

Políticas educacionais e formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância: análise das publicações na base de dados SciELO

Educational policies and continuing education of teachers in special education in distance modality: analysis of publications in the SciELO database

Pâmella Stefânia Picinin de Mesquita
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Rosimar Bortoline Poker
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP,
(Brasil)*

Resumo

Este artigo tem por finalidade apresentar os resultados do levantamento bibliográfico de estudos brasileiros sobre a formação continuada de professores em educação especial, na modalidade a distância (EAD). A motivação desse estudo depreendeu da observância do desenvolvimento de políticas públicas da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação - dirigidas à oferta de propostas de formação continuada em educação especial na modalidade EAD. O estudo visa demonstrar uma análise das produções bibliográficas disponíveis na base de dados SciELO, em periódicos na área de educação, a partir dos seguintes descritores: “formação de professores e educação especial”, “formação de professores e políticas educacionais” “formação de professores e educação a distância”. Os estudos selecionados pertenciam aos estratos A1, A2, B1 e B2, de acordo com o sistema de classificação de periódicos *Web Qualis*. No processo de busca, identificou-se 117 artigos, dos quais 61 foram descartados por não atenderem aos requisitos estipulados para a coleta. Os dados indicaram

que a modalidade de educação a distância, embora seja adotada pelo Ministério da Educação como política de gestão de recursos na formação continuada de professores em educação especial, ainda tem pouco impacto na literatura produzida nessa área.

Palavras-chave: formação de docentes em educação especial; política educacional; educação especial; busca documental em periódico; educação a distância.

Abstract

This article aims to present the results of the bibliographical survey of Brazilian studies on the continuing education of teachers in special education, in distance learning (DL). The motivation for this study arose from the observation of the public policies of the Continuing Education, Alphabetization, Diversity and Inclusion Department, from the Ministry of Education. The study's purpose is to demonstrate an analysis of the bibliographical production in education periodicals available at the SciELO database, from the following descriptors: "teacher education and special education", "teacher education and educational policies", "teacher education and distance learning". The collected studies belonged to the A1, A2, B1 and B2 strata, according to the *Web Qualis* periodical classification system. A total of 117 articles were identified in the searches, 61 were discarded as they did not meet the requirements specified for collection. The gathered data indicated that the distance learning modality, although adopted by the Ministry of Education as a resource management policy in continuing education of teachers in special education, still has a weak impact on the literature produced in the field.

Keywords: teacher training in special education; educational policy; special education; documental search in periodicals; distance learning.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: PERSPECTIVAS ATUAIS

A atual Constituição Federal Brasileira estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais a receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, art. 208 III). As reformulações feitas na década de 1990, a partir da lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN)¹, são um marco para a década em questão, já que as políticas educacionais são políticas públicas por meio das quais os governos definem, organizam

e materializam mudanças². Para Gaio e Meneghetti et al. (2004), a educação inclusiva, como discurso oficial, tem sido fortemente veiculada no Brasil a partir da elaboração da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993) e reforçada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) vigora princípios que visam promover a participação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Além disso, demanda aos governos algumas atribuições dentre as quais destacamos:

- "atribuir a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
- adotar o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma;
- desenvolver projetos de demonstração e encorajar intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva;
- garantir que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas" (p.1).

Ainda nessa declaração cabe ressaltar que a pedagogia a ser adotada deve ser aquela em que o foco é a criança e suas potencialidades e não as necessidades que essa apresenta. São necessárias mudanças na forma com a qual a sociedade concebe essas pessoas, *“por um tempo demasiadamente longo, os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas”* (UNESCO, 1994, p. 1). Todavia, não basta que sejam valorizadas as potencialidades desses indivíduos se os profissionais que são destinados a atendê-los não estão capacitados para fazê-lo.

A Conferência Nacional de Educação Básica (2008) ressalta a necessidade de atenção especial ao público da educação inclusiva, nesses documentos destaca-se além de outros aspectos, a necessidade de formar profissionais capacitados, como segue:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; *a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão*; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008b, grifos nossos).

Esse cenário aponta, dentre outras adequações necessárias no contexto escolar, a necessidade de reformas na formação do educador como ponto fulcral de sustentação do discurso inclusivo. (Oliveira, 2006; Michels, 2011), pois a simples inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, sem nenhum apoio, não garante seu sucesso escolar. Para que a inclusão ocorra de fato, é preciso o apoio da educação especial, já que a inclusão exige medidas de adequações da escola a todos os alunos, inclusive para aqueles com deficiência. Dentre essas adequações está a presença do professor especializado:

Portanto, se as necessidades educacionais especiais não desaparecem com a mera inserção dos alunos na classe comum, e se professores do ensino regular muito provavelmente não conseguirão atender as necessidades de alguns de seus alunos, seria necessário prover apoios de professores e profissionais especializados a fim de que possa garantir uma educação devida (Mendes, 2002, p.14).

