

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO

Prof. José de Souza Herdy

Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes

MARILUCE GROBA ANDRES RIBEIRO

**EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES COM ÊNFASE NA
DEFICIÊNCIA VISUAL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU - RJ**

Duque de Caxias

Dezembro/ 2023

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO
Prof. José de Souza Herdy
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes

MARILUCE GROBA ANDRES RIBEIRO

**EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES COM ÊNFASE NA
DEFICIÊNCIA VISUAL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU - RJ**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

Orientadora: Prof^a Dr^a Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis

Duque de Caxias
Dezembro/ 2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UNIGRANRIO – NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE
BIBLIOTECAS

R484e Ribeiro, Mariluce Groba Andres.

Educação e inclusão: formação continuada dos docentes com ênfase na deficiência visual no município de Nova Iguaçu - RJ / Mariluce Groba Andres Ribeiro. – Duque de Caxias, Rio de Janeiro, 2023.

94 f.

Orientadora: Dra. Haydéa Maria Marino de Sant´Anna Reis

Dissertação (mestrado) – UNIGRANRIO, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Rio de Janeiro, 2023.

1. Cegueira. 2. Deficiência visual. 3. Formação continuada de professores. 4. Inclusão escolar. I. Reis, Haydéa Maria Marino de Sant´Anna. II. Título. III. UNIGRANRIO.

CDD: 370

MARILUCE GROBA ANDRÉS RIBEIRO

**EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES
COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA VISUAL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU –
RJ**

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

Exemplar apresentado para avaliação da banca examinadora em 04/12/2023BANCA

EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 HAYDEA MARIA MARINO DE SANT ANNA REIS
Data: 07/12/2023 13:16:26-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Haydéa Maria Marino de Sant’Anna Reis Programa de
Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da
UNIGRANRIO

Documento assinado digitalmente
 ANNA PAULA SOARES LEMOS
Data: 07/12/2023 15:24:11-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr.^a Anna Paula Soares Lemos
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da
UNIGRANRIO



Prof.^a Dr.^a Edicléa Mascarenhas Fernandes
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO OFEBF/
UERJ

Ao meu querido marido, que me incentivou no período em que esta pesquisa foi realizada, por viver meus sonhos e acompanhar cada etapa da minha vida. Esta conquista também é sua, te amo demais!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre abençoar e conduzir minha trajetória.

Ao meu querido filho João, presente em todos os momentos, com apoio e palavras de carinho. Eterna gratidão a você! E ao meu amado marido Jaime, pelo companheirismo e por destacar, a cada dia, meu potencial, fortalecendo a continuação da luta por meus objetivos.

À professora Doutora Haydea Maria Marino de Sant'Anna Reis, pelo incentivo, atenção e por compartilhar seus conhecimentos com paciência e doçura. Admiro-lhe demais!

À querida Prof. Dra. Edicléa Mascarenhas e demais membros da banca por contribuírem para o enriquecimento deste trabalho com seus conhecimentos acadêmicos. Aprecio o conhecimento de vocês!

Aos amados professores, participantes da pesquisa, que muito contribuíram com suas experiências no atendimento de alunos com deficiência visual.

À amiga de todas as horas Simony, pelo grande incentivo e ajuda desde o processo seletivo para o Mestrado. Sua riquíssima experiência contribuiu imensamente até aqui. Você é sensacional!

À amiga Natália Araújo, por transmitir tranquilidade e compartilhar seus conhecimentos, minha gratidão.

À Renata Santana, companheira de trabalho, por acompanhar os momentos alegres e obstáculos desta trajetória. Aos demais amigos de caminhada profissional da Secretaria Municipal de Educação em Nova Iguaçu - RJ, pelo apoio e trocas de experiências. Aprecio demais o trabalho de vocês!

A Casa do Professor pela parceria e contribuição desta pesquisa.

Aos amigos da Turma UNIGRANRIO 2022/1, pela ajuda e companheirismo. A todos que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento. Todos serão sempre lembrados com muito carinho. Muito Obrigada.

MARILUCE GROBA ANDRES RIBEIRO. **A Educação e Inclusão: Formação Continuada dos Docentes com Ênfase na Deficiência Visual no Município de Nova Iguaçu - RJ. 2023.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes – Universidade do Grande Rio, UNIGRANRIO, Duque de Caxias. Rio de Janeiro. ano.

RESUMO

A presente dissertação tem como temática a formação continuada para docentes em serviço que atuam com alunos com Deficiência Visual, por meio de uma análise do estado da arte nacional referente à essa tônica e o aplicado pela Secretaria Municipal de Educação via “Casa do Professor” no município de Nova Iguaçu – RJ. Esta pesquisa visa colaborar com diretores, coordenadores e professores que atuam nas escolas com estudantes com Deficiência Visual. Entendendo que, dentre os desafios da escola está a formação continuada dos professores que necessitam aprofundar conhecimento para a tarefa de responder às demandas educacionais específicas e, ao mesmo tempo, vencer as propostas do ensino regular. Desse universo se originou a seguinte questão de pesquisa: Como a rede municipal de ensino de Nova Iguaçu-RJ vem ofertando a formação continuada para professores? Tendo por objetivo geral analisar a contribuição da formação continuada para docentes em serviço que atuam com alunos com Deficiência Visual, que acontece na Secretaria Municipal de Educação via Casa do Professor no município de Nova Iguaçu - RJ, responsável pela formação continuada de professores de toda a rede. Através dos seguintes objetivos específicos: Conceituar Deficiência Visual; Conceituar Formação continuada de professores e; Conhecer a proposta de Formação continuada oferecida pela Casa do Professor, pertencente à Secretaria de Educação do município de Nova Iguaçu - RJ. A pesquisa se caracteriza por abordagem qualitativa, de natureza aplicada e exploratória. Quanto aos procedimentos metodológicos, foi realizada uma Revisão Sistemática da Literatura a fim de elucidar o estado da arte referente à temática em âmbito nacional e uma pesquisa participante, envolvendo docentes oriundos de formação continuada, que atuam/atuaram com crianças com Deficiência Visual e/ou Cegueira e realizaram cursos de formação continuada na Casa do Professor. Foi utilizado para coleta de dados a entrevista semi-estruturada, e o tratamento dos resultados obtidos se deu por Análise de Conteúdo. Os resultados mostraram a importância da formação continuada de professores, sobretudo, o atendimento de estudantes com Deficiência Visual, bem como amplas lacunas para a inclusão educacional em âmbito nacional, tais como a ausência de formação inicial e a pouca oferta de formação continuada específica, a graduação com predomínio de desenvolvimento de conteúdo disciplinar, bem como noções errôneas de metodologias de ensino e aprendizagem universais, uma pretensa normalidade das salas de aulas e comportamentos padrões dos educandos. Somados ao fato de se considerar que a formação dos professores em classes especiais, salas de recursos e Itinerantes são suficientes para garantir inclusão em salas regulares de ensino. Também foi possível constatar a importância de instituições municipais especializadas na oferta de cursos de formação de acordo com as

necessidades educacionais da comunidade e o incentivo que essa existência exerce nos docentes. Conclui-se que um local exclusivo possa garantir o atendimento próprio à cada município, permitindo uma maior inclusão educacional, visto que não prepara o profissional genericamente, mas sim para o atendimento do público específico, por meio de parcerias que trazem os palestrantes, oficinairos e ministrantes de cursos para a localidade e suas singularidades.

Palavras-chave: Deficiência visual. Cegueira. Formação Continuada de Professores. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is continued training for in-service teachers who work with students with Visual Impairment, through an analysis of the national state of the art regarding this topic and that applied by the Municipal Department of Education via “Casa do Professor” in municipality of Nova Iguaçu – RJ. This research aims to collaborate with directors, coordinators and teachers who work in schools with students with Visual Impairment. Understanding that, among the school's challenges is the continued training of teachers who need to deepen their knowledge for the task of responding to specific educational demands and, at the same time, meeting the proposals of regular education. The following research question arose from this universe: How has the municipal education network of Nova Iguaçu-RJ been offering continuing education for teachers? Having the general objective of analyzing the contribution of continued training for in-service teachers who work with students with Visual Impairment, which takes place at the Municipal Department of Education via Casa do Professor in the municipality of Nova Iguaçu - RJ, responsible for the continued training of teachers from all over the world. network. Through the following specific objectives: Conceptualize Visual Impairment; Conceptualize continuing teacher training and; Learn about the Continuing Training proposal offered by Casa do Professor, belonging to the Department of Education of the municipality of Nova Iguaçu - RJ. The research is characterized by a qualitative approach, of an applied and exploratory nature. As for methodological procedures, a Systematic Literature Review was carried out in order to elucidate the state of the art regarding the theme at a national level and a participatory research, involving teachers from continuing education, who work/worked with children with Visual Impairment and/or Blindness and carried out continuing education courses at Casa do Professor. A semi-structured interview was used to collect data, and the results obtained were processed using Content Analysis. The results showed the importance of continuing teacher training, especially the care of students with Visual Impairment, as well as wide gaps for real inclusion at a national level, such as the lack of initial training and the little offer of specific continuing training, the graduation with a predominance of development of disciplinary content, as well as erroneous notions of universal teaching and learning methodologies, an alleged normality of classrooms and standard behaviors of students. Added to the fact that it is considered that teacher training in special classes, resource and itinerant classrooms are sufficient to guarantee inclusion in regular teaching classrooms. It was also possible to verify the importance of municipal institutions specialized in offering training courses in accordance with the educational needs of the community and the incentive that this existence exerts on teachers. It is concluded that an exclusive location can guarantee the specific service to each municipality, allowing greater real inclusion, as it does not prepare the professional generally, but rather to serve the specific public, through partnerships that bring speakers, workshops and course ministers for the location and its singularities.

