

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR

*POST GRADUATION COURSE IN SPECIAL
EDUCATION AND THE TEACHER-
RESEARCHER TRAINING*

Maria Cristina Marquezine

Viviane Tramontina Leonessa

Rosângela Marques Busto

Universidade Estadual de Londrina - PR

RESUMO

O estudo buscou identificar e analisar o fator determinante da escolha do tema do projeto de pesquisa, o papel do orientador, as dificuldades encontradas e as alterações da prática profissional do egresso, influenciada pela elaboração da monografia de conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial–Deficiência Mental da UEL. Participaram da pesquisa 50 egressos, professores de Londrina-PR, com idade média de 40 anos. Os instrumentos utilizados foram um roteiro semiestruturado para a coleta de dados e uma ficha de avaliação da categorização das falas das entrevistas, cuja finalidade foi calcular o índice de fidedignidade das categorias elaboradas e a distribuição das falas. Os dados coletados foram submetidos a tratamento estatístico e análise de conteúdo. Os resultados mostraram que os participantes enfrentaram o mesmo processo na escolha do tema de pesquisa indicado na literatura, além dos mesmos tipos de problemas no desenrolar da pesquisa. Os dados vieram mostrar também as características do professor-orientador, sua importância e influência no desenvolvimento e conclusão do trabalho de pesquisa.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação de Professores; Pós-Graduação *Lato Sensu*.

ABSTRACT

The study intended to identify and analyze the determining factor in the choice of the research project theme, the role of the tutor teacher, the difficulties found and the alterations to the teacher's professional practice influenced by the development of the monograph required for the completion of the Specialization Course in Special Education-Mental Impairment at UEL. Fifty teachers from Londrina – PR aged in average 40 years old took part in the study. The instruments used were a semi-structured schedule to collect data and an evaluation form for the categorization of the interview speeches, whose objective was to calculate the reliability index of the categories elaborated and the speech distribution. The data collected went through statistical treatment and content analysis. The results showed that the participants experienced the same process for the choice of the research theme indicated in the literature; besides, they had the same kind of problems during the development of the research. The data have also shown the characteristics of the tutor teacher, his/her importance and influence on the development and conclusion of the research project.

Key-words: Special Education; Teacher Training; *Lato Sensu* Post Graduation Course.

1. Introdução

O Curso de Especialização em Educação Especial – Deficiência Mental da Universidade Estadual de Londrina, desde a sua criação na década de 80 do século passado, vem-se dedicando à formação continuada e à capacitação de professores e outros profissionais que atuavam na área (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1997). Essa formação, desde o seu início, vem sendo realizada com a finalidade de preparar o professor para trabalhar com pesquisa na escola, através da elaboração e desenvolvimento de um projeto a ser apresentado no formato monográfico ao final do curso, mas foi por intermédio de Menga Lüdke (2001a, 2001b) que se teve conhecimento da proposta de Donald Schön (2000), surgida na década de 80 do século passado:

[...] que lançou a imagem do reflective practitioner, ou seja, do professor engajado na prática docente, com uma atitude de reflexão sobre essa mesma prática, não apenas antes, em sua preparação, mas durante o seu desenrolar e depois dele, procurando extrair elementos que ajudem a melhorá-la. (LÜDKE, 2001a, p. 11).

Segundo a autora, surgiram ainda dois outros autores que expandiram o conceito de Schön. O primeiro foi Giroux (apud LÜDKE, 2001a) o qual mostrou que os professores não eram meros técnicos preparados para executar ideias alheias, ou apenas preocupados com a melhor maneira de transmitir informações, visto serem também intelectuais transformadores que exerciam o direito de propor questões sérias sobre o seu próprio ensino e sua relação com os objetivos gerais que perseguiam. O segundo foi Zeichner (1998, 2002) que, durante a década de 1990, debateu o movimento prático reflexivo, já que para ele a prática reflexiva significava a mesma coisa que a prática orientada pela pesquisa. Em seu debate sobre o movimento reflexivo, o autor apontou estratégias de ação tanto no âmbito escolar quanto na formação de professores, mas:

A metáfora do professor como pesquisador transforma-se assim em princípio e em proposta a ser implementada, com a pesquisa sendo considerada atividade fundamental para o exercício de magistério, também nos níveis iniciais de ensino (LÜDKE, 2001a, p. 26).

Tal proposta contempla não apenas os níveis iniciais de ensino, mas também pode adequar-se às suas modalidades, entre as quais, a Educação Especial.

Lüdke (1998; 2001a) continua suas considerações mostrando que este movimento em nosso país aparece junto com a autocrítica da academia por seu distanciamento das lides escolares exatamente quando as práticas e os saberes da escola começam a se impor no panorama das temáticas importantes a serem pesquisadas, tal qual aconteceu em outros países (ELLIOTT, 1998). Ao contrário do que ocorreu na Educação, a produção dos programas de pós-graduação em Educação Especial sempre esteve voltada para a escola, como foi demonstrado pelos resultados das pesquisas sobre produção científica na área nos programas de pós-graduação em Educação e Psicologia (BUENO, 2004; FERREIRA; et al. 2004; MANZINI, no prelo; NUNES et al., 1998, 1999; NUNES, 2003a; 2003b; 2004), não obstante ser ela escola especial. Diante da proposta da recuperação da valorização dos saberes produzidos na escola, a tendência da Educação Especial seria continuar pesquisando as temáticas escolares.

