas reais da escola. (Zeichner, 2010, p. 493).

Cursos que promovem essa articulação, como o Produto Educacional produzido, favorecem o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa por parte do professor, condição essencial para a efetivação da educação inclusiva.

Outro aspecto relevante evidenciado na discussão é que a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor individualmente, mas como um compromisso institucional e sistêmico. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou ressaltam que “o trabalho docente se constrói no interior das instituições escolares, em processos coletivos que envolvem a organização do currículo, da avaliação e das práticas pedagógicas” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 86). A formação docente, nesse contexto, assume um papel estratégico, pois contribui para a construção de uma cultura escolar inclusiva, ao mesmo tempo em que fortalece o professor como agente de transformação.

Portanto, defender a formação de professores, especialmente na perspectiva da educação inclusiva, significa reconhecer que os desafios educacionais contemporâneos exigem profissionais em constante processo de aprendizagem. Como afirma Nóvoa, “A formação de professores pode desempenhar um papel

importante na configuração de uma profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional [...] e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (Nóvoa, 1997, p. 24). Mesmo diante das dificuldades evidenciadas pela evasão, os resultados obtidos confirmam que iniciativas formativas são fundamentais para promover mudanças reais na prática pedagógica.

Assim, a formação docente deve ser compreendida como um direito do professor e uma condição indispensável para a construção de uma educação mais justa, equitativa e inclusiva, alinhada às demandas sociais e aos princípios de uma escola para todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), teve como objetivo geral implementar e analisar um curso de Educação a Distância (EaD) voltado à formação continuada de professores das salas regulares da rede municipal de Lapa-PR, com foco na Educação Inclusiva. Ao retomar a questão norteadora — quais as contribuições que um curso EaD na área da Educação Inclusiva pode trazer para a atuação dos professores de salas regulares com alunos inclusos? — evidencia-se, a partir dos resultados obtidos, que os objetivos foram efetivamente alcançados, tanto no plano formativo quanto no plano reflexivo e institucional.

Desde sua concepção, o curso foi estruturado para responder a necessidades formativas no contexto municipal, especialmente no que se refere à compreensão conceitual da inclusão, à flexibilização curricular e à avaliação da aprendizagem em perspectiva inclusiva. A organização em quatro módulos — fundamentos da Educação Inclusiva, formação docente, flexibilização curricular e avaliação — não apenas cumpriu função didática, mas traduziu metodologicamente os objetivos específicos da pesquisa. Cada módulo articulou teoria e prática, promovendo a reflexão crítica sobre concepções arraigadas e oferecendo instrumentos concretos para a transformação da prática pedagógica.

A análise dos resultados demonstra que houve consonância entre os objetivos propostos e os impactos formativos observados. No plano quantitativo, o aproveitamento integral nas avaliações objetivas pelos concluintes indica domínio conceitual dos conteúdos trabalhados. No plano qualitativo, os relatos docentes evidenciaram mudanças significativas na forma de compreender o estudante público alvo da educação especial. Observou-se a apropriação do Modelo Biopsicossocial, deslocando o foco da deficiência para as barreiras contextuais e para as potencialidades do aluno. Tal mudança confirma o alcance de um dos objetivos centrais do curso: promover a superação de práticas integracionistas ainda presentes na cultura escolar.

O diálogo teórico com Maria Teresa Eglér Mantoan fundamentou a compreensão de que a inclusão não se reduz à matrícula, mas exige participação e aprendizagem efetiva. Esse princípio foi retomado nas atividades avaliativas do curso,

nas quais os professores demonstraram compreender a necessidade de reorganizar o currículo, flexibilizar estratégias metodológicas e adotar avaliações processuais. A instrumentalização oferecida evidencia o cumprimento do objetivo específico de fornecer ferramentas práticas que reduzissem a insegurança docente.