A política estabelecida pelo governo federal para normatizar a educação especial (2008b) prevê o atendimento aos alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, grupo esse denominado *público da educação especial*, na sala de recursos multifuncionais, no contra-turno da sala regular, como um serviço complementar/suplementar sob a responsabilidade de um professor especialista. (Brasil, 2008b; Braun e Vianna, 2011).

Para atender a conjuntura política existente e a implantação dos princípios da educação inclusiva, a formação específica do professor em Educação Especial, conforme previsto nas diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado, no Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, considera que as atribuições do professor especializado, em sala de recursos multifuncionais, são as seguintes:

- I. "identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II. elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III. organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV. acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V. estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI. orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII. ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares" (Brasil, 2009, p. 3).

As atribuições exigidas do professor que atuará no AEE por meio da sala de recursos multifuncionais são muitas. Bueno (1999) alerta para a evidência de que não basta incluir nos currículos de formação

de professores conteúdos e disciplinas que ofereçam uma capacitação básica para atender os alunos deficientes e/ou superdotados, “[...] pois a eterna indefinição sobre a sua formação, aliada a fatores macrossociais e de políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional” (Bueno, 1999, p. 18). Outros eixos de discussão surgem sobre as diretrizes de formação dos professores especialistas em Educação Especial. Em uma via se discute e propõe o lócus de formação desse especialista que, para alguns, deve acontecer em cursos específicos de Educação Especial e, para outros, deve manter a história de vínculo com os cursos de Pedagogia. É oportuno o foco nessa graduação, porque a formação em educação especial tem sido exclusiva do curso de Pedagogia. Temos ainda uma terceira via que defende a formação para a atuação na Educação Especial articulada a qualquer curso de formação de professores (Ferreira, 2004).

Entender como está acontecendo a formação do professor especialista que atuará no AEE é ponto fulcral nesse debate, já que a centralidade na formação de professores para a Educação Especial está no professor que atua nos serviços vinculados ao AEE e, a formação docente é que proporciona as bases que sustentam essa ação educativa especializada.

Ao desvelar aspectos sobre tal questão, recordamos que a formação do professor especialista passou a ser ofertada, a partir de 2006, em cursos de pós-graduação. Anterior a essa data, Brito, Leite e Martins (2014, p. 33) referem que “por quase três décadas a formação do professor especialista se deu preferencialmente no âmbito da graduação, na forma de habilitações por categorias específicas em áreas distintas: deficiência mental, auditiva, física e visual”. Conforme retrata a Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, essa formação foi extinta prevendo a supressão das habilitações no curso de Pedagogia, anteriormente em vigor e descritas nas políticas que orientavam a formação do professor especialista. Recordam ainda que a formação do Educador Especial, anterior à promulgação da LDBEN 9384/96, poderia ocorrer sob a forma de Habilitação específica em Educação de Excepcionais, no curso de Pedagogia. Fato recomendado em termos federais a partir do parecer CFE 252/69, à luz do disposto

na Lei 5540/68 e ratificado no Estado de São Paulo pela Deliberação CEE nº 15/71.

A partir da promulgação da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, novos modos surgem para orientar a formação específica, dirigindo a formação do professor especialista para o lócus da pós-graduação, pela oferta de programas de formação continuada ou em cursos de graduação por meio de licenciatura específica em Educação Especial – geral ou em uma ou mais áreas de deficiência. (Brito, Leite e Martins, 2014). Sobre a formação continuada de professores, que também abrange a formação desse profissional para atuar na educação especial, autores como Gatti et al. (2011) salientam que o tema tem-se apresentado como um dos maiores desafios para gestores de políticas educacionais. Tal fato possibilita que não só o pedagogo mas, também, todo professor com licenciatura, pode fazer a referida especialização em educação especial e, conseqüentemente, assumir o atendimento pedagógico especializado (Brasil, 2006b; Silva, 2009).

A formação em nível de pós-graduação, também designada de formação continuada e, nesse caso, especificada como formação em serviço, ganhou força a partir de 2003 com a instituição do *Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, promovido pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) tendo como diretrizes a disseminação da política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e o apoio a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (Leite e Martins, 2012; Brito, Leite e Martins, 2014).

A oferta de propostas de formação continuada de professores, na modalidade a distância, para atuar com os alunos da educação especial vem se intensificando nos últimos anos. Tal proposição tem sido amplamente divulgada pela rede de Formação de Professores da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com interveniência da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A oferta de propostas de formação continuada é

realizada através de parcerias entre a SECADI e as universidades públicas brasileiras.