Lüdke (2001a; 2001b) também vem mostrar que, seja na produção acadêmica, seja nas políticas públicas, está havendo um aumento do interesse pela a atividade docente, interesse que está produzindo o aparecimento de exigências cada vez maiores quanto ao perfil profissional do docente. A autora vai mais à frente ao mostrar que a pesquisa educacional esteve até agora nas mãos da academia, na qual os professores da escola básica eram os pesquisados, mas agora está-se desejando que eles se transformem em pesquisadores. Pires complementa que:

É preciso, portanto, afastar a ideia de que a pesquisa é tarefa adequada apenas nos cursos de pós-graduação, e incorporar a ideia de que ela é um processo científico a ser utilizado na prática educativa do professor. Tal prática é uma fonte inesgotável de expectativas científicas com busca de respostas adequadas a desafios reais, e cada vez que um novo conhecimento construído através da pesquisa é introduzido e utilizado na escola, ele modifica a prática docente que, por sua vez, torna-se objeto de um novo conhecimento (2009, p. 37).

É claro que a vinculação desses professores a programas de pós-graduação facilita a divulgação de seus trabalhos, mas basta que se ensine o caminho que deve ser percorrido com as idiossincrasias dos eventos e publicações técnicas, a fim de que eles tenham as informações necessárias para andar sozinhos pelos caminhos ensinados ou para que possam descobrir outros que não foram fornecidos espontaneamente (ELLIOTT, 1998). Essas considerações foram vistas como importantes para o corpo docente do curso, haja vista a quantidade de trabalhos de egressos que já foram publicados em literatura técnica.

É claro que o professor-pesquisador da Educação Básica irá encontrar resistências. A primeira delas será a apresentada pela academia, pois, se o modelo usado por ele for o tradicional, ele vai ser chamado de positivista e de ultrapassado, mas, se for de outras abordagens, ele vai ser chamado de não-científico. A outra resistência ou barreira estará relacionada às condições concretas de trabalho no Brasil (LÜDKE, 2001a). Não importa o tipo de pesquisa realizado pelos professores, desde que seja de bom nível técnico. No que diz respeito às condições de trabalho, essas não são favoráveis ao desenvolvimento das atividades da pesquisa, mas Almeida (2003) conseguiu fazer com que os alunos do curso de especialização coletassem dados de suas pesquisas dentro de suas respectivas salas de aula ou escolas, mesmo que as outras etapas fossem desenvolvidas fora do horário de trabalho. Apesar das condições de trabalho serem propícias ou não ao desenvolvimento de pesquisa pelo professor que está atuando na Educação Básica regular ou no ensino especial, a prática reflexiva deve ser incorporada pela prática do cotidiano da escola, pois se trata de reflexões sobre a relação entre teoria e prática no contexto da escola.

Diante das questões discutidas acima sobre a formação do professor-pesquisador, neste estudo, objetivou-se identificar e analisar o fator determinante da escolha do tema do projeto de pesquisa, o papel do orientador, as dificuldades encontradas e as alterações da prática profissional do egresso influenciada pela elaboração da monografia de conclusão de curso.

2. Método

2.1 Descrição dos participantes

Participaram do estudo 50 egressos do Curso de Especialização em Educação Especial – Deficiência Mental da Universidade Estadual de Londrina, que atuavam como professores de alunos com deficiências na mesma cidade. Destes, 03 (6%) eram do gênero masculino e 47 (94%) do gênero feminino, com idade média de 40 anos.

2.2 Instrumentos e materiais

2.2.1 Entrevista com Roteiro Semiestruturado

Utilizou-se a entrevista com um roteiro semiestruturado, o qual, após o estudo-piloto, foi constituído de quatro amplas questões que abordavam o processo de elaboração da pesquisa, tema e relacionamento com o orientador, buscando identificar a percepção dos profissionais sobre o processo de elaboração de uma pesquisa monográfica que foi realizada como trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial da UEL.

2.2.2 Ficha de Avaliação da Categorização das Entrevistas

Foi utilizada uma ficha para calcular o índice de fidedignidade da elaboração das categorias e da distribuição das falas das entrevistas realizadas com os participantes, de acordo com a proposta de Silva (2005). Essa ficha foi elaborada em forma de tabela, com seis colunas, em folha de papel sulfite A4, modelo paisagem. Na primeira coluna denominada “Subclasse”, foi apresentado o título do assunto tratado; na segunda, o nome da categoria de análise; e na terceira, denominada “Fala dos Entrevistados”, foram inseridas todas as falas dos participantes referentes a essa categoria. Nas três colunas restantes, devia-se fazer referência as respostas dos juízes, na coluna “C”, se concordassem com a inserção da fala na categoria na “D”, se discordassem e “NS” se não tivessem posição ou certeza sobre a inserção da frase na categoria. A variação ocorrida nessa proposta foi a inserção de falas dos participantes que não se enquadravam na categoria. Essa inserção de falas fora do contexto adequado

foi denominada de ‘erro intencional’. O critério de concordância estabelecido na pesquisa foi de, no mínimo, 90%.

