

Formação de Professores em Educação Especial na Modalidade EaD: Alguns Apontamentos sobre Seis Cursos de Especialização

Teacher Training in Special Education in Distance Learning Modality: some Notes on Six Specialization Courses

ISSN 2177-8310
DOI prefix. 10.18264

Silvana Galvani Claudino-Kamazaki^{1*}, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini²,
Anna Augusta Sampaio de Oliveira³, Ketilin Maira Pedro⁴

Resumo

¹ Doutoranda em Educação Escolar (Unesp), mestra em Educação (UFPR), psicóloga (Unesp). Docente Substituta Depto. de Psicologia, Faculdade de Ciências Unesp, campus de Bauru. Rua Palmiro Santini, 1-92 Bauru - SP - Brasil.
silkamazaki@gmail.com

² Livre-docente em Educação Inclusiva (Unesp), doutora e mestre em Educação Especial (UFSCar), pedagoga (Unimep). Docente de graduação e pós-graduação da Faculdade Ciências (Unesp), campus de Bauru. Avenida N. S. de Fátima, 4-109 - Jd. Estoril IV - Bauru - SP - Brasil.
verinha@fc.unesp.br

³ Livre-docente em Educação Especial (Unesp), doutora em Educação (Unesp), mestre em Educação Especial (UFSCar), pedagoga (USP). Docente de graduação e pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp), campus de Marília. Rua Comendador José Zillo, 156 - Thomaz Mascaro - Marília - SP - Brasil.
hanamel2016@gmail.com

⁴ Pós-doutoranda em Psicologia (Unesp), doutora em Educação (Unesp e Universidade de Barcelona), mestra em Educação (Unesp), pedagoga (Unesp). Coordenadora do curso de graduação em Pedagogia e docente do Centro de Ciências Humanas da Universidade Sagrado Coração. Rua Ponciano Ferreira de Menezes, 5-35 - apto. 21 - Bauru - SP - Brasil.
ketilinp@yahoo.com.br

A formação permanente é um elemento necessário da atividade docente. A parceria com a universidade no provimento dessa formação tem aproximado a academia da educação básica, relação essa tão importante para novas pesquisas, bem como para melhorar a formação inicial. Dentre os diferentes desenhos de formação, um pouco considerado é a formação por área, que foca as especificidades do público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, um curso de especialização de 18 meses na modalidade semipresencial contribuiu para que 600 professores e gestores da rede estadual de ensino de São Paulo acessassem o conhecimento produzido nas áreas das deficiências auditiva, intelectual, física, visual, do transtorno global do desenvolvimento e das altas habilidades ou superdotação. Os participantes avaliaram que o curso contribuiu para suas atividades docentes e para reflexões importantes do cotidiano escolar, como a necessidade dos projetos político-pedagógicos incorporarem em seus textos políticas, culturas e práticas mais inclusivas. Outro aspecto importante apontando foi a necessidade de mudança na organização do trabalho pedagógico para atender com qualidade a singularidade de cada estudante, pois é a escola que precisa se transformar para promover ensino, de tal modo que todos aprendam. Por outro lado, ficou evidenciada a dificuldade leitora e escritora de parte dos cursistas ao elaborar o trabalho acadêmico requerido ao final do curso, algo relevante em se tratando de professores da educação básica.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão Escolar, Avanços e Entraves.

Recebido 18/08/2017
Aceito 05/10/2017
Publicado 28/12/2017

Teacher Training in Special Education in Distance Learning Modality: some Notes on Six Specialization Courses

Abstract

Ongoing formation is a necessary element of teaching activity. The partnership with the university in providing this training has approached the basic education, a very important relationship for new research, as well as to improve initial training. Among the different training designs, training by area is hardly considered, specially focusing on the specificities of the target audience of special education. In this sense, a specialization course of 18 months in the semi-presencial modality contributed to 600 teachers and managers of the state education network from State of São Paulo to access the knowledge produced in the areas of hearing, intellectual, physical and visual impairments, global development disorder and high abilities. The participants evaluated that the course contributed to their teaching activities and to important reflections of the daily school life, such as the need for pedagogical political projects to incorporate more inclusive policies, cultures and practices into their texts. The need to change the organization of pedagogical work in order to meet the quality of each student's singularity was another important aspect pointed, since the school should be transformed to promote teaching in a way that provides learning to everyone. Besides that, participants' difficulty in reading and writing was evident in their final paper, which was required at the end of the course, and reveals a relevant concern regarding to teachers of basic education.

Keywords: *Special education, School inclusion, Advances and obstacles.*

1. Introdução

A opção pela carreira docente implica, necessariamente, a disposição para o estudo e o aprimoramento constante do e para o ofício de professor. Muitos pesquisadores da área (Sommer, Baibichi, Pinto, Debal, Ramos & Salami, 2012; Cunha, 2012, p. 39-69) afirmam a importância da continuidade dos estudos via especializações, pós-graduação *lato* e *strictu sensu*, formação continuada e em serviço como fator determinante da qualidade e valorização do magistério; sob essa ótica, podemos dizer que a formação para a atuação na Educação Especial obedece ao mesmo critério.