A redução da insegurança, aliás, constituiu um dos resultados mais expressivos da pesquisa. Muitos participantes relataram, antes do curso, sentimentos de despreparo diante da presença de estudantes com deficiência nas salas regulares. Após a formação, observaram-se manifestações de maior confiança, clareza conceitual e disposição para o trabalho colaborativo. Esse movimento dialoga com a perspectiva defendida por Philippe Meirieu, segundo a qual o professor deve assumir postura investigativa e reflexiva, tornando-se sujeito ativo na construção de soluções pedagógicas. A mudança de mentalidade identificada nas falas dos concluintes demonstra que o curso não apenas transmitiu conteúdos, mas promoveu deslocamentos paradigmáticos.

No que se refere à modalidade, a utilização da plataforma do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da UEPG (NUTEAD-UEPG) evidenciou que a EaD pode constituir-se como ambiente robusto de aprendizagem colaborativa. A estrutura assíncrona permitiu que professores da zona urbana e do campo participassem sem prejuízo de suas atividades profissionais, reforçando o objetivo de democratizar o acesso à formação continuada. Nesse sentido, confirma-se a compreensão de António Nóvoa de que o foco da qualidade educacional reside na consistência formativa e na valorização do professor, e não na modalidade em si.

Embora a taxa de conclusão — 23,68% — revele o desafio da evasão, a análise dos dados, à luz de relatórios da UNESCO, da Organisation for Economic Co-operation and Development e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, indica que tal fenômeno é estrutural na EaD e não compromete a validade do Produto Educacional. Ao contrário, os resultados qualitativos obtidos junto aos concluintes demonstram que, quando há permanência, o impacto formativo é significativo e consistente com os objetivos delineados.

Outro aspecto relevante refere-se ao alinhamento do curso às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos marcos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal alinhamento assegurou coerência normativa e fortaleceu a construção

de uma linguagem comum entre os docentes da rede municipal. Assim, evidencia-se o cumprimento do objetivo de contribuir para o fortalecimento de uma cultura inclusiva municipal, baseada em fundamentos legais, teóricos e pedagógicos consistentes. A discussão dos dados confirma que a escola inclusiva não se constrói por ações pontuais, mas por processos formativos contínuos. Ainda que algumas concepções integracionistas persistam, os avanços observados demonstram que o curso constituiu passo significativo na direção de uma cultura escolar mais equitativa. O Produto Educacional mostrou-se viável, replicável e ajustável às demandas locais, cumprindo sua função no âmbito do mestrado profissional: articular pesquisa e intervenção qualificada na realidade educacional.

Dessa forma, conclui-se que grande foi a contribuição do curso, visto que os objetivos, tanto o geral como os específicos, foram atingidos, na medida em que: (a) promoveu aprofundamento conceitual sobre Educação Inclusiva; (b) instrumentalizou os docentes para a flexibilização curricular e avaliação processual; (c) reduziu a insegurança profissional; e (d) fortaleceu a compreensão da inclusão como responsabilidade coletiva da escola.

Por fim, reafirma-se que a formação continuada, especialmente na modalidade EaD, deve ser compreendida como política pública estratégica e direito profissional. A grande inovação que se pode inferir é o fato de uma professora do quadro efetivo da educação, atuante em sala de aula de Educação Especial, foi a autora e executora do presente curso, uma vez que como regra geral se procura formadores externos até como forma de validação de conteúdo. Recomenda-se que a Secretaria Municipal de Educação da Lapa incorpore o Produto Educacional como ação permanente, assegurando continuidade, acompanhamento e ampliação da proposta. A consolidação de uma educação inclusiva depende de vontade política, suporte institucional e, sobretudo, da formação sólida e permanente de seus professores, esta como condição indispensável para garantir o direito de todos à aprendizagem e à participação plena na escola.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Alinny Luiza Ricco. **CAUSAS DA EVASÃO DISCENTE NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO À DISTÂNCIA EM ENSINO DE SOCIOLOGIA/IFCH/UFRGS**. Revista Contraponto, v. 5, n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contraponto/article/view/85473>. Acesso em jan. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 118 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em jun. 2025.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2024** – Brasília, DF: Inep, 2025. 30 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/nota_s_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em jan. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2018. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. 396 p. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-deeducacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.622/05**. Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.773**. Brasília, DF, 09 maio 2006. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.800/06**. Brasília, DF, 08 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.303/07**. Brasília, DF, 12 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm. Acesso em abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456**, de 19 de maio de 2025. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 maio 2025. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%2012.456-2025?OpenDocument. Acesso em jan.2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 4.361/04**. Brasília, DF, 29 dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf>. Acesso em mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 2/07**. Brasília, DF, 10 jan. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES Nº 2/05**. Brasília, DF, 09 jun. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces002_05.pdf>. Acesso em abr. 2025

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, 2008. 19 p.

