

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA MODALIDADE A
DISTÂNCIA: AVALIAÇÃO DE UMA ESPECIALIZAÇÃO EM UMA
UNIVERSIDADE FEDERAL**

**TEACHER EDUCATION IN SPECIAL EDUCATION IN THE DISTANCE
LEARNING MODALITY: EVALUATION OF A SPECIALIZATION AT A FEDERAL
UNIVERSITY**

Recebido em: 05/08/2025

Reenviado em: 03/10/2025

Aceito em: 12/10/2025

Publicado em: 27/11/2025

Luiz Renato Martins da Rocha¹ 
Universidade de São Paulo

Bruno Rafael Santos de Cerqueira² 
Universidade Federal do ABC

Mara Silvia Pasian³ 
Universidade Federal do ABC

Resumo: O artigo analisa a percepção de cursistas sobre a qualidade e a relevância de um curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva ofertado na modalidade a distância por uma universidade federal, em parceria com o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo e exploratório, envolveu 110 participantes e considerou múltiplas dimensões da formação: estrutura curricular, conteúdos, materiais didáticos, suporte institucional e adequação do formato EaD. Os dados foram coletados por meio de um questionário online. Os resultados revelam avaliações positivas quanto à atualidade dos conteúdos, à organização do curso e ao apoio prestado por tutores e coordenação. Identificaram-se, contudo, desafios como a sobrecarga da coordenação e limitações no suporte administrativo. Conclui-se que a formação oferecida contribui significativamente para o aprimoramento da prática docente inclusiva, ao passo que evidencia a necessidade de fortalecimento institucional para garantir equidade e qualidade em ofertas futuras. O estudo amplia o debate sobre a formação continuada de professores e aponta caminhos para políticas públicas mais efetivas na promoção da educação inclusiva via educação à distância.

Palavras-chave: Formação Docente; Universidade Aberta do Brasil; Educação a Distância; Políticas Públicas.

Abstract: This article analyzes the perceptions of students regarding the quality and relevance of a specialization course in Special and Inclusive Education offered through distance learning by a federal university, in partnership with the Open University of Brazil (UAB) system. The qualitative, descriptive, and exploratory research involved 110 participants and considered multiple dimensions of the training: curriculum structure, content, teaching materials, institutional support, and the suitability of the distance learning format. Data were collected through an online questionnaire. The results reveal positive evaluations concerning the relevance of the content, course organization, and the support provided by tutors and the coordination team. However, challenges were also identified, such as coordination overload and limitations in administrative support. It is concluded that the training

¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Docente do programa de pós-graduação em Educação da USP. Doutor e Mestre em Educação Especial. Brasil, São Paulo, São Paulo. E-mail: luizrenato@usp.br

² Professor do Centro de Ciências Naturais e Humanas da Universidade Federal do ABC (UFABC). Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática da UFABC. Doutor em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo. Brasil, São Paulo, São Paulo. E-mail: bruno.cerqueira@ufabc.edu.br

³ Professora do Centro Educacional Fundação Santo André e do programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão da Inovação da Universidade Federal do ABC. Doutora em Psicologia. Brasil, São Paulo e São Paulo. E-mail: mara.pasian@fsa.br

significantly contributes to enhancing inclusive teaching practices while highlighting the need for stronger institutional support to ensure equity and quality in future course offerings. The study broadens the debate on continuing teacher education and points toward more effective public policies for promoting inclusive education through distance learning.

Keywords: Teacher Training; Open University of Brazil; Distance Learning; Public Policies.

INTRODUÇÃO

O enfrentamento das desigualdades no contexto educacional, tanto no Brasil quanto em diferentes cenários internacionais, envolve diversos desafios; entre eles, destaca-se a forma como implementamos as políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas. Segundo Pletsch, Mendes e Ebersöhn (2024), nas últimas três décadas, o enfrentamento das desigualdades educacionais por meio de políticas voltadas à equidade e à Educação Inclusiva tem se configurado como um desafio recorrente, especialmente nos países do Sul Global. Nesse sentido, torna-se essencial analisar os elementos que compõem essa problemática, a fim de contribuir para avanços concretos na construção de sistemas educacionais mais justos e inclusivos.

Em termos legais e políticos, o Brasil assumiu compromissos importantes para garantir o direito à educação especial e inclusiva, como previsto na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1988; 1990; 1996). A partir dos anos 2000, essas garantias foram fortalecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e por políticas específicas, como o Decreto nº 6.571/2008, posteriormente revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008; 2011), que preveem o atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes da Educação Especial, preferencialmente em salas comuns.

Apesar desses avanços, diversas pesquisas apontam que o aumento das matrículas desses estudantes em classes regulares não tem sido suficiente para assegurar a efetivação de uma cultura inclusiva nas escolas brasileiras (Barros; Silva; Costa, 2015; Bezerra, 2017). Conforme apontam Martins e Leite (2014), apesar da evolução normativa, as práticas escolares ainda carecem de condições estruturais e pedagógicas que deem conta das reais necessidades dos alunos, reforçando a urgência de políticas públicas que avancem para além do discurso legalista (Macena; Justino; Capellini, 2018).

Nesse cenário, a formação docente se configura como um dos pilares fundamentais para a consolidação de práticas inclusivas nas escolas, sendo essencial compreender como os cursos voltados a essa finalidade têm sido estruturados e percebidos por seus próprios participantes.

Para Silva (2015), a formação de professores no âmbito da Educação Especial e Inclusiva é um processo em construção no Brasil, marcado por questionamentos sobre quais modelos formativos devem ser adotados, a quem eles devem servir e qual foco deve ser assumido. Ainda segundo a autora, embora os programas e projetos de formação docente demonstrem preocupação com a aquisição de conhecimentos pedagógicos voltados para a maioria dos estudantes, ainda há pouca ênfase na preparação de educadores para lidar com aqueles que demandam percursos escolares diferenciados.

Este artigo tem como objetivo analisar a percepção dos cursistas sobre a qualidade e relevância da formação recebida em um curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva ofertado pela Universidade Federal do ABC (UFABC) em seis polos do Estado de São Paulo. O curso foi realizado em parceria com o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com carga horária de 630 horas, distribuídas ao longo de 24 meses, tendo como foco a formação de docentes e gestores da educação básica pública em exercício que atuam diretamente com a Educação Especial e Inclusiva.

Este estudo parte da seguinte questão: como os cursistas de uma especialização em Educação Especial e Inclusiva de uma universidade federal avaliam a qualidade e a relevância da formação recebida? E de que forma essa percepção pode contribuir para o aprimoramento contínuo dos programas de qualificação profissional na área? Com base nisso, o objetivo geral da pesquisa é analisar a percepção dos cursistas sobre a qualidade e a relevância da formação oferecida, considerando dimensões pedagógicas, estruturais e de suporte. Especificamente, busca-se: avaliar a adequação e atualidade da estrutura curricular e dos conteúdos programáticos; identificar a opinião sobre os materiais didáticos utilizados; examinar a avaliação do suporte oferecido por tutores, professores, coordenação e secretaria e verificar a percepção sobre a modalidade a distância.

