

3

Artigo

Práticas educacionais inclusivas na área de deficiência intelectual: análise do nível de satisfação dos professores-cursistas

*Silvana Galvani Claudino-Kamazaki¹
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini²*

RESUMO

Este artigo apresenta a análise da satisfação dos professores-cursistas sobre a 6ª edição (2013) do curso Práticas Educacionais Inclusivas na Área de Deficiência Intelectual, oferecido pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp) com apoio do Ministério da Educação (MEC) na modalidade a distância. Para tanto, inicialmente realiza uma breve análise do que vem sendo considerado por alguns pesquisadores (SOMMER et al., 2012; VOLPATO; RIBEIRO, 2012; CUNHA, 2012) como qualidade na formação inicial e continuada de professores e sua relação com as alternativas possibilitadas pela modalidade a distância para, posteriormente, apresentar a análise das respostas enviadas pelos professores-cursistas via questionário de avaliação do curso em questão. O trabalho está, desta forma, organizado em três momentos: 1) breve panorama sobre a qualidade da formação docente nos cursos de graduação em nível superior; 2) reflexões sobre a relação desta qualidade com a formação continuada dos profissionais por meio da modalidade de educação a distância (EaD); 3) dados relativos à avaliação realizada pelos participantes do referido curso.

Palavras-chave: Formação continuada. EaD. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article presents the analysis of the students-teachers satisfaction on the 6th edition (2013) of the course called Inclusive Educational Practices in Intellectual Disability Area, offered by the College of Science from São Paulo State University (Unesp) with Ministry of Education (MEC) support in distance modality. To this end, the work initially provides a brief analysis of what has been considered by some researchers (SOMMER et al., 2012; VOLPATO; RIBEIRO, 2012; CUNHA, 2012) as quality in initial and continuing training of teachers and their relationship with the possible alternatives in distance education modality to subsequently presents the analysis of the responses sent by students-teachers by a course evaluation survey. The work is thus divided into three stages: 1) a brief overview on the quality of teacher education in undergraduate courses at the college level; 2) reflections on the relationship of this quality with continued training of professionals through the modality

¹Universidade Estadual Paulista. E-mail: psil0305@yahoo.com.br

²Universidade Estadual Paulista. E-mail: verinha@fc.unesp.br

of distance education; 3) data related to the evaluation made by the participants of that course.

Keywords: Continuing Education. DE. Inclusive education.

RESUMEN

En este artículo se presenta el análisis de la satisfacción de los maestros-cursistas en la 6ª edición (2013) del curso Las Prácticas Educativas Inclusivas en el Área de Discapacidad Intelectual, ofrecido por la Facultad de Ciencias de la Universidad Estatal Paulista (Unesp) con el apoyo del Ministerio de Educación (MEC) en la modalidad a distancia. Por lo tanto, inicialmente proporciona un breve análisis de lo que ha sido considerado por algunos investigadores (SOMMER et al, 2012; VOLPATO y RIBEIRO, 2012; CUNHA, 2012) como en la calidad inicial y la formación continua de los profesores y su relación con las alternativas hechas posibles para la educación a distancia e posteriormente el análisis de las respuestas enviadas por los estudiantes maestros a través de cuestionario de evaluación del curso en cuestión. El trabajo se divide así en tres etapas: 1) una breve descripción general de la calidad de la formación docente en cursos en el nivel universitario; 2) reflexiones sobre la relación de esta calidad con la formación continua de los profesionales a través de la modalidad de educación a distancia; 3) datos sobre la evaluación realizada por los participantes en ese curso.

Palabras clave: Educación continua. EaD. Educación inclusiva.

INTRODUÇÃO

A questão da qualidade na formação docente é um assunto complexo que vem sendo discutido por vários pesquisadores (SOMMER et al., 2012; VOLPATO; RIBEIRO, 2012; CUNHA, 2012).

Ao realizarem pesquisa junto a pró-reitores de graduação sobre o conceito de qualidade na formação docente na graduação, Sommer et al. (2012, p. 43-44) identificaram distintas definições, como:

formar profissionais com competência técnica em suas áreas de conhecimento; preparar profissionais atendendo às demandas do mercado; preparar os alunos para excelente performance nas avaliações externas; articular ensino e pesquisa na formação dos estudantes.

Os autores destacam ainda que, nos depoimentos, ficou evidenciado que a graduação de qualidade promoveria o desenvolvimento dos sujeitos para além dos quesitos já mencionados, como “contribuir de forma crítica para a sociedade em que estão inseridos” (SOMMER et al., 2012, p. 44).

Em estudo semelhante, Volpato e Ribeiro (2012), ao pesquisarem as representações de estudantes universitários sobre qualidade na educação superior, organizaram os discursos coletados em quatro eixos:

- qualidade enquanto formação docente relacionada ao “preparo” do corpo docente;
- qualidade enquanto prática pedagógica relacionada ao “planejamento, domínio do conhecimento, metodologia, relação teoria e prática, pesquisa, cooperação mútua, autonomia no processo de aprendizagem, novas tecnologias e capacidade de comunicação”;
- qualidade enquanto postura/atitude pessoal do professor;
- qualidade enquanto formação para o mercado, numa perspectiva de formação “mais completa, humana e cidadã”.

Em ambos os estudos buscou-se definir parâmetros e indicadores de qualidade sem perder de vista as questões políticas e o componente ideológico presente nos discursos, muitas vezes ancorados na lógica mercadológica, conforme alerta Asmann (1996 apud VOLPATO; RIBEIRO, 2012, p. 187).