Segundo Gatti (2011), essa modalidade parece surgir no país para atender às demandas reprimidas por educação superior, contribuindo para o enfrentamento de um cenário nacional de assimetrias educacionais, argumento reafirmado nos documentos federais (Brasil, 2006a, Gatti, 2011). Tal prerrogativa, para a autora, ampara-se na LDBEN (Lei 9394/96) quando descreve em seu artigo 8º o papel do Poder Público incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades. Tal proposição tem sido reiterada pela oferta de cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização para professores em serviço em várias áreas, dentre elas, a educação especial, com a intenção de capacitar os professores da rede pública de ensino (estadual e municipal) para atuar de forma diferenciada nas salas regulares e, também, capacitar professores para a realização do Atendimento Educacional Especializado.

Com base no exposto, pode-se afirmar haver um consenso sobre a necessidade de investimentos na formação de professores em Educação Especial, capazes de atuar na perspectiva da Educação Inclusiva. No Brasil, apesar do ensino a distância constituir-se em uma alternativa para suplantar limitações decorrentes da oferta da formação presencial, essa modalidade de educação vem sendo questionada por várias instâncias universitárias (Patto, 2013). Embora exista certa resistência à educação a distância (Almeida, 2013), essa tem-se constituído em uma das principais ferramentas do Ministério da Educação para ampliar a oferta de capacitação de professores em serviço.

No âmbito federal, as diretrizes de oferta de cursos para professores se voltam para a educação a distância mediada por ambientes digitais, o que torna importante lançarmos o olhar sobre essa prática.

METODOLOGIA

Por considerar a formação continuada de professores em educação especial como um caminho importante na materialização da escola inclusiva no Brasil e, por constatar através das políticas públicas que a

educação a distância vem ocupando posição instrumental estratégica na formação dos professores que atuarão na educação especial através do atendimento educacional especializado (AEE), os parágrafos que seguem descrevem como foi realizado o levantamento das produções bibliográficas.

A busca sobre a temática mencionada foi realizada na base de dados SciELO - uma biblioteca eletrônica de indexação e publicação de periódicos científicos - em periódicos em diferentes áreas do conhecimento, disponível no portal eletrônico <http://www.scielo.br>. O objetivo desse portal é disponibilizar um amplo acesso a coleções de periódicos como um todo, aos fascículos de cada título de periódico, assim como aos textos completos dos artigos. O acesso aos títulos dos periódicos e aos artigos pode ser feito através de índices e de formulários de busca, disponibilizada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O levantamento bibliográfico foi realizado no portal da SciELO na área de educação. Foram selecionados os periódicos com qualificação *Web Qualis* nos estratos A1, A2, B1 e B2, produzidos nos últimos 13 anos. Vale ressaltar que *Web Qualis* é um aplicativo que permite a classificação e consulta ao *Qualis* das áreas de conhecimento, bem como a divulgação dos critérios utilizados para a classificação de periódicos. *Qualis* é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para estratificação da qualidade da produção intelectual. Dessa forma, o *Qualis* afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. O *Qualis* Periódicos está dividido em oito estratos, em ordem decrescente de importância: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. A Classificação de periódicos passa por processo anual de atualização.

A localização do material na biblioteca eletrônica SciELO ocorreu por meio do uso da ferramenta de “Busca Integrada” pelo cruzando dos seguintes descritores: *formação de professores e educação especial*,

formação de professores e políticas educacionais e formação de professores e educação a distância. A escolha dos descritores objetivou abranger os estudos disponíveis na plataforma sobre a formação de professores em educação especial na modalidade a distância. Para proceder a sistematização do material considerou-se necessário a descrição da classificação das informações dos artigos em uma tabela com o levantamento dos resultados bibliográficos encontrados. As informações requeridas foram: (a) nome da revista; (b) classificação nos estratos mencionados; (c) título do artigo; (d) palavra-chave de localização do artigo; (e) palavras-chaves descritas no artigo; (f) resumo do artigo; (g) o nome dos autores; (h) filiação institucional; (i) ano de publicação do artigo; (j) endereço eletrônico do artigo. Os resultados evidenciaram 117 artigos com os descritores escolhidos para esse estudo.

Desses trabalhos, 61 foram descartados por não atenderem os critérios metodológicos estipulados no processo de busca. Do total dos artigos descartados, 5 trabalhos estavam direcionados à temática formação continuada de profissionais nas áreas da saúde e das tecnologias. Tais estudos em geral, pontuaram aspectos diversificados da organização do ensino e de políticas públicas de formação de profissionais nessas áreas. A exemplo desses estudos, temos o trabalho de Pretto (2002) que tece considerações sobre os projetos governamentais na área de educação a distância, especialmente o Programa TV Escola e o PROINFO, apontando críticas sobre as ações governamentais nessa forma de formação na educação brasileira. Os estudos de Toschi e Rodrigues (2003), revelaram aspectos sobre o uso de tecnologias aplicadas a formação de profissionais da informática, relatando resultados de uma pesquisa intitulada *Infovias e Educação*, desenvolvida em um período de 2 anos (2000/2002), em quatro cidades do estado de Goiás. No trabalho de Vetromille-Castro (2008) tem-se enfatizado as contribuições dos grupos de estudos em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) em um curso a distância. Nesse trabalho buscam relatar os elementos que fomentam a manutenção de aspectos complexos de interação dos integrantes do grupo, com implicações para a compreensão de emergência de