REFERENCIAL TEÓRICO

O compromisso com a educação especial e inclusiva se consolida como responsabilidade do Estado, que deve oferecer atendimento educacional especializado, preferencialmente integrado à rede regular de ensino, conforme determina o Art. 208, inciso III da Constituição. Esse entendimento é reforçado pela LDBEN nº 9.394/96, que define a educação especial como uma modalidade de ensino voltada ao atendimento das necessidades específicas dos alunos, conforme estabelece o Art. 58 (Brasil, 1996). Ao tratar desses avanços

no ambiente educacional, é necessário explicitar como se dá a formação dos profissionais da educação para lidar com essas questões e quais são os objetivos almejados.

É fato que há carências na formação de professores, as quais se intensificam quando se trata da preparação para a Educação Especial e Inclusiva. Diversos estudos apontam que uma das barreiras para a consolidação de práticas inclusivas é a falta de formação adequada dos docentes para lidar com a complexidade presente nas turmas regulares que incluem alunos com diferentes necessidades educacionais (Dorziat, 2008; Ferreira; Ferreira, 2004; Glat; Blanco, 2015; Pletsch, 2010; Minholi; Rocha, 2024; Cerqueira; Rocha, 2025). Kamazaki et al. (2017) observam que, mesmo diante da obrigatoriedade legal, os cursos de licenciatura ainda avançam de forma incipiente na incorporação da temática em seus currículos. Para Uchoa e Chacon (2022), mudar esse cenário e promover uma educação verdadeiramente inclusiva exige investimentos consistentes na formação de professores em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, articulando a Educação Especial de forma transversal ao processo formativo.

Para além do acesso, os autores mencionados acima reivindicam mudanças na forma como os professores são formados para atuar na Educação Especial e Inclusiva, uma vez que essa formação deve se basear em uma perspectiva humanista, que reconheça as pessoas com deficiência como sujeitos capazes de aprender e se desenvolver, desde que tenham acesso a suportes adequados e oportunidades equitativas. Essa concepção está alinhada à proposta de uma nova cultura escolar, pautada na aceitação das diferenças e na democratização do acesso à educação, conforme defendem autores que destacam a importância de práticas inclusivas voltadas às necessidades dos alunos. Além disso, essa formação crítica deve contemplar o uso apropriado de tecnologias e demais recursos, garantindo meios efetivos de participação e aprendizagem (Glat, 2018; Costa *et al.*, 2016; Galvão Filho, 2009; Plestsch; Motta; Couto, 2025).

Diante da ainda incipiente formação inicial de caráter transversal nas licenciaturas, e do baixo número de cursos de graduação em Educação Especial, ganham relevância as iniciativas ligadas à formação continuada, que se apresentam como instrumentos para a atualização dos professores em exercício. Segundo Rosseto (2015), a modalidade a distância (EaD) tem sido amplamente utilizada nesse contexto. Destacam-se os cursos de especialização *lato sensu*, implementados por instituições públicas de ensino superior no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). A autora, no entanto, adverte que há críticas quanto às formações em larga escala com percursos formativos acelerados e de escopo limitado.

Melhorias na Educação a Distância dependem de uma avaliação contínua da qualidade dos cursos e da estrutura oferecida pelas instituições envolvidas, promovendo reflexões e ajustes nas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos estudantes (Abadi; Rehfeldt, 2016). Capellini e Rodrigues (2009) ressaltam a importância da tutoria personalizada e da adaptação dos conteúdos, enquanto Schirmer, Silva e Aires (2023) enfatizam a necessidade de aplicação prática dos saberes abordados. Kamazaki *et al.* (2017) alertam que, sem uma estrutura adequada, os cursistas podem não superar dificuldades básicas, como leitura e escrita, o que evidencia a importância da escolha e elaboração dos materiais didáticos. Todos esses fatores estão intimamente ligados à evasão, a qual, segundo Branco, Conte e Habowsk (2020), decorre sobretudo da falta de comunicação, de currículos engessados e da prevalência de aulas monológicas, ignorando as dimensões culturais e sociais dos cursistas, tratando-os como máquinas pensantes desvinculadas de suas realidades.

Pautado nesses aspectos, o presente artigo busca, de forma mais específica, contribuir para o preenchimento de uma lacuna nos estudos sobre a formação continuada em Educação Especial e Inclusiva, ao analisar os elementos apontados pelos cursistas de um curso de especialização na área, tanto os considerados positivos quanto aqueles identificados como passíveis de melhoria. A partir dessa análise, propõe-se uma reflexão sobre os limites e as potencialidades da iniciativa, bem como sobre as especificidades da formação do profissional que almeja uma atuação inclusiva em sala de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho descritivo e exploratório. Optou-se por uma abordagem qualitativa interpretativa, na qual se busca compreender os fenômenos em seus contextos naturais, considerando os significados atribuídos pelos participantes envolvidos (Augusto *et al.*, 2013). Essa escolha se justifica pela natureza do objeto de estudo, a avaliação de um curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva, demandando, assim, uma compreensão aprofundada das percepções e experiências dos cursistas. Essa abordagem permite captar nuances de motivação, valores e outras dimensões subjetivas que métodos quantitativos, por vezes, não conseguem abranger plenamente (Richardson, 1999).

O delineamento exploratório e descritivo adotado neste estudo está em consonância com seus objetivos. Pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, sendo especialmente indicadas em contextos em que o tema ainda é pouco estudado (Gil, 2008). Esse tipo de pesquisa busca “proporcionar maior familiaridade

com o problema” (Gil, 1991, p. 45), constituindo uma etapa preliminar capaz de subsidiar investigações futuras mais aprofundadas. Já a abordagem descritiva tem como finalidade principal caracterizar, com precisão, determinada população ou fenômeno. Como destaca o autor, a pesquisa descritiva tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (Gil, 1991, p. 46). No presente estudo, esse aspecto se concretiza por meio da análise das respostas dos participantes a respeito de diferentes dimensões do curso, possibilitando uma compreensão detalhada de suas experiências e das relações entre as variáveis observadas (Gil, 2008). Além disso, trata-se de uma pesquisa de natureza básica, voltada à produção de conhecimentos e reflexões que contribuam para o avanço teórico e o aprofundamento do debate na área, sem uma aplicação prática imediata.

CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de estudantes matriculados na turma 2023–2025 do curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva, oferecido na modalidade a distância por uma universidade pública (UFABC), em parceria com o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os cursistas foram selecionados por meio de edital público, que definiu como público-alvo profissionais com perfis específicos, tais como: docentes em exercício da Educação Infantil à Educação Superior na rede pública, professores com experiência em Educação Especial ou em Educação Bilíngue de Surdos, e gestores escolares da rede pública, entre outros critérios (UFABC, 2023).