2.3. Procedimento metodológico

Após identificação e localização dos participantes, iniciou-se a coleta de dados realizada por meio de entrevista. Utilizou-se um termo de consentimento-padrão destinado a pedir autorização para a gravação da sessão de coleta de dados. O tempo médio de realização das entrevistas foi de 30 minutos, sendo essas gravadas com o uso de um gravador tipo repórter. Após o término da coleta de dados, as entrevistas foram transcritas e a transcrição foi revisada por três juízes.

2.4. Tratamento dos dados

Os dados coletados foram submetidos a tratamento estatístico e análise qualitativa denominada análise de conteúdo (BARDIN, 1977, MANZINI, 2004). Os relatos foram agrupados em categorias de análise, criadas por exigência do conteúdo dos dados coletados através da entrevista. Para esse trabalho, utilizou-se a conceituação de categorias de Silva (2005). Os dados coletados na entrevista foram armazenados em bancos montados no Access 2003 e AQUAD (HUBER, 1999; MURIAS; 1999) e foram alimentados com as falas dos participantes, as quais foram distribuídas nas categorias de análise.

2.5. Cálculo de fidedignidade da distribuição das falas da entrevista em classe e subclasse

O cálculo da fidedignidade inicial sofreu influência do trabalho de Silva (2005) e foi desenvolvido para avaliar a categorização das falas dos participantes da entrevista. Foram convidados seis profissionais ou juízes para efetuar a análise da divisão que foi realizada com um registro equivalente à técnica ‘ponto a ponto’. Cada um dos temas do instrumento denominado ficha de avaliação da categorização das entrevistas foi distribuído a dois juízes diferentes através de sorteio. O índice de concordância da análise dos juízes ficou em 91,29%. O índice de fidedignidade é considerado muito alto quando é maior que 90% (BAUER; GASKELL, 2002).

3. Resultado e discussão

Em relação aos motivos da escolha do tema da monografia (Tabela 1), o primeiro motivo alegado pelos participantes foi a necessidade de alterar a própria prática pedagógica (26%) em sala de aula, ou mesmo na própria área de atuação, de acordo com os problemas de publicações nacionais sobre a Educação Especial.

TABELA 1 - Motivos para a escolha do tema da monografia, segundo os participantes.

Categorias	N	%
Necessidade de alteração da prática profissional	13	26
Tema escolhido pelo orientador, de acordo com sua linha de pesquisa	12	24
Área da graduação e atividade profissional correlata	06	12
Disciplina do curso de especialização	04	08
Movimento inclusivo	04	08
Necessidade de provar a capacidade do aluno	04	08
Situação de vida pessoal e falta de tempo disponível fora do horário de trabalho	03	06
Envolvimento em projeto social	02	04
Possibilidade de falta de atendimento do aluno especial	02	04
Total	50	100

Fonte: professores egressos do Curso de Especialização em Educação Especial – UEL

A necessidade de alteração da prática profissional da área apareceu como busca de solução para problemas relacionados à prática do colega ou causados por ausência de prática pedagógica como, por exemplo, por punição indevida a comportamento adequado do aluno.

A alternativa adotada por alguns egressos consistiu em delegar ao orientador a escolha do tema, de acordo com a sua linha de pesquisa (24%). Alguns alunos escolhiam o orientador por

simpatia ou admiração profissional e, não tendo qualquer tema definido, aceitavam a sugestão do profissional escolhido para orientador.

Seis dos participantes (12%) escolheram o tema vinculado à área de formação no curso de graduação que era área correlata à Educação Especial, já que recebiam e atendiam alunos especiais. Outro grupo, composto por 8% dos participantes, escolheu o tema de pesquisa com base em assuntos discutidos em alguma disciplina, ou em questões do movimento inclusivo ou, ainda, pela necessidade de provar aos colegas a capacidade do aluno especial.

Com incidência de até 4% de frequência, constatou-se que alguns participantes escolheram o tema ou por envolvimento com projetos sociais, ou por falta de atendimento ao aluno especial ou, ainda, por motivos pessoais. Finalmente, um dos participantes escolheu um tema que pudesse ser desenvolvido no seu ambiente de trabalho, por absoluta falta de tempo disponível fora da jornada de trabalho de 10 horas diárias. Como se pode observar através dos dados, a escolha do tema foi determinada pelos mesmos motivos apontados pela literatura de pesquisa: alguns escolheram problemas encontrados no seu próprio ambiente, outros se deslumbraram com conversas de especialistas e outros identificaram hiatos teóricos na literatura (ASTI VERA, 1974; KERLINGER, 1980; PÁDUA, 2004; RUMEL, 1974).

Quando se faz um trabalho de pesquisa na academia, tem-se sempre - ou dever-se-ia ter - um profissional, geralmente, pertencente ao corpo docente da instituição, que é escalado para fazer a orientação do projeto. O curso também tinha os seus orientadores e quanto aos dados sobre a percepção que os participantes tinham das características do professor/orientador, essas podem ser vistas na Tabela 2.