CARDOSO, Milena Jansen Cutrim; ALMEIDA, Gil Derlan Silva; SILVEIRA, Thiago Coelho. **Formação continuada de professores para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil**. Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE, 29, p. 97-116. 2021. Disponível em: <https://journalsol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/2986>. Acesso em mar. 2025

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Artmed Editoras S.A. São Paulo, 2007. 248 p.

FUNDAÇÃO ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (ENAP). **Desenho de cursos: introdução ao modelo ADDIE**. Brasília: ENAP, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/EDUCA%C3%87%C3%83O/Desktop/Artigos%20Disserta%C3%A7%C3%A3o/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20ao%20modelo%20ADDIE_M%C3%B3dulo%201-alterado.pdf. Acesso em jan. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. *Revista Internacional de Formação de Professores*, FoPeTec, IFSP, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <file:///D:/Usu%C3%A1rio/Downloads/arqueologia+gatti.pdf>. Acesso em jan. 2026

GIBBS, Graham. **Análise de Dados Qualitativos**. Artmed Editoras S.A. São Paulo. 2009. 198 p.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012. 210 p.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 160 p.

HAAS, Celia Maria; NEVES, Lidiane Moutinho; STANDER, Marcus Danilo de Paula. **As políticas brasileiras para a Educação Superior a Distância: Desafios da expansão**. *Revista História da Educação Latinoamericana*. n. 21, 2019. p. 193-226. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01222382019000100193. Acesso em fev. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 128 p.

INEP. **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2024. 33 p. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisasestatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em fev. 2026.

JENSEN, L. F.; ALMEIRA, O. C. **A correlação entre falta de interatividade e evasão em cursos a distância**. 2009. 10 p. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/.../452009151730.pdf>>. Acesso em jan. 2025

KNOWLES, Malcolm S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Chicago: Follett Publishing Company, 1980. 400 p.

LACERDA, Caroline Côrtes; SEPEL, Lenira Maria Nunes. **Integração entre o Presencial e o Virtual na Formação Continuada de Educadores: Limites, Desafios e Potencialidades**. Educação em Revista. v. 40. e40883. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/40883>. Acesso em mar. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2015. 104 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2003. 64 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. 153 p.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 221 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

MORAES, Dinorá de Fátima Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. **A FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE EAD ON-LINE**. Revista Prisma, v. 1, n. 3, p. 17-48, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/23/17>. Acesso em fev. 2025.

MOTA PH dos S, Bousquat A. **Deficiência: palavras, modelos e exclusão**. Saúde debate. 2021Jul;45(130): p. 847–860. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031104202113021>. Acesso em jan. 2026

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. 158 p. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/600305331/NOVOA-1992-Os-Professores-e-a-Sua-Formacao?_gl=1*1630pp9*_gcl_au*MjAzNzcxMjE5NC4xNzcyMDM4NDg5. Acesso em jan. 2026.

OECD. **Education at a Glance 2020: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2020. 476 p. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em fev. 2026.

OLIVEIRA, C. R. A; MELLO, E. **Recontextualização do Texto da Política de Inclusão de Estudantes com Deficiência: os (Des)Caminhos da Educação inclusiva**. Rev. bras. educ. espec. vol.30, Abr-2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zMNBPMX6nJG77XnR7cpJRyQ/>. Acesso Jan. 2026.

OLIVEIRA, Dayane Horwat Imbriani, et al. **Ead e a Formação Continuada de Professores: Processos e Boas Práticas**. Ver. de Educação a Distância Em Rede. v. 7, n. 1, p. 194-205. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/>. Acesso em Fev. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 280 p. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENTE NT/docencia-no-ensino-superior-89277-1.pdf. Acesso em jan. 2026.