Considerando a Educação Especial na perspectiva inclusiva, é notório o quanto ainda é necessário avançar nos cursos de formação docente inicial e continuada, haja vista que a reformulação curricular nas licenciaturas voltada à escolarização dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial (AEE)¹ ainda se encontra em processo, apesar da obrigatoriedade legal promulgada na Resolução CNE/CBE nº 02/01 (Brasil, 2001) e reafirmada no Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005).

Tal fato também indica a necessária expansão do oferecimento de cursos sob essa perspectiva, no intuito de criar nova mentalidade educacional pautada na igualdade de direitos para todos já posta na Declaração Universal de Direitos Humanos há tempos e que ainda não se efetivou, haja vista a perma-

¹ Atendimento Educacional Especializado – denominação do serviço de suporte pedagógico aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, de acordo com a proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

nência do paradoxo entre equidade e igualdade que permeia o cenário social e preconiza injustiça, preconceito e exclusão de muitos.

Dados de 2011 apontam que naquele ano havia cerca de 17.000 professores interessados em atuar em sala de recursos como professores especializados, conforme afirma Moriya Schlünzen (2015). Tal levantamento aponta a necessidade e justifica a realização de formação continuada e em serviço em Educação Especial e inclusiva, objetivo principal do curso oferecido pela Parceria Redefor – Unesp/Nead.

Compreendendo essa necessidade e a fundamental aproximação entre a universidade e os protagonistas da educação básica para a manutenção da indissociabilidade entre teoria e prática, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo realizou seis cursos de especialização em Educação Especial para professores do estado na modalidade a distância (semipresencial), visando impulsionar a efetivação da escola inclusiva, ampliando e melhorando a escolarização dos estudantes com deficiência (auditiva, física, intelectual e visual), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (AH/SD).

Com duração de 18 meses e participação de cerca de 600 professores e gestores (em média, 100 de cada área, distribuídos em turmas de até 35 cursistas), a especialização se deu predominantemente no ambiente virtual de aprendizagem (AVA-Unesp) via estudo de temas gerais relativos à educação inclusiva e temas específicos de cada área, realização de atividades semanais e participação em fóruns de discussão com avaliações e devolutivas de tutores *on line* e especialistas, além de 10 encontros presenciais e estágios obrigatórios junto às escolas de origem dos cursistas voltados para o apoio educacional ao público-alvo da Educação Especial.

Ademais, os cursistas puderam contar, durante o curso e nas disciplinas Metodologia de Pesquisa I, II, III e IV, com a assessoria dos tutores *on line* e dos orientadores (especialistas nas respectivas áreas) para a realização, em seu local de atuação, de um trabalho de pesquisa que comporia, ao final do curso, o trabalho acadêmico a ser apresentado na etapa final de formação.

Esse processo formativo se deu em um cenário educacional em que a intensificação de programas e políticas de formação de professores na modalidade EaD vem se ampliando e contribuindo para a qualificação do ensino na educação básica por meio da capacitação do seu corpo docente também no que se refere à Educação Especial inclusiva, conforme afirma Passerino (2011, p. 75-90) ao se referir à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e à criação da UAB.

O estudo de Borges e Reali (2012) teve por objetivo analisar um curso de formação de professores a distância pela Universidade Federal de São Carlos. Os resultados apontaram que os conhecimentos adquiridos ao longo do curso se refletiram de maneira positiva na atuação docente, uma vez que os professores começaram a ser mais criativos durante a elaboração das aulas e passaram a incorporar a utilização das tecnologias digitais nelas. Além disso, a possibilidade de alcance territorial e a facilidade temporal foram itens positivos mencionados pelos participantes.

O estudo de Junior et al. (2015) revela que a modalidade a distância traz inúmeros benefícios para a formação docente e favorece a utilização de tecnologias e metodologias de ensino inovadoras, ampliando assim a qualidade da prática docente em parceria com toda a equipe escolar.

Diante desse quadro, o presente trabalho traz a vivência e algumas impressões das autoras como parte da equipe de especialistas no curso em referência em seus diferentes momentos, com ênfase na sua etapa de finalização, especificamente no que tange à elaboração e apresentação do trabalho acadêmico pelos cursistas.

Assim, além de apresentar as avaliações dos cursistas quanto às contribuições dessa especialização para suas atividades docentes e para reflexões importantes do cotidiano escolar, como a necessidade de os projetos político-pedagógicos incorporarem em seus textos políticas, culturas e práticas mais inclusivas e a necessidade de mudança na organização do trabalho pedagógico para atender com qualidade a singularidade de cada estudante, as reflexões aqui iniciadas visam relacionar alguns aspectos teóricos e práticos relativos às dificuldades apresentadas na etapa final da especialização e lançar um olhar crítico a respeito dos problemas identificados pelas autoras, problemas esses compreendidos como relevantes no cenário da formação continuada dos professores em Educação Especial, dado que são relativos à competência leitora e escritora dos cursistas.