Neste sentido, cabe citar as conclusões de Cunha (2012) sobre estes e outros estudos similares (CITOLIN et al., 2012; SOUZA et al., 2012; ZANCHET, et al., 2012) que relacionam a qualidade da graduação à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que definem a qualidade como “um constructo cambiante e (que) está referenciado em valores, contextos, tempos e culturas” (p. 268).

Avaliando a questão sob o ponto de vista da relação entre formação de professores e o papel das universidades públicas, Nascimento (2004) faz um breve resgate histórico das políticas educacionais ancoradas em determinações dos órgãos multilaterais (Banco Mundial/Bird, ONU, Unesco, Unicef³, Cepal, entre outros) e afirma que “sob a perspectiva governamental, a qualidade da educação é a mesma defendida pelo Banco Mundial e inclui, entre outros aspectos, a melhoria das condições de trabalho e da situação social dos professores” (p. 109). Alerta, ainda, sobre as questões políticas que estão nela imbricadas, inclusive no que se refere ao *locus* de formação docente.

Neste mesmo sentido, Silva (2004) traça um panorama das determinações das políticas educacionais atuais sobre a questão da qualidade da formação docente, alvo de “sucessivos, confusos e contraditórios dispositivos legais” (p. 120) que, para o autor, visam adequar a concepção de educação e sociedade ao projeto neoliberal.

O autor ressalta que, sob este modelo, as orientações da política oficial de formação de professores abarcam:

- a) forte regulação do Estado (Estado normativo e avaliador); b) retirada da formação de professores do âmbito da universidade; c) aligeiramento do conteúdo e da duração da formação; d) indução à privatização da formação de professores (SILVA, 2004, p. 121).

O autor defende, a exemplo de Cunha (2012), a importância da formação docente no âmbito universitário, tendo em vista a complexidade do ofício de professor, a consideração da pesquisa como princípio formativo, a vivência das diversas áreas de conhecimento e atividades acadêmicas, ambos, quase que exclusivamente proporcionados pelo ambiente universitário.

A defesa da formação docente neste âmbito remonta à década de 1930, com a criação do Instituto de Educação de São Paulo (1933) por Fernando Azevedo, compreendido como primeiro *locus* do desenvolvimento deste profissional, atribuindo-lhe um caráter técnico profissionalizante, de acordo com as premissas de progresso e “consciência nacional” da época (EVANGELISTA, 2003, p. 34).

Desde então, muito se avançou nessa questão da qualidade da formação docente, seja através de pesquisas, seja pela promulgação de legislações visando garanti-la, bem como pela luta incansável do movimento docente via Associações e Confederações de Professores - Apeoesp, CNTE⁴, dentre outras. Esta mobilização mais intensa a partir da década de 1970 criou “uma fase mais orgânica de propostas”, com a participação

³ Bird: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; ONU: Organização das Nações Unidas; Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Unicef: Fundo das Nações Unidas para a Infância; Cepal: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

⁴ APEOESP: Associação dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo; CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

mais direta dos professores na proposição de políticas públicas voltadas à formação docente, embora, muitas vezes, não adotadas oficialmente em sua íntegra (GADOTTI, 1994, p. 64)

Em que pesem as contradições do real, há um consenso entre os estudiosos da área de que a qualidade e a valorização do magistério passam pela continuidade dos estudos dos professores via especializações, pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* e, neste sentido, em face do avanço das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs), atualmente tem sido valorizada a possibilidade de realizar esta formação continuada por meio da modalidade a distância.

Gouvêa e Oliveira (2006) realizaram uma rica pesquisa sobre a implantação de disciplinas a distância em diferentes cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), objetivando enriquecer o debate sobre a educação a distância no ensino superior a partir do aporte das tecnologias da informação e comunicação (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006).

A exemplo destes estudos, muitos pesquisadores (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012; MESQUITA; MARTINS, 2013; BARRETO, 2010; GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006; MERCADO, L.P.L, 2008, dentre outros) têm se debruçado sobre esta questão, procurando avaliar a qualidade dos cursos de formação docente – inicial e continuada – na modalidade a distância, objetivo que se coaduna com a análise que procuramos aqui estabelecer.

1. A EAD COMO ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

Para o objeto destas nossas reflexões, a análise da modalidade de formação continuada se faz imprescindível, haja vista a estreita relação que estabelece com a formação inicial,

principalmente para a profissão docente, apresentando-se como continuidade da formação profissional.

Segundo Guerra (2012), estamos diante de uma quebra de paradigmas no que diz respeito a esta modalidade de formação, considerada até então como tecnicista – até porque é herdeira histórica deste modelo de ensino – “reduzida a cursos rápidos, com uma visão externa e reducionista de formação” (p.101).

Em oposição a esta autora, que defende que esta modalidade de formação deve ocorrer a partir das experiências cotidianas dos professores, caracterizando assim uma “prática pensada/refletida que passa a uma elaboração teórica através de uma vivência e de um agir comunicacional” (GUERRA, 2012, p. 113), Sousa (2012) faz uma análise crítica da situação atual da formação docente, indicando a trajetória histórica deste processo e as influências neoliberais que vem sofrendo, alertando para a dimensão política da formação e da atuação docente.

Para falar sobre política de formação é necessário pensar sobre a natureza da atividade docente e localizar o professor no interior de uma categoria profissional que exige conhecimentos específicos, habilidade para relacioná-los à práxis social e percepção do sentido político desta ação (SOUSA, 2012, p. 118).