O curso teve início em outubro de 2023 e possui carga horária de 630 horas, distribuídas ao longo de 24 meses. A matriz curricular é composta por 18 disciplinas, em sua maioria com carga horária entre 30 e 60 horas, além do estágio supervisionado (100 horas). As disciplinas foram disponibilizadas de forma sequencial, sendo liberadas simultaneamente duas por vez (exceto em casos pontuais com apenas uma). A organização seguiu a seguinte ordem: 1) Preparo para uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem e introdução aos conceitos básicos da Educação Especial e Inclusiva, 2) Cultura, identidade social e desdobramentos políticos em ações afirmativas governamentais e não governamentais, 3) Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva, 4) Aspectos biopsicossociais do público da Educação Especial 5) Neurociências e Educação Especial e Inclusiva, 6) Metodologia da Pesquisa Científica em Educação Especial e Inclusiva, 7) Didática e acesso ao currículo: planejamento do ensino e Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), 8) Atendimento Educacional Especializado em uma perspectiva transversal de ensino: educação básica e

superior, 9) Introdução à Língua Brasileira de Sinais – Libras, escolas e classes bilíngues, 10) Práticas Pedagógicas e arranjos de ensino na classe comum: coensino/ensino colaborativo e tutoria por pares, 11) Estágio Curricular I: desenvolvendo atitudes sociais favoráveis ao processo inclusivo, 12) Tecnologia Assistiva e acessibilidade no contexto da classe comum e da classe hospitalar, 13) Comunicação alternativa e aumentativa e estratégias para uso na classe comum e em espaços de educação não formal, 14) Introdução ao Braille e à Audiodescrição, 15) Introdução à Orientação e Mobilidade, 16) Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Educação Especial e Inclusiva: intervenção precoce e Educação Infantil, 17) Estágio Curricular II: desenvolvendo atitudes sociais favoráveis ao processo inclusivo e 18) Trabalho de Conclusão de Curso

Até dezembro de 2024, dos 148 alunos regularmente matriculados no curso, 110 responderam à pesquisa por meio de questionário. Entre os participantes, observa-se um predomínio do gênero feminino: 89,1% das pessoas respondentes se identificam como mulheres, enquanto 10,9% se identificam como homens. Os participantes estão distribuídos em seis polos de apoio presencial no estado de São Paulo, sendo 14,5% em Botucatu, 20% em Diadema, 21% no polo Jardim Modelo/Capão Redondo (São Paulo - SP), 18,2% no Jardim São Roberto/Rosa da China (São Paulo - SP), 9,1% no Parque Veredas (São Paulo - SP) e 17,2% na Vila Nova Cachoeirinha/Gilberto Dupas (São Paulo - SP). Entre os que não participaram da pesquisa, registraram-se duas recusas formais, conforme direito assegurado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e 36 estudantes que não responderam, sem apresentar justificativa.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu cerca de 15 meses após o início do curso (no final de 2024), por meio da aplicação de um questionário on-line disponibilizado a todos os estudantes ativos do curso naquele momento. O instrumento foi elaborado de forma a contemplar tanto questões abertas quanto fechadas, estas, objeto do presente estudo, incluíram itens de múltipla escolha e escalas de avaliação, com o objetivo principal de mapear o perfil sociodemográfico dos participantes (como gênero, idade, formação e experiência profissional) e obter avaliações de diferentes aspectos do curso (como qualidade do material didático, organização curricular, suporte oferecido, entre outros). Já as questões abertas permitiram aos cursistas descrever, com suas próprias palavras, as percepções tidas sobre a qualidade e relevância do curso, abordando temas como pontos fortes e fracos da estrutura curricular, pertinência dos conteúdos abordados,

contribuição da especialização para a prática profissional e adequação da modalidade a distância, dados que serão detalhados em um próximo estudo.

No total, o questionário continha 32 perguntas, organizadas em quatro seções: (a) aceite do TCLE; (b) caracterização do participante; (c) avaliação do curso em diferentes dimensões; e (d) espaço para comentários ou sugestões finais. O link para acesso ao questionário permaneceu disponível por algumas semanas, e os participantes puderam respondê-lo de forma anônima.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do ABC (UFABC), em conformidade com a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), que estabelece normas para pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Os participantes receberam informações claras sobre os objetivos do estudo, os procedimentos envolvidos e os eventuais impactos decorrentes da participação. Foi enfatizado que a participação era voluntária e que a não adesão não acarretaria qualquer prejuízo acadêmico ou profissional. Aqueles que concordaram em participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados pessoais e das respostas fornecidas. O estudo obteve registro de aprovação ética sob o CAAE nº 83447624.7.0000.5594, conforme certificado disponível para consulta pública.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Com base nos dados obtidos por meio das questões fechadas do questionário, foi realizada uma análise estatística descritiva. Foram calculadas frequências absolutas e relativas (percentuais) para as variáveis categóricas, visando resumir suas avaliações sobre o curso em termos numéricos. Também foram analisadas medidas descritivas nos casos de itens avaliativos. Os resultados são apresentados por meio de tabelas e gráficos simples, facilitando a visualização das tendências nas respostas dos cursistas em relação a cada item avaliado.

Além da análise estatística descritiva aplicada às questões fechadas, buscou-se interpretar os resultados à luz do referencial teórico mobilizado, destacando relações entre as percepções dos cursistas e as condições estruturais do curso. Esse processo de interpretação foi realizado de forma indutiva e interpretativa, considerando a frequência das respostas, mas também suas possíveis implicações pedagógicas e institucionais. A opção por esse tipo de

análise permite evidenciar não apenas os aspectos numéricos das avaliações, mas também as tendências formativas que emergem do conjunto de dados.

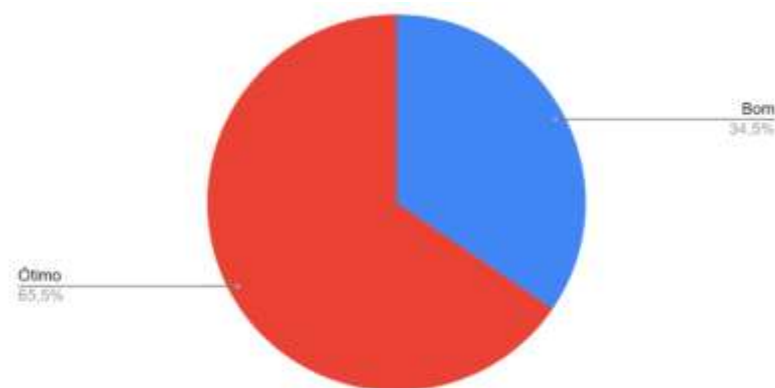
Reconhece-se, contudo, que o estudo apresenta limites e possíveis vieses. O primeiro diz respeito ao uso de questionário online como principal instrumento de coleta, que pode induzir respostas mais breves ou menos críticas. Além disso, a participação foi voluntária, o que pode ter gerado viés de auto-seleção, visto que os cursistas mais engajados tendem a responder em maior proporção. A ausência de triangulação com entrevistas ou observações também limita a profundidade interpretativa dos resultados. Esses aspectos não invalidam os achados, mas apontam a necessidade de cautela na generalização e reforçam a importância de estudos futuros que ampliem as estratégias metodológicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados a seguir revelam a percepção dos(as) cursistas acerca da estrutura pedagógica e dos recursos didáticos do curso. Evidenciam suas avaliações sobre a qualidade e a relevância da formação recebida, abrangendo aspectos pedagógicos, estruturais e de suporte.