Keywords: Visual impairment. Blindness. Continuing Teacher Training. School inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Diagrama de fluxo PRISMA-IPD	43
Figura 2- Caderno de Pautas Largas para estudantes com baixa visão	79
Figura 3 – Identificação de alfabeto e posicionamento das vogais em EVA	80
Figura 4 - Reconhecimento dos números, a partir das quantidades de objetos	81
Figura 5 – Materiais adaptados para estudante com cegueira e surdez	81
Figura 6 - Caixa surpresa para identificação de seres vivos e objetos	82

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Estudantes matriculados na rede educacional inclusiva de Nova Iguaçu- RJ.....	46
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CFP - Centro de Formação de Professores
- CIEP - Centro Integrado de Educação Pública
- CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CF - Constituição Federal
- CEFOR - Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância
- DUDH - Declaração Universal Direitos Humanos
- DV - Deficiência Visual
- EMEI - Escolas de Educação Infantil
- IBC - Instituto Benjamin Constant
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFES - Instituto Federal do Espírito Santo
- IIMC - Imperial Instituto dos Meninos Cegos
- IMC - Instituto dos Meninos Cegos
- INC - Instituto Nacional dos Cegos
- LBI - Lei Brasileira de Inclusão
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- NEE - Necessidade Educacional Especial
- NAPNEE - Núcleo de Assistência às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
- OMS - Organização Mundial de Saúde
- ONU - Organização das Nações Unidas
- OM - Orientação e Mobilidade
- PNE - Plano Nacional da Educação
- PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PEVI - Práticas Educativas de Vida Independente
- P1 – Professora 1

P2 – Professora 2

P3 – Professora 3

P4 – Professora 4

P5 – Professora 5

P6 – Professora 6

P7 – Professora 7

P8 - Professora 8

P9 – Professora 9

P10 – Professora 10

RSL - Revisão Sistemática da Literatura

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO: DEFICIÊNCIA VISUAL - CONCEITUAÇÃO E PROCESSO HISTÓRICO	24
2.1 Deficiência Visual na Antiguidade Clássica.....	25
2.2 A Idade Média Europeia e a Deficiência Visual.....	28
2.3 A modernidade: o século XVIII, Deficiência Visual e proximidade com a educação.....	30
2.4 A contemporaneidade: a Deficiência Visual nos séculos XX e XXI e o contexto brasileiro	35
3 METODOLOGIA	42
3.1 Revisão Sistemática da Literatura	42
3.2 Pesquisa Participante	44
3.3 Contexto da Pesquisa	46
3.3 Participantes da Pesquisa	49
3.4 Coleta de dados.....	51
3.5 Análise de dados.....	52
3.6 Ética da Pesquisa.....	52
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	54
4.1 Formação docente: limites e desafios para inclusão de estudantes com deficiência	54
4.2 Formação Continuada e a inclusão educacional do discente com deficiência visual.....	60
5. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - CASA DO PROFESSOR: A FORMAÇÃO CONTINUADA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CIDADE DE NOVA IGUAÇU – RJ.....	66

5.1 Caracterização da amostra de participantes	66
5.2 A Casa do Professor: um histórico institucional	67
5.3 Comunicação e acesso às formações continuadas.....	69
5.4 Contribuição dos Cursos de Formação na atuação prática dos docentes.....	73
6. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE A.....	100
APÊNDICE B.....	108
APÊNDICE C.....	110
ANEXO A.....	112
ANEXO B.....	128
ANEXO C.....	142
ANEXO D.....	158
ANEXO E.....	163

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória profissional foi marcada pela busca de novos conhecimentos que levaram a esta pesquisa. Ainda no primeiro ano do ensino médio, em 1987, no curso de formação de professores, tinha o desejo de estudar Letras e Espanhol, pois almejava lecionar. No decorrer daquele ano, o interesse por tudo que ia aprendendo aumentou. Ali, foi o início de um caminho motivado por curiosidades, dúvidas, muito estudo, dificuldades, mas acima de tudo realizações.

Em 1991, tive a oportunidade de participar de um programa em horário integral sobre a Teoria do Construtivismo de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), na cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, no qual ministrava aulas no turno da manhã e estudava no turno da tarde, executando, portanto, na prática com meus alunos, o aprendido no programa. Isso aumentou a minha percepção sobre a importância da relação entre teoria e prática e a contribuição da formação continuada no fazer pedagógico.

De 1998 até 2002, trabalhei em uma escola particular e em 2009 comecei a trabalhar em uma Unidade Escolar Municipal, na Palhada, Nova Iguaçu - RJ, através de concurso público. Em 2010 recebi um aluno cego, na minha turma de primeiro ano, na unidade citada, que me fez entender que quando enxergamos o mundo “[...] através dos outros, nos tornamos nós mesmos.” (Vygotsky, 1999, p.56)

Na primeira especialização sobre estudantes cegos, em “Material adaptado para estudantes cegos”, no ano de 2010, embora ainda sem experiência profissional, já tinha consciência da importância de estarmos atentos às especificidades dos discentes que só poderiam ser completamente atendidas se os professores tivessem um conhecimento teórico sobre inclusão e as especificidades das deficiências para embasar sua prática.

Em 2011, fui convidada a trabalhar no Setor de Educação Especial, na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Nova Iguaçu - RJ, pela minha história de progresso em alfabetizar um estudante cego em uma classe comum.

Na terceira especialização, “Gestão Educacional Integrada” em 2014, obtive esclarecimentos sobre o aspecto administrativo da educação, embora

desejasse continuar trabalhando com a Educação Especial.

A quarta especialização, "Atendimento Educacional Especializado" em 2019, ensinou-me sobre diversidade, respeito ao próximo e necessidade de atender às especificidades. E, no mesmo ano, ingressei como professora Itinerante, na Secretaria Municipal de Educação em Nova Iguaçu - RJ, atuando em parceria com a equipe das unidades escolares, a fim de orientar na construção do Plano Pedagógico Individualizado, de materiais adaptados, promovendo a inclusão dos estudantes da Educação Especial.

O interesse pelo tema desta resulta da experiência na atuação direta com os docentes que recebiam e recebem alunos com deficiência visual, no trabalho como professora Itinerante, buscando em parceria com a equipe pedagógica da escola, continuamente, aperfeiçoar a prática pedagógica para atender os discentes com deficiência visual.

Dentre os desafios da escola estão os professores que necessitam aprofundar o conhecimento para a tarefa de responder às demandas educacionais inclusivas e , ao mesmo tempo, vencer as propostas de ensino regular. Desse universo se originou a indagação relativa ao entendimento de como a formação continuada é ofertada ao corpo docente, sobretudo, no que se refere à inclusão de discentes deficientes visuais e o desejo de realizar essa pesquisa no Mestrado da presente instituição.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como temática a inclusão de estudantes com deficiência visual nas salas de aulas comuns de ensino, analisando, sobretudo, o papel do professor nessa tarefa coletiva que é a inclusão para a efetivação do direito à educação, buscando articular conhecimentos científicos a fim de ampliar os conhecimentos sobre a Deficiência Visual (DV), instrumentalizando e possibilitando uma Educação Inclusiva. Por meio das estratégias e informações produzidas pela pesquisa, com base na legislação educacional vigente, visualizar como se tem efetivada a formação e preparo do corpo docente para a educação inclusiva de estudantes com DV.

A temática advém do desejo de colaborar com a educação de crianças e adolescentes em idade escolar no Brasil, para além das importantes e necessárias teorias pedagógicas, elencando nesse processo a relevância da inclusão e suas propostas de métodos educativos eficientes, e capazes de

amparar discentes com DV. Cabe, nesse momento, apontar que a delimitação deste estudo se pauta na Deficiência Visual, considerando a visão um importante canal de relacionamento do indivíduo com o mundo exterior. Tal como a audição, ela capta registros próximos ou distantes e permite organizar, em nível cerebral, as informações trazidas pelos outros órgãos dos sentidos (GIL, 2000).

Um grande número de referências que definem a DV, ainda a conceituam, com maior ou menor ênfase, como uma falta, ausência, dificuldade, a partir de um enfoque teórico-clínico. Assim, o termo deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais”. (ENTRE AMIGOS, 2006). Havendo no portal do Ministério da Educação (MEC) explicação sintética sobre a DV, definindo-a como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, variando entre baixa visão e cegueira, de acordo com o nível ou acuidade visual.

Exposto isto, Camargo (2012) ressalta ser de grande valia que o docente conheça muito bem as particularidades da DV do estudante, para que assim possa encontrar a melhor maneira de trabalhar. Dado que há diferenças nos fatores que definem a acuidade visual de uma pessoa com baixa visão e uma com cegueira, bem como nas situações econômica, social, cultural que cada pessoa vivencia e que podem influenciar no aprendizado e/ ou mesmo acesso a ele.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que regulamenta os termos da educação escolar no Brasil, publicada em 1996, fornece uma base para o desenvolvimento da educação formal. E em seu artigo 2º define que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). O que se problematiza com a presente pesquisa é como isso é alcançado entre as crianças e adolescentes que experienciam a DV.

Em 2014 foi sancionado pelo Congresso Federal o Plano Nacional da Educação (PNE), que dispõe estratégias, projetos, programas e políticas públicas, com metas e/ ou resultados a serem alcançados, bem como

diretrizes, com impacto real na vida dos indivíduos. Essas disposições são aferíveis e quantificáveis, fato que contribui para o acompanhamento do desenvolvimento e da eficácia real das políticas educacionais nacionais.

Dessa forma, segundo o MEC, a educação inclusiva, de caráter mundial, precisa abarcar ações pedagógicas, mas também sociais, culturais e políticas. Isso pois, dentre suas principais metas estão: combater a evasão, garantindo a continuidade e acesso dos alunos com deficiências. A problematização sobre a efetivação da educação inclusiva e o preparo do docente para essa tarefa, portanto, é fundamental, uma vez que a aprendizagem é o que, segundo Lima et al. (2006), permite ao sujeito o seu desenvolvimento cognitivo, revelando características que possibilitam sua autonomia, qualidade de vida e, não menos importante, sua autoestima.

Posto isso, estratégias que permitam a diminuição das dificuldades específicas se fazem necessárias, a fim de potencializar as competências e habilidades cognitivas dos educandos, bem como instrumentalizar e orientar a equipe pedagógica. Em relação ao objeto de estudo do presente trabalho, as especificidades que precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem são as relativas à DV.

A educação inclusiva é, portanto, um processo que garante a participação de estudantes, sejam com deficiência ou não nos estabelecimentos de ensino comuns, participando do processo de ensino e aprendizagem sem discriminação e garantindo o que a legislação preconiza, o direito à educação.