comportamentos interativos essenciais para a aprendizagem, na ótica da perspectiva sócio-construtivista. Pelos motivos explicitados, foi considerada como amostra válida para este estudo 56 artigos, desses, 16 foram selecionados com as palavras-chave *formação de professores e educação especial*; 25 artigos com as palavras de busca *formação de professores e políticas educacionais* e 15 correspondiam aos descritores *formação de professores e educação a distância*.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Nesse primeiro movimento de análise, pela leitura dos resumos dos artigos, a tabela 1 apresentará a relação do quantitativo de trabalhos encontrados em três grandes eixos temáticos: a) *formação de professores e educação especial*, b) *formação de professores e políticas educacionais* e c) *formação de professores e educação a distância*.

Tabela 1. Artigos encontrados na base de dados SciELO relacionados com os descritores de busca e a qualificação dos periódicos

DESCRITORES	CLASSIFICAÇÃO DAS REVISTAS				Total por descritores
	A1	A2	B1	B2	
Formação de professores e educação especial	5	11	0	0	16
Formação de professores e políticas educacionais	18	3	4	0	25
Formação de professores e educação a distância	7	4	4	0	15
TOTAL GERAL	30	18	8	0	56

Nos dados dispostos na tabela 1, nota-se que a maior ocorrência de artigos estiveram relacionados à classificação dos periódicos na *Web Qualis* no nível A1, seguidos das revistas com conceitos A2. A maior produção de trabalhos encontrados com as palavras-chave *Formação de professores e políticas educacionais* e *Formação de professores*

e educação a distância foram publicados em revistas de nível A1. Com os descritores *Formação de professores e educação especial* os periódicos de classificação A2 contém o maior número de produções.

A tabela 2 visa representar de forma detalhada a ocorrência das publicações encontradas na plataforma SciELO, indexada na *Web Qualis/Capes*.

Tabela 2. Distribuição dos artigos de acordo com o ano de publicação e descritores de busca utilizados

Ano de publicação	Quantidade de artigos selecionados para cada descritor em número absoluto		
	Formação de professores e políticas educacionais	Formação de professores e educação especial	Formação de professores e educação a distância
1999	2		
2000			
2001	1		
2002			1
2003	1		3
2004		1	
2005	2	2	
2006	1	2	1
2007			
2008	3	1	3
2009	2	1	1
2010	3		1
2011	6	6	2
2012	3	1	1
2013	1	2	2
TOTAL	25	16	15

A publicação na área da educação sobre os três temas pesquisados compreendeu um intervalo de 13 anos e seis meses, de 1999 a julho de 2013. Entretanto, pode-se destacar a ocorrência de uma maior

incidência de artigos encontrados com a palavra-chave *formação de professores e educação especial*, no ano de 2011, correspondendo a seis artigos encontrados. Com o cruzamento das palavras-chave *formação de professores e políticas educacionais*, 25 artigos foram analisados, evidenciando uma maior concentração de materiais também no ano 2011, correspondendo a seis publicações. Para os descritores *formação de professores e educação a distância* os anos de 2003 e 2008 se destacam quanto à quantidade de publicações, o que corresponde a três artigos em ambos os anos.

Abaixo, na tabela 3, os dados encontrados estão dispostos de acordo com o nome das revistas e o número de publicações encontradas com cada grupo de descritores pré-definidos.

Tabela 3. Quantidade de produção por periódico de acordo com os descritores correspondentes

Classificação	Nome da revista	Número de artigos FP e EE	Número de artigos FP e PE	Número de artigos FP e EaD
A1	Cadernos de pesquisa	1	2	3
A1	Educar em revista	4	4	2
A1	Educação e pesquisa		6	2
A1	Ensaio: avaliações (UNICAMP)		1	
A1	Pró-posições		1	
A1	Revista lusófona de educação		1	
A1	Educação em revista		3	
A2	Revista brasileira de educação especial	8	1	3
A2	Revista brasileira de educação especial	2	1	1
A2	Psicologia: Teoria e pesquisa	1		
A2	Cadernos CEDES		1	
B1	Educação e Sociedade		4	4
TOTAL		16	25	15

*FP e PE – Formação de professores e políticas educacionais; FP e EE – Formação de professores e educação especial; FP e EaD – Formação de professores e educação a distância

A análise dos dados descritos na terceira tabela permite afirmar que a revista que se destacou em número de produções com os descritores *formação de professores e educação especial* foi a Revista Brasileira de Educação Especial, totalizando oito artigos. Tomando as palavras de busca *formação de professores e políticas educacionais*, o maior número de publicações se concentrou na revista Educação e Pesquisa, que compreendeu seis artigos. Quatro artigos foram encontrados na revista Educação e Sociedade com as palavras de busca *formação de professores e educação a distância* estando os demais artigos selecionados pulverizados nos demais periódicos.