De acordo com os dados, 66% dos participantes afirmaram que a principal função do orientador é ensinar a pesquisar e a elaborar o documento final, a monografia. Pensava-se que os alunos aprendiam a pesquisar pesquisando; portanto, o orientador passou a ser o principal professor de pesquisa do seu orientando aprendiz, no curso da UEL, como mostra a seguinte fala:

[...] foi assim uma, uma abertura mesmo na minha cabeça, das coisas que eu pensava, das coisas que eu imagi-

nava, de como que era fazer um trabalho científico, porque eu não tinha nem ideia. (participante 77).

TABELA 2 - Características e função do orientador na elaboração do trabalho, segundo os participantes.

Categorias	N	%
Ensino de pesquisa e elaboração de comunicação científica/ trabalho acadêmico de pesquisa	33	66
Disponibilidade para atender o orientando	15	30
O conhecimento do orientador era o suporte do trabalho do orientando	15	30
Relação de empatia e parceria na elaboração do trabalho	15	30
Cobrança na elaboração das tarefas	15	30
Esclarecimento e apoio no enfrentamento das dificuldades do orientando egresso	11	22
A postura do orientador como modelo na relação entre professor e aluno para o egresso	06	12
Desenvolvimento da segurança e autonomia do orientando	04	8
Levantamento e indicação da bibliografia	03	6
Descaso e falta de apoio do orientador durante a elaboração da monografia	03	6

Fonte: professores egressos do Curso de Especialização em Educação Especial - UEL

O orientador precisava dar um forte apoio técnico aos participantes, uma vez que esses, frequentemente, estavam elaborando e desenvolvendo seu primeiro projeto. Pensava-se que era através da orientação do primeiro trabalho individual de pesquisa que o aluno entraria em contato real com as exigências e as características da produção do conhecimento científico e da academia. A preocupação com a qualidade do método tinha de ser defendida pelo orientador, visto que era o único componente do corpo docente que ti-

nha disponíveis, em sua planilha pessoal de atividade, três horas/aula por semana, durante dois semestres letivos, para trabalhar pessoalmente com seu orientando.

É provável que essa carga horária recebida regimentalmente pelo orientador tenha determinado o aparecimento da característica que apresentou a segunda maior frequência, que foi a disponibilidade de tempo para atender o orientando/egresso (30%). Por causa desse dispositivo institucional, ficou mais fácil acompanhar o orientando e ouvir com mais frequência falas como a do participante 080: “[...] ela me orientava em tudo, ela nunca me deixou sem dar uma orientação sequer em qualquer dúvida que eu tinha. Eu tive o apoio total dela”.

Não basta que o orientador tenha boa vontade, a instituição precisa fornecer condições para que os orientandos sejam atendidos pelo orientador na aquisição da experiência teórico-prática em pesquisa.

A terceira função do orientador, na opinião de 30% dos participantes, era fazer com que seu conhecimento passasse a ser usado como suporte do trabalho do orientando. Algumas falas pinçadas mostram o que se tentava fazer com os alunos durante a orientação, como pode ser observado na afirmativa do participante 130: “Nossa, foi importantíssimo, importantíssimo pra clarear o problema, pra direcionar o problema, pra metodologia, principalmente”.

Essa percepção foi provavelmente influenciada pelo fato de o projeto do egresso ter sido discutido pelo professor de pesquisa com o orientador desde o estágio inicial, quando as ideias do orientando eram, ainda, incipientes. O participante 093 disse: “Ela sabia, ela sabe do que é que ela estava falando.”.

Talvez essa fala tenha sido influenciada pelo fato de os orientadores terem sempre trabalhado como pesquisadores e terem, por esse motivo, desenvolvido um tipo de manejo e domínio no desenvolvimento de projeto que só é encontrado em quem tem experiência prática de pesquisa de campo. As falas seguintes dão conta de provar a afirmação acima:

Eu estava sempre conversando com o professor/orientador n.º 5 novamente, ele me dando novas sugestões, novas ideias, pra fazer a análise dos dados (participante 048).

[...] mas com ela, eu acho assim, na verdade as conclusões, tudo que aconteceu no trabalho foi em função da atuação dela ali, da participação dela ali (participante 060).

O relacionamento característico entre orientandos e orientadores presentes na instituição deve ter influenciado o fato de 30% dos participantes terem valorizado a relação de empatia e parceria na elaboração do trabalho do orientando. É claro que a empatia é um elemento facilitador importante na relação interpessoal, mas a relação de parceria entre orientador e orientando passa a ser incentivada institucionalmente, quando o tempo do orientador é disponibilizado oficialmente em planilha pessoal de atividades que ficava disponível para consulta na secretaria do departamento.