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.546/2015, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL,2015). E somada à educação inclusiva que, como informado pelo MEC em sua Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), tem caráter mundial, sendo constituída por ações de origem “[...] política, cultural, social e pedagógica [...]” (BRASIL, 2008), legitima os estudos, pesquisas e busca por uma educação acessível a todos os discentes, com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Segundo a PNEEPEI, a busca pela educação inclusiva vai de encontro com a concepção da Declaração Universal Direitos Humanos (DUDH), publicado em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), em seu 26º artigo, de que todos têm direito à educação, essa direcionada ao desenvolvimento completo da personalidade do indivíduo e pelo fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais (ONU, 1948).

A ideia de educação inclusiva para discentes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e crianças com altas habilidades/superdotadas também se encaixa no artigo 1º da DUDH, em que se lê que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Eles são dotados de razão e consciência e devem agir uns com os outros com espírito de fraternidade.” (ONU, 1948). Porém, apenas a legislação não basta para que se efetive a educação inclusiva, há que se considerar os sujeitos sociais presentes nessa atividade, dentre eles, o foco desta pesquisa, o corpo docente.

E, para haver inclusão educacional de boa qualidade, é necessário que haja formação qualificada dos profissionais que atuam com a inclusão escolar, esse é o posicionamento presente nas literaturas como a de Cabral e marin (2017), pois, com o número crescente de discentes com deficiência na rede comum de ensino, os professores precisam revisar suas práticas de ensino, sejam estas por capacitações e/ou atualizações, para assim, poder encarar os desafios que surgem durante o ano (SANCHES; SIQUEIRA, 2016).

Nesse sentido, em 1970, foi criado, pelo Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que estava diretamente ligado ao MEC, promovendo a educação especial, naquele momento denominada de atendimento aos excepcionais, sendo o primeiro órgão para atendimento específico desse público alvo em nível nacional (MATOSO, 2022). O exposto mostra o esforço legal pela educação especial no país. Desde então, foi um longo processo legal até a recente criação do AEE trazida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

O AEE identifica, elabora e organiza o espaço e os recursos pedagógicos considerando as necessidades de cada aluno, sendo uma atividade desenvolvida por um profissional com formação e habilitação para desempenhar tal função. As atividades desenvolvidas pelo AEE não substituem

o atendimento em sala comum, e, sim, o complementa (BRASIL, 2011). Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, há que se destacar que o PNE 2014-2024 tem como uma de suas metas a formação, em nível de pós-graduação, de 50% dos professores da educação básica, garantindo a todos os profissionais desse nível educacional, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014). Cabe ressaltar ainda que, segundo o PNE, os municípios precisam se organizar para que a formação continuada seja realizada, pois possui um papel importante no processo de construção de uma escola inclusiva, logo:

[...] refletir sobre a formação continuada de professores para uma escola inclusiva, nesta perspectiva, significa partir da realidade de que é parte, ou seja, compreender o significado da formação continuada para o desenvolvimento de uma prática voltada para o atendimento da diversidade em sala, bem como compreender esta prática no atual contexto educacional vivenciado pelos professores. Significa ainda, a compreensão das condições de ensino adversas que eles, muitas vezes, enfrentam e sobre as ações que possam contribuir para o desenvolvimento de uma prática voltada para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais (ALVES 2012).

Diante disso, fica evidente que a inclusão não é alcançada apenas com a matrícula de todos os educandos com diferença funcional na escola comum, suas necessidades e demandas precisam ser consideradas e o corpo docente precisa estar amplamente preparado para atendê-las, proporcionando aos professores e às unidades escolares o suporte necessário (BRASIL, 2001).

Dessa forma, pensar a capacitação dos docentes é uma maneira eficaz de garantirmos a qualidade de ensino, com contextos educacionais inclusivos, capazes de oferecer a aprendizagem a todos. Neste sentido, Nóvoa afirma que:

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber a experiência. (1992. p. 25).

Em consonância com tal afirmação, Candau (1997) aponta que reciclar significa “refazer o ciclo, voltar e atualizar a forma recebida” (CANDAU, 1997, p. 52). Assim como todo profissional, o professor também precisa renovar seus conhecimentos, refletir e reconstruir sua prática pedagógica. Cabe ressaltar que, não basta somente estar na sala de aula, a prática mecânica não favorece

o processo formativo e sim uma prática baseada em reflexões sobre a ação pedagógica.

Nesse cenário, figura de grande importância a implantação de metodologias ativas e dinâmicas na Educação, incluindo os momentos de formação continuada como extensão e as demais atividades como reuniões, oficinas, discussões sobre temas específicos, participação em cursos, seminários, palestras, que contribuem para que os docentes percebam a importância da postura reflexiva de suas próprias práticas, tornando-se assim, capazes de encontrarem soluções e explicações para as diversas situações que surgem no cotidiano escolar que considera a diversidade e tem como pretensão a inclusão.

Diante da prática docente e de educação inclusiva da pesquisadora, é importante destacar ainda que, segundo dados da Organização Mundial de Saúde estima-se que 10% da população mundial apresenta algum tipo de deficiência. Em 2010, o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), identificou entre a população brasileira 45.623.910, com algum tipo de deficiência, isto equivale a 23,92% da população. De acordo com o censo supracitado, a população total do Município de Nova Iguaçu - RJ, à época, 796.257, sendo que destes, 181.139, quantitativo acima do previsto pelo IBGE, apresentava algum tipo de deficiência (IBGE, 2012).

A partir da contextualização acerca do Tema da Pesquisa, surgiu uma questão norteadora. Como a rede municipal de ensino de Nova Iguaçu vem ofertando a formação continuada para professores? Tendo por objetivo geral analisar a contribuição da formação continuada para docentes em serviço que atuam ou atuaram com alunos com Deficiência Visual, que acontece na Secretaria Municipal de Educação via “Casa do Professor” no município de Nova Iguaçu - RJ, responsável pela formação continuada de professores de toda a rede. Através dos seguintes objetivos específicos (i) Conceituar Deficiência Visual e Cegueira; (ii) Conceituar Formação continuada de professores e (iii) Conhecer a proposta de Formação continuada oferecida pela Casa do Professor, pertencente à Secretaria de Educação do município de Nova Iguaçu - RJ.

A hipótese da presente pesquisa, é a de que a formação continuada pode garantir a inclusão efetiva dos alunos com DV, indo ao encontro da

pergunta norteadora indefinida por meio da estratégia de formulação PICO: P de pacientes ou população de interesse, no presente caso, professores que atuam na educação inclusiva; I de intervenção, sendo a prática a ser analisada, no caso a formação e preparo dos docentes no atendimento de discentes com DV; C de comparação com uma situação anterior ou diferente; e O de outcomes, ou resultados esperados, o desfecho da intervenção (SANTOS; PIMENTA; NOBRE, 2007).

O capítulo 2, contém o referencial teórico sobre o termo Deficiência Visual, que destaca o processo histórico da construção e significação do conceito.

No capítulo 3, buscou-se detalhar os procedimentos metodológicos da presente pesquisa, apresentando os dois estudos realizados.

O capítulo 4, traz os resultados do Estudo 1.

O capítulo 5, traz os resultados do Estudo 2.

E as considerações finais finalizam o caminho trilhado pela presente pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: DEFICIÊNCIA VISUAL - CONCEITUAÇÃO E PROCESSO HISTÓRICO

Esta seção compõe, uma base teórica do trabalho, e seu objetivo é rever e elucidar o conceito de deficiência visual, por meio do processo histórico do termo, a fim de analisar suas transformações e adequações até os dias atuais. Esse caminho se faz necessário não somente para alicerçar o estudo e conduzir entrevistas realizadas junto aos docentes oriundos da Formação continuada oferecida pela Casa do Professor, pertencente à Secretaria de Educação do município de Nova Iguaçu - RJ, mas para compreender que, o momento atual é fruto de conquistas relativas à inclusão da pessoa com Deficiência Visual.

Antes de apresentar as mudanças e historicidades contemporâneas, cabe ressaltar que, segundo Guy Debord (1997), vivemos na sociedade do espetáculo e nesta, muitas vezes, prefere-se a imagem à coisa, à representação à realidade. Fazendo-se primordial pensar como é, na contemporaneidade não poder ver as imagens, o que justifica também o histórico aqui apresentado.

Tudo que era vivido diretamente tornou-se uma representação. As imagens que se destacaram de cada aspecto da vida fundem-se num plano comum, no qual a unidade dessa mesma vida já não pode ser restabelecida.[...] Não é possível fazer uma oposição abstrata entre o espetáculo e a atividade social efetiva: esse desdobramento também é desdobrado (DEBORD, 1997, p.13-15)

O trecho elucidado o poder da imagem na sociedade atual, uma vez que tudo precisa se dar a ver, cabe pensar como é não ver uma imagem, uma vez que imaginar pode ser considerado como a transformação de uma imagem. Neste capítulo mesmo foram usadas imagens, obras de arte que precisam ser acessíveis aos indivíduos com DV. Na sociedade do espetáculo, diante da importância da imagem, a pessoa com DV ainda se encontra em grande desvantagem.

Outra obra importante, a que o levantamento do termo DV até aqui proporciona é a relação com a obra de Saramago (1995), bastante contemporânea da obra de Debord (1997). No romance de ficção Ensaio sobre a Cegueira, Saramago (1995) escreve sobre toda uma comunidade atingida por uma cegueira branca leitosa e só uma mulher vê, o autor faz uma belíssima relação com as perspectivas de vigilância e de cuidado por meio da visão.

Quando os habitantes percebem que ninguém vê, dá-se início a uma situação de barbárie, na qual todos passam a seguir suas vontades, uma vez que não havia ninguém para vigiar. Há que se ressaltar que essa ideia da vigilância pelo olho, talvez não seja compartilhada entre aqueles que possuem essa deficiência desde o nascimento, mas estes, ainda estão cercados por uma maioria social que sim, se porta diferente diante da ideia de vigia pelo olho do outro.

O livro ainda traz expressões como a justiça é cega, ou a cobertura dos olhos dos santos, como uma forma de expressar o quanto o ver é significativo, o romance guarda relações com a sociedade do espetáculo, na qual a imagem se faz muito significativa. Há que se destacar que as pessoas com DV, aprendem a ver com o seu interior, a ver com outros olhos, por meio de outros sentidos e sentimentos. O que dá um outro significado ao que se vê e à própria imagem.

A riqueza do romance está na simbologia da narrativa, uma vez que, após a barbárie, as personagens voltam a ver, todos começam a enxergar de outra maneira, há o desenvolvimento colaborativo da comunidade, o não julgamento (SARAMAGO, 1995). E, nesse sentido, essa recuperação do termo tem mais que um sentido etimológico, é preciso compreender de que forma a interpretação atual sobre a DV resulta de um processo histórico.