Referente à matriz curricular, foi questionado como o aluno avalia a qualidade da estrutura curricular do curso (disciplinas) em termos de adequação aos objetivos de formação em Educação Especial. Isso é demonstrado na Figura 1:

Figura 1 – Avaliação da qualidade da estrutura curricular do curso (disciplinas) quanto à sua adequação aos objetivos de formação em Educação Especial.



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

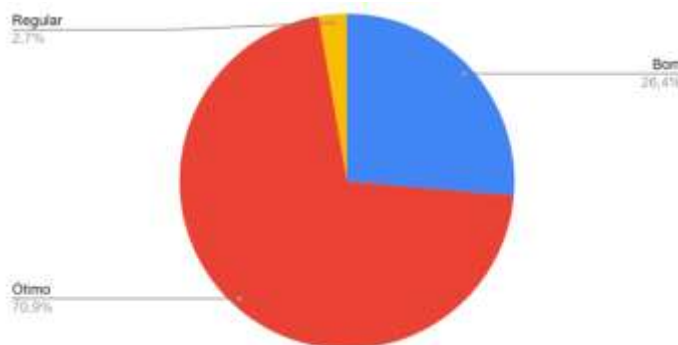
A avaliação dos cursistas foi predominantemente classificada como “ótima”, com 72 respostas (65,5%), enquanto 38 alunos (34,5%) a avaliaram como “boa”. Não houve registros de respostas nas categorias “regular”, “ruim” ou “péssimo”, embora essas opções estivessem

disponíveis no questionário. Esses dados evidenciam uma percepção positiva em relação ao currículo e aos conteúdos oferecidos, indicando que a maioria dos(as) cursistas reconhece a adequação do curso aos objetivos de formação em Educação Especial. Esse resultado reforça a análise de Silva (2015), ao situar a formação docente na área como um processo ainda em construção, atravessado pelos desafios e instabilidades do contexto educacional contemporâneo. Nessa mesma direção, Bisol e Valentini (2014) enfatizam que a simples oferta de informações não é suficiente para provocar mudanças efetivas nas atitudes, crenças e valores dos professores, o que reforça a necessidade de pensar as matrizes curriculares dos cursos de modo a promover processos formativos mais profundos e contextualizados.

Entende-se, portanto, que cursos bem estruturados para essa demanda são necessários e úteis. Tal reflexão é reforçada pelos estudos de Pasian, Mendes e Cia (2017): os autores demonstram a necessidade de maior investimento na formação inicial e continuada, uma vez que muitos docentes ainda se sentem parcialmente preparados para atender à diversidade do público da Educação Especial (PEE). Assim, embora os(as) cursistas reconheçam a relevância da formação recebida, permanece o desafio de que ela contemple, de forma mais aprofundada, a preparação para lidar com percursos escolares diferenciados. Isso porque, como destaca Silva (2015, p. 693), “trabalhar com a informação para chegar ao conhecimento e repensar os mecanismos de ensino e aprendizagem” é fundamental.

A seguir, a Figura 2 apresenta as respostas dos(as) cursistas ao serem questionados sobre o quão relevantes e atuais consideram os conteúdos abordados no curso em relação às práticas e aos desafios contemporâneos da Educação Especial.

Figura 2 – Avaliação da relevância e atualidade dos conteúdos do curso frente às práticas e desafios contemporâneos da Educação Especial.



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

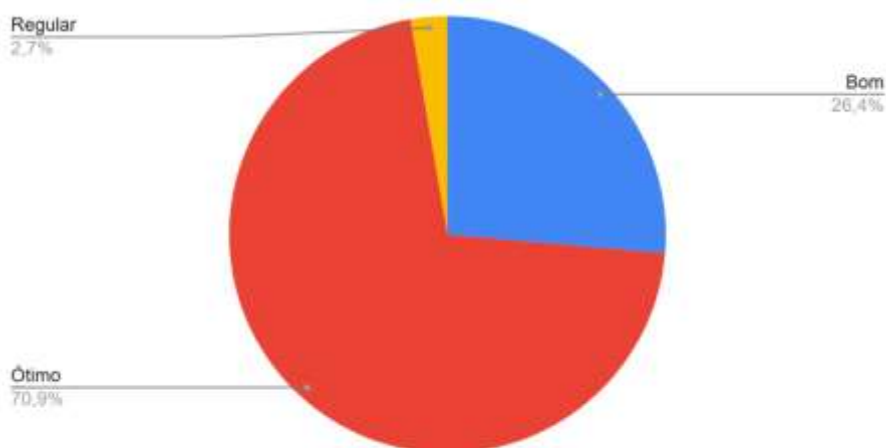
As respostas evidenciam que a percepção dos(as) alunos(as) sobre a atualidade e relevância dos conteúdos é majoritariamente positiva, com 70,9% avaliando-os como “ótimos”,

26,4% como “bons” e apenas 2,7% como “regulares”. Não houve registros de respostas classificando os conteúdos como “ruins” ou “péssimos”. De acordo com esses dados, o curso tem conseguido dialogar com as demandas atuais da Educação Especial, oferecendo subsídios coerentes com práticas inclusivas e com os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

No entanto, mesmo com uma pequena porcentagem de respostas consideradas “regulares”, é importante refletir sobre possíveis ajustes que garantam uma formação cada vez mais atualizada e alinhada às práticas inclusivas. Um estudo de larga escala realizado por Pasian, Mendes e Cia (2017), com mais de 1.200 professores da Educação Especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em mais de 20 estados brasileiros, reforça que muitos docentes ainda não se sentem plenamente preparados para lidar com toda a diversidade presente no público da Educação Especial. Isso ressalta a importância de investir continuamente na atualização de conteúdos e metodologias que reflitam as necessidades do contexto escolar.

Nesse sentido, a percepção majoritariamente positiva dos(as) cursistas pode ser compreendida como um indicativo de que o curso está no caminho certo, mas que precisa manter-se em constante processo de inovação e revisão. Esse aspecto também se reflete na avaliação dos(as) professores(as) sobre os materiais e recursos didáticos oferecidos, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Avaliação da qualidade dos materiais e recursos didáticos do curso.



Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A maioria dos(as) cursistas considera positivamente a qualidade dos recursos didáticos utilizados. Especificamente, 58 participantes (52,7%) classificaram os materiais e recursos didáticos oferecidos no curso como “ótimos”, enquanto 47 (42,7%) os avaliaram como “bons”.

Apenas 5 respondentes (4,6%) consideraram-nos “regulares” e, assim como nos outros itens, não houve respostas nas categorias “ruim” ou “péssimo”.