O tempo disponível para o atendimento do orientando, que alguns consideram desperdício de dinheiro público, não o exime da elaboração e cumprimento das tarefas, razão pela qual 30% dos participantes/professores devem ter sentido essa cobrança, visto que a colocaram como uma das funções do orientador. Isso também dá margem para que alguns orientadores trabalhem no esclarecimento e deem apoio no enfrentamento da dificuldade (22%). Claro que, dependendo das suas características de personalidade, o orientador pode aproveitar a dificuldade do aluno para ajudá-lo no desenvolvimento da segurança e consequente autonomia após seu egresso (08%).

Ainda em razão dessa convivência forçada, e em virtude do tempo disponível para as orientações, o aluno pode conhecer com mais vagar as posições do orientador a respeito de questões teóricas e profissionais e passar a encará-lo como um modelo, desejável ou não, a ser seguido na relação com os seus próprios alunos (12%).

A essas questões discutidas até agora se acrescenta a fala de 6% dos participantes que atribuíram ao orientador a tarefa de levantar e indicar ao orientando a bibliografia para o trabalho e assisti-lo quanto ao seu uso. Esse dado vem confirmar a posição segundo a qual o orientador tem alguma responsabilidade na escolha das obras publicadas para utilização nas monografias dos participantes.

Como não poderia deixar de ser, apareceram, com 6% de frequência, dados em que três participantes vêm se referir a ausência de orientação por descaso do orientador. Com relação às questões negativas levantadas, a falta de apoio do orientador na elaboração da monografia sempre foi vista como um entrave à carreira do profissional, visto que, se o orientador falhar na orientação, o aluno não terminará o trabalho e isso poderá acarretar consequências desagradáveis para a comissão do curso, já que cai o índice de terminalidade do TCC, com prejuízo para o curso.

Quando os participantes professores falavam de seus orientadores no trabalho de pesquisa, alguns fizeram referência ao tipo de pesquisa e ao procedimento de elaboração ou procedimento de coleta de dados utilizando os seus respectivos instrumentos.

A Tabela 3 mostra a relação entre o tipo de pesquisa e o instrumento, tal qual o fez o trabalho de Manzini (2004) quando analisou a produção do PPGE-UNESP- *Campus* de Marília. Dos trinta e quatro participantes que falaram espontaneamente sobre o assunto, dezenove afirmaram terem feito pesquisa de levantamento, quatro dos quais utilizaram a observação, nove, a entrevista, três, o formulário ou escala, um, filmagem e dois, a ficha de registro. Pesquisando em experimento de campo, um aluno usou filmagem, três usaram a ficha de registro de comportamento e dez utilizaram o pré-teste e o pós-teste. Um participante disse que tinha feito um estudo de caso, mas só fez referência à parte do procedimento relacionada à análise documental.

Durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa e elaboração da monografia, de acordo com os dados apresentados na Tabela 4, os participantes professores encontraram muitas dificuldades.

TABELA 4 - Dificuldades encontradas na elaboração da monografia, segundo os participantes.

Categorias	N	%
Dados coletados que surpreendiam o pesquisador	13	26
Necessidade de expansão de conhecimento teórico diante dos dados da pesquisa	08	16
Desconhecimento total sobre pesquisa	05	10
Falta e/ou dificuldade de acesso a publicações científicas na área	05	10
Problemas emocionais do aluno egresso, desencadeado durante a monografia	05	10
Orientador de área correlata e/ou mudança de orientador na monografia	04	08
Desconfiança demonstrada pela população-alvo e/ou seus responsáveis	03	06
Problemas de ordem pessoal do egresso	03	06
Insatisfação diante dos resultados	02	04
Dificuldade no setor em que trabalhava sobre a viabilidade do projeto de pesquisa	01	02

Fonte: professores egressos do Curso de Especialização em Educação Especial - UEL

TABELA 3 - Tipo de pesquisa e instrumento do projeto monográfico, segundo alguns participantes professores.

Tipo de Pesquisa	Instrumento de Coleta								Total
	Ficha de Registro de Observação	Entrevista	Questionário e/ou Formulário	Ficha de Registro de Observação para Filmagem	Ficha de Registro	Instrumento para Aplicação em Pré e Pós- Teste	Ficha de Registro para Análise de Documentos		
Levantamento	4	9	3	1	2			19	
Experimental de Campo				1	3	10		14	
Estudo de Caso							1	01	
Total	4	9	3	2	5	10	1	34	

Fonte: professores egressos do Curso de Especialização em Educação Especial - UEL

A primeira das dificuldades foi a surpresa do aluno-pesquisador diante dos resultados encontrados (26%), devido a respostas inesperadas condizentes ou não às indagações do pesquisador. Parece que alguns projetos de pesquisa acabaram assumindo as rédeas do inesperado e os dados passaram a adquirir vida própria, conduzindo o pesquisador por caminhos não previstos na temática escolhida. Outra dificuldade alegada por 16% dos participantes foi a necessidade que sentiram de expandirem os conhecimentos teóricos para entender, analisar e discutir os dados encontrados, visto que alguns resultados poderiam escapar a sua compreensão exigindo, portanto, maior contato com a literatura.