2.1 Deficiência Visual na Antiguidade Clássica

A definição de cegueira enquanto perda parcial ou total de ver, mesmo diante de possibilidades de correção, suscitando prejuízo na coleta de informações destacada por Carvalho et al. (2022) é insuficiente para a compreensão desse conceito, uma vez que cada termo possui historicidade, cabe elencar, brevemente, o processo histórico e suas transformações até o momento atual. No caso da presente pesquisa, trataremos brevemente o conceito na Antiguidade, focando na conceituação a partir da Antiguidade clássica, uma vez que o Império Romano se estendeu por uma vasta área europeia e que este continente promoveu uma ampla colonização que trouxe grandes influências culturais, econômicas e políticas a territórios, como o brasileiro.

Dessa forma, fez-se significativo recuperar o que Costa, Picharillo e

Paulino (2018) elucidaram sobre as sociedades primitivas de algumas regiões, tais como o Egito Antigo, onde a cegueira era uma condição endêmica, devido a existência de tracoma, doença infecciosa que acometia um grande número de pessoas, fazendo com que cada família tivesse pelo menos um membro com DV. Nesse sentido, os autores relatam a atuação dos sujeitos sociais deficientes visuais em todas as profissões, uma vez que eram em grande número, somado aos fatos de que o Faraó Anísis, por volta de 2.500 a. C., durante a IV Dinastia, ser cego, bem como Sesostris I da XII Dinastia ter ficado cego na velhice e seu sucessor, o Faraó Phénon, ter ficado cego após assumir o poder, que positivaram a interpretação sobre a cegueira, uma vez que indivíduos tão poderosos experienciavam tal condição.

Na Mesopotâmia, pesquisas de historiadores (SILVA, 1986; MARTINEZ, 1991 apud COSTA, PICHARILLO; PAULINO, 2018) destacaram que a cegueira resultava de punições, ou seja, do castigo dado aos inimigos pelos reis e/ou do Código de Hamurabi, conhecido como Lei de Talião que, em seu artigo 218 destaca a cegueira como punição que condenaria a pessoa a mendicância. Ainda assim, esses sujeitos sociais praticavam a agricultura, guiando o arado como um ancião vidente, o que permite inferir ainda uma relação com as crenças. Praticavam atividades relacionadas também aos artesanatos e música. Segundo Costa, Picharillo e Paulino (2018, p. 543-544):

[...] as guerras travadas entre o Império Fenício e o Império Egípcio levaram a aumentar consideravelmente o número de pessoas nessa condição, pois os Egípcios cegavam grande parte de seus prisioneiros (MARTÍNEZ, 1991a). Alguns destes prisioneiros escravizados que demonstrassem habilidades excepcionais, eram usados pela corte dos Faraós Egípcios como músicos. Além disso, os cegos Fenícios atuavam como remadores e reparadores de barcos, exercendo grande importância na sociedade Fenícia no século IX a. C. (MARTÍNEZ, 1991a)

Passando a Israel, se destaca aqui o primeiro relato de uma escola para pessoas cegas da história, justamente ao ensino de música, tão valorizada na antiguidade; a então Escola de Música de Ramah, no século X a. C., chegou a ter 4.000 cantores e músicos cegos, divididos em 288 coros. Nos séculos seguintes, em uma sociedade profundamente religiosa, a pessoa cega exerceu atividade de vigilante noturno, adivinha e de musicista, mas a mendicância era comum (MARTÍNEZ, 1991a).

O exposto acima vai de encontro com o elucidado por Vygotsky (1997) de que, na Antiguidade, as pessoas com deficiência visual eram vistas de dois modos distintos: com menosprezo, ou como iluminadas, sábias, dependendo da sociedade em questão. Assim, em algumas sociedades eram abandonadas

e/ou eliminadas e em outras, acreditava-se que os sujeitos sociais com deficiência eram dotados de grande saber e mesmo poderes místicos de visões e/ou conhecimentos espirituais.

Dorneles e Pavan (2014), complementam que a DV era tida como uma incapacidade generalizada que justificava a rejeição, bem como o sacrifício da pessoa com falta de visão. O indivíduo com cegueira era considerado inútil para o trabalho e, portanto, incapaz de atender as demandas da sociedade. Tal perspectiva era ainda complementada por uma educação focada na sobrevivência, ou seja, pragmática e que excluía tais sujeitos.

Nesse sentido, os autores destacam o abandono da pessoa com deficiência nas sociedades greco-romanas, incluindo ações do Estado proibindo cidadãos monstruosos e ordenando aos pais que levassem os filhos em condições disformes à morte. No tocante à pessoa cega, quando não sofria o infanticídio, carregavam o estereótipo da invalidez generalizada e sobreviviam socialmente marginalizados. Ou seja, assim como os demais indivíduos deficientes não lhes era permitida uma vida social participativa e ativa, sendo, muitas vezes, desassistidos pela família (AMARAL, 1995 apud DORNELES; PAVAN, 2014).

O que corrobora com as pesquisas de Franco e Dias (2005) que destacam o abandono dos recém nascidos deficientes em vasilhas de argila, com destaque para a cidade de Esparta, na qual os cidadãos pertenciam ao Estado e que, portanto, era dever dos pais a apresentação de seus filhos aos magistrados em praça pública.

Dorneles e Pavan (2014) citam ainda um documento sem data de elaboração precisa, que se acredita ter sido escrito entre 200 a. C. e 200 d.C., e que proíbe inclusive a herança sucessória aos portadores de deficiência, tais como a cegueira e a surdez, igualando-as ao degredo, esse documento compunha o artigo 612 do Código de Manu, composto por 12 livros de caráter religioso, que continha doutrinas de escolas bramânicas orientais que legislavam sobre o dharma, deveres civis e deveres religiosos. Posição defendida por pensadores romanos entre 98 e 55 a. C., que descreviam os cegos como inúteis em tudo (LUCRÉCIO, 1980).

Embora haja relatos que mostram que os gregos passaram a ver a

cegueira como uma patologia e a praticar a cura por meio de consultas e acompanhamentos de médicos, como Alcmeon de Cretona, que descobriu o nervo óptico em 381 a. C e o ensino de geometria aos indivíduos com DV, são insipientes e quando dominados pelos romanos, devido às inúmeras guerras e expansão territorial, foram elididos com condenação à morte aqueles que eram considerados incapazes e/ou inúteis ao serviço militar (LOWENFELD, 1974 apud COSTA, PICHARILLO; PAULINO, 2018).

2.2 A Idade Média Europeia e a Deficiência Visual

Infere-se, a partir do exposto, que durante a antiguidade grande parte das atividades e atuação social ativa eram vistas como incompatíveis com a DV, fazendo com que as pessoas cegas não tivessem direitos de participação das atividades tidas como normais, o que dava ao indivíduo com deficiência e mesmo ao conceito de deficiência um caráter pejorativo, degradante e inferiorizante, ao mesmo tempo que havia uma tolerância supersticiosa que garantiam tolerância e absorção em algumas sociedades, fato que continuou perdurando na Idade Média, em que a DV era provocada como uma forma de punição, ou seja, aqueles que cometiam delitos e/ ou eram perseguidos tinham seus olhos perfurados e como consequência eram punidos com a cegueira (TORRES; SANTOS, 2015).

[...] Durante a Idade Média Europeia, a cegueira foi utilizada como castigo ou como um ato de vingança, pois de acordo com Mecloy (1974), no século XI, Basílio II, Imperador de Constantinopla, depois de ter vencido os búlgaros em Belasitza, ordenou que fossem retirados os olhos de seus quinze mil prisioneiros e fê-los regressar para sua pátria (COSTA, PICHARILLO; PAULINO, 2018, p. 547) .

Percebe-se pelo exposto acima o caráter depreciativo e pejorativo da cegueira, uma vez que a DV era utilizada como forma de castigar o inimigo, aquele que cometeu um crime, um delito, aquele que necessitava de uma punição, mesmo que, segundo Dall'Aqua (2002), Luís XIII tenha fundado o asilo Quinze-Vingts em Paris, com a justificativa de atendimento a soldados franceses cegos como resultado das Cruzadas, o autor destaca o quanto a DV era algo vista como negativa nesse período e que o asilo, na verdade, foi criado para resolver o problema de mendicância nas ruas de Paris, praticada por grande número de cegos. Ou seja, infere-se, a partir do exposto, que, esse asilo criado durante a Idade Média não resultava de uma preocupação com os

indivíduos que experienciaram a DV nesse período.

O advento do Cristianismo contribuiu para uma maior tolerância às deficiências, uma vez que as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como criaturas de Deus e com direito de adentrar no reino do céu, tanto quanto aquele que se apiedasse desses indivíduos, isso contribuiu para a ampliação do número de pessoas com deficiência, incluindo os com DV, uma vez que houve diminuição do abandono e mesmo de eliminação desses sujeitos (VAUCHEZ, 1995; FRANCO; DIAS, 2005).

Assim, a solução para a questão da DV se transforma de eliminação para confinamento e este era visto como caridade, uma vez que o asilo lhes salvava da morte e lhes garantia alimentação e moradia (DALL'AQUA, 2002). Infere-se a permanência da dupla interpretação dos indivíduos cegos: vistos como filhos de Deus que, portanto, não poderiam ser abandonados e/ ou sacrificados, mas enquanto inúteis que precisavam ser segregados em uma instituição; a caridade era vista como salvação da alma do cristão da possessão demoníaca, que aparecia nas atitudes consideradas indecorosas e anti sociais praticadas pelas pessoas com deficiência que, portanto, precisavam ser enclausurados.

Dessa forma, a preocupação social com as pessoas com deficiência, incluindo os indivíduos com deficiência visual, passa a figurar na História, a partir do século V, aliada a ideia de caridade, tal como a criação de local para os cegos em situação de abandono e que viviam de esmolas nas ruas de Paris e suas proximidades, na França (SILVA, 2009). A autora destaca ainda que, tal instituição não possuía funções educacionais, mas sim de acolhimento, no formato assistencial caritativo.