Neste sentido, defendemos a análise das experiências cotidianas sob este ponto de vista que considera as condições concretas do fenômeno educativo em suas múltiplas determinantes, ou seja, que procura o exercício da reflexão além da superficialidade e entende a indissociabilidade ensino-aprendizagem como prática social ou práxis no sentido dialético, perspectiva encontrada, por exemplo, nas pesquisas de Moradillo (2010), para quem:

[...] a análise dos problemas educacionais não deve estacionar nas abstrações das suas partes: ao irmos às abstrações das partes, caminho necessário, o caminho de volta tem que ser feito, é preciso retornar ao concreto. Só que agora concreto pensado, fruto de múltiplas determinações. Não mais fragmentos e sim, partes de uma totalidade.

A educação que não radicaliza nessa análise tende a ficar na superfície, idealizando, ou melhor, abstraindo o aluno, o professor, o conteúdo, a escola e a sociedade. Essa abstração é o caminho para deixar tudo como está: não se torna práxis educativa! (MORADILLO, 2010, p. 59).

Semelhante ponto de vista podemos também encontrar nos argumentos de SILVA; SILVA; MARTINS (s/d, p. 10)

[...] para o desenvolvimento do indivíduo, é fundamental que a educação escolar e, em última instância, o educador cumpra o papel de mediar a apropriação dos saberes sistematizados, os quais surgem como respostas às necessidades concretas enfrentadas pelos indivíduos em sua prática social no processo histórico.

Entendemos assim que a superação do senso comum advindo da empiria cotidiana do professor se faz necessária se pensarmos numa prática educativa que esteja ancorada no conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade.

No que tange à modalidade de educação a distância na formação continuada de professores, defendemos que o desafio está em

possibilitar uma formação que alie teoria e prática, que seja significativa e proporcione a apropriação de conhecimento científico orientador do trabalho em sala de aula, trabalho este que visa garantir a aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência intelectual, objeto do curso cuja satisfação será avaliada na sequência.

Neste aspecto, cabe lembrar que apesar da necessidade legal de reformulação curricular voltada à educação especial dos cursos de formação inicial de professores principalmente a partir do decreto 5.626/2005⁵, é sabido que tal reformulação ainda encontra-se em processo no âmbito das licenciaturas em geral, privilegiando a inserção da disciplina de Libras em grande parte dos cursos (GATTI, 2008).

Este fato denota o quanto a educação especial na perspectiva inclusiva ainda precisa avançar nos cursos de formação docente inicial e continuada e nos indica, de antemão, a importância da expansão do oferecimento de cursos sob esta perspectiva.

Neste sentido, a intensificação de programas e políticas de formação de professores na modalidade EaD representados, por exemplo, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores⁶ e pela criação da UAB vêm contribuindo para a qualificação do ensino na educação básica através da capacitação do seu corpo docente também no que se refere à educação especial inclusiva (PASSERINO, 2011, p.75).

Assim, considerando os avanços na tecnologia nas últimas décadas, a EaD, em sua história, vem consolidando-se como ferramenta fundamental de formação profissional

⁵ O decreto 5.626/2005 regulamenta a inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e a formação do professor e do instrutor de Libras.

⁶ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores é formada por 19 instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais e comunitárias sem fins lucrativos, que produzem materiais didáticos para cursos a distância e semipresenciais, contribuindo para a formação de professores da educação básica, diretores, equipe gestora e dirigentes do sistema público de educação (PASSERINO, 2011, p.75).

e ampliação do número de profissionais capacitados para atuar em diversas áreas, inclusive na educação.

Segundo Alves (2011), a educação a distância é uma “modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, onde professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo” (p.83).

Esta autora nos informa que, no Brasil, a EaD ganhou notoriedade a partir da década de 1920, através do rádio como ferramenta de ensino, posteriormente fortalecido pelos programas educativos veiculados pelos canais televisivos na década de 1960/70, ambos com apoio do MEC (ALVES, 2011, p. 88).

Mais recentemente, com o advento e a ampliação do acesso à internet, o computador vem sendo o protagonista da EaD em nível superior, tendo sido a Universidade de Brasília a instituição vanguardista, a partir da década de 1980, cujas experiências precederam a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2008 (ALVES, 2011), através do decreto 5.800/2006⁷ (BRASIL, 2006).

Cabe citar que, no contexto nacional, a EaD legitimou-se a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, em seu artigo 80, posteriormente alterado pelo decreto nº 5.622/2005, que define a EaD:

Como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Atualmente, várias instituições de ensino superior, públicas e privadas, apoiam a universalização e democratização do ensino por meio da oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância.

Dentre estas instituições, destacamos o papel do Núcleo de Educação a Distância (Nead) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) na criação, ampliação da oferta de vagas e avaliação de cursos voltados, principalmente, para a formação inicial e continuada de professores.

Segundo Schlünzen Junior (2014, p. 1), coordenador do Nead:

A EaD da Unesp trabalha em consonância com os referenciais de qualidade e diretrizes nacionais e internacionais, em parceria com os mais importantes órgãos educacionais e de pesquisa de nosso país e representa, atualmente, enorme volume de atividades de nossa Universidade, atendendo aos nossos objetivos de qualidade e desempenhando, com autonomia, nosso papel na sociedade na democratização do conhecimento para todos.

Sob esta mesma ótica, desenvolveu-se na Faculdade de Ciências da Unesp o curso Práticas Educacionais Inclusivas na Área de Deficiência Intelectual, um curso de 180 horas na modalidade EaD, que faz parte da Rede de Formação Continuada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

O objetivo deste estudo foi analisar o nível de satisfação dos cursistas em relação ao curso Práticas Educacionais Inclusivas na Área de Deficiência Intelectual, oferecido pela Faculdade de Ciências da Unesp com apoio do MEC, em sua 6ª edição (2013).