Essa avaliação é coerente com a análise anterior sobre a atualidade e relevância dos conteúdos (Figura 2), reforçando que o curso não apenas oferece conteúdos alinhados às demandas dos(as) professores(as) da Educação Especial, como também disponibiliza materiais e ferramentas que potencializam a aprendizagem. No entanto, a presença de um pequeno percentual de respostas avaliando como “regular” merece atenção, para que se reflita sobre os aspectos que ainda podem ser aprimorados.

Portanto, embora o curso apresente bons indicadores de qualidade, é fundamental manter um movimento contínuo de inovação, atualização e revisão dos materiais, garantindo que os recursos didáticos estejam cada vez mais adequados às práticas inclusivas e às demandas reais do cotidiano escolar. Esse esforço constante contribui para que a formação promova o desenvolvimento com equidade e fortaleça a atuação dos docentes no atendimento a todos os alunos, assegurando o pleno exercício do direito à educação inclusiva e de qualidade, como garantem a LDB (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Apesar dos progressos em termos legislativos, a efetivação da inclusão continua a esbarrar em obstáculos nas escolas brasileiras (Barros; Silva; Costa, 2015; Bezerra, 2017). A formação de professores, como apontado por Kamazaki *et al.* (2017), mostra-se insuficiente em muitos casos, refletindo a dificuldade de se construir um ambiente verdadeiramente inclusivo nas salas de aula comuns, sobretudo pela ausência de formação específica e de apoio pedagógico contínuo.

É importante reconhecer que, embora as políticas tenham sido reformuladas, a cultura inclusiva nas escolas ainda é limitada. A implementação efetiva das diretrizes inclusivas segue sendo desafiada pela falta de recursos adequados, pela formação insuficiente dos docentes e por resistências institucionais (Macena; Justino; Capellini, 2018). Esse cenário evidencia que, apesar de políticas como a Meta 4 do PNE (2014–2024), que visa garantir o acesso à educação para estudantes com deficiência na rede regular de ensino, ainda há deficiências no suporte e na adaptação das escolas a essas necessidades (Macena; Justino; Capellini, 2018), lacunas passíveis de serem minimizadas, em parte, por meio da formação inicial e continuada dos(as) docentes.

SUPORTE INSTITUCIONAL

Landim (1997) destaca que a Educação a Distância exige uma estrutura composta por elementos fundamentais, como a centralidade do aluno no processo educativo, o papel do docente como incentivador da aprendizagem cooperativa e interativa, a mediação comunicacional por diferentes tecnologias (impressos, audiovisuais, telemática, entre outros) e uma organização sistemática dos materiais, da comunicação e da avaliação. Mehlecke e Tarouco (2003) ressaltam a importância da tutoria como mediação entre os espaços presencial e virtual, cumprindo funções específicas de apoio pedagógico e emocional, contribuindo diretamente para a motivação, o esclarecimento de dúvidas e o acompanhamento das aprendizagens. Acrescentamos a esse ecossistema a coordenação do curso e secretaria, que também são elos que ultrapassam tarefas apenas burocráticas.

Diante disso, torna-se relevante analisar, no contexto da EaD, a qualidade do suporte oferecido por tutores, docentes, coordenação e secretaria, considerando como cada um desses agentes contribui para a trajetória formativa dos(as) cursistas. Nesse sentido, foi solicitado que os(as) cursistas respondessem sobre o suporte oferecido no curso. Esses resultados estão organizados na Tabela 1:

Tabela 1 – Avaliação do suporte institucional recebido durante o curso (n=110).

Categoria de suporte	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo	Total
Tutoria	77	22	8	3	–	110
Professores	62	36	12	–	–	110
Coordenação	71	28	11	–	–	110
Secretaria	54	40	16	–	–	110

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Os dados indicam que o suporte institucional recebido pelos(as) cursistas foi, de modo geral, bem avaliado. Em relação à tutoria, foram registradas 77 respostas classificando-a como “ótima” e 22 como “boa”, demonstrando que a atuação dos(as) tutores(as) foi reconhecida como um apoio efetivo ao longo do curso. Esse resultado corrobora o estudo de Rodrigues e Capellini (2012), que destacam a importância da tutoria como elemento central para a permanência e o êxito dos estudantes na modalidade a distância, sendo o(a) tutor(a) responsável por realizar a mediação pedagógica que sustenta o processo de construção do conhecimento.

Considera-se também como fator relevante para essa boa avaliação o fato de que a coordenação do curso e a coordenação de tutoria atuaram de forma articulada na orientação e no acompanhamento dos tutores, com o objetivo de construir um trabalho de qualidade. Contudo, merece atenção o fato de que oito cursistas avaliaram a tutoria como “regular” e três como “ruim”. Embora representem um percentual reduzido diante do total, essas respostas apontam para possíveis diferenças no desempenho entre tutores, demora nas respostas às dúvidas, prazos ou qualidade dos feedbacks, bem como insuficiência de intervenções pedagógicas mais personalizadas.

À época da coleta de dados, os tutores do curso possuíam, em sua maioria, formação *stricto sensu* e ampla experiência em EaD, tendo sido selecionados por meio de um processo classificatório rigoroso. O trabalho realizado por eles consistiu em oferecer apoio contínuo aos alunos. Os(as) tutores(as) deveriam acessar diariamente o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), responder às mensagens dos cursistas no prazo máximo de 24 horas, sanar dúvidas, orientar sempre que necessário, além de corrigir as atividades com devolutivas formativas, sob a orientação e acompanhamento da coordenação de tutoria. Na EaD, a sensação de ausência de acompanhamento pode impactar negativamente a motivação e a autonomia do estudante (Rodrigues; Capellini, 2012). Por isso, é fundamental que a tutoria mantenha uma presença ativa, colaborativa e constante ao longo de toda a formação (Silva; Maciel, 2014).

Em relação ao suporte prestado pelos(as) professores(as) do curso, observa-se também uma avaliação positiva, com 62 respostas classificando-o como “ótimo” e 36 como “bom”, totalizando 89,1% de avaliações favoráveis. Esse resultado indica reconhecimento da qualidade do corpo docente na mediação dos conteúdos e na condução das disciplinas, sendo todos(as) os(as) docentes titulados(as) em nível de doutorado. No entanto, 12 cursistas (10,9%) avaliaram o desempenho docente como “regular”, podendo sinalizar uma necessidade de maior uniformidade nas práticas pedagógicas, maior clareza nas orientações ou mais interação em determinados momentos do curso.

Na EaD, o papel do professor adquire características específicas, frequentemente distintas daquelas assumidas no ensino presencial. A docência virtual é realizada por um coletivo de trabalho, configurando-se como uma polidocência. Nesse modelo, o professor não atua de forma isolada, mas em articulação com uma equipe composta por tutores, profissionais de tecnologia da informação, Web designers, entre outros (Mill, 2014). A presença do docente se concretiza por meio dos materiais didáticos (impressos, audiovisuais e digitais) e da mediação pedagógica, planejada de forma coletiva. Como destacam Freitas e Franco (2014), ao

assumir o papel de autor e formador, o professor precisa reconhecer a importância do trabalho em equipe para o desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes e integradas.