Os próximos itens deste artigo apresentarão os métodos e materiais utilizados na pesquisa, os principais resultados e as discussões com base na literatura da área e as considerações finais sobre o estudo realizado.

2. Métodos e Materiais

O curso em análise foi promovido pela parceria entre o Programa Rede São Paulo de Formação Docente – Redefor – e o Núcleo de Educação a Distância da Unesp – Nead – com o intuito de atender a grande demanda de profissionais de Educação que recebe, em suas salas de aula, estudantes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No decorrer dos 18 meses do curso, os 600 profissionais da educação inscritos foram convidados a responder, em diferentes momentos, três questionários que versavam sobre as concepções, dificuldades e satisfação dos cursistas, instrumentos estes enviados virtualmente para participação espontânea.

Além dos questionários de avaliação do curso, foi realizada coleta de dados no AVA-Unesp, configurada por depoimentos espontâneos dos cursistas que atestam sua satisfação a respeito da especialização.

Por fim, a experiência direta das pesquisadoras nas disciplinas de Metodologia Científica I, II e III, voltadas à elaboração do trabalho acadêmico (elaboração escrita da pesquisa realizada durante a especialização), evidenciou algumas dificuldades dos cursistas nesse processo, dado que foi avaliado com base na análise de conteúdo (Bardin, 2009) das declarações e mensagens tanto dos cursistas quanto dos orientadores de trabalho acadêmico também coletadas no AVA-Unesp.

Segundo Bardin (2009, p. 40), 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” e que se reveste também da interpretação desses conteúdos e das inferências decorrentes de índices ou indicadores contidos no texto em análise.

Dessa maneira, a análise de conteúdo das referidas declarações e mensagens coletadas no AVA/Unesp possibilitou identificar alguns fatores determinantes do comprometimento da produção escrita dos cursistas, fatores que são aqui problematizados e indicam necessidade de maior atenção em cursos dessa natureza.

3. Resultados: Avanços e Entraves

Visando a formação de professores especializados para o atendimento em salas de recursos, o curso foi estruturado em três módulos complementares, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1: Estrutura do curso

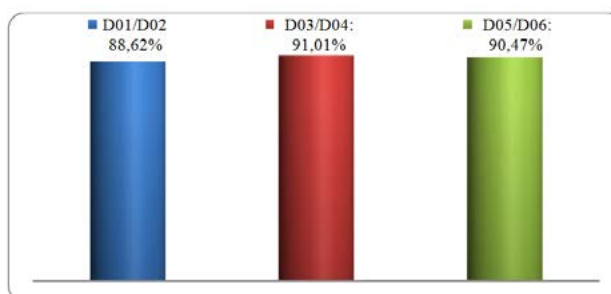
Módulo	Disciplinas
I (170 horas) – grade comum	D00 - Introdução à EaD D01 - Diversidade e Cultura Inclusiva D02 - Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva D03 - Gestão Democrática e Projeto Político-Pedagógico D04 - Metodologia de Pesquisa I: Elaboração do pré-projeto de pesquisa D05 – Ética na profissão docente D06 – Desenvolvimento Humano e Família
II (200 horas)	D07 – Contextualização e Conceito D08 - Metodologia da Pesquisa II: Elaboração do Projeto de Pesquisa D09 – Etiologia, Classificação e Tipologia D10 – Avaliação da Pessoa com Deficiência / TGD / AHS D11 – Planejamento de Ensino Individualizado
III (190 horas)	D12 – Tecnologia Assistiva D13 – Ensino Colaborativo D14 – Tópicos Específicos D15 – Metodologia da Pesquisa III: Elaboração do Trabalho Acadêmico (TA)

Fonte: Capellini & Moriya Schlünzen (2015).

O curso, conforme demonstrado no quadro I, buscou estruturar a formação docente com uma perspectiva ampliada de inclusão escolar, tendo como foco inicial e presente em toda a sequência didática e de conteúdo a ideia de diversidade e cultura escolar como elementos fundamentais para organização da escola por meio de uma gestão democrática, ética e aberta a todos os estudantes, independentemente de suas condições primeiras, seja de etnia, crença, valores ou de suas constituições biopsicossociais. Após o módulo inicial comum de Fundamentos Teóricos e Políticos, que contemplou também referencial teórico sobre desenvolvimento humano, o conteúdo concentrou-se nas diferentes áreas que compõem o PAEE; em cada um dos cursos foram abordadas as questões de caracterização específica, compreendendo-a à luz da proposta educacional inclusiva e do papel a ser desempenhado pelo professor especializado no apoio ao PAEE.

Com o intuito de verificar o nível de satisfação dos cursistas, foi realizada a aplicação de três questionários, enviados a todos os participantes para participação espontânea; os resultados demonstraram índice favorável de satisfação dos respondentes. A título de exemplo, segue o Gráfico 1, com o índice de aprovação das disciplinas 1 a 6 do Módulo I:

Figura 1: Percentual de satisfação da avaliação geral das disciplinas do Módulo I do curso de Educação Especial



Fonte: Relatório do Curso Unesp; Nead (2014, apud Schlünzen, 2015, p. 141).