⁷ O decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Os dados coletados e avaliados neste estudo fortalecem a defesa da educação a distância como uma alternativa de qualidade, viável e acessível para a formação continuada de professores.

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Os dados aqui analisados são relativos às respostas enviadas pelos professores-cursistas ao questionário de avaliação do curso, composto por 16 questões, sendo 11 objetivas e cinco abertas.

Para as questões objetivas, foi realizada a análise descritiva de 100% dos dados coletados, de onde se aferiu a frequência relativa das alternativas de cada questão.

Para as questões abertas, em função do grande universo de respostas das 50 turmas do curso, optamos pela análise de conteúdo por amostragem randômica, que contemplou as respostas enviadas por cinco turmas, o equivalente a 10% do total de respostas, considerada aqui uma amostra significativa.

Participantes: Professores cursistas da especialização em Práticas Educacionais Inclusivas na Área de Deficiência Intelectual.

O curso aqui analisado foi oferecido em nível nacional e contou com 1.267 inscrições, sendo 1.005 do estado de São Paulo, cujos municípios de São Paulo (228), Bauru (136) e Osasco (76) configuraram-se como os de maior representatividade em números de inscrições. Os 1.267 inscritos, todos do ensino público, foram divididos em 50 turmas.

Nessa 6ª versão do curso, 88% (1.115) dos inscritos tinha formação superior completa, 30% (386) atuavam como professores na educação infantil, 24% (307) no 1º ciclo do ensino fundamental e 10,45% (133) no 2º ciclo do ensino fundamental. Destaca-se também que 142 inscritos (11,20%) eram professores de sala de recursos.

3. INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados utilizado consistiu de um questionário composto de 16 questões, sendo 11 objetivas e cinco discursivas, tendo sido respondido por 952 cursistas, representando 75,13% dos inscritos no curso.

O questionário foi disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem da Unesp (Teleduc) ao final do curso, no link <http://eduespecial.com.br/indext.php>, sendo que os professores-cursistas tiveram 15 dias para responderem.

Os cursistas também foram estimulados pelos seus tutores, através da ferramenta e-mail, a participarem da pesquisa respondendo o questionário, ocasião em que recebiam o arquivo do “Termo de consentimento livre e esclarecido”, para assinatura e reenvio aos tutores. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências pelo processo nº 192/46/01/10.

Para melhor organização dos dados coletados, a presente análise foi dividida em dois momentos: 1) *questões objetivas* – apresentação das questões e as frequências absoluta e relativa das respostas coletadas em 100% das turmas; 2) *questões abertas* – apresentação das questões, organização das respostas em eixos temáticos, seguida da análise de conteúdo de acordo com Bardin (2009).

Cabe destacar que as questões abertas analisadas (questões 6, 8, 14 e 17) eram complementares às questões objetivas 5, 7, 13 e 15, conforme podemos verificar nas questões (abertas e objetivas) do Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Questões objetivas e abertas

QUESTÕES
Q. 2 - O curso atendeu às suas expectativas?
Q. 3 - O material didático disponibilizado on-line atendeu aos objetivos do curso?
Q. 4 - Houve dificuldade para realizar alguma atividade?
Q. 5 - A relação com o tutor foi produtiva?
Q. 6 - Explique a resposta anterior.
Q. 7 - A relação com o formador foi produtiva?
Q. 8 - Explique a resposta anterior.
Q. 9 - Teve dificuldade para explorar o Teleduc?
Q. 10 - Das ferramentas do ambiente, qual a que mais utilizou?
Q. 11 - O tempo foi adequado para as atividades propostas?
Q. 12 - Os conteúdos, a metodologia, as sugestões apresentadas e as atividades propostas estão de acordo com o cotidiano da escola e favoreceram a inclusão escolar?
Q. 13 - Os bate-papos agendados facilitaram a interação com os formadores e demais cursistas, bem como contribuíram para a troca de experiências e debates?
Q. 14 - Explique a resposta anterior.
Q. 15 - Se fosse realizar outro curso a distância, qual tema gostaria de estudar?
Q. 16 - Se respondeu "Outros" na questão 15, informe qual o tema que gostaria de aprofundar num curso EAD.
Q. 17 - Elogios, sugestões e críticas sobre o curso.

Fonte: As autoras.

4. TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Questões objetivas

Para as questões objetivas, foi realizada a análise descritiva. Assim, os dados foram tabulados conforme a Tabela 1, a seguir, onde consta a frequência relativa das respostas, o que permite visualizar – relacionando-a ao Quadro 2 – a porcentagem de respostas para cada uma das questões 2, 3, 5, 7, 9, 11, 12 e 13.

Tabela 1: Nível de satisfação dos professores cursistas

QUESTÃO	CP (%)	C (%)	I (%)	D (%)	DP (%)
2	72	26	1,3	0,5	0,2
3	78	21,6	0,4	-	-
5	82	16	1,3	0,5	0,2
7	78	19	2,5	0,5	-
9	3	12,5	5,5	34	45
11	36	47	7,0	9	1
12	59	37	2,5	1,5	-
13	47	36	11	5,4	0,6

Legenda: CP (concordo plenamente); C (concordo); I (incerto); D (discordo); DP (discordo plenamente).

Fonte: As autoras.