Do total da amostra selecionada com os descritores *Formação de professores e educação especial*, 16 artigos trouxeram reflexões acerca da formação docente no âmbito das políticas de educação especial. Destaca-se aqui alguns estudos, como o de Garcia (2013), que objetivou contribuir com reflexões acerca da formação docente no âmbito das políticas de educação especial, tomando como referência o período 2001-2010, “[...] analisando as mudanças que envolveram a modalidade na década referida, sua dinâmica e características” (Garcia, 2013, p. 111). Em outro artigo, Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) destacam o uso da metanálise como método de investigação na revisão de estudos científicos na área de formação de professor e educação especial. Para atender tal propósito, os autores analisaram 14 textos organizados em torno de quatro eixos temáticos: análise do estado da arte na área; formação inicial; formação continuada e avaliação de programas de formação tendo como material os trabalhos apresentados no GT15- Educação Especial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED), no período de 2000 a 2010.

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), no artigo “Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?” versam sobre a necessidade de investimento na formação de professores para que desenvolvam modelos educacionais inclusivos. Tomam como dados a avaliação feita por um grupo de estudantes sobre os seus cursos de mestrado em educação especial, discutindo concepções teóricas sobre formação de professores e quatro aspectos centrais da formação de professores para a Inclusão: conteúdos, estratégias de ensino e aprendizagem, relação teoria-prática e impacto na vida profissional.

Na análise dos materiais selecionados com os descritores *formação de professores e políticas educacionais*, observou-se que a formação de professores foi vista sob os mais variados enfoques: licenciatura, educação básica, educação física, ambiental, mudanças sociais, qualidade, avaliação, entre outros. Ao relacionar a formação continuada com a baixa qualidade dos sistemas públicos de ensino, Souza (2006) explora análises de pesquisas realizadas a partir dos programas educacionais implementados pelo Governo do Estado de São Paulo no período de 1982 a 1994. Tal estudo tece importantes considerações sobre uma visão empírica dos projetos de formação continuada vigente na época, idealizados no período de implementação da Escola Padrão (1991-1994). De forma geral, a organização das propostas de formação continuada de professores estava amparada no discurso hegemônico da época, baseado no “slogan” das políticas governamentais sobre a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino.

Com o objetivo de levantar alguns aspectos relativos à formação de professores no Brasil, pensando na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, Pletsch (2009) considera três referenciais: a legislação nacional e as diretrizes políticas específicas do Ministério da Educação (MEC); o resultado de pesquisas e a literatura especializada sobre o tema.

Em síntese, para finalizar a discussão dos resultados com os descritores mencionados, notou-se que apenas três dos 25 artigos analisados problematizaram a questão da formação de professores na educação a distância, foco da investigação bibliográfica neste estudo. Embora nenhum deles enfatizasse a formação do professor especialista para o Atendimento Educacional Especializado, cumpre destacar que retrataram aspectos importantes sobre a oferta de cursos de formação de professores na modalidade a distância. Como exemplo dos trabalhos encontrados destaca-se o estudo de Barreto (2003) intitulado “Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC”. Nele, o autor apresenta as políticas governamentais brasileiras que orientam a oferta de cursos nessa área com ênfase no desenvolvimento de propostas que valorizem as competências e o uso intensivo de tecnologias. Gatti (2008), a discorrer sobre o mesmo

assunto, apresenta considerações sobre o impacto das políticas públicas brasileiras na formação continuada de professores. Em revisão às políticas educacionais da União, de Estados e Municípios, seu estudo tem-se constituído referência às pesquisas nessa área, nas modalidades presencial e/ou a distância. Com destaque para a formação de professores na modalidade a distância, Dourado (2008) pontua os problemas da gestão pública de organização e desta formação na educação básica e superior. No estudo, revela por meio da análise das políticas propostas pelo MEC, a regulação das normativas que regem a formação de professores sob a interveniência da “Nova CAPES”, com vistas à expansão pública da Educação a Distância e o desafio da consolidação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No que refere aos 15 artigos encontrados com os descritores formação de professores e educação a distância, a maioria deles versavam sobre a formação na modalidade EAD em cursos de graduação e, em sua maior quantidade, análises sobre a licenciatura em pedagogia. Os dados indicaram que a modalidade de educação a distância, embora seja adotada pelo Ministério da Educação como política de gestão de recursos na formação continuada de professores em educação especial, ainda tem pouco impacto na literatura produzida na área da Educação Especial.