A caridade e a compaixão religiosas com reconhecimento da existência de uma alma na pessoa com deficiência dividia espaço com práticas punitivas, como o exorcismo para expulsão dos demônios causadores de tais deficiências e continuou até meados do século XV e XVI, quando o humanismo e a busca por respostas e conhecimentos racionais ganha espaço e a DV passa ser analisada e estudada como uma patologia (DORNELES; PAVAN 2014)

Essa interpretação patológica da DV, segundo os autores acima citados, influenciou as sociedades ocidentais e atravessou os séculos posteriores, dessa forma, os sujeitos sociais com deficiência visual passaram a ser

caracterizados como portadores de uma doença, o que também inaugurou a preocupação com as questões educacionais das pessoas com deficiência, porém ainda com prevalência de posturas assistencialistas.

Guardadas as devidas especificidades geoeconômicas e socioculturais, é possível considerar que a experiência da DV entre os povos ameríndios pré-colombianos, na América, guardava semelhanças com as já descritas dos povos primitivos. Ou seja, também eram absorvidos em atividades que denotavam crenças e superstições, e mesmo a religiosidade daqueles povos.

[...] os cegos exerciam ofícios como olaria; fabricação de objetos de pedras, madeira e couro; a elaboração de perfumes e a construção de habitações, e ainda trabalhavam como músicos. Entre os astecas não eram diferentes as atividades desempenhadas, das já citadas entre os povos primitivos[...] entre os Incas existia uma quarta categoria de cidadãos de seu Império, a 'Unoc Runa', compreendendo as pessoas enfermas, surdas, com cegueira, dentre outras, a quem se exigia que trabalhassem segundo suas possibilidades, desde que se dispusessem a servir de diversão aos demais, em qualquer momento. Das atividades exercidas, construíam calçadas e também era permitido serem mensageiros (COSTA, PICHARILLO; PAULINO, 2018, p. 549).

Apesar do trecho acima, os estudos referentes a cegueira e/ou DV no Brasil pré-colonial se mostraram bastante escassos, o que se encontrou foram referências, quando do processo de colonização a doenças oculares denominadas de meia cegueira relacionadas possivelmente a conjuntivites e tracoma (GURGEL, 2009), doenças que a autora considera terem sido trazidas pelos europeus, quando do processo de colonização, mas não há comprovações de que já não acometessem a população anteriormente a esse período. Tais doenças eram tratadas, no Brasil colonial com tabaco, carvão de casca de guariroba ou alvaide de leite humano (SOUTHEY, 1977 apud GURGEL, 2009).

2.3 A modernidade: o século XVIII, Deficiência Visual e proximidade com a educação

Em consonância com o exposto até aqui, Bruno e Mota (2001) também atestam a preocupação com a educação das pessoas cegas ainda no século XVI, quando um médico italiano, Girolinia Cardono testou a possibilidade de alguns aprendizados de leitura através do tato. As autoras destacaram também a produção dos primeiros livros abordando a educação de indivíduos com cegueira pelo padre Lara Terzi Peter Pontamus. Porém, a disseminação da

possibilidade de educação de cegos se deu apenas nos séculos seguintes, também na Itália, por livro de autoria desconhecida e mais reconhecido por sua tradução francesa e por publicações jesuítas italianas (LEMOS, 2000).

Tais difusões passaram a figurar também como preocupações de alguns filósofos da época, sobretudo os enciclopedistas, que buscavam escrever sobre os mais variados assuntos a fim de difundir conhecimento, como Diderot, Etienne Condilac, Voltaire e William Molinet, mas, embora tenham escrito sobre a cegueira e o conhecimento das coisas, se mantiveram no viés patológico, sem grandes avanços (DORNELES; PAVAN 2014).

Segundo Mazzota (2005), foi no século XVIII que surgiram compreensões científicas sobre o funcionamento dos olhos e do cérebro e também, os primeiros conhecimentos anatomofisiológicos, que ampliaram os conhecimentos e atendimentos médicos às pessoas com deficiência. O autor destaca ainda a inauguração do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris Valentin Haüy, em 1784 como um dos marcos históricos na consideração da DV e dos sujeitos que experienciavam essa condição. Esta instituição utilizava, na educação dos indivíduos com deficiência visual, letras em alto relevo, dando início ao processo de educação para cegos. Charles Barbier trouxe para o Instituto um processo de escrita noturno utilizado pelos soldados para comunicação nos campos de batalha. E um novo marco foi a adaptação desse método e criação de um código de escrita por um aluno do citado instituto, Louis Braille, em 1829. O Sistema Braille era composto por seis pontos em relevo, que possibilitavam a leitura e a escrita ao cego (MAZZOTA, 2005).

Embora esta pesquisa objetiva se concentrar no mundo ocidental, sobretudo, a parte influenciada pela cultura greco-romana e posteriormente pelo iluminismo europeu, é de grande valia ressaltar que os muçulmanos já praticavam o ensino da escrita às pessoas cegas com o uso de pontos em alto relevo durante a Alta Idade Média, conforme destacado por Costa, Picharillo e Paulino (2018, p. 548):

[...] Inclui-se aqui para tal argumento, o trabalho do professor cego árabe Zain-din Al-Amidi, que teria vivido no século XIV, a quem os muçulmanos atribuem a invenção do sistema de leitura e escrita em relevo por meio de pontos, fazendo desse modo sua própria biblioteca (LIESEN, 2002).

Infere-se, portanto, que os muçulmanos tiveram preocupações educacionais com os sujeitos com deficiência visual anteriores às realizadas no

século XVIII. E que o contato entre estes e os europeus durante a Idade Média pode ter tido alguma influência no desenvolvimento da escrita em relevo posteriormente adaptada e que deu origem ao Sistema Braille.

Dorneles e Pavan (2014) ressaltam também, que o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris Valentin Haüy, bem como diversas outras, foram influenciadas pelas ideias do filósofo Rousseau (1712-1778), focando esforços não na compreensão da DV, mas no ensino da escrita e da leitura aos indivíduos cegos. O que permitiu aos autores inferir que a preocupação com a educação das pessoas cegas nos moldes de escolarização data do século XVIII na Europa e tem suas bases no Iluminismo, que para além da cegueira em si, ou da patologia, passa a questionar e a pensar sobre as condições de vida vividas pelos sujeitos sociais com deficiência.

Dessa forma, a partir do exposto, infere-se que, das sociedades primitivas até a Idade Moderna, passamos pela rejeição e mesmo ridicularização, perpassada por práticas de caridade e assistencialismo da deficiência, o que incluía a DV. O que diferenciou o Sistema Braille das práticas caridosas e assistenciais advindas do surgimento do cristianismo é que tal sistema não está intrinsecamente aliado a nenhum desenvolvimento especial que denotasse genialidade ou superdotação da pessoa com deficiência, mas apenas a exploração dos demais sentidos para o aprendizado, o que permite depreender também, que tal sistema poderia ser destinado a qualquer indivíduo com deficiência visual, que tivesse condições de utilizar o tato e sem nenhuma deficiência cognitiva que afetasse o aprendizado.

Soma-se ao descrito acima, o apontado por Dorneles e Pavan (2014), sobre o diferencial do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris Valentin Haüy, no qual o acesso era garantido todos os que ali se encontravam, gratuitamente e coletivamente, sem diferenciação de gênero, o que tornou ainda mais efetivo esse marco histórico, além do fato de que o Sistema Braille permitiu aos estudantes cegos a escrita do que os professores passavam em aula, a redação de composições, a cópia de livros, a comunicação com outras pessoas por meio da escrita por correspondência, ou seja, garantiu a escolarização, mas também, uma relativa diminuição do caráter pejorativo e negativo atribuído a cegueira até então.

Com o exposto acima, podemos perceber que durante um longo período

histórico, a DV, mesmo quando absorvida pelas sociedades ainda carregava uma certa carga negativa e depreciativa que acompanhou o conceito e que esta passa a ser relativamente menor, quando do início do processo educacional no século XVIII nas sociedades europeias, o que ainda assim, denota um caráter questionável de utilidade aos indivíduos, aliado às demandas da sociedade capitalista que se desenvolveu e se perpetua até os dias atuais. Essa relativa mudança da carga depreciativa do conceito de cegueira, quando do início da possibilidade de aprendizado pelo Sistema Braille, também faz com que muitas das pesquisas sobre a temática da DV esteja relacionada ao processo de inclusão educacional, ou seja, o estudo da cegueira, objetivando uma inclusão do indivíduo em métodos de ensino e aprendizagem (LIMA, OLIVEIRA; VIANA, 2021; SANTOS; BRANDÃO; 2020; BARBOSA; MOREIRA, 2019).

Segundo Dorneles e Pavan (2014), no século XIX quando o Sistema Braille ganhava notoriedade na Europa, também aqui no Brasil se iniciam as primeiras tentativas de atendimento educacional aos indivíduos cegos, nesse sentido, grande parte das pesquisas nacionais relativas a DV no país estão relacionadas aos processos de inclusão educacional dessa parcela da população.

Assim, em 1839, quando da prestação de serviços diplomáticos na França, o desembargador brasileiro Maximiliano Antonio de Lemos, por interesses pessoais (amigo que possuía um sobrinho com deficiência visual) buscou informações relativas às instituições para cegos. Essa criança assim, foi estudar em Paris em 1842, tendo 9 anos de idade e, quando de seu retorno, após 6 anos, com seus conhecimentos, iniciou a difusão de informações em jornais sobre as possibilidades educacionais para as pessoas cegas e passou a ser contratado para ensinar o que aprendera na França (DORNELES; PAVAN, 2014).

Depreende-se a partir do exposto que, para Dorneles e Pavan (2014), não havia uma preocupação com a DV e os brasileiros que experienciavam a cegueira, no sentido legal e como uma política pública em separado, e que o acesso ao aprendizado pelo Sistema Braille estava mais acessível podiam pagar por ele. E, mesmo que tenha sido criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IIMC) ainda no Brasil Império, em 1854 que, com o advento da

República em 1889 passou a se chamar Instituto dos Meninos Cegos (IMC), Instituto Nacional dos Cegos (INC) em 1890 e Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1891, atendia apenas 30 estudantes cegos em 1873, embora seus serviços fossem gratuitos (DORNELES; PAVAN, 2014). Para que as pessoas com deficiência visual pudessem usufruir da educação no Imperial

Instituto dos Meninos Cegos, havia uma série de condições a fim de realizar a matrícula. Como consta no Regulamento Provisório de 1854 (Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854), o número de alunos não poderia exceder a 30 nos três primeiros anos. Dentre estes, poderia haver 10 gratuitos reconhecidamente pobres, e os que não fossem reconhecidos pobres deveriam pagar uma pensão anual decidida pelo Governo, a qual não poderia exceder de 400\$000 réis. Além disso, deveriam pagar uma joia, no ato de entrada, de até 200\$000 réis. Caberia ao Governo fornecer sustento, vestuário e curativo aos estudantes (LEÃO; SOFIATO, 2019, p. 294).