Quadro 2: Questões objetivas

QUESTÕES
Q. 2 - O curso atendeu às suas expectativas?
Q. 3 - O material didático disponibilizado on-line atendeu aos objetivos do curso?
Q. 4 - Houve dificuldade para realizar alguma atividade?
Q. 5 - A relação com o tutor foi produtiva?
Q. 7 - A relação com o formador foi produtiva?
Q. 9 - Teve dificuldade para explorar o Teleduc?
Q. 10 - Das ferramentas do ambiente, qual a que mais utilizou?
Q. 11 - O tempo foi adequado para as atividades propostas?
Q. 12 - Os conteúdos, a metodologia, as sugestões apresentadas e as atividades propostas estão de acordo com o cotidiano da escola e favoreceram a inclusão escolar?
Q. 13 - Os bate-papos agendados facilitaram a interação com os formadores e demais cursistas, bem como contribuíram para a troca de experiências e debates?
Q. 15 - Se fosse realizar outro curso a distância, qual tema gostaria de estudar?

Fonte: As autoras.

Para a Questão 4, identificamos que 63% dos respondentes apontaram não terem tido dificuldade para realizar as atividades, enquanto 37% responderam que houve alguma dificuldade.

Na Questão 10, constatamos que a ferramenta mais utilizada pelos cursistas foi o portfólio, com 51% das respostas. A ferramenta e-mail foi a mais utilizada por 30% dos cursistas, enquanto o fórum e o chat foram as ferramentas mais utilizadas por 16% e 3% dos cursistas, respectivamente.

A Questão 15 não foi avaliada por não relacionar-se diretamente ao nível de satisfação dos cursistas, objeto desta análise.

Tais dados quantitativos serviram também de referência para a análise de conteúdo das questões abertas, conforme descrevemos nos resultados desta investigação.

4.2. Questões abertas

Para analisar as respostas discursivas, optamos pela análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2009, p.40) 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 destes conteúdos e das inferências decorrentes de índices ou indicadores contidos no texto em análise.

Neste tipo de análise quanti-qualitativa, a partir da demarcação do universo de documentos a serem analisados, estabelece-se um *corpus* ou “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2009, p. 122), *corpus* este que deverá obedecer às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Na análise em questão, o *corpus* se constituiu em quatro das cinco questões discursivas do questionário de avaliação do curso, respostas estas eleitas aqui como o foco da nossa análise, uma vez entendidas como de fundamental importância para o aprimoramento constante do curso oferecido.

Dada a grande quantidade de respostas das 50 turmas, a análise foi realizada por amostragem aleatória, e, sendo assim, o *corpus* analisado foi representado por 10% das turmas do curso (cinco) eleitas aleatoriamente, cujas respostas foram lidas na íntegra e

categorizadas em eixos temáticos para cada uma das quatro questões analisadas.

Cabe ressaltar que foi considerada a co-ocorrência (BARDIN, 2009) de temas em algumas respostas, o que justifica a aferição descrita a seguir.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação às questões objetivas, os indicadores “concordo plenamente” e “concordo” das 952 respostas enviadas para a Questão 2 nos informam que 98% dos professores cursistas manifestaram que o curso atendeu às suas expectativas e, na Questão 3, que 99% consideraram que o material didático disponibilizado *on-line* atendeu aos objetivos do curso.

Na Questão 11, 83% avaliaram como adequado o tempo para a realização das atividades propostas, enquanto na Questão 12, 96% dos respondentes avaliaram que os conteúdos, a metodologia, as sugestões apresentadas e as atividades propostas estavam de acordo com o cotidiano da escola e favoreceram a inclusão escolar.

Em relação à operacionalidade do sistema, os dados coletados na Questão 9 indicam que cerca de 15% dos professores cursistas ainda manifestam algum grau de dificuldade em relação a esta manipulação técnica.

Quanto à execução das atividades, a Questão 4 indicou que, de um modo geral, 63% dos respondentes não tiveram dificuldade.

A Questão 15 apresentava nove alternativas de resposta, das quais se destacaram “dificuldades de aprendizagem” com 291 respostas (30%), “gestão escolar” com 157 respostas (16%), “dificuldade de alfabetização” com 139 respostas (15%) e “educação inclusiva na classe comum” com 101 respostas (11%).

Por fugir aos objetivos desta investigação, as respostas à Questão 16 não foram aqui analisadas.

Em relação aos bate-papos agendados, 83% das respostas indicam que estes facilitaram a interação com os formadores e demais cursistas e contribuíram para a troca de experiências e debates, apesar de a Questão 10 indicar que esta ferramenta foi a mais utilizada apenas por 3% dos cursistas, enquanto 51% dos cursistas indicaram ter utilizado o portfólio com mais frequência.

Quanto à relação com o tutor e com o formador, as Questões 5 e 7 indicaram, respectivamente, que 98% consideraram a relação com o tutor produtiva, enquanto 97% consideraram produtiva a relação com o formador. Estes dados estão coerentes com a análise qualitativa das Questões 6 e 8, complementares às Questões 5 e 7, conforme veremos a seguir.

Em relação às respostas discursivas, a primeira questão aberta analisada foi a 6: *Explique a resposta anterior*, complementar à Questão 5 (A relação com o tutor foi produtiva?).

Das 102 respostas enviadas pelas cinco turmas da amostra escolhida, identificamos, a partir da frequência e/ou presença de determinados elementos, cinco eixos temáticos:

- Eixo 1 – Disponibilidade/Disposição (prontidão) para o atendimento
- Eixo 2 – Esclarecimentos de dúvidas
- Eixo 3 – Auxílio nas atividades
- Eixo 4 – Rapidez e precisão dos *feedbacks*
- Eixo 5 – Insatisfações com tutor

Dentre as respostas enviadas, aferimos que 59 respostas (58%) transitaram no Eixo 1,

evidenciando a prontidão e a disponibilidade dos tutores no atendimento às necessidades dos cursistas. Foram identificadas também 29 respostas (28%) no Eixo 2 e 25 (24%) no Eixo 3, demonstrando a satisfação dos cursistas quanto ao esclarecimento de dúvidas e auxílio nas atividades do curso, respectivamente. Houve ainda 10 respostas (9%) que relatavam a rapidez dos tutores para as devolutivas e o atendimento em geral e apenas sete respostas (6%) indicando alguma insatisfação com a atuação dos tutores.