No curso analisado, identificam-se os dois perfis docentes típicos da EaD: o conteudista e o formador. Em algumas disciplinas, essas funções são desempenhadas por profissionais distintos; em outras, um mesmo docente atua nas duas frentes. Quando o professor acumula ambas as funções, tende a favorecer a coerência pedagógica do processo formativo, uma vez que aquele que estrutura os conteúdos também conduz a mediação com tutores e cursistas, promovendo maior alinhamento entre planejamento didático e prática pedagógica. A atuação da coordenação, por meio de reuniões frequentes com tutores e do incentivo à participação dos docentes nesses encontros introdutórios das disciplinas, contribuiu para a construção de um trabalho integrado por toda a equipe, essencial na EAD conforme Mill (2014).

Vale ressaltar que, assim como os tutores, os docentes do curso foram selecionados por meio de edital público. Durante a execução da oferta, observou-se que alguns professores não possuíam formação específica na disciplina que ministravam, uma vez que esse não era um critério obrigatório. Além disso, docentes da própria instituição, que tinham prioridade na seleção em relação a docentes externos, em alguns casos, não apresentavam experiência prévia em EaD. Esses fatores podem ter impactado a dinâmica de interação docente-discente, dificultando o estabelecimento de uma relação mais próxima e, conseqüentemente, influenciado a avaliação de alguns cursistas que não classificaram esse aspecto como “bom” ou “ótimo”.

Em relação à coordenação, os dados revelam uma percepção positiva dos participantes, com 71 respostas classificando-a como “ótima” e 28 como “boa”, totalizando 90% de avaliações favoráveis. Esses dados demonstram que a gestão do curso foi vista, pela maioria, como eficiente e comprometida. Contudo, 11 cursistas avaliaram a coordenação como “regular”, o que pode sinalizar desafios no fluxo de comunicação, no tempo de resposta a demandas administrativas ou na clareza das informações repassadas aos diferentes polos.

É fundamental que, em cursos ofertados na modalidade EaD, exista uma coordenação ativa e acessível, como se observou nesta oferta. Sua atuação garantiu o bom desempenho e o alinhamento entre tutores, professores e estudantes, visando assegurar orientações claras, coerência nas ações do curso e resolução de eventuais problemas. Esse trabalho conjunto é essencial, sendo a coordenação a principal articuladora para que ele ocorra de forma efetiva. O estudo de Velozo e Mill (2018) reforça a importância dessa colaboração entre os diversos atores da EaD.

No curso ofertado, essa articulação concretizou-se por meio de estratégias de comunicação e acompanhamento que buscaram reduzir a sensação de distanciamento, característica comum da EaD, e aproximar os sujeitos do processo formativo. Para isso, foram criados grupos de WhatsApp por polo, reunindo alunos, tutores e coordenação, o que possibilitou uma comunicação ágil e contextualizada. Paralelamente, um grupo geral, com todos os estudantes e tutores, era utilizado exclusivamente pela coordenação para a divulgação de comunicados oficiais, evitando sobrecarga informacional. O ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) também foi utilizado para envio de mensagens personalizadas, garantindo atendimento individualizado quando necessário.

Somaram-se a esses canais o uso do e-mail institucional, o atendimento presencial durante os encontros nos polos e, em situações específicas, videochamadas via Google Meet, promovendo escuta ativa e resolução pontual de demandas. Destaca-se, ainda, a realização dos “Cafés com a Coordenação”, encontros virtuais síncronos voltados à interação, acolhimento e escuta das necessidades dos cursistas. Metodologias participativas como essa, inspiradas no “World Café”, vêm demonstrando potencial para engajar estudantes e fortalecer processos formativos mais dialógicos e significativos (Tibiriça, 2025; Peripato *et al.*, 2024).

Essas ações evidenciam o compromisso da coordenação com uma mediação pedagógica humanizada, que constrói pontes entre o modelo remoto e as dimensões subjetivas e relacionais do processo educativo. Ao promover canais acessíveis e espaços de escuta ativa, a coordenação contribuiu de forma decisiva para a coesão do curso e a efetivação da aprendizagem em rede.

Por fim, no que se refere ao atendimento da secretaria, observa-se na Tabela 1 que 54 alunos classificaram o suporte como “ótimo” e 40 como “bom”, totalizando 85,5% de avaliações positivas. No entanto, esse também foi o setor com o maior número de respostas na categoria “regular”, com 16 participantes (14,5%), o que sugere que os serviços prestados pela secretaria de apoio ao estudante podem e devem ser constantemente aprimorados. Muitas vezes, atrasos na emissão de documentos, dificuldades de contato ou respostas pouco detalhadas impactam negativamente a experiência dos cursistas, mesmo em cursos bem avaliados.

Embora o curso tenha sido positivamente avaliado em diversos aspectos, não contava com um(a) secretário(a) exclusivo(a). A função de apoio administrativo foi parcialmente desempenhada por uma estagiária, que dividia sua carga horária com outro curso da modalidade EaD ofertado pela mesma instituição. Essa limitação estrutural impactava diretamente a agilidade no atendimento às demandas dos estudantes, especialmente em períodos de maior fluxo de solicitações, como emissões de declarações, comprovantes ou históricos acadêmicos.

As emissões de documentos padronizados eram realizadas por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da universidade, o que, em tese, garantiria certa autonomia ao estudante. No entanto, quando havia necessidade de documentos específicos, como atestados personalizados, essas demandas eram encaminhadas à Coordenadoria de Integração Multicampi, responsável por diversos cursos e programas, o que, inevitavelmente, gerava demoras no atendimento, em razão do acúmulo de solicitações centralizadas nesse setor.

Além disso, a própria coordenação do curso, já responsável por funções acadêmicas, pedagógicas e de gestão, assumia também diversas tarefas administrativas e burocráticas, como organização de listas de presença, registros de participação, verificação de pendências e comunicação institucional. Essa sobrecarga reforça a importância de um suporte técnico-administrativo mais estruturado, sobretudo em cursos a distância, onde a fluidez da comunicação e a agilidade nas respostas influenciam diretamente na experiência do cursista.

A estagiária vinculada ao curso teve participação relevante em ações complementares, como o suporte técnico durante as lives, auxílio no levantamento de estudantes com pendências e na elaboração de materiais de divulgação, como folders e comunicados. No entanto, os estudantes não contavam com uma figura de referência estável e exclusiva para desempenhar a função de secretariado acadêmico. Essa ausência pode ter contribuído para a percepção de atendimento apenas “regular” por parte de alguns cursistas, pois faltava uma presença clara e acessível para mediar, orientar e resolver questões administrativas do cotidiano do curso. Essas observações indicam a necessidade de fortalecimento das equipes nos cursos EaD, garantindo maior fluidez nos processos, mais celeridade nas respostas e um atendimento mais personalizado às demandas dos estudantes.