Do montante analisado com os descritores mencionados, apenas três abordaram a formação de professores a distância, vinculada ao campo da Educação Especial. Esses estudos foram desenvolvidos por Rodrigues e Capellini (2012), Orth, Mangan e Sarmento (2011), e Bardy et al. (2013). De modo geral, tais produções científicas enfatizaram aspectos importantes sobre a formação de professores especialistas nessa modalidade de ensino, conforme descrito a seguir.

O artigo de Rodrigues e Capellini (2012) enfatiza a utilização da educação a distância na formação continuada de professores. Por meio da aplicação de questionário semiestruturado o estudo investigou a concepção dos professores-estudantes que participaram de um curso de formação a distância intitulado *Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área de Deficiência Mental (Intelectual)* problematizando como a EAD pode contribuir para a formação continuada de

educadores quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiência. Participaram da pesquisa 182 alunos do Curso de especialização a distância da Unesp-Bauru/SP, realizado em parceria com o Ministério da Educação. Os resultados indicaram que a flexibilidade de horário e o atendimento a grande número de alunos, em diferentes áreas geográficas, destacam-se como pontos positivos dessa modalidade, porém, para seu sucesso, é necessária a formação adequada dos formadores/tutores na utilização das novas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, sendo imprescindível que os alunos tenham a sensação de serem assistidos em todos os momentos, contribuindo para a construção da comunidade virtual e efetivando, na Educação a Distância, a formação de qualidade.

Os outros dois artigos encontrados, embora abordassem a educação a distância e a formação de professores em educação especial, analisaram a temática sobre diferentes enfoques. Enquanto Orth, Morgan e Sarmento (2011) objetivaram mapear trabalhos realizados no âmbito de dissertações e teses brasileiras, pelo método de revisão sistemática, no período de 1990 a 2009, que tematizam a formação continuada de professores em Informática na Educação Especial como decorrente de uma pesquisa cujo foco investigativo era a avaliação dos cursos de formação continuada a distância de professores para a Educação Básica no Brasil; Bardy et al. (2013) se debruçaram em verificar se os Objetos de Aprendizagem (OA) foram ferramentas eficientes na construção do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos disciplinares, na perspectiva da educação inclusiva, analisando vivências dos participantes, tutores e formadores de um curso a distância sobre Tecnologia Assistiva do Ministério da Educação (MEC) oferecido para professores das redes públicas de ensino do país por meio dos registros de atividades em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) denominado TelEduc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, os dados evidenciaram que a modalidade de educação a distância, embora adotada pela rede de Formação de Professores da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) - sob a interveniência da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Ministério da Educação (MEC), como política de gestão de recursos na formação continuada de professores em Educação Especial, se revelou inexpressiva na literatura produzida na base investigada - SciELO.

Por outro lado, vale lembrar que, o presente estudo representa um recorte da produção existente a respeito do tema pesquisado na plataforma SciELO. Assim, embora esta plataforma seja reconhecida como um veículo de impacto para a disseminação do conhecimento científico brasileiro disponibilizado em formato eletrônico, há de se considerar a necessidade de novas investigações bibliográficas na referida temática.

Atrelados a essa observação, é necessário enveredar esforço para analisar o padrão de qualidade da avaliação das propostas de formação continuada de professores na modalidade a distância, dada a natureza e rapidez com que tem sido disseminada pelas Instituições de Ensino Superior no Brasil. Fontes recentes do Ministério da Educação descrevem que, no período de 2007 a 2010, 44.951 docentes foram beneficiados com a formação em educação especial na modalidade a distância (Brasil, 2013).

Semelhante preocupação foi ponto de partida para os estudos de Netto e Giraffa (2015) que problematizaram o processo de avaliação dos cursos de graduação a distância nos EUA, identificando os indicadores de qualidade adotados por organismos internacionais de acreditação e, a partir da análise do processo de avaliação dos cursos de graduação a distância no Brasil. Nele, as autoras referem os resultados e impactos do sistema brasileiro, especialmente, dos indicadores utilizados e o grau de confiabilidade a partir da relação com a avaliação da qualidade dos cursos na EAD, com especial destaque à aplicação e uso dos recursos humanos disponibilizados.

Netto e Giraffa (2015) reiteram as diferenças e os equívocos atribuídos a respeito da distinção entre as funções do professor conteudista e do tutor a distância, em cursos a distância. Para que seja garantida a excelência do trabalho desses profissionais, é necessário que o número de alunos não ultrapasse a 30 por tutor, conforme apontado por outros países que utilizam mecanismos de garantia de padrão de qualidade. Em outro estudo, Rodrigues e Capellini (2012) preferem aludir sobre os pontos positivos do uso dessa modalidade na formação de professores. Dentre os pontos a destacar, estão a flexibilidade de horário e o atendimento a grande número de alunos, em diferentes áreas geográficas. Ressaltam também ser necessária a oferta de formação adequada aos formadores/tutores na utilização das novas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, imprescindível para que os mesmos sintam-se acolhidos e assistidos em todos os momentos do curso, obtendo uma formação de qualidade.