Em pesquisa publicada em 2011, Bezerra e Carvalho enfatizam a importância do papel do tutor nos cursos a distância. Para estes autores:

A interação com a tutoria é uma forma de propiciar ao estudante a distância, uma relação que apenas outro sujeito, outro ser humano pode fornecer, contribuindo com sua formação, com suas experiências, com sua subjetividade (BEZERRA; CARVALHO, 2011, p.241).

Ancorados em estudiosos da área (EMERENCIANO; SOUZA; FREITAS, 2001; GONZALEZ, 2005; MAGGIO, 2001), tais autores defendem como sendo essencial o papel do tutor nos cursos EaD, mediando, informando, fornecendo direções e possibilitando a construção do conhecimento por parte dos cursistas (BEZERRA; CARVALHO, 2011).

Neste aspecto, os dados expostos anteriormente revelam que a relação da maioria dos cursistas com seu tutor foi produtiva, evidenciando que estes cumpriram satisfatoriamente com suas funções de assessoria e apoio técnico-pedagógico durante o curso.

Tendo em vista a complementaridade dos papéis do tutor e do formador no curso analisado, o primeiro mantendo uma relação mais próxima e constante com os cursistas durante todo o curso nos moldes já citados e o segundo voltado ao aprimoramento da aprendizagem

via correção e devolutivas das atividades realizadas – para a análise da questão 8: *Explique a resposta anterior*, complementar à Questão 7 (A relação com o formador foi produtiva?) – foram adotados eixos temáticos semelhantes, todavia com algumas modificações importantes, haja vista a natureza específica do trabalho dos formadores neste curso.

Assim, utilizamos o mesmo procedimento de análise, todavia para os seguintes eixos temáticos:

- Eixo 1 – Atenção e Acompanhamento dos cursistas
- Eixo 2 – Esclarecimentos de dúvidas
- Eixo 3 – Auxílio nas atividades
- Eixo 4 – *Feedbacks*, comentários e sugestões de melhorias nas atividades.
- Eixo 5 – Insatisfações com o formador

Das 101 respostas recebidas, 28 (27%) transitaram no Eixo 1, destacando-se as referências quanto à “atenção” e ao “acompanhamento” dos formadores durante o curso, 13 respostas (12%) representaram o Eixo 2 e 12 respostas (11%), o Eixo 3, evidenciando, respectivamente, menções ao esclarecimento de dúvidas e ao auxílio nas atividades, e 23 respostas (22%) transitaram no Eixo 4. Houve apenas sete respostas (6%) no Eixo 5 indicando alguma insatisfação e/ou falta de contato do formador.

Cabe destacar aqui o papel diferenciado do formador no curso em análise, mais próximo da definição dada por Carvalho (2007), ou seja, alguém cujo foco é “superar as dificuldades dos alunos com o conteúdo específico, buscando alternativas para facilitar o processo de aprendizagem”, alternativas estas explicitadas, no curso em questão, nas correções e devolutivas das atividades realizadas pelos cursistas.

Com base nesta definição, podemos inferir que a maioria das respostas transitou nos Eixos 1 e 4, em virtude desta função diferenciada dos formadores neste curso. O alto índice de respostas (49%) relativas à atenção e ao acompanhamento, bem como aos *feedbacks*, comentários e sugestões de melhorias nas atividades, somados às respostas (23%) nos Eixos 2 e 3 – esclarecimento de dúvidas e auxílio nas atividades, respectivamente – indicam que os formadores exerceram de forma satisfatória sua função de facilitadores do processo de aprendizagem, auxiliando os cursistas a superarem suas dificuldades. Neste aspecto, tais respostas positivas – tanto as objetivas quanto as discursivas – nos induzem a concluir que a relação dos cursistas com seu formador foi, em sua maioria, bastante produtiva.

Para a análise da Questão 14: *Explique a resposta anterior*, complementar à Questão 13 (Os bate-papos agendados facilitaram a interação com os formadores e demais cursistas, bem como, contribuíram para a troca de experiências e debates?), foram levantados outros cinco eixos temáticos, dada a natureza diferenciada destes questionamentos, quais sejam:

- Eixo 1 – Troca de experiências
- Eixo 2 – Interação
- Eixo 3 – Debates
- Eixo 4 – Não participação
- Eixo 5 – Insatisfação quanto à forma e/ou ao conteúdo

Das 104 respostas obtidas, 41 (39%) citaram a riqueza da troca de experiências possibilitada pelos bate-papos, 25 (24%) fizeram referência à importância da interação com os colegas e o formador e 9 (8%) elogiaram os debates, indicando alto índice de satisfação dos cursistas com os momentos de bate-papo.

Todavia, foram também identificadas 23 (22%) respostas indicando a impossibilidade do cursista em participar dos bate-papos em função do dia/horário estabelecido e 10 respostas (9%) em que está presente alguma insatisfação em relação à forma e/ou ao conteúdo dos bate-papos.

Destes resultados, podemos inferir que, embora os cursistas participantes dos *chats* reconheçam a importância do bate-papo para a sua formação, ainda há necessidade de se aprimorar esta ferramenta em futuras versões do curso.