Diante dos desafios específicos da formação docente para a Educação Especial nessa modalidade, torna-se ainda mais fundamental investir em uma atuação integrada e contínua da tutoria, do corpo docente, da coordenação e da secretaria, assegurando não apenas o bom funcionamento institucional, mas também a qualidade pedagógica dos cursos. Como adverte Rossetto (2015), muitos cursos de formação continuada, especialmente ofertados a distância, apresentam estrutura que compromete sua capacidade de preparar os docentes para lidar com a complexidade das práticas pedagógicas em contextos inclusivos. A autora ressalta que é necessário investir em propostas formativas que promovam a socialização e o envolvimento ativo dos estudantes. Nesse sentido, a qualidade da formação requer não apenas conteúdos atualizados, mas também um suporte institucional sólido e uma equipe pedagógica articulada,

comprometida com a construção de uma Educação Especial verdadeiramente inclusiva e de excelência.

ADEQUAÇÃO DO FORMATO EAD

Após a análise do suporte institucional, passa-se à reflexão sobre o formato do curso na modalidade EaD e sua relação com a carga horária prevista. A Tabela 2, a seguir, apresenta dados sobre as percepções dos(as) cursistas a respeito da comodidade do modelo a distância e da aprendizagem promovida ao longo da formação. Busca-se compreender em que medida a organização do tempo, a distribuição das atividades e a flexibilidade do curso favorecem ou dificultam o desenvolvimento das competências esperadas na formação em Educação Especial.

Nesse contexto, é importante considerar que, apesar de exigir maior autonomia e disciplina por parte dos estudantes, a EaD pode apresentar vantagens para alguns cursistas, como a flexibilidade de horários, a possibilidade de personalização do ritmo de estudo e a ampliação do acesso à formação continuada, especialmente em regiões com menor oferta presencial. Hermida e Bonfim (2003) apontam que a modalidade pode contribuir de forma estratégica para atender às demandas educacionais urgentes, como a formação de docentes para a educação básica, principalmente no interior do país, onde as dificuldades de acesso ao ensino são mais acentuadas. Assim, a avaliação dos(as) cursistas permite verificar se tais potencialidades da EaD se concretizam na prática do curso analisado.

Tabela 2 – Avaliação do formato EaD (n=110).

Adequação quanto à...	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo	Total
Comodidade	83	26	1	-	-	110
Aprendizagem	62	42	5	1	-	110

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

De acordo com os dados apresentados, observa-se uma percepção amplamente positiva em relação à comodidade proporcionada pelo formato a distância do curso, o qual contava com apenas três encontros presenciais ao longo do curso: 83 respondentes classificaram o item como “ótimo” e 26 como “bom”, totalizando 109 respostas positivas, praticamente 100% das respostas. Apenas um(a) cursista avaliou como “regular”, o que evidencia elevada aceitação desse aspecto entre os participantes.

Quanto à adequação do formato EaD para a aprendizagem, as avaliações também foram majoritariamente favoráveis, embora com leve redução em comparação à comodidade. Foram registradas 62 respostas como “ótimo” (56,4%) e 42 como “bom” (38,2%), totalizando 104 respostas positivas (94,6%). Houve, entretanto, cinco avaliações como “regular” (4,5%) e uma como “ruim” (0,9%), indicando que, para uma pequena parcela dos respondentes, a modalidade apresenta desafios que podem impactar o processo de aprendizagem.

A partir da análise desses dados, apresentados na Tabela 2, é possível considerar que o formato EaD foi bem avaliado, sobretudo pela comodidade que oferece. Mesmo com reconhecimento quanto à sua adequação para a aprendizagem, as respostas mais críticas sugerem a necessidade de refletir sobre os desafios persistentes.

Segundo Branco, Conte e Habowski (2020), a evasão na EaD, especialmente em cursos voltados à Educação Especial, é um fenômeno recorrente, frequentemente relacionado à ausência de acompanhamento personalizado e à dificuldade dos alunos gerenciarem autonomamente sua aprendizagem. A falta de interação efetiva com tutores e a sensação de isolamento também contribuem para os altos índices de desistência. Kamazaki *et al.* (2017) destacam a importância de um suporte contínuo, da mentoria ativa e da comunicação constante entre tutores e estudantes, reforçando que a EaD deve se constituir como um ambiente de apoio permanente, e não apenas como espaço de autoaprendizagem.

Apesar da flexibilidade crescente oferecida por cursos a distância, fatores emocionais e a sensação de não pertencimento ainda figuram como causas relevantes para a evasão, como apontam estudos sobre o impacto afetivo do ensino remoto (Macena; Justino; Capellini, 2018). Além disso, os modos como as tecnologias são implementadas no processo pedagógico podem representar barreiras à inclusão digital, especialmente quando desconsideram as desigualdades no acesso e no uso qualificado desses recursos (Branco; Conte; Habowski, 2020). Esses aspectos reforçam que, para além da estrutura curricular e da comodidade do formato, a efetividade da EaD depende diretamente da construção de vínculos, da escuta ativa e de estratégias pedagógicas que considerem as dimensões emocionais, sociais e tecnológicas da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo atingiu seu objetivo ao analisar a percepção dos cursistas sobre a qualidade e a relevância da formação recebida no curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva, ofertado pela UFABC, na modalidade a distância, em parceria com o

sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ao explorar diferentes dimensões do curso, estrutura curricular, conteúdos programáticos, materiais didáticos, suporte institucional, organização da EaD e impacto na prática docente, foi possível mapear tanto os pontos de excelência quanto aqueles passíveis de aprimoramento.

Os dados evidenciam que os(as) cursistas reconheceram a pertinência e atualidade dos conteúdos abordados, a coerência da estrutura curricular e a qualidade dos materiais didáticos utilizados, o que demonstra a capacidade do curso em dialogar com os desafios contemporâneos da Educação Especial. Essa avaliação positiva reflete um esforço institucional e pedagógico em alinhar teoria e prática, promovendo uma formação mais próxima das realidades vividas nas escolas e das exigências da política de educação inclusiva.

O suporte institucional, por sua vez, foi também amplamente valorizado, com destaque para a atuação dos tutores e da coordenação, que se mostraram presentes e comprometidos com o processo formativo. A avaliação da modalidade EaD como positiva, especialmente pela comodidade e, em grande medida, também pela aprendizagem, reforça o potencial da educação a distância na ampliação do acesso à formação continuada de qualidade, desde que haja estrutura adequada, mediação qualificada e gestão articulada.

No entanto, o estudo também aponta desafios que merecem atenção: a sobrecarga de funções da coordenação, a limitação de recursos administrativos, as diferenças no desempenho de docentes e tutores, e a ausência de uma equipe técnica dedicada exclusivamente ao curso. Tais aspectos, embora minoritários nas avaliações, revelam fragilidades estruturais que podem comprometer a equidade do processo formativo, sobretudo em contextos de grande escala e múltiplos polos.

Este artigo contribui de forma significativa para o campo da formação continuada de professores da Educação Especial e Inclusiva ao oferecer uma análise abrangente da experiência de cursistas em um curso público de pós-graduação lato sensu. Ao dar voz aos participantes e valorizar suas percepções, o estudo evidencia as potencialidades e limitações do modelo de formação adotado, subsidiando futuras ofertas com base em evidências reais e contextualizadas. Destaca-se ainda a articulação entre referencial teórico, base legal e dados empíricos, o que fortalece a análise crítica e a utilidade prática dos achados.