Tanto na avaliação geral das disciplinas do Módulo I quanto nas do Módulo II, o índice de satisfação favorável ficou evidenciado. Dentre os indicadores disponibilizados (Totalmente insatisfeito, Insatisfeito, Indiferente, Satisfeito e Totalmente satisfeito), verificou-se a satisfação média de 91,83% em relação ao

conteúdo do curso e mediação da equipe (Moriya Schlünzen, 2015), indicadores que apontaram a adequação da matriz curricular e dos processos didáticos, metodológicos e da mediação pedagógica.

Cabe mencionar que os cursistas também puderam realizar a avaliação do curso em cinco dimensões - plano de ensino, material didático, ambiente virtual de aprendizagem, tutores *on line* e tutores presenciais; em todas elas, o percentual de satisfeitos ou muito satisfeitos atingiu mais de 85% (Moriya Schlünzen, 2015).

Muitos depoimentos espontâneos positivos acerca da mediação pedagógica dos tutores *on line* puderam ser verificados no decorrer do curso, a exemplo dos que seguem, coletados no ambiente virtual AVA/Unesp:

Obrigada pelas orientações e pela ajuda de sempre! Gostaria de reite-
rar que sou muito grata a você e à equipe Unesp, aos autores e textos
partilhados, pois o retorno deste curso tem sido imediato para mim,
pois atuo como psicopedagoga em início de carreira, e ter esse conhe-
cimento já me ajuda sobremaneira. Portanto, jamais interprete o meu
atraso às realizações das tarefas como falta de compromisso, embora
nunca tenha sido insinuado nada neste sentido, mas preciso enfatizar
que não é nenhum descaso, o curso é de altíssimo nível. Sintam-se to-
dos admirados pelo profissionalismo, companheirismo, tolerância e
pela compreensão (Cursista 1 - 28/05/15).

Muito obrigada por seus ensinamentos, dedicação, empenho, profis-
sionalismo e principalmente por sua paciência em receber minhas ati-
vidades que ficaram em atraso no decorrer das disciplinas do curso; em
muitos momentos pensei seriamente em desistir, mas suas mensagens
de motivação me faziam acreditar que poderia conseguir realizar essa
tarefa e enfim consegui, como já disse, graças à sua ajuda (Cursista 2 -
17/07/15).

Dinâmico, com foco nas necessidades reais de cada professor e uma
interação impecável no Fórum junto com nossos colegas. (...) Sendo tra-
tada com respeito, dignidade, muito carinho e o grande apoio que te-
nho recebido por parte do tutor, que desde o início tem me estimulado,
motivado e não mede esforços para me atender nos momentos das mi-
nhas dúvidas (...); obrigada, pois se estou realizando este curso maravi-
lhoso foi pelo seu apoio, motivação e estímulo (Cursista 3 - 24/04/14).

Queria parabenizá-los pelo excelente curso que a Unesp está nos ofe-
recendo e também expressar minha alegria e satisfação por estar reali-
zando um curso de especialização a distância de tão alto nível, com um
impecável domínio e abordagem metodológica. Parabéns aos coordena-
dores, professores e principalmente ao meu professor tutor (...), que
está contribuindo brilhantemente com informações teóricas e técnicas
e empíricas para o aprofundamento dos nossos conhecimentos (Cur-
sista 4 - 07/03/15).

Como resultado do acompanhamento e devolutivas constantes das atividades, a maioria (61%) relatou que, apesar do receio em trabalhar com os estudantes com deficiência mais comprometidos, o curso possibilitou maior segurança para ofertar o atendimento pedagógico especializado (APE) e 85% manifestaram que preconceitos e mitos cristalizados foram minimizados.

Os relatos de alguns cursistas coletados em atividades e fóruns de discussão demonstram essa mudança.

Apesar de tantos conflitos, sinto-me agora mais confortável, pois apresentei a proposta de atividade didática para a classe comum num ATPC e revelei que iria trabalhar de forma diferenciada, lúdica, com música, jogos, gravuras, recortes, colagem, contação de histórias e leitura de contos em um livro gigante, numa sala de alunos regular com a presença de aluno DI. No início alguns duvidaram e tentaram me desencorajar, mas deixei bem claro que, diante de tudo que venho aprendendo no curso que estou fazendo, é totalmente possível, sim. Na outra semana no próximo ATPC, os professores me pediram para orientá-los quanto à proposta didática, porque, segundo eles, houve muitos relatos dos pais. Até mesmo os vice-diretores e a coordenadora pedagógica sugeriram que eu ajudasse outros colegas professores que têm alunos DI. [...] Consegui passar credibilidade na prática, estou feliz, sinto que tenho muito a aprender ainda, porém uma sementinha foi plantada (Cursista 5, 16/03/15).

No decorrer destas três semanas de estudo e reflexão, noto que meu olhar (para a deficiência intelectual) está mais focado e ampliado, pois eu carregava algumas concepções do senso comum que não me permitiam ir além do que estava posto sobre todas as visões equivocadas da DI. Com estes estudos, foi possível notar que a compreensão sobre os conceitos de deficiência intelectual são essenciais para um melhor direcionamento e adequação de nossa prática pedagógica, de acordo com as necessidades provenientes da deficiência da pessoa (Cursista 6, 10/09/14).