QUIROGA, F. L. **A Evasão Na Educação a Distância (EaD) e Suas Interfaces com a Democratização do Acesso e a Intensificação das Desigualdades**. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 16, e87069. Agosto de 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S198119692022000100129&script=sci_arttext. Acesso em jan. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 1016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007. Disponível em: <https://archive.org/details/inclusaoconstrui0000sass/page/n1/mode/2up>. Acesso em jan. 2026.

SOUZA, Damiana Calixto de; BRINGEL, Maricélia Felix Andrade. **Educação Inclusiva: Principais Dificuldades no Processo de Ensino e Aprendizagem no Ambiente Escolar**. Revista Id on Line Rev. Psic. V.17, N. 68, p. 460-472. 2023. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3856/5880>. Acesso em mar. 2025.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 456 p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/369609518/INC LUSAO-Um-Guia-Para-Educadores-livro-Completo-1>. Acesso em jan. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994. 47 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em jan. 2026.

UNESCO. **Education in a post-COVID world: nine ideas for public action.** Paris: UNESCO, 2021. 24 p. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em fev. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 191 p. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wpcontent/uploads/2015/02/aformac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em jan. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos da defectologia.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. 391 p.

ZEICHNER, Kenneth M. **Repensando as conexões entre formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores.** *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em jan. 2026.

ANEXO A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA O CURSO**PREFEITURA
MUNICIPAL
DA LAPA**

Praça Mirazinha Braga, 87 – Centro
CEP 83.750-000 – (41) 3547.8000
www.lapa.pr.gov.br

Senhora Neuzeli Schmidt Camargo
Secretária Municipal de Educação
Município da Lapa – Paraná

Eu, Heloisa Odete Carvalho Ganzert Pontarolo, professora efetiva lotada na Escola Municipal do Campo Dr. Aloísio Leoni, localidade de Alves Cardosos, exercendo a função de professora da classe especial, venho requer autorização para aplicação do curso de capacitação para professores com alunos em situação de inclusão, que se dará em ambiente virtual, com certificação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. O Curso faz parte do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, com aplicação durante o ano de 2025.

Nesses termos, peço deferimento.

Lapa, 16 de junho de 2025.



Documento assinado digitalmente
HELOISA ODETE CARVALHO GANZERT PONTAROL
Data: 08/06/2025 13:03:11-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Heloisa Odete Carvalho Ganzert Pontarolo
Mestranda - PROFEI

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA LAPA-PR



**PREFEITURA
MUNICIPAL
DA LAPA**

Praça Mirazinha Braga, 87 - Centro
CEP 83.750-094 - (41) 3547.8000
lapa.atende.net

Lapa, 08 de Agosto de 2025.

AUTORIZAÇÃO

Venho pelo presente, conceder autorização à servidora Heloisa Odete Carvalho Ganzert Pontarolo para aplicação do curso de capacitação para professores da Rede Municipal de Ensino que atuam com alunos em situação de inclusão.

O Curso ocorrerá em ambiente virtual, com certificação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, o qual faz parte do Mestrado Profissional da servidora.

Sem mais para o momento, agradecemos.



Assinado eletronicamente por:
**NEUZELI SCHMIDT
CAMARGO**

08/08/2025 17:03:09

Assinatura digital avançada com certificado digital não ICP-Brasil.

Atenciosamente

Neuzeli Schmidt Camargo
Secretária Municipal de Educação, Esporte e Lazer

ESTE DOCUMENTO FOI ASSINADO EM 08/08/2025 17:03:03-03-03
PARA CONFERENCIA DO SEU CONTEUDO ACESSE <https://c.cipm.com.br/p/3026898825e>.



ANEXO C – TCLE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA PROFEI**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Lapa, PR, 10 de agosto de 2024.