Estes resultados são corroborados por pesquisas como as de Horton (2000) acerca das vantagens e desvantagens dos *chats* em ambientes virtuais de aprendizagem.

O autor defende como pontos positivos o *feedback* praticamente imediato e o registro escrito das interações, desde que previamente clarificadas suas finalidades, a fim de não constranger os participantes. Por outro lado, aponta como desvantagens o fato de essa ferramenta adequar-se a grupos pequenos, prescindir da habilidade de digitação e ser pouco valorizada pelos alunos dos cursos *on-line* (HORTON, 2000).

Em relação à adequação, Horton (2000 apud ARAGÃO, 2008) indica que os *chats* não devem ser usados em qualquer situação e, assim, faz-se necessária a avaliação quanto ao seu uso no ambiente virtual de aprendizagem.

Por fim, nesta análise buscou-se também levantar críticas e sugestões para futuras versões do curso. Para tanto, apresentamos a análise da Questão 17: Elogios, sugestões e críticas sobre o curso.

Dada à diversidade de respostas, quantificamos os resultados nestas três categorias (elogios, sugestões e críticas), separando as respostas que indicavam cada uma delas.

Assim, das 104 respostas enviadas na amostra analisada, pudemos averiguar “elogios” em 100 respostas (96%), “sugestões” em 15 respostas (14%) e “críticas” em oito respostas (7%), resultado possível devido à co-ocorrência de categorias em algumas respostas.

No que se refere às sugestões, destacamos 13 menções (87%) ao oferecimento de outros cursos semelhantes e duas respostas (13%) relativas à alteração/extensão dos prazos para as atividades.

Quanto às críticas, houve duas menções (25%) ao acesso e obrigatoriedade de responder questionários de coleta de dados; quatro críticas (50%) voltadas ao aprimoramento das ferramentas bate-papo e fórum; uma crítica (12,5%) à ausência de textos complementares e apenas uma insatisfação (12,5%) quanto à avaliação de atividades.

Entendemos os resultados obtidos neste breve estudo como importantes indicadores da qualidade do curso nos vários aspectos avaliados, principalmente no que se refere à relação dos cursistas com seu tutor e com o formador.

Os dados também trouxeram importantes indicadores quanto à melhor utilização dos *chats* como ferramenta facilitadora da aprendizagem, bem como apontaram sugestões e críticas a serem consideradas em versões futuras do curso.

Estes dados associados ao alto índice de “elogios” (96%) nos induzem a concluir sobre a satisfação dos cursistas e a qualidade da formação oferecida nesta modalidade continuada a distância, corroborando os achados em outros estudos acerca de formação continuada na modalidade EaD. (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012; CAPELLINI et al., 2011; MELO, 2013; LOPES SILVA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os resultados aferidos nos indicam o alto índice de aprovação do curso representado pela satisfação dos cursistas nos vários aspectos avaliados, especialmente sua relação com o tutor e com o formador, bem como o reconhecimento do bate-papo como ferramenta importante no processo formativo, embora com alguma necessidade de ajuste.

De acordo com os argumentos já citados, a educação a distância vem se revelando um caminho viável e acessível para a formação de professores e, a partir das análises apresentadas, podemos afirmar que o curso Práticas Educacionais Inclusivas na Área de Deficiência Intelectual tem se tornado uma referência de qualidade neste aspecto, haja vista que a análise ora apresentada é referente a sua 6ª edição, o que ratifica o sucesso da oferta da formação nesta temática e nesta modalidade.

Apesar das dificuldades operacionais com as quais os professores cursistas ainda possam se deparar no que tange ao uso das novas tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs), é inegável a positividade destas ferramentas na democratização do conhecimento para um número cada vez maior de profissionais.

Outro aspecto a ser considerado neste estudo é o fato de tratar-se da avaliação de um curso de especialização a distância cuja temática é a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Entendemos que a qualidade de um curso dessa natureza está diretamente relacionada à sua capacidade de munir o professor cursista de ferramentas facilitadoras do processo de inclusão de seus alunos, seja na sala de aula regular ou para o trabalho diferenciado na sala de recursos e, neste sentido, os resultados aqui analisados nos indicam que o curso Práticas Educacionais Inclusivas na Área de Deficiência Intelectual desenvolvido pela Unesp vem somando significativos esforços a esta empreitada.

Por fim, afirmamos o caráter provisório deste breve estudo e a importância da realização de outras pesquisas acerca do caráter positivo da educação a distância na formação de professores, inicial ou continuada, bem como a sua efetiva contribuição para a universalização e democratização de processos formativos de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação à Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira da Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, Vol. 10, 2011, p.83 - 92. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 30/01/2015.

ARAGÃO, J. M. A. **O gênero chat educacional em ambientes de ensino a distância**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/ibmad/o-chat-como-ferramenta-educacional>>. Acesso em: 12/03/2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, nº 113, out-dez/2010, p.1299-1318. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/13.pdf>>. Acesso em: 27/01/2015.

BEZERRA, M. A.; CARVALHO, A. B. G. Tutoria: concepções e práticas na educação à distância. In SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (orgs.) **Tecnologias digitais na educação [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-10.pdf>>. Acesso em: 11/03/2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 22/01/2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 23/01/2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 22/01/2015.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R.; VALLE, T. G.; MELCHIORI, L. E.; ZANATA, E. M.; LEITE, L. P.; LEPRE, R. M. Perfil e avaliação dos participantes de um curso de formação continuada em Práticas Educacionais Inclusivas na modalidade a distância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 79-89, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/912/2001>>. Acesso em: 07/04/2015.