Outro ponto forte do curso foi a proposta do estágio supervisionado, que focou o ambiente de trabalho do professor, ou seja, a escola e a sala de aula, uma vez que os cursistas eram professores de uma rede de ensino. Assim, eles tiveram que realizar estudos de casos e passo a passo; conforme se aproximavam dos casos de cada área (de acordo com o curso), foram elaborando um plano de atendimento individualizado (PAI), caracterizado como documento de avaliação, proposição e acompanhamento pedagógico do público-alvo da Educação Especial a ser desenvolvido no APE. Assim sendo, o estágio supervisionado consolidou-se como uma estratégia para evidenciar a indissociabilidade entre teoria e prática. A eficácia do estágio também ficou demonstrada em alguns depoimentos.

O estágio foi muito proveitoso. Ao elaborar o PAI, percebi que é necessário analisar minuciosamente as potencialidades do aluno (por meio de conversa com familiares e professores, relatórios e observação) e o currículo que corresponde à série em que ele está matriculado. A partir disso, traçar metas a curto, médio e longo prazo, criar estratégias e descrevê-las para que os professores possam ser orientados quanto ao ensino dele. [...] O professor especializado deve orientar os professores de classe comum de forma detalhada e sempre acompanhar o desenvolvimento das habilidades do aluno com deficiência intelectual (Cursista 7, 13/03/15).

A elaboração do PAI foi um processo complexo, tive muita dificuldade e precisei por diversas vezes da ajuda da nossa tutora, mas por fim consegui elaborá-lo. O documento é complexo e, por isso, muito importante para todos os professores. Se todos os alunos com DI tivessem um relatório como esse, certamente facilitaria muito o trabalho dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas infelizmente não é a realidade de nossas escolas. [...] É angustiante estarem todos os alunos em uma sala de aula e muitas vezes não ter qualquer informação ou documentação que possa subsidiar o seu trabalho diário com esses alunos (Cursista 8, 03/03/15).

Conforme apontam Capellini; Moryia Schlünzen (2016, p. 3.166-3.176), assim como estes, muitos outros relatos

evidenciaram que o conteúdo trabalhado de forma articulada com o cotidiano escolar e a mediação pedagógica realizada pela equipe de professores e tutores é relevante nesse processo de ensino. Vários depoimentos destacaram a interação diária realizada pela equipe, afirmando ter sido mais intensa do que muitas outras que tiveram, inclusive em cursos presenciais na graduação (Capellini & Moryia Schlünzen, 2016 p. 3.170).

A Tabela 1 apresenta os dados referentes a frequência e evasão do curso.

Tabela 1: Número de cursistas, de acordo com a situação.

Curso	Situação					Total
	Aprovado	Reprovado por frequência	Reprovado por nota	Reprovado por nota e frequência	Desistentes/Evadidos	
DA	94 (78,99%)	4 (3,36%)	6 (5,04%)	10 (8,4%)	5 (4,20%)	119
DV	53 (76,81%)	4 (5,80%)	3 (4,35%)	5 (7,25%)	4 (5,80%)	69
DF	51 (79,69%)	0 (0,00%)	5 (7,81%)	6 (9,38%)	2 (3,13%)	64
DI	100 (79,37%)	5 (3,97%)	8 (6,35%)	8 (6,35%)	5 (3,97%)	126
TGD	104 (84,55%)	2 (1,63%)	3 (2,44%)	7 (5,69%)	7 (5,69%)	123
AHS	82 (82,83%)	3 (3,03%)	5 (5,05%)	5 (5,05%)	4 (4,04%)	99
TOTAL	484 (80,67%)	18 (3,00%)	30 (5,00%)	41 (6,83%)	27 (4,50%)	600

A baixa evasão do curso também aponta para essa satisfação, pois, na média dos seis cursos, apenas cerca de 4% dos cursistas não conseguiram dar andamento ao seu processo formativo por vários fatores, alguns inclusive relacionados a doença própria ou de familiares.

Os resultados apresentados na Tabela 1 podem ser considerados extremamente baixos, tendo em vista alguns estudos sobre evasão, como o apresentado por Rinaldo (2014), que analisou a taxa de evasão em um curso de especialização na área de atenção à saúde, realizando comparação entre os cursos presenciais e a distância. No curso presencial, a taxa de evasão foi de 30,7%; a distância de 57,8%. Por outro lado, Almeida et al. (2013) analisaram as taxas de evasão de um curso de especialização em Esporte Escolar (curso com 390h cujo público-alvo são professores das redes estadual e municipal associados ao programa Segundo Tempo), cuja taxa de evasão foi de 49%, e outro de Redação Oficial (curso com 60h oferecido para os servidores dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e da Cultura (MinC), cuja taxa de evasão foi de 47%).

A Tabela 2 apresenta os índices de satisfação por disciplina e curso considerando o ambiente virtual de aprendizagem.