Na opinião de 10% dos participantes, a principal dificuldade foi o seu próprio desconhecimento sobre pesquisa, o que fez não só com que cada uma das etapas do projeto se transformasse em uma grande batalha, uma vez que o controle falhou levou o participante a ter de repetir as mesmas etapas até que o trabalho saísse a contento, mas também que o pesquisador se sentisse absolutamente dependente do orientador.

Na opinião de outros, com incidência de 10%, o pior do projeto foi a falta e/ou a dificuldade de acesso a publicações científicas na área. Há dez ou quinze anos, a falta de publicações era o grande pesadelo dos docentes do curso. Como os alunos não conseguissem ler as publicações estrangeiras e não houvesse um número grande de publicações nacionais, o corpo docente tinha de sair à cata dos textos junto com os alunos. Outros cinco (10%) participantes, em razão, seja da pressão do prazo de entrega do trabalho, seja pelas dificuldades encontradas na execução da tarefa ou no relacionamento familiar, passaram a apresentar patologias relacionadas a distúrbios emocionais, tais como a depressão. Outros três participantes apresentaram problemas de ordem pessoal ou familiar, que tiveram de ser resolvidos com o apoio do orientador e da coordenação do curso, principalmente quando exigiram encaminhamento para outros profissionais ou serviços que não existiam na UEL.

Dificuldade encontrada, felizmente, por apenas 6% dos participantes foi a de ter de enfrentar a desconfiança dos participantes ou de

seus responsáveis ou ainda do setor em que trabalhavam (2%). A desconfiança atrasa consideravelmente a coleta de dados e pode alterar todo o procedimento, contaminando os resultados e obrigando o pesquisador a gastar um tempo excessivo na persuasão das pessoas envolvidas.

Ainda, com frequência de 4%, aparece a insatisfação do aluno diante dos resultados encontrados, mas o prazo, frequentemente, não pode ser prorrogado por urgência da entrega do trabalho, já que o cumprimento do prazo determinado pela instituição é um compromisso que deve ser mantido. Essa insatisfação só poderá ser eliminada com a elaboração de um novo projeto. Para alguns, tal elaboração é fácil de ser concretizada, mas, para outros, que trabalham em período integral em escola especial, isso é praticamente impossível, apesar de a insatisfação continuar incomodando. Talvez esse tipo de incômodo seja benéfico para alguns, visto poder levar o aluno a buscar outros cursos de pós-graduação que exijam pesquisa. O fato de o orientador pertencer à área correlata e não à área de Educação Especial ou a mudança de orientador foram apontados como uma dificuldade para outros 8% dos participantes, na execução da monografia. O orientador pode ter um grande conhecimento sobre pesquisa, mas, se não tiver conhecimentos básicos sobre o problema estudado, pode prejudicar o método de qualquer projeto de pesquisa. Esse problema não pode ser resolvido ainda na instituição, diante da pequena quantidade de profissionais da área.

Além de se analisar a forma pela qual o participante escolheu o tema, como também as dificuldades que ele enfrentou durante a pesquisa e a sua relação com o orientador, agora são analisadas as alterações da prática profissional que foram ocasionadas pela monografia.

A Tabela 5 vem mostrar, segundo os participantes, os dados referentes às alterações da prática profissional do participante.

TABELA 5 - Alterações da prática profissional causadas pela monografia, segundo os participantes.

Categorias	N	%
O procedimento monográfico transformou-se em prática profissional no cotidiano	17	34
Reflexão crítica sobre a inclusão e a própria atividade	11	22
Desenvolvimento de atividades com vistas ao desenvolvimento cognitivo da criança e diminuição de atividades mecânicas	06	12
Compreensão da importância da pesquisa aplicada à prática profissional	05	10
Inovação dos procedimentos pedagógicos	05	10
Orientação de procedimento de pesquisa a professores	05	10
Ampliação das expectativas na profissionalização	04	8
Mudança na maneira de olhar o aluno	03	6
Compreensão da alteração da dinâmica familiar com o nascimento do bebê portador de deficiência	02	4
Compreensão de que as atividades da vida não são tarefas escolares	02	4
Trabalho direcionado para a inclusão social	02	4
Desenvolvimento de novos projetos de pesquisa na sala de aula	02	4
Desenvolvimento e sistematização do conhecimento	02	4
Contato de professores do ensino regular com alunos portadores de deficiência mental	02	4
Não houve alteração na prática profissional	04	8

Fonte: professores egressos do Curso de Especialização em Educação Especial - UEL

De acordo com as falas obtidas na entrevista com 34 % dos participantes, vê-se que o procedimento da monografia foi incorporado à atividade cotidiana em sala de aula. Os orientandos desen-

volveram na escola projetos de ensino e aprendizagem sobre as disciplinas de base comum, habilidades e competências e comportamento inadequado. Provavelmente, esses participantes estavam entre os vinte e um professores que tinham experiência em Educação Especial. Não se pode esquecer que catorze (28%) dos participantes conseguiram descrever até o procedimento monográfico do experimento de campo (TABELA 3) depois de, no mínimo, dois anos após a finalização do trabalho de conclusão de curso. As falas dos entrevistados a respeito da incorporação do procedimento eram detalhadas mostravam um conhecimento real como de quem sabia o que estava dizendo.