O trecho acima não tem a intenção de desmerecer as primeiras ações imperiais em relação aos estudantes com DV, pelo contrário, foram medidas essenciais, tanto por oportunizar aprendizado a esses indivíduos como para que estes passassem a ser integrados à sociedade como pessoas capazes. Como todo início, o número de atendidos era diminuto, uma vez que o censo também era algo inicial, bem como as formas de garantir o acesso a essas pessoas, ou seja, planejar o transporte, deslocamento até o instituto.

Grande parte dos autores analisados e apresentados acima destacam que, nos séculos XVIII e XIX, embora as instituições ganhassem mais que a caracterização de meros abrigos para as pessoas com DV, foi mantido o caráter de segregação, ou seja, esses sujeitos sociais continuaram sendo apartados dos demais, o que ressaltaria as suas diferenças, segundo os já citados pesquisadores. Ressalta-se ainda que, da mesma forma que os conceitos ganham novas interpretações e adjetivações de acordo com a historicidade, também se modificam as percepções políticas e sociais referentes às deficiências de forma geral.

Essa visão pode ser contrastada com demais autores como Glat e Fernandes (2005) para quem a própria oferta da educação adequada às necessidades apresentadas pelas pessoas com DV é uma inclusão, uma vez que oportuniza a realização das demais práticas sociais e o convívio em sociedade. As autoras apontam como a educação e a saúde precisam se relacionar para que as reais necessidades de cada pessoa com deficiência sejam atendidas e destacam o caráter agregador da educação inclusiva, desde

que sejam oferecidas condições adequadas para o seu desenvolvimento. Dessa forma, a coexistência das instituições, ainda que fora de uma escola regular, são benéficas, uma vez que garantem as necessidades dessa parte da população de forma específica.

Dessa forma, para as autoras a criação de instituições específicas para o atendimento dos indivíduos com deficiência é um caráter agregador e não segregador, uma vez que permitiram a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico de indivíduos que estavam às margens da educação.

Por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de normalidade para aprender, aponta para o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (FERNANDES, 2003, p. 21).

Infere-se, a partir do exposto acima, a importância e o caráter agregador das instituições que se ajustam às diversidades dos estudantes com deficiência e que, apenas a inclusão em salas regulares, mas considerando uma pretensa normalidade dos demais alunos e errônea anormalidade das pessoas com deficiência não sejam capazes, por si só, de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico do indivíduo com deficiência.

2.4 A contemporaneidade: a Deficiência Visual nos séculos XX e XXI e o contexto brasileiro

Grandes transformações ocorreram a partir do século XX, sobretudo, a partir de 1981, ano em que a ONU declarou o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, Julião et al. (2013) elucida esse fato como mais um marco, pois considera que os indivíduos com deficiência passaram a tomar consciência de si enquanto cidadãos e se organizar politicamente, objetivando a conquista de visibilidade nas sociedades. Infere-se que esse marco também tenha relativizado as características pejorativas do termo deficiência por ter naturalizado a sua existência e por ter trazido a característica ativa de pessoas com deficiência enquanto protagonistas de suas lutas, ou seja, a deficiência analisada, criticada, construída pelo próprio deficiente e suas necessidades.

Ainda assim, a definição de deficiência é algo bastante complexo e desde a criação de organizações internacionais, no século XX, pós Segunda Guerra Mundial e perpetuação do Estado Democrático de Direito, bastante relacionada a legislações internacionais e nacionais e intrinsecamente relacionada aos direitos dos cidadãos nos seus países de origem e mesmo de

forma internacional. Cabe aqui ressaltar a dificuldade da própria Organização Mundial de Saúde (OMS) em definir o termo deficiência (JULIÃO et al. 2013, p. 43).

[...] Devido à complexidade do conceito, por isso criou a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID) que não define, mas classifica a deficiência com um referencial padronizado, estabelecido com objetividade, abrangência e intensidades, relativizando o conceito e inserindo-o no contexto social, mostrando que a deficiência é um acometimento que pode sobrevir em crianças e adultos, homens e mulheres, brancos e negros, pobres e ricos, orientais e ocidentais.

Em contexto brasileiro, há uma série de regulamentações normativas no sistema legislativo nacional que garantem os direitos dos indivíduos com deficiência, o que também faz com que o conceito de deficiência passe a ser visto de outras formas. Especificamente, no que se refere à educação, surgiram as primeiras integrações de estudantes com deficiência visual em sala comum em 1950. E em 1961, tais normativas passaram a figurar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Na época intitulado como Da Educação de Excepcionais (BRASIL, 1961), o texto citava brevemente a integração das pessoas com deficiência na comunidade, sem mais detalhes. Uma década depois, sob a Lei nº 5.692 promulgada em 1971, o termo excepcional foi substituído pela expressão deficiências físicas ou mentais, porém, indica apenas o tratamento especial destes(as) alunos(as) (BRASIL, 1971), sem menção à inclusão destes em salas de aula regulares e com texto curto e vago. Mantendo ainda a segregação de tais indivíduos.

Nesse sentido, na década de 1980, tem-se uma pequena indicação da inclusão de portadores de deficiências, preferencialmente, na rede regular de ensino na Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988). Regulamentada no ano seguinte, sob a Lei nº 7.853, incluindo, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino [...]. (BRASIL, 1989).

A década de 1990 traz grandes avanços no contexto nacional e em 1994, o governo federal lançou o documento Política Nacional de Educação

Especial, em que a inclusão nas classes de aula chamadas de comum deveria acontecer apenas para “[...] portadores de necessidades especiais que possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Percebe-se que, nesse período, ainda se utilizava a linguagem portadores, o que não é mais usual, pois não é algo que ela porta, também não é sua única característica, mas uma das características do indivíduo.

Em 1996, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional são reformuladas sob a Lei nº 9.394, que reafirma que os alunos com necessidades especiais sejam, preferencialmente, incluídos na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Em 1999, sob o Decreto nº 3.298, é indicada “[...] a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino” (BRASIL, 1999).

A partir de 2001, são pelo menos duas dezenas de Decretos, Leis, Planos, Resoluções e Diretrizes normatizadas pelo poder público que envolvem, em algum grau, a educação inclusiva. O PNE, promulgado sob a Lei nº 10.172, afirma que “A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante” (BRASIL, 2001a). No mesmo ano, são lançadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, advindas da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2, de 11 de setembro de 2001. O documento é o primeiro a afirmar que “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2001b).

Em concordância com a LDB e com o intuito de assegurar a inclusão escolar, a PNEPEEI, regulamentada na Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, “tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2008; SANTOS; VIEIRA, 2017). O citado documento norteia os sistemas de ensino para assegurar a inclusão escolar dos(as) estudantes com determinada Necessidade Educacional Especial (NEE), decorrente da condição de deficiência que possui aliada a

condições sociais, políticas, econômicas e culturais das quais se encontra imerso.

A mesma afirma o acesso ao ensino regular de forma transversal da modalidade de Educação Especial, desde a Educação infantil até a Educação superior, formação de professores para o atendimento educacional especializado, incluído os demais profissionais, e participação da família e comunidade (BRASIL, 2008).

Infere-se ainda uma dificuldade da naturalização das deficiências físicas e uma relativa manutenção de nomenclaturas que trazem a deficiência como uma patologia, a qual a pessoa está acometida. Hoje, busca-se não utilizar o termo necessidade especial, pois cada indivíduo possui necessidades únicas, ainda que não sejam pessoas com deficiência. Ou seja, a definição de como tratar a pessoa com deficiência é tão complexa quanto a própria definição de deficiência e, nesse sentido, incorre-se ainda em linguagens que podem perpetuar aquela conotação pejorativa do termo. Nesse sentido, LBI sancionada em 2015 propõe essa ruptura com a ideia de patologia conforme elucidado abaixo.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: (Vigência) (Vide Decreto nº 11.063, de 2022)

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015)

O exposto na LBI destaca barreiras que não se referem às biológicas, fatores que dificultam a participação plena das pessoas com deficiência e que precisam ser diminuídas e mesmo retiradas, garantindo que as pessoas com deficiência, como todas as pessoas, tenham suas necessidades atendidas. É

Possível inferir que, considerando as barreiras socioambientais seja possível uma maior naturalização da existência de pessoas cujas necessidades também abarcam as biológicas.

Dessa forma, o que se busca, na contemporaneidade, é um sistema de ensino direcionado para uma proposta inclusiva nas escolas regulares e especiais. Sendo assim, a Educação Inclusiva embasada nos Marcos Políticos-Legais da Educação Especial salienta que a mesma precisa estar organizada para receber estudantes com deficiência em escolas regulares. (CUNHA, 2016). Vale ressaltar que o termo regular também segue sendo trocado pelo termo comum, a fim de uma linguagem também mais inclusiva

O descrito corrobora com as pesquisas de Lacueva (1997), para quem, o exercício da cidadania de forma plena é garantido por meio da educação inclusiva, visto que esta permite que todos os discentes participem juntos do processo de ensino e aprendizagem em salas de aulas comuns. Recebendo igualmente os estudantes, acolhendo as especificidades, sejam estas inatas ou não, há uma valorização da diversidade que pode então evitar a segregação e/ou homogeneização. Para a autora citada, a diversidade é uma vantagem social, visto que ela permite o aprendizado em forma de troca entre diversos. Ou seja, a inclusão educacional depende da consideração das diversidades dos estudantes e das modificações estruturais e de planejamento para o atendimento de todos os perfis.