Tabela 2: Índices de satisfação por disciplinas e cursos.

Curso	Disciplinas do Módulo I			Disciplinas do Módulo II	
	D01/D02	D03/D04	D05/D06	D07/D08	D09/D10
AHS	83,05%	88,89%	100,00%	96,55%	91,30%
DA	94,12%	87,50%	93,48%	91,67%	88,89%
DF	82,50%	90,00%	95,45%	100,00%	92,86%
DI	84,52%	84,85%	97,44%	85,19%	100,00%
DV	83,33%	81,48%	96,55%	82,61%	95,83%
TGD	85,53%	83,33%	93,62%	93,94%	93,75%
Geral	85,91%	85,71%	95,71%	91,50%	94,30%

A satisfação evidenciada na tabela e nos demais dados coletados caminhou, todavia, ao lado da dificuldade de um número significativo de cursistas em finalizar o curso na elaboração escrita de seu trabalho acadêmico (TA), o que nos parece ter sido o ponto mais difícil do curso, por se tratar da elaboração de um trabalho científico, embora enfatizasse a escola, a sala de aula e o estudante – elementos da prática pedagógica –, visto que seu caráter acadêmico evidenciou-se estranho aos cursistas, distanciados que estão, muitas vezes, da formação científica.

Conforme já apontado, o curso foi estruturado de modo a possibilitar que cada cursista fosse realizando sua pesquisa no decorrer dos 18 meses de estudo, identificando a necessidade de intervenção em seu local de atuação e vislumbrando-a com base no conteúdo teórico-prático tratado durante as disciplinas. A estratégia viabilizada por meio das disciplinas Metodologias de Pesquisa I, II e III contemplou tanto a discussão acerca do que vem a ser uma pesquisa aplicada quanto a elaboração formal do documento de registro da experiência, que deveria se consubstanciar no TA, pelo fornecimento do *template* do artigo a ser escrito, com a demarcação de cada etapa que deveria ser considerada na versão final. Tal estrutura visava que o cursista pudesse, ao longo do curso, construir a pesquisa em seu local de trabalho, ao mesmo tempo que estudava os conteúdos específicos da área, possibilitando assim a vinculação entre teoria e prática e tornando significativa a experiência da pesquisa.

Dessa maneira, além do objetivo da intervenção realizada, era requerido que o cursista fizesse constar em seu artigo final a fundamentação teórica na revisão de literatura, o universo da pesquisa, seus participantes, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados no percurso investigativo e uma breve discussão sobre os resultados identificados.

Cabe destacar que na etapa final do curso, a partir da Metodologia de Pesquisa III, as turmas originais foram desmembradas em turmas menores de 10 ou 20 cursistas, a fim de viabilizar um melhor acompanhamento da elaboração do TA por parte dos orientadores² que assumiram a condução da formação nesse momento.

Embora nesse processo de construção gradativa de seu TA cada cursista tenha contado com a assessoria dos tutores *on line* nas etapas iniciais de elaboração da pesquisa e dos orientadores especialistas de cada área nas duas últimas Metodologias de Pesquisa (III e IV), as dificuldades demonstradas pelos cursistas durante o processo de elaboração escrita de seu trabalho final foram notórias.

Durante sua experiência no curso, as autoras verificaram que tanto os tutores *on line* quanto os orientadores das 38 turmas redimensionadas relataram casos de cursistas que, embora continuamente orientados, apresentaram repetidas versões de seu trabalho escrito que refletiam comprometimento em sua

² Para a orientação dos TAs, foram selecionados orientadores especialistas (mestres e doutores) em cada uma das seis áreas do curso.

competência leitora e escritora, ora evidenciado na compreensão da estrutura do artigo, ora no uso correto da língua (ortografia e concordância, por exemplo) ou na interpretação das orientações enviadas e na concatenação das ideias expostas em seu trabalho escrito.

Tal comprometimento se revelou muito presente no processo de produção escrita desses cursistas e se manifestou nos prazos de finalização do curso, pois mais de 50% dos formandos conseguiram realizar a apresentação final apenas na segunda ou terceira oportunidade prevista no cronograma³. Outro dado relevante é que houve casos de cursistas que finalizaram todas as disciplinas, mas não apresentaram o trabalho final escrito, ficando impedidos de certificar-se, dado que as especializações preveem a produção escrita como critério de conclusão do curso.

Para melhor compreensão desse fenômeno, utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2009) para identificar suas regularidades, sempre com vista ao devido cuidado ético que requer o trabalho com documentos pessoais numa investigação dessa natureza.

Segundo Bogdan e Biklein (1992, p. 132-133), documentos pessoais se caracterizam como “qualquer narrativa em primeira pessoa que descreva ações, experiências e crenças do indivíduo”. Nessa perspectiva e em função do espaço deste artigo, destacamos a seguir apenas algumas narrativas coletadas no AVA/Unesp que se revelaram mais recorrentes (padrões) durante o processo de elaboração escrita do trabalho acadêmico.