Onze participantes (22%) consideraram que a alteração de sua prática influenciada pela monografia foi o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a inclusão e a própria atividade. Deve-se deixar registrado, mais uma vez, que do total de monografias, vinte tratavam dessa temática e algumas eram pesquisas de levantamento que tiveram o objetivo de identificar questões sobre a prática inclusiva na escola. Além disso, entre os aspectos do curso tidos como produtivos pelos participantes, muitos consideraram importantes as reflexões sobre a própria prática e sobre a inclusão. Esses dados estão indicando uma relação entre as atividades de aula, a monografia e a alteração da prática profissional (MARQUEZINE; TRAMONTINA, 2006; MARQUEZINE; TRAMONTINA, 2009; MARQUEZINE; TRAMONTINA BUSTO; OMOTE, 2009a).

Quando são observados outros efeitos causados pelo Curso de Especialização em Educação Especial da UEL, verifica-se, na opinião dos participantes, conforme Marquezine; Tramontina; Busto; Omote (2009b), que o corpo docente do curso conseguiu desmistificar a pesquisa científica, não só contribuindo para que o aluno compreendesse que essa é uma atividade que pode ser desenvolvida por ele, mas também levando-o a inserir-se na pesquisa e os outros 30% de participantes na procura de cursos de pós-graduação.

Do total de participantes professores, 12% afirmaram que, após a monografia, conseguiram entender a importância de estar trabalhando com atividades destinadas a promover o desenvolvimento cognitivo com conseqüente diminuição das atividades mecânicas, já que puderam per-

ceber o pequeno ganho no desenvolvimento geral do aluno, com essas atividades. É claro que conseguiram perceber o ganho somente com o resultado de pesquisa, tendo, portanto, condições de discernir o papel relevante da pesquisa no trabalho do professor (10%).

Outras duas questões contempladas por 10% dos participantes mostraram que com a monografia os participantes conseguiram criar novos procedimentos pedagógicos e testar a sua eficácia, pois, em consequência dessa inovação, foi-lhes possível adquirir conhecimentos para orientar outros professores ou aumentar a própria segurança.

Algumas alterações foram causadas pela temática da monografia. Exemplo claro disso é a ampliação das expectativas quanto à profissionalização (8%), a compreensão da alteração da dinâmica familiar com o nascimento do filho especial (4%) e o trabalho direcionado para inclusão (4%). Outras alterações, produto da subjetividade subjacente a qualquer pesquisa, foram também a mudança na maneira de olhar o aluno (6%) e a deficiência (4%), além da compreensão de que as atividades da vida não são tarefas escolares (4%). Aconteceram outras alterações, com 4% de incidência, que geralmente são esperadas em alunos de cursos de pós-graduação: desenvolvimento de novos projetos de pesquisa e desenvolvimento e sistematização do conhecimento. Essas foram as alterações citadas. Deve-se, porém, acrescentar que 8% dos participantes professores afirmaram não ter havido alteração da prática profissional.

Considerações Finais

Os resultados vieram mostrar que os participantes, que já eram professores, enfrentaram, no desenrolar de seus respectivos projetos, alguns dos problemas comuns a alunos iniciantes em pesquisa além de já enfrentados por pesquisadores experientes. O próprio processo de escolha do

tema ou problema a ser pesquisado percorreu o mesmo percurso enfrentado por profissionais de outras áreas, mas o que os dados vieram confirmar foi a importância do papel do orientador na elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa científica. Esperava-se que a importância do papel do orientador tivesse sido minimizada para os alunos de cursos de pós-graduação, mas o que se pôde constatar foi a supervalorização da importância de sua função.

Além das questões até aqui tratadas, faz-se necessário ressaltar os imensos ganhos teórico-práticos advindos da experiência dos participantes na elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa. Os dados parecem indicar uma importante alteração na postura do professor em sua prática profissional cotidiana e uma importante alteração na maneira de olhar e compreender o seu aluno. Os dados pareceram indicar também a importância de não desenvolver práticas pedagógicas calcadas no senso comum.

Sugestões para novas pesquisas

Diante dos dados encontrados, sugere-se o desenvolvimento de novas pesquisas sobre a função do orientador em outros cursos de pós-graduação e, especialmente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, visto que o seu desempenho pode exercer influência determinante sobre o índice de terminalidade do curso.

Sugere-se também o desenvolvimento de projetos de pesquisa que visem identificar a diferença de desempenho profissional entre os professores que atuam e os que não atuam como professor-pesquisador na Educação Básica.

Além disso, sugere-se, ainda, que projetos de pesquisa sejam desenvolvidos com professores da Educação Básica para que eles possam compreender a diferença entre a atuação baseada em conhecimento de senso comum e conhecimento científico.

Referências

ALMEIDA, Maria Amélia. Metodologia de delineamentos de pesquisa experimental intra-sujeitos: relatos de alguns estudos conduzidos no Brasil. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: EDUEL, 2003. p. 63-99.

ALMEIDA, Maria Amélia; MARQUEZINE, Maria Cristina. *Produção científica do curso de especialização em deficiência mental da UEL: 1987 - 1997*. Londrina: EDUEL, 1997.