Como pode-se notar, a preocupação com indicadores de excelência e/ou qualidade das propostas ofertadas, tem sido recorrente para os que atuam e/ou pesquisam *na* e/ou *sobre* a EAD. Parafraseando Netto e Giraffa (2015) “[re]desenhar cenários e caminhos para garantir um padrão de qualidade na Educação a Distância” (p. 105), significa assumir uma atitude responsiva como ponto de partida no desenvolvimento e avaliação das propostas nessa modalidade.

Isto posto, para que a EAD se organize como referência na formação continuada de professores em educação especial, há muito por fazer em experiências, em capacitação e em produção de conhecimento qualificado dos recursos humanos, tecnológicos e normativos, nessa área. Além disso, investimentos sobre os critérios e parâmetros avaliativos das propostas existentes, conforme apontados pelo estudo Netto e Giraffa (2015), devem ser uma constante em todo o processo. Investigações bibliográficas podem se constituir um caminho necessário à consolidação dos recursos públicos destinados ao desenvolvimento de propostas nesse campo de atuação docente.

NOTAS

1. Por considerar este documento como normalizador da organização da educação brasileira e, conseqüentemente, da educação especial, esta lei reconhece a educação especial no artigo 58 como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996).
2. Compreendendo como “política pública” os recursos disponíveis pelo Estado para materializar definições e encaminhamentos para a sociedade (Azevedo, 1997).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. E. B. (2013). Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância. In D. R. S. Mill, N. M. Pimentel, (Org.), *Educação a distância: desafios contemporâneos* (89-104). São Carlos: EdUFSCar.
- André, M., Simões, R. H. S., Carvalho, Janete M., e Brzezinski, I. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educ. Soc.*, 20 (68), 301-309.
- Azevedo, J. M. L. de. (1997). *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados.
- Bardy, L. R., Hayashi, M. C. P. I., Schlunzen, E. T. M., Seabra J., e Manoel O. (2013). Objetos de Aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores a distância. *Rev. bras. educ. espec.*, 19 (2), 273-288.
- Barreto, R. G. (2003). Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educ. Pesqui*, 29 (2), 271-286.
- Brasil. Governo Federal. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. Recuperado de http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf.
- _____. (2006a). *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Consulta em 24 de jun 2012. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm.
- _____. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11.

- _____. Ministério da Educação. (2008a). *Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB)*, Brasília, DF: MEC.
- _____. Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996*.
- _____. Ministério da Educação. (2013). *Programas do MEC voltados à formação de professores*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br>.
- _____. Ministério da Educação. (2009). *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*.
- _____. (2008b). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.
- _____. Conselho Nacional de Educação. (2006b). *Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006– Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, DF.
- Braun, P., e Vianna, M. M. (2011). Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano Individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In M. D. Plestch, A. Damasceno, (Orgs.), *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico* (89-104). Rio de Janeiro: Ed. da UFRR.
- Brito, C., Leite, L. P., e Martins, S. E. S. O. (2014). In S. E. S. O. Martins, L. M. C. Santarosa, D. A. Rodrigues, E. S. Heredero (Org.), *Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação Especial*. 1. ed. Marília: Oficina Universitária (25-50). São Paulo: Cultura Acadêmica/ ABEU.
- Bueno, J. G. S. (1998). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista? *21 Reunião Anual da ANPED*. Caxambu.
- Bueno, J. G. S., e Meletti, S. M. F. (2013). *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional*. 1 ed. Araraquara- SP: Junqueira & Marin.
- Dourado, L. F. (2008). Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educ. Soc.*, 29 (104), 891-917.
- Ferreira, M. C. C. (2004). Formação de Professores. In E. G. Mendes, M. A. Almeida e L. C. A. Williams (Orgs.), *Temas em Educação Especial: Tendências Atuais*. São Carlos: Edufscar.
- Gaio, R., e Meneghetti, R. K. (Org.). (2004). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, 18 (52), 101-119.

- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev. Bras. Educ.*, 13 (37), 57-70.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. de S., e André, M. E. D. de A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Herederó, E. S. E., Póker, R. B., e Martins, S. E. S. de O. (2013). Políticas em la formación del profesorado desde la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil y España. In E. S. E. Herederó; C. R. M. Giroto; S. E. S. de O Martins, (Org.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH.
- Jesus, D. M. de, Barreto, M. A. Santos. C., e Gonçalves, A. F. da S. (2011). A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - educação especial da anped: desvelando pistas. *Rev. bras. educ. Espec.*, 17 (spe1), 77-92.
- Martins, S. Eli. S. de O., e Leite, L. P. (2012). *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária.
- Mendes, E. G. (2002). *Impasses atuais na formação inicial do professor de educação especial*. Mimeo.
- Michels, M. H. (2011). O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, 24 (40), 219-232.
- Netto, C., e Giraffa, L. (2015). Evaluación de la calidad de los cursos de pregrado distancia en contexto de Brasil. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a Distancia*, 18 (1), 91-108.
- Nóvoa, A. et al. (2011). Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educ. Real.*, 36 (02), 533-543.
- Oliveira, L. de F. M. (2006). *Apoio pedagógico, ação coletiva e diálogo: tramas da formação continuada em educação inclusiva*. Tese de doutorado, Natal – RN.
- Orth, M. A., Mangan, P. K. V., e Sarmiento, D. F. (2011). Formação continuada de professores em informática na Educação Especial: análise de dissertações e teses. *Rev. bras. educ. espec.*, 17 (3), 497-516.
- Patto, M. H. S. (2013). O ensino a distância e a falência da educação. *Educ. Pesqui.*, 39 (2), 303-318.
- Plestch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educ. rev.*, 33, 143-156.
- Pretto, N. de L. (2002). Formação de professores exige rede! *Rev. Bras. Educ.*, 20, 121-131.
- Rodrigues, L. M. B. da C., e Capellini, V. L. M. F. (2012). Educação a Distância e formação continuada do

- professor. *Rev. bras. educ. espec.*, 18 (4), 615-628.
- Rodrigues, D., e Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educ. rev.*, 41, 41-60.
- Silva, E. (2009). *Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP – Campus de Marília*. 116 Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.
- Souza, D. T. R. de. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educ. Pesqui.*, 32 (3), 477-492.
- Toschi, M. S., e Rodrigues, M. E. de C. (2003). Infovias e educação. *Educ. Pesqui.*, 29 (2), 313-326.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- _____. (1994). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- Vetromille-Castro, R. (2008). *Considerações sobre grupos em ambientes virtuais de aprendizagem como sistemas complexos*. *Rev. bras. linguist. Apl.*, 8 (1), 211-234.

PERFIL ACADÊMICO E PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Pâmella Stefânia Picinin de Mesquita. Possui graduação em Fisioterapia pela Faculdade Estadual de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho (2006) e graduação em Biologia Plena pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (2007). Mestre em Educação (UNESP/Marília), membro do grupo de pesquisa GEPDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão. Tutora virtual da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

E-mail: tutor.pamella@gmail.com

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins. Pedagoga e Doutora em Educação. Professora assistente doutora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. Coordenou Projeto Acessibilidade na Unesp: a formação em foco, com financiamento do Programa INCLUIR - MEC/SESu (Convênio Nº 749537/2010 vigência 2010 a 09.04.2012). Atualmente é responsável pelo Anexo de Acordo de Pesquisa Internacional entre o Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Campus Marília/ Brasil e Faculdade de Psicologia da Universidade de La Republica

do Uruguai UR (Processo No. 418/2014). É coordenadora do projeto de pesquisa em rede financiado pelo Observatório em Educação OBEDUC/CAPES - Acessibilidade no Ensino Superior (Edital No. 49/2012). Demonstra produção de conhecimento nas áreas: Políticas Públicas, Educação Especial/Inclusiva, Formação de Professores, Educação Superior e Surdez. É vice-líder do grupo de pesquisa GEPDI/Cnpq (Grupo de estudos e pesquisa em Deficiência e Inclusão).

E-mail: sandra.sartoreto@gmail.com

Rosimar Bortolini Poker. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988), realizou mestrado (1995) e doutorado (2001) em Educação, pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp. Desde 1996 é professora assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho vinculada ao Departamento de Educação Especial exercendo atividades nos cursos de Pedagogia e Terapia Ocupacional. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, projeto pedagógico, ensino e aprendizagem do aluno com surdez, desenvolvimento cognitivo do surdo e organização de sistemas educacionais inclusivos. Tem publicações nessas diferentes áreas de atuação, possui experiência como Professora Pesquisadora em Formação Continuada para professores da educação especial, na modalidade presencial e na modalidade de ensino a Distância (Convênio SEESP/MEC) e presta assessoria pedagógica a redes de ensino. É pesquisadora e participa desde 1995 do grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação GEPEGE.

E-mail: poker@marilia.unesp.br

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília
Departamento de Educação Especial.
Rua: Hygino Muzzi Filho, no. 737; Câmpus Universitário
17525-900 - Marília, SP - Brasil - Caixa-postal: 420

Fecha de recepción del artículo: 05/11/2014

Fecha de aceptación del artículo: 09/03/2015

Como citar este artículo:

Picinin de Mesquita, P. E., Sartoreto de Oliveira Martins, S. E., y Bortolini Poker, R. (2015). Políticas educacionais e formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância: análise das publicações na base de dados SciELO. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2), 251-274.