As dificuldades de caráter pessoal relacionadas à rotina diária e de trabalho dos cursistas aparecem com bastante frequência, a exemplo dos depoimentos a seguir.

Para dizer a verdade, não acreditava que eu iria conseguir... Por mais que eu me organizasse, não conseguia. Estava muito complicado... Acordo todo dia às 4h30 da manhã... chego às 21h, 22h. Tenho casa, marido, filha... e mais 64 aulas por semana... Quantas vezes decidia passar a noite fazendo o curso, tomava até energético e dormia em cima do teclado. Sinto por não ter aproveitado inteiramente esse curso, é um curso muito bom! (Cursista 9, 20/04/16).

Quando iniciei esse curso não sabia que tantas situações surgiriam ao longo do seu percurso. Engravidei (uma bênção de Deus), mas tornou-se mais difícil conciliar; dois cargos semanais (64h), trabalhando fora da cidade; doença na família e perda. Me enrolei toda. Várias noites tentei deixar o curso em dia, as tarefas em ordem, mas não conseguia. Sinto por não ter feito da melhor forma, me empenhado mais, e poder ter aprendido mais... Mas tudo é válido (Cursista 10, 15/04/16).

Tais fatores, como a carga horária de trabalho de muitos cursistas na regência de sala em dois ou até três períodos, a falta de colaboração da gestão para a execução da pesquisa também presente em alguns casos e questões de ordem familiar e de saúde se revelaram alguns dos determinantes da dificuldade da maioria dos cursistas na produção escrita.

Alguns relatos postados no fórum da equipe de orientadores deixam esse aspecto muito evidente.

Alguns cursistas estão copiando trechos da internet, artigos, teses, fazendo uma verdadeira colcha de retalhos. Nesses casos, entro em contato com o cursista e procuro ser cuidadosa ao falar que ele copiou

³ A apresentação do TA estava prevista no cronograma para 15/12/15, com mais duas possibilidades de apresentação em 27/02/16 e 16/04/16 para os cursistas que não conseguissem cumprir o prazo de finalização do artigo.

trechos em seu TA. Além disso, poucos estão respondendo e os que respondem demonstram não ter noção de como realizar uma fundamentação teórica de acordo com os objetivos da pesquisa e quais procedimentos metodológicos deverão ser adotados (Orientador A, 16/01/16).

Sem dúvida, esse contato com o mundo científico é a maior dificuldade deles. E com razão, pois não estão nesse universo, embora precisem bastante dele no dia a dia. Mas tem outras coisas muito preocupantes também para professores com experiência: a escrita de professores da área de Língua Portuguesa, por exemplo. Isso tem me chamado a atenção e confesso: tem me chocado (Orientador C, 23/01/16).

As dificuldades de interpretação atreladas ao cumprimento das orientações também são relatadas por alguns orientadores.

Estou preocupada com os cursistas que não enviam versões do TA. Alguns já enviaram, mas não corrigem segundo o que consideramos. [...] De todos os meus cursistas, apenas dois apresentaram (Orientador B, 18/01/16).

Colegas, bom 2016 para todos vocês, muita paciência e sabedoria no exercício de nossas funções docentes! Confesso a paciência com que estou exercendo ao extremo na correção dos TAs. Nada fácil! Mas o pior – e é o que quero comentar – refere-se aos TAs corrigidos, já em 03/11/15, e as cursistas postam a próxima versão sem alterar os pontos já mencionados. [...] Saibam que não refiz os comentários que já foram realizados lá em novembro, apenas as remeti para o trabalho anterior e que façam as correções sugeridas (Orientador D, 08/01/16).

Tal constatação, acompanhada do sofrimento relatado durante a elaboração de seu TA, levou as autoras a inferir que os cursistas – professores e gestores da educação básica – apresentam dificuldades no processo mais refinado de leitura e escrita, e a escola, também responsável pela formação continuada, não tem conseguido formar professores leitores e escritores, o que consequentemente impactará na formação leitora e escritora dos estudantes da educação básica. Nesse sentido, concordam com Buzianaro (2002, p. 34-36).

A competência leitora e escritora não se dá ao léu. Muitas foram as gerações subjugadas e destinadas ao fracasso escolar. Temos hoje, no ensino público, um considerável número de educadores que não tiveram a oportunidade de desenvolver essa competência e, portanto, não estão aptos a colaborar para o desenvolvimento da competência de seus alunos. A formação em serviço não é apenas importante, ela é indispensável. Com a já tão falada velocidade com a qual as transformações vêm ocorrendo no mundo, é mesmo impossível crer que um curso de nível médio ou um curso acadêmico possa atender às necessidades de formação/transformação de nós, educadores, e ponto final, bem como não é possível esperar que essa formação ocorra numa via de mão única (Buzianaro, 2002, p. 35).

Para essa autora, é fato que o investimento público por parte do Ministério e das secretarias de Educação, das universidades e das escolas, acompanhado pelo compromisso pessoal de cada professor, gestor ou coordenador com sua formação, se faz necessário para reverter essa realidade, instaurando assim uma nova cultura e outro processo formativo dentro de seus ambientes e horários de trabalho (Buzianaro, 2002).