Prezado (a) professor (a), você está sendo convidado (a) para participar, como elementos fundamentais para implementar um curso EaD para a formação e aperfeiçoamento de professores da rede municipal da cidade de Lapa-Pr. Este estudo está sob responsabilidade de Heloisa Odete Carvalho Ganzert Pontarolo, mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa e sob orientação do Prof^o. Dr. José Fabiano Costa Justus. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação da Lapa / Pr.

A realização do estudo é importante para analisar a adesão e a opinião dos professores sobre as possíveis contribuições que o curso EaD pode trazer para a prática profissional dos cursistas. Sua participação na pesquisa é fundamental, por este motivo a sua escolha. Você contribuirá diretamente para o desenvolvimento de estudos sobre a temática. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa.

Caso aceite participar, sua participação é voluntária e se dará por meio da participação e avaliação do curso EaD. Na avaliação do curso o pesquisador busca compreender não apenas o aproveitamento do professor cursista, mas coletar elementos para identificar a realidade dos professores com alunos em situação de inclusão e os benefícios do curso EaD no auxílio dessa realidade. Seu nome, assim como de suas colegas que também participarem do estudo, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo.

O material coletado ficará disponível para sua consulta em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores. A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo financeiro a você. Também não haverá nenhum tipo de

compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores.

Ressaltamos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está conforme Resolução Nº 466/2012 e Resolução Nº 510/2016 ambas do Conselho Nacional de Saúde, conforme prevê o Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG.

Solicitamos, assim, sua participação nesta atividade e desde já agradecemos a inestimável contribuição. Quaisquer dúvidas sobre o desenvolvimento da atividade, por gentileza, entrem em contato conosco ou para recurso ou reclamações através da secretaria do Comitê de Ética pelos endereços ou telefones indicados ao final deste documento. O documento será feito em duas vias, uma para as pesquisadoras e outra para o (a) professor (a).

Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UEPG Av. Gen. Carlos
Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Campus de Uvaranas-
Ponta Grossa - PR
Telefone: (42) 3220-3108
E-mail: propespsecretaria@uepg.br

Heloisa Odete Carvalho Ganzert Pontarolo
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva _ PROFEI
Celular: (41) 99958-5711 E-mail:
heloisa.pontarolo.uepg@gmail.com

Documento assinado digitalmente
 HELOISA ODETE CARVALHO GANZERT PONTAROL
Data: 10/08/2025 21:07:11 -0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profº Dr. José Fabiano Costa Justus
Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva _ PROFEI
Celular: (42) 99106-7446
E-mail: jfcjustus@uepg.br

Documento assinado digitalmente
 JOSE FABIANO COSTA JUSTUS
Data: 12/08/2025 20:20:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ANEXO D – TCLE ENCAMINHADO AOS CURSISTAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA PROFEI



Eu, _____

RG _____ Telefone _____ E-mail _____

Concordo em participar da pesquisa intitulada Escola Inclusiva: Uma Realidade Possível para Professores com Alunos em Situação de Inclusão no Município da Lapa-Pr - Curso Ead, sob responsabilidade de Heloisa Odete Carvalho Ganzert Pontarolo, orientada pelo Profº. Dr. José Fabiano Costa Justus, na Pós-Graduação em Educação Inclusiva PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná. Declaro que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelas pesquisadoras, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. Esta autorização atende às exigências da Resolução Nº 466/2012 e da Resolução Nº 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, conforme prevê o Comitê de ética em Pesquisa da UEPG. Uma cópia do projeto encontra-se de posse desta Instituição.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) professor (a)

ANEXO E – LEVANTAMENTO DE ALUNOS INCLUSOS NA REDE DE ENSINO NO MUNICÍPIO DA LAPA – 2025



**PREFEITURA
MUNICIPAL
DA LAPA**

Praça Mirazinha Braga, 87 - Centro
CEP 83.750-094 - (41) 3547.8000
lapa.atende.net