CARVALHO, A. B. Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. In: **18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN**. Maceió, 2007. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAZscAF/papeis-professor-na-ead#>>. Acesso em: 12/03/2015.

CITOLIN, C. B.; FELDEN, E. L.; MASSENA, E. P.; FORSTER, M. M. S.; AZEVEDO, M. A. R.; SOARES, S. R. A relação entre ensinar; aprender/pesquisar: os professores pesquisadores qualificam o ensino de graduação? In CUNHA, M. I. (org.) **Qualidade na graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara: Junqueira e Marins, 2012, p. 71-104.

- CUNHA, M. I. 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: CUNHA, M. I. (org.) **Qualidade na graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara (SP): Junqueira e Marins, 2012, p. 267-280.
- EVANGELISTA, O. A formação universitária do professor: o debate dos anos 1920 e a experiência paulista dos anos 1930. In: MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 21-43.
- GADOTTI, M. **Organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- GATTI, B. (org.) **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. (Relatório Final Pedagogia). Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2008.
- GOUVÊA, G. OLIVEIRA, C. I. **Educação a distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidade e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.
- GUERRA, M. S. Formação de professores: reflexão e (re)valorização da prática pedagógica na construção do conhecimento. In: NOGUEIRA, I. S. C.; SANTOS, V. L. F. (orgs.) **Políticas públicas para a educação no Brasil**: infância, conselhos de educação e formação de educadores. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 99-115.
- HORTON, W. **Designing Web-Based Training**. New York: Wiley, 2000.
- LOPES SILVA, T. A. **Educação inclusiva e formação continuada de professores através da EaD**: a experiência da UFAL. Universidade Federal de Alagoas. Dissertação de Mestrado, Maceió, 2010. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:myUDuus5b2MJ:www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2008/tarciana-angelica-lopes-silva/at_download/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 08/04/2015.
- MELLO, P. S. **Aprendizagens na modalidade EaD**: a óptica dos alunos do curso de Letras de uma instituição de ensino superior do Grande ABC. Universidade Metodista de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo, 2013. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3470>. Acesso em: 08/04/2015.
- MESQUITA, P. S. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Políticas educacionais e formação de professores em educação especial na modalidade a distância**: o que está disponível da base de dados Scielo. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomulti-disciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-032.pdf>>. Acesso em: 04/04/2015.
- MERCADO, L. P. L. (org.) **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008.
- MORADILLO, E.F. **A dimensão prática na Licenciatura em Química da UFBA**: possibilidades para além da formação empírico-analítica. Tese de Doutorado, UFBA. Salvador/Bahia, 2010. Disponível em: <https://twiki.ufba.br/twiki/pub/PPGEFHC/DissertacoesPpgefhc/Tese_EDILSON_FORTUNA_DE_MORADILLO.pdf>. Acesso em: 26/07/2016.
- NASCIMENTO, I. V. Formação de professores e universidade pública. In: LINHARES,

C.F.S. (org.). **Formação continuada de professores**: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 103-112.

PASSERINO, L. M. Uma experiência de formação de professores na modalidade EAD. In: CAIADO, K. R.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (orgs.). **Professores e educação especial**: formação em foco, v. 1. Porto Alegre: Mediação CDV/FACITEC, 2011, p. 75-90.

RODRIGUES, L. M. B. 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. 615-628, out-dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000400006&script=sci_arttext>. Acesso em: 17/01/2015.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. **EaD na Unesp**: inovação, acessibilidade e formação de educadores. Disponível em: <http://educ.tec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2429:ead-na-unesp-inovacao-acessibilidade-e-formacao-de-educadores&catid=26&Itemid=107&lang=pt_br>. Acesso em: 17/01/2015.

SILVA, C. R.; SILVA, L. F.; MARTINS, S. T. F. **Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento**, s/d, vl 1, n. 1, p.7-18.

SILVA, W. C. Formação de professores para a educação básica na universidade e as políticas neoliberais. In: LINHARES, C. F. S. (org.). **Formação continuada de professores**: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 113-132.

SOMMER, L. H; BAIBICHI, T. M; PINTO, M. M; DEBALD, B. S.; RAMOS, I. V.; SALAMI, M. C. Qualidade de ensino de graduação e os mitos em discursos institucionais. In: CUNHA, M. I. (org.) **Qualidade na**

graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira e Marins, 2012. p. 39-69

SOUZA, A. R. B.; MEDEIROS, D. R.; GÜNTZEL, C. A relação ensino e pesquisa no ensino superior na perspectiva dos alunos: perspectivas e desafios. In: CUNHA, M. I. (org.). **Qualidade na graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira e Marins, 2012, p. 207-224.

SOUZA, V. L. Olhando para a formação de professores: entrevedo a dimensão política da natureza humana. In: NOGUEIRA, I. S. C.; SANTOS, V. L. F. (orgs.) **Políticas públicas para a educação no Brasil**: infância, conselhos de educação e formação de educadores. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 117-133.

VOLPATO, G; RIBEIRO, M. L. Representações de estudantes universitários sobre qualidade na educação superior. In: CUNHA, M. I. (org.) **Qualidade na graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira e Marins, 2012, p. 185-206.

ZANCHET, B. M. B.; FELDKERCHER, N.; STIVANIN, N. F.; SOUZA, H. B. M.; RIBEIRO, G. M.; BORGES, F.; RODRIGUES, M. Docentes universitários iniciantes: preparação profissional e qualidade da Educação Superior. In: CUNHA, M. I. (org.) **Qualidade na graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira e Marins, 2012, p. 161-184.