Afinal, ensinar é a tarefa do professor. Seu trabalho está voltado para criar no aprendiz competências que ele, sozinho, não pode aprimorar; a leitura e a escrita estão nessa categoria de aprendizagem que precisa ser conduzida e estimulada pelo professor.

Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever, porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito (Guedes & Souza, 2007, p. 19).

A experiência vivida pelas autoras no curso analisado vem corroborar a importância da ênfase na leitura e na escrita nos processos de formação docente, bem como apontar para as condições de vida e de trabalho dos professores da educação básica, que se constituem, não raro e conforme brevemente demonstrado aqui, impeditivos do seu aprimoramento profissional.

Essa assertiva se coaduna com o fato de que a construção da escola inclusiva também passa pela qualidade da educação e esta, por sua vez, deve ser garantida, dentre outros fatores, pela excelência na formação dos professores e pela melhoria das suas condições de trabalho, o que indica a necessidade de investir tempo e recursos em mais pesquisas nessa direção.

4. Considerações Finais

A experiência das autoras no curso de Educação Especial e Inclusiva promovido pela parceria entre a Redefor e a Unesp/Nead na modalidade a distância trouxe, por um lado, a convicção de que os cursistas ampliaram e aprimoraram suas condições teórico-práticas para a docência junto aos estudantes com deficiência (DA, DI, DF, DV), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e superdotação (AH/SD). Por outro, provocou outras reflexões acerca do processo de formação inicial e continuada dos professores da educação básica, dada a dificuldade demonstrada por uma parte dos cursistas na produção escrita do seu trabalho acadêmico.

A Educação Inclusiva – tarefa que não é de um só professor, mas sim de um projeto de escola, de políticas públicas, a ser construído em equipe, fundamentado em princípios éticos e democráticos – se relaciona com educação de qualidade; precisa ser ampliada a compreensão de que é um movimento de escola, e não apenas focado no PAEE, mas em todo e qualquer estudante.

Nesse sentido, a ideia norteadora deste relato foi suscitar reflexões acerca do processo formativo docente para atuação na Educação Especial e afirmar a urgência de mais pesquisas nesse sentido, a fim de estimular – seja nas políticas públicas, seja pela via do compromisso pessoal dos professores – a busca da superação das lacunas ainda existentes nesse processo, lacunas estas que impactam na qualidade da educação de todos os estudantes brasileiros.

Referências bibliográficas

- Almeida, O.C.S., Abbad, G., Meneses, P. P. M. & Zerbini, T. (2013). Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. *Rev. Bras. Orientac. Prof.*, 14, n. 1.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. C. & Biklein, S. K. (1992). *Qualitative research for education*. An introduction to theory and methods. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.

- Brasil. Ministério da Educação (2001). *Resolução 2/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Borges, F. V. A., Reali, A. M. M. (2012). Formação de professores e educação a distância: uma parceria na formação de professores-tutores-regentes. In *Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. São Carlos. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/177-898-1-ED.pdf>
- Buzianaro, M. A. B. (2002). Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora dos Professores. In M. A. Marfan (org.) Painéis [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (p. 34-36) v 2. Brasília, MEC, SEF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol2a.pdf>
- Capellini, V. L. M. F. & Moriya Schlünzen, E. T. (2016) *Análise de um curso de especialização em Educação Especial na modalidade a distância (EaD) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)*. In III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE) (p. 3.166-3.176). Lindoia. Disponível em http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/5588.pdf
- Cunha, M. I. (2012). *Diálogo com os resultados do estudo: o que aprendemos sobre a qualidade do ensino de graduação e a relação entre ensino, pesquisa, extensão e o desenvolvimento profissional docente?* In M. I. Cunha (org.). *Qualidade na graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente* (p. 267-280). Araraquara: Junqueira e Marins.
- Guedes, P. C. & Souza, J. M. de (2007). *Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de Português*. In I. C. B. Neves (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas* (p. 17-22). 8ª ed. Porto Alegre: UFRGS.
- Júnior, J. B. S. (2015). Educação a distância: desafios e perspectivas. *Revista Educação Pública*, v. 1, nov.
- Passerino, L. M. (2011). *Uma experiência de formação de professores na modalidade EaD*. In K. R. Caiado, D. M. Jesus, C. R. Baptista (orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco* (p. 75-90) v. 1. Porto Alegre: Mediação CDV/Facitec.
- Moriya Schlünzen, E. T. (2015). *Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva*. Tese de Livre Docência. Unesp/Presidente Prudente.
- Rinaldo, R. B. (2014). *Evasão em curso multiprofissional de especialização em Saúde da Família: comparação entre modalidade a distância versus presencial*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde. Mestrado Profissional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Sommer, L. H, Baibichi, T. M., Pinto, M. M., Debald, B.S., Ramos, I.V. & Salami, M.C. (2012). *Qualidade de ensino de graduação e os mitos em discursos institucionais*. In M. I. CUNHA (org.). *Qualidade na graduação: A relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente* (p. 39-69). Araraquara: Junqueira e Marins.