Além disso, a pesquisa amplia o debate sobre o papel das universidades públicas e da modalidade EaD na democratização da formação docente, especialmente para professores em exercício na rede pública que atuam com o público da educação especial. A experiência

analisada aponta caminhos viáveis para qualificar essas ofertas, reforçando o compromisso com a justiça social e o direito à educação de qualidade para todos.

Dentre as possibilidades futuras, destaca-se a necessidade de aprofundar estudos qualitativos com foco na aplicação prática dos saberes construídos pelos cursistas após a conclusão do curso, a fim de avaliar o impacto da formação na atuação profissional e na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Sugere-se, ainda, a realização de análises comparativas entre diferentes ofertas do mesmo curso, considerando variáveis como localização dos polos, perfil dos cursistas e configuração das equipes pedagógicas.

Do ponto de vista institucional, recomenda-se o fortalecimento das equipes de suporte administrativo e pedagógico, o aprimoramento contínuo da formação dos tutores e a ampliação dos espaços de escuta ativa entre coordenação, docentes e discentes. Tais medidas são essenciais para garantir não apenas a permanência, mas também o sucesso formativo dos estudantes em cursos a distância.

Por fim, espera-se que esta pesquisa inspire novas reflexões e ações em defesa de políticas públicas de formação docente que sejam inclusivas, sustentáveis e comprometidas com a transformação social. Em tempos de crescentes desafios à educação pública e aos direitos da população com deficiência, reafirmar a importância da formação crítica, dialógica e equitativa é também um gesto de resistência e de esperança.

REFERÊNCIAS

ABADI, A. M.; REHFELDT, M. J. H. Autonomia para aprendizagem: uma relação entre o fracasso e o sucesso dos alunos da Educação a Distância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 310-331, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0001>. Acesso em: 20 jul. 2025.

AUGUSTO, C. A.; SOUZA, J. P. D.; DELLAGNELO, E. H. L.; CARIO, S. A. F. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, n. 4, p. 745-764, out. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20032013000400007>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BARROS, B.; SILVA, A. M.; COSTA, M. P. R. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 35, n. 88, p. 145-163, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 ago. 2025.

BEZERRA, F. G. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226924>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BISOL, C.; VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem Incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 223–234, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200006>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRANCO, L. S. A.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, p. 132-154, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000100008>. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de setembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Edição extra, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016, seção 1, p. 44.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, v. 32, n. 03, p. 355-364, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5782>. Acesso em: 20 jul. 2025.

CERQUEIRA, B. R. S. de; ROCHA, L. R. M. da. Formação Continuada de Professores em Educação Especial a Distância: um Estudo sobre a Pós-graduação *Lato Sensu* da Universidade Federal do ABC. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 15, n. 1, e2477, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2477>. Acesso em: 2 out. 2025.

COSTA, D. F. D. *et al.* Educação Inclusiva: breve contexto histórico das mudanças de paradigmas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXVI, n. 000092, 2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-inclusiva-breve-contexto-historico-das-mudancas-de-paradigmas>. Acesso em: 19 jul. 2025.

DORZIAT, A. Educação Especial e inclusão escolar: prática e/ou teoria. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (orgs.). **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 21-26.

FERREIRA, M. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOES, M. C.; LAPLANTE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FREITAS, M. T. M.; FRANCO, A. P. Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância. **Educar em Revista**, p. 149-172, 2014.

GALVÃO FILHO, T. A. A tecnologia assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes, 2009. p. 207-235.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. spe, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>. Acesso em: 1 ago. 2025.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015. p. 15-33.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de S. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, v. 166, p. 181, 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

KAMAZAKI, S. G. C. *et al.* Formação de professores em educação especial na modalidade EaD: alguns apontamentos sobre seis cursos de especialização. **EaD em Foco**, v. 7, n. 3, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v7i3.549>. Acesso em: 14 jun. 2025.

LANDIM, C. M. das M. P. F. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

MACENA, J. de O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 101, p. 1283-1302, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601156>. Acesso em: 1 ago. 2025.

MARTINS, S. O.; LEITE, L. P. As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/207>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MEHLECKE, Q. T. C.; TAROUÇO, L. M. R. Ambientes de suporte para educação a distância: a mediação para aprendizagem cooperativa. **Revista Mosaicum**, n. 38, p. 7-22, 2003. Disponível em: http://penta2.ufrgs.br/edu/ciclopalestras/artigos/querte_ambientes.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de (Org.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 25-42.

MINHOLI, F. S.; ROCHA, L. R. M. Materiais Acessíveis para o Ensino de Matemática para Educandos com deficiência visual: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e0064, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0064>. Acesso em: 2 out. 2025.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 964-981, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144242>.

PERIPATO, A. C.; VELOSO, B.; PASIAN, M. S.; MILL, D. "World Café" na prática pedagógica. **Imagens da Educação**, v. 14, n. 1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v14i1.64720>. Acesso em: 1 ago. 2025.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau; EDUC, 2010.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L.; EBERSÖHN, L. Desafios Globais e Locais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Potencialidade de uma Cartografia em Construção. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. 1-8, e0190, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0190>. Acesso em: 20 jul. 2025.

PLETSCH, M. D.; MOTTA, F. M. N.; COUTO, P. de S. C. Formação de Professores em Educação Especial na Modalidade EaD: Combinando Qualidade com Inclusão, Inovação e Acessibilidade. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 15, n. 2, e2573, 2025. DOI: 10.18264/eadf.v15i2.2573. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2573>. Acesso em: 2 out. 2025.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, L. M. B. da C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-627, dez. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2025.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 101-114, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X13367>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SCHIRMER, C. R.; SILVA, S. N. L.; AIRES, M. G. L. Formação Continuada de professores em Educação Especial: uma revisão narrativa da literatura. **Teoria e Prática da Educação**, v. 26, e64128, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v26i1.64128>. Acesso em: 1 ago. 2025.

SILVA, G. de J.; MACIEL, D. A. A presença docente do professor-tutor online como suporte à autonomia do estudante. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 38, p. 35-48, 1º sem. 2014. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n38/n38a04.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SILVA, L. C. da. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 691-702, 2015. DOI: 10.21723/riace.v10i5.7920. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7920>. Acesso em: 23 jul. 2025.

TIBIRIÇÁ, S. H. C. *et al.* World Café: estratégia didática que oportuniza a comunicação e a construção coletiva do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 49, n. 2, p. e073, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v49.2-2024-0240>. Acesso em: 1 ago. 2025.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação inclusiva e educação especial na perspectiva inclusiva: repensando uma educação outra. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. e46/1-18, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X69277>. Acesso em: 8 jul. 2025.

UFABC (Universidade Federal do ABC). **Edital de seleção discente – Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva (modalidade EaD)**. Santo André: UFABC, 2023.

VELOSO, B.; MILL, D. Precarização do trabalho docente na Educação a Distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 131-132, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698236284>. Acesso em: 1 ago. 2025.