Infere-se, a partir deste levantamento a importância da educação de pessoas com deficiência, para que este termo passasse a ser construído de forma menos pejorativa, complementa-se ainda que o tema da inclusão figura nas pesquisas da área da educação, pois esta se configura como peça fundamental do processo formativos dos sujeitos sociais, tanto individualmente, como coletivamente

[...] A escola, enquanto um microsistema social, também realiza essa função socializadora, empreendendo grande influência na construção de sua identidade, tanto individual quanto social. Em decorrência disso, a educação compõe o mínimo existencial de uma vida digna, ao passo que a dificuldade ou a falta de acesso a esse direito também prejudica ou impossibilita, em virtude da falta ou baixa instrução educacional, que seu titular pleiteie ou mesmo exerça outros direitos relacionados a essencialidade humana, desencadeando uma escalada de vulnerabilização. Esta pode afetar o próprio exercício da cidadania e, sobretudo, a dignidade da pessoa humana (CAZELLATO; JUNIOR; CUNHA, 2022, p.119)

Embora a legislação inclusiva tenha avançado no Brasil desde o início da década de 1980. Com a adoção de convenções internacionais e a aprovação de leis que garantam o acesso universal à educação, sem discriminação, como dever do Estado, e com tratamento diferenciado aos estudantes com deficiência, essa evolução positiva precisa agora ser colocada em prática de maneira concreta, considerando esse discente para além de suas limitações e dificuldades, como um sujeito com singularidades.

Cabe ainda, ressaltar que, um dos pontos críticos da experiência da educação inclusiva brasileira, deve-se ao que Beyer (2005) denominada de inversão dos fatores, ou seja, a história nacional da inclusão escolar não antecedeu a história da legislação na área, pouco se fez antes desta, ela foi responsável por assimilar o paradigma inclusivo, e as escolas e os sistemas educacionais realizaram adaptações às leis como início de uma experiência de inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

Os achados revisitados pela presente pesquisa mostram a historicidade da DV e sua ligação com a educação e inclusão, exatamente porque, historicamente, pouco se discutia sobre a inclusão das pessoas com deficiências, o que contribuiu para a forte ligação entre inclusão e educação.

Permitiu elucidar ainda, que os professores, muitas vezes, podem estar despreparados para lidar com o discente com deficiência na sala de aula comum. E que as linguagens tanto na área de pesquisa, quanto na escola refletem o capacitismo, ou seja, o estabelecimento de barreiras atitudinais que podem dificultar o acesso, permanência e completo desenvolvimento de pessoas com deficiência em diferentes locais. Cabendo ainda, para uma melhor continuidade desta pesquisa entendermos o processo de formação e de formação continuada dos docentes, uma vez que percebemos que, desde o século XVIII, a educação tem tido função primordial para a construção de uma visão mais naturalizada da deficiência, incluindo a DV.

No Plano Nacional de Educação Lei nº 13005/2014, na meta 4. Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes,

escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniado”, para atingir essa meta, minimizando barreiras atitudinais dos professores que acham que o estudante público da educação especial é incapaz de aprender, o PNE na meta 4.3 estabelece essa estratégia de fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado e o Plano Municipal de Nova Iguaçu, Lei número 4.504 de 23 de junho de 2015 em sua meta 4.3 estabelece estratégia de formação para professores do Atendimento Educacional Especializado e professor das classes regulares.

Com esta visão, a proposta do Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu-RJ é garantir que as Políticas Nacionais de Educação Inclusiva se convertam em reais possibilidades, normalizando a premissa de que cada aluno matriculado nas Unidades Escolares possa ter o direito de escolarizar-se e de aprender conforme as suas potencialidades, assim como qualquer outro cidadão. Entretanto, é importante ressaltar que NORMALIZAR não significa tornar o estudante público da educação especial normal, mas que este público seja oferecido condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem.

Além disso, mostrou a historicidade do conceito, destacando que, embora em algumas sociedades, as pessoas com DV eram consideradas sábias e ocupantes de posições específicas de grande importância, exatamente, por causa de sua condição, prevaleceu durante as periodizações da História Ocidental uma conotação negativa da DV, pela forma como as sociedades interpretavam o termo, chegando aos dias atuais, sendo ainda causas de preconceitos e mesmo propostas que podem considerar a realidade das pessoas com DV.

Há que se considerar a do conhecimento da historicidade e evolução do termo DV, quando do estudo, planejamento, implementação e execução da educação inclusiva, dessa forma, se fez significativo esse levantamento para analisarmos o conhecimento dos docentes sobre o termo e a abordagem deste pela formação inicial e continuada, sendo esta, o maior objeto desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os métodos científicos que nortearam a pesquisa. Ressalta-se que o processo de construção/reconstrução do conhecimento requer um método que, segundo Gatti (2012, p. 47), “não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas no mundo”. Dessa forma, a pesquisa foi subdividida em duas etapas, Estudo 1: Revisão Sistemática da Literatura, a fim de conhecer o estado da Arte e Estudo 2: Formação continuada e a educação inclusiva dos estudantes com deficiência visual: um estudo de natureza participante junto à secretaria de Educação - Casa do Professor, da cidade de Nova Iguaçu - RJ.

Essa opção se deu como forma de entender o estado da arte da educação inclusiva nacionalmente, bem como na localidade estabelecida, a fim de se alcançar os objetivos propostos.

3.1 Revisão Sistemática da Literatura

Iniciou-se a pesquisa, portanto, com a realização de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), a partir de uma pergunta norteadora clara, uma estratégia de busca pela literatura especializada divulgada, o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão das produções e, por último, mas não menos importante, uma análise crítica da qualidade dos artigos selecionados à luz da referida literatura (Sampaio & Mancini 2007).

Resumidamente, a RSL foi um importante recurso para expor as evidências científicas disponíveis sobre o assunto, e que auxilia os pesquisadores no seu trabalho, mostrando os caminhos seguidos até o momento e suas diversas possibilidades, desafios e repercussões. A próxima etapa foi a seleção das bases de dados, sendo escolhidas as gratuitas e de maior acesso no Brasil *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)¹; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²; e Google Acadêmico³.

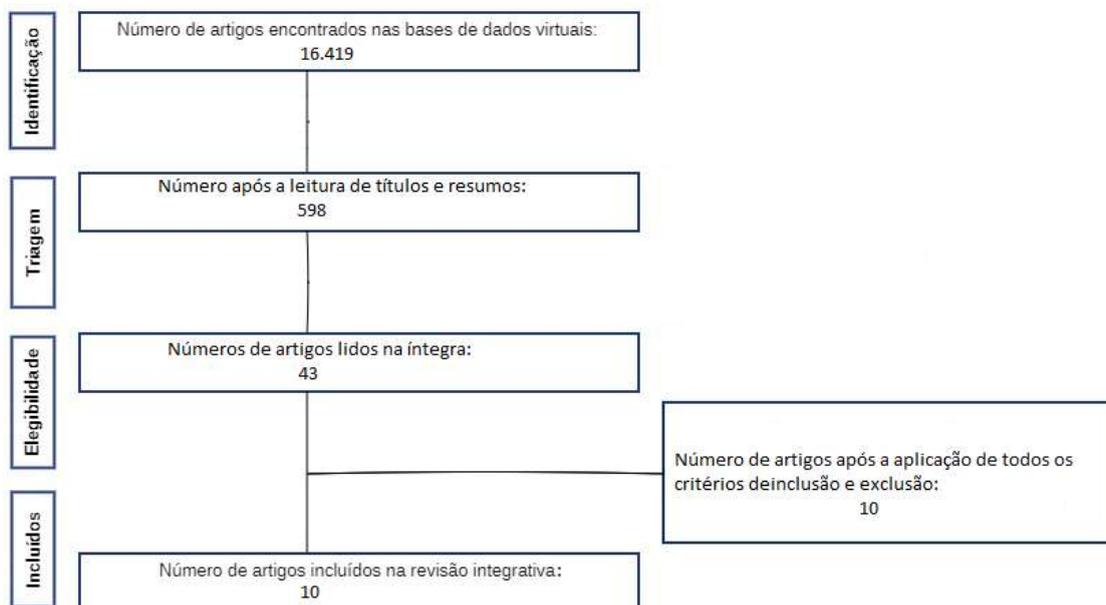
¹ A SciELO é um projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). Pode ser acessada em <https://scielo.br>.

² A BDTD é uma anexadora de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. A ferramenta é livre e gratuita, e pode ser acessada em <https://bdtd.ibict.br/vufind>.

Posteriormente, caminhamos para a utilização de palavras chaves nas bases de dados: Formação Continuada; Educação; Deficiência Visual. Optou-se pelo uso de um Operador Booleano, que atua como palavra que informa ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa: AND, com função de “E”, buscando por artigos que continham todas as palavras-chave digitadas, por exemplo, Formação Continuada AND Educação AND Deficiência Visual. O operador OR, funcionando como a palavra “OU”, haja vista que a presente pesquisa visa encontrar os resultados sobre a formação continuada no que se refere ao ensino e aprendizagem de estudantes com DV.

Foram estabelecidos os critérios de inclusão: artigos em língua portuguesa, com abordagem da temática em contexto educacional nacional, publicados nos últimos 5 (cinco) anos e com acesso livre. Os critérios de exclusão foram publicações que não tratavam especificamente da DV e publicados há mais de 5 (cinco) anos. Os resultados estão elencados no diagrama abaixo.

Figura 1- Diagrama de fluxo PRISMA-IPD



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Na busca por Formação Continuada And Educação And Deficiência Visual, na BDTD, nos últimos 5 anos foram encontrados 17 resultados, porém a partir da leitura dos títulos e resumos destes, apenas 2 se enquadraram em

³ A plataforma Google Acadêmico realiza buscas pela a literatura científica publicada em meios eletrônicos, incluindo monografias, dissertações, teses e livros, e pode ser acessada em <https://scholar.google.com/>.

todos os critérios de inclusão e exclusão, os demais falavam de educação inclusiva, mas não especificamente da DV; tratavam da perspectiva do discente e não analisavam a formação continuada propriamente dita.

Na SciELO foram encontrados apenas 2 resultados para Formação Continuada And Educação And Deficiência Visual, porém não se enquadraram no critério de inclusão de publicação dos últimos 5 anos. Assim, partiu-se para uma base mais ampla, o Google Acadêmico que retornou 16.400 resultados para Formação Continuada And Educação And Deficiência Visual, nos últimos cinco anos, porém quando colocados os demais critérios de inclusão e exclusão e lidos seus títulos e resumos foram excluídos em sua maioria, visto que tratavam da DV, mas não da formação continuada; tratavam de práticas docentes não aliadas à formação continuada e de materiais e tecnologias assistivas, mas não do processo da formação dos docentes em em si; analisavam a DV e a inclusão numa perspectiva do discente, restando 8 artigos que atendiam a todos os critérios de inclusão e exclusão.