ASTI VERA, Armando. *A metodologia da pesquisa científica*. Porto Alegre: Globo, 1974.

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BUENO, José Geraldo Silveira. As dissertações sobre a escola: balanço tendencial da produção da PPEs -1981-2001. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti Albuquerque (Orgs.). *Temas em Educação Especial- avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 21-28.
- ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GIRALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabeth Monteiro de A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 137-152.
- FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os 25 anos do PPGEs na Educação Especial brasileira: uma análise das dissertações do PPGEs relacionadas à área de deficiência mental. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (Orgs.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCAR, 2004, p. 29 -34.
- HUBER, Günter L. *Programa informático de análise de textos*. AQUAD (Versión 5.61). Extremadura: Universidade de Extremadura, 1999.
- KERLINGER, Fred Nichols. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: EPU, 1980.
- LÜDKE, Menga (Org.). *O professor e a pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001a.
- LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, n. 74, p.77-96, abr. 2001b.
- LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, política e práticas. In: GIRALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabeth Monteiro de A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 23-32.
- MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS: A PESQUISA QUALITATIVA EM DEBATE, 2, 2004, Bauru: *Anais...* Bauru: SIPEQ, 2004.
- MARQUEZINE, Maria Cristina; TRAMONTINA, Viviane Maroneis. Formação de professores em Educação Especial na pós-graduação *lato sensu*: avaliação dos egressos. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA AMÉRICA LARTINA E DO CARIBE, 2006, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de fora: UFJF, 2006. p. 1-15.
- MARQUEZINE, Maria Cristina; TRAMONTINA, Viviane Maroneis. Formação do professor de Educação Especial na pós-graduação *lato-sensu*, da Universidade Estadual de Londrina: avaliação dos egressos. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins (orgs.). *Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em Outros Contextos*. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009, p. 125-139.
- MARQUEZINE, Maria Cristina; TRAMONTINA, Viviane Maroneis; BUSTO, Rosangela Marques; OMOTE, Sadao. Curso de formação de professor de Educação Especial na pós-graduação *lato sensu*: a fala dos egressos. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; MANZINI, Eduardo José; BUSTO, Rosangela Marques; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; FUJISAWA, Dirce Shizuko (orgs.). *Políticas Públicas de Recursos Humanos em Educação Especial*. Londrina: ABPEE, 2009a, p. 119-135.
- MARQUEZINE, Maria Cristina; TRAMONTINA, Viviane Maroneis; BUSTO, Rosangela Marques; OMOTE, Sadao. Mercado de trabalho e o curso de formação de professores em Educação Especial da UEL: avaliação dos egressos. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; MANZINI, Eduardo José; BUSTO, Rosangela Marques; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; FUJISAWA, Dirce Shizuko (orgs.). *Políticas Públicas de Recursos Humanos em Educação Especial*. Londrina: ABPEE, 2009b, p. 155-167.
- MURIAS, Tibério Feliz. *Funciones de AQUAD*. Análisis of qualitative data. Pequeña ayuda en español. Extremadura: Universidade de Extremadura, 1999.
- NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana; MENDES, Enicéia Gonçalves. *A produção discente da pós-graduação em Educação e áreas afins*: análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial (PRODISC II) Relatório final do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (PROC. 524226/96-2), 1999.
- NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise das dissertações e teses sobre Educação Especial nas áreas de educação e psicologia In: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003^a, p. 137-152.

- NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves. Produção discente da pós-graduação em educação e psicologia sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (Orgs.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004, p.131-142.
- NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves. Teses e dissertações sobre Educação Especial: os temas mais investigados. In: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia.; OMOTE, Sadao (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003b, p.113-135.
- NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 1998.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. *Metodologia de pesquisa: Abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus, 2004.
- PIRES, José. A Prática Docente como Locus Preferencial da Pesquisa em Educação. In MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins (orgs). *Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em Outros Contextos*. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009, p. 37-53.
- RUMEL, Francis J. *Introdução aos procedimentos de pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Ed. Globo, 1974.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SILVA, Andréia Parente. Ponto de vista dos professores de Educação Especial a respeito da atuação e da formação do educador, relacionado ao contexto da comunicação. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.
- ZEICHNER, Kennet M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GIRALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)*. Campina: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998, p. 207-236.
- ZEICHNER, Kennet M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kennet M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 67-94.

Maria Cristina Marquezine

Doutora em Educação pela UNESP – Campus Marília

Departamento de Educação, área da Educação Especial, Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – PR.

Endereço eletrônico: crisedes@uel.com.br ; mcrismarquezine@gmail.com

Viviane Tramontina Leonessa

Estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – PR.

Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S

Endereço Eletrônico: vivitrामontina@gmail.com

Rosângela Marques Busto

Doutora em Ciências da Educação – Universidad de Extremadura.

Departamento de Educação Física, Diretora do Centro de Educação Física e do Esporte da Universidade Estadual de Londrina – PR.

Endereço eletrônico: busto@uel.br

Recebido em: 03.06.2012

Aceito para publicação em: 30.06.2012