LEVANTAMENTO DE ALUNOS INCLUSOS NA REDE DE ENSINO NO MUNICÍPIO DA LAPA - 2025

	ESCOLAS/ CMEIS	D.I	TFE	DFN	Visual	surdez/ Deficiência Auditiva	Transtornos Mentais	A.H/ Superdotação	TEA	TOTAL INCLUSÃO	TOTAL ALUNOS	
1.	Escola M. "Abigail Cortes"	9	9	1	0	0	1	0	5	23	202	11%
2.	Escola M. "Dr. Manoel Pedro"	9	22	1	2	0	2	2	19	49	410	11%
3.	Escola M. "Dr. Pedro Passos Leoni"	16	7	0	0	1	0	0	17	41	210	19%
4.	Escola M. "Emília Magalhães Ferreira do Amaral"	0	2	0	0	0	1	0	0	3	150	2%
5.	Escola M. "Lauro Moreira Montenegro"	3	7	0	1	0	0	0	5	15	109	13%
6.	Escola M. "Pedro Fávora Cavalin"	2	7	0	0	0	1	0	1	11	279	4%
7.	Escola M. "Prof. David da Silva Carneiro"	8	4	3	0	0	1	0	9	25	312	8%
8.	Escola M. "Prof.ª Eládio D'Amico Rychwa"	9	4	0	0	0	0	0	3	11	214	5%
9.	Escola M. "Prof.ª Sybilla Wille de Lacerda"	4	13	0	0	0	2	2	7	28	219	12%
10.	Escola M. "Serafim Ferreira do Amaral"	3	6	0	0	1	1	0	10	21	210	10%
11.	Escola M. do Campo "Brasilino Ferreira de Almeida"	0	0	0	0	1	1	0	1	3	81	3%
12.	Escola M. do Campo "Contestado"	1	3	0	0	0	0	0	2	5	63	8%
13.	Escola M. do Campo "Deputado João Leopoldo Jacomei"	2	0	0	0	1	0	0	2	3	78	3%
14.	Escola M. do Campo "Dr. Aloísio Leoni"	10	0	0	0	0	0	0	0	10	100	10%
15.	Escola M. do Campo "Gustavo Kuss"	1	3	0	0	0	0	0	1	5	98	4%
16.	Escola M. do Campo "Irmã Santa Rita"	6	3	0	0	0	0	0	3	11	79	13%

1



**PREFEITURA
MUNICIPAL
DA LAPA**

Praça Mirazinha Braga, 87 - Centro
CEP 83.750-094 - (41) 3547.8000
lapa.atende.net

17.	Escola M. do Campo "Marechal Cândido Rondon"	0	0	0	0	0	0	0	2	2	73	2%
18.	Escola M. do Campo "Martim Afonso de Souza"	3	1	0	0	0	0	0	0	4	137	3%
19.	Escola M. do Campo "Martin Hammerschmidt"	8	5	0	0	0	0	0	6	19	224	8%
20.	Escola M. do Campo "Nossa Senhora de Lourdes"	2	1	0	0	0	0	0	6	9	134	6%
21.	Escola M. do Campo "Padre Feijó"	2	5	0	0	0	1	0	3	11	170	6%
22.	Escola M. do Campo "São Miguel"	3	0	0	0	0	0	1	6	10	127	7%
23.	CMEI "Bernardo Von Müller Berneck"	0	0	0	0	0	0	0	1	1	84	1%
24.	CMEI "Casa da Criança José Lacerda"	0	0	1	2	0	0	0	2	3	94	3%
25.	CMEI "Catarina Keche Ramos"	0	0	0	0	0	0	0	3	3	91	3%
26.	CMEI "Irmã Lídia"	0	0	0	0	0	0	0	2	2	113	1%
27.	CMEI "Irmã Ruth"	0	0	0	0	0	0	0	1	1	115	0,8%
28.	Lar e Educandário São Vicente de Paulo	0	0	1	0	0	0	0	4	4	140	2%
29.	CMEI "Lia Tereza Campanholo Mendes"	0	0	0	0	0	1	0	3	4	139	2%
30.	CMEI "Maria de Lourdes Ferraz Leonardi"	0	0	0	0	0	0	0	3	3	81	3%
31.	CMEI "Pedro Maciel Magalhães"	0	0	0	0	1	0	0	3	3	102	3%
32.		101	102	7	5	5	12	5	130	343	4638	7,3%

Lapa, 08 de abril de 2025.

2