No apêndice A, encontra-se um quadro com as informações básicas sobre as publicações selecionadas, num total de 10 e que atendiam a todos os critérios de inclusão e exclusão: título, autores, objetivo, método e resultado.

3.2 Pesquisa Participante

O estudo , realizado no município de Nova Iguaçu-RJ, es pecificamente na Casa do Professor, pormenorizado e contextualizado no capítulo 4, seguiu as seguintes etapas: foi aplicada uma entrevista semiestruturada relacionada à contribuição da formação continuada na prática pedagógica de professores que atuam com estudantes com deficiência visual.

Assim, a investigação aqui proposta, do ponto de vista da abordagem do problema caracteriza-se como qualitativa. Para Flick (2009, p. 21) “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. Essa pluralização requer uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) apontam algumas características da pesquisa qualitativa, a saber: a pesquisa qualitativa considera como fonte direta de dados o ambiente natural, há uma forte preocupação com o contexto; a base da investigação qualitativa é descritiva e interpretativa, respeitando as

formas em que os dados são registrados e transcritos; o interesse do investigador está no processo, no que está acontecendo, e não no produto; o foco do investigador está no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, suas experiências e o mundo que as cercam.

O percurso metodológico está alicerçado em escritos de Gatti (2012); Flick (2009); Bogdan e Biklen (1994) estruturado e desenvolvido a partir da problemática prévia, obedecendo os seguintes procedimentos:

- produção de dados a partir dos dispositivos entrevista e levantamento de documentos da Casa do Professor;
- transcrição dos dados produzidos, sistematizando-os em momentos analíticos;
- sistematização do conhecimento e publicação desta dissertação, considerando a confirmação ou refutação da hipótese levantada;

Com base no aprofundamento teórico e tendo como objeto de estudo os dados obtidos na entrevista, foi realizada uma análise de conteúdo. Para Bardim (1977) a análise de conteúdo é, portanto

um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIM, 1977, p. 42)

Assim sendo, qualquer proposta de análise de dados deve estar adaptada às possibilidades do contexto do perfil das pessoas, nossas parceiras na pesquisa. Na delineação desta investigação, optamos por um enfoque analítico-descritivo e interpretativo, desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica para a construção dos capítulos sobre os temas em estudo, utilizando obras diversas; das entrevistas que favorece a compreensão dos sentidos manifestos pelos professores acerca dos processos de construção da realidade que os circundam, das práticas cotidianas, das atitudes, das ações e reações aos eventos e fatos do contexto em que os participantes estão inseridos; das entrevistas como estratégia adequada para captação de informação desejada e, por meio de consultas a documentos institucionais que contribuíram para a complementação de informações obtidas com os outros dispositivos de coleta e produção de dados.

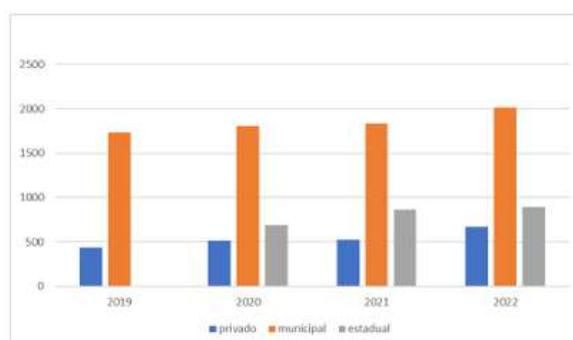
3.3 Contexto da Pesquisa

A pesquisa ocorreu em Nova Iguaçu – RJ, município pertencente à região da Baixada Fluminense, distante aproximadamente 30 quilômetros da capital. Dados do IBGE (2022) apresentam o Município com uma área de 520.581Km² e população de aproximadamente 785.867 habitantes. Foi considerada a quarto município mais populosa do Rio de Janeiro e a décima nona no quadro nacional.

No que se refere à educação, a rede municipal de ensino de Nova Iguaçu – RJ atende a aproximadamente 65.959 discentes. Destes, 2597 discentes compõem o público da educação especial, sendo 07 estudantes com cegueira e 21 com baixa visão. Este público conta com 157 instituições escolares, em 127 escolas de ensino fundamental, 20 de escolas de educação infantil (EMEI) e 10 creches conveniadas⁴.

Com base no gráfico abaixo, pode-se constatar que houve um aumento expressivo no quantitativo de estudantes público da educação especial matriculados na rede educacional de Nova Iguaçu - RJ, os dados revelam dois pontos importantes: primeiro é que a oferta de matrícula vem sendo ampliada gradativamente; e segundo, que pais e/ou responsáveis legais das crianças demonstram compreender a Educação como direito, quando efetuam matrículas de seus filhos nas unidades escolares.

Gráfico 1 - Estudantes público da Educação Especial matriculados na rede educacional de Nova Iguaçu – RJ



Fonte: da autora, com base no QEDU Censo escolar (2022)

Dessa forma, em conformidade ao artigo segundo do decreto municipal número 9818, de 22 de março de 2013, foi implementada a Casa do Professor,

⁴ Informações coletadas na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu – RJ.

no prédio da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu-RJ (NOVA IGUAÇU,2013) com início das atividades em 2019, tendo por objetivo geral, proporcionar a continuidade dos avanços nos indicadores de qualidade do serviço público no município de Nova Iguaçu – RJ, através de formação continuada, dinamização cultural, integração social, valorização pessoal, profissional e humana para todos profissionais da educação (ANEXO A).

A Casa do Professor dispõe, no primeiro pavimento, das seguintes divisões: recepção; 2 salas de formação; sala da direção; sala de coordenação; sala de leitura; e espaço do professor. Conta ainda com um auditório, localizado no terceiro pavimento, que comporta 200 pessoas.

No citado espaço, em 2019, ocorreram: 34 encontros de aprendizagem de temas diversos; 01 encontro de aprendizagem para capacitação dos docentes que atendem alunos com DV, intitulado: capacitação em informática adaptada para alunos com DV. Estes 35 encontros contaram com a participação de 832 profissionais da educação. Foram realizadas também: 02 oficinas e *workshops* com temáticas variadas; e 01 oficina de materiais adaptados para estudantes cegos, das quais participaram 65 profissionais da educação do município alvo da presente pesquisa (ANEXO A)

A Casa do Professor ofertou, ainda em 2019, 06 cursos diversos e um curso de leitura e escrita no sistema braille para 189 profissionais de educação. Finalizando com a oferta de 6 agendas culturais, das quais 206 profissionais participaram. Assim, um total de 1292 participações de profissionais da educação estiveram na Casa do Professor, participando das atividades em 2019 (ANEXO A).

Em 2020, a Casa do Professor ofertou: 02 cursos diversos; e 01 curso de leitura e escrita no sistema braille. Estes atenderam 55 participantes. Também foram ofertados 04 cursos em parceria com o Instituto Benjamin Constant sobre Introdução à Baixa Visão para 15 profissionais de educação, 70 profissionais de educação participaram. Houve ainda, 01 agenda cultural com a participação de 11 profissionais da educação.

As atividades presenciais foram suspensas em março de 2020, devido à pandemia de Covid 19. Porém a instituição acima relatada ofertou, *online*, 10 cursos e 8 minicursos pela plataforma EDUCO.On, alcançando 486 profissionais da educação. Em parceria com Associação Beneficente

Professores Públicos Ativos e Inativos (APPAI) foram ofertados 38 cursos para 194 profissionais da educação. Mais 02 cursos *online* para 22 profissionais, bem como atividades com transmissão ao vivo, pela página oficial do *Facebook* da Secretaria Municipal de Educação, sendo 05 lives com 1147 participantes, 04 webinários com 605 profissionais, a 6ª Jornada pedagógica, abrangendo 4123 profissionais da educação e 03 Diálogos sobre alfabetização, do qual 1323 profissionais participaram. Assim, em 2020, um total de 7999 profissionais de educação realizaram atividades *online* oferecidas pela Casa do Professor (ANEXO A).

No ano de 2021 foram ofertadas: 69 palestras, que tiveram a participação de 16.477 profissionais da educação; 03 oficinas para 196 profissionais; 07 cursos para 56 participantes; 01 *workshop* com 70 pessoas; 02 visitas virtuais com 35 profissionais da educação; 01 capacitação para 36 indivíduos; 01 mini curso para 37 participantes; 01 curso de extensão para 46 profissionais da educação; e um simpósio, do qual 182 pessoas participaram (ANEXO B).

Ainda em 2021, em parceria com o instituto Benjamin Constant, foi oferecido 01 curso de ferramentas digitais para o ensino remoto com ênfase na DV, para 16 professores. Dessa forma, um total de 17.624 profissionais da educação participaram de atividades *online* oferecidas pela Casa do Professor em 2021 (ANEXO B).

No ano de 2022, durante o primeiro semestre, foram disponibilizadas 12 palestras, com alcance de 431 profissionais da educação; 22 oficinas, com 284 professores participantes; 19 agendas cultural, contando com 91 participantes; 01 *workshop* para 114 profissionais da educação; 01 jornada ambiental, que contou com 19 participantes; 01 curso do sistema braille para 11 indivíduos; 01 curso de soboran para 07 professores; e 09 cursos diversos, dos quais participaram 122 profissionais da educação. Durante o segundo semestre, foram disponibilizados 14 agendas cultural, com alcance de 269 participantes; 08 oficinas, contando com 164 participantes; 06 palestras, dos quais participaram 154 participantes; 01 curso do sistema braille para 11 participantes; 02 cursos de soroban para 07 professores participantes; e 09 cursos diversos, dos quais participaram 130 profissionais de educação. Totalizando 148 profissionais de educação na Casa do Professor. Os dados podem ser

conferidos no (ANEXO C), da presente dissertação.

Durante o primeiro semestre de 2023, foram ofertadas 08 oficinas, com 43 participantes; 09 visitas culturais com 44 profissionais da educação; 06 cursos diversos para 61 participantes; 01 curso do sistema braille para 05 docentes; 01 curso de soroban para 06 profissionais da educação, 02 capacitações para docentes que atuam com alunos DV, na qual 47 professores estavam presentes; e em parceria com o Instituto Benjamin Constant, 01 iniciação orientação e mobilidade no espaço escolar, com 16 participantes. Totalizando 222 profissionais de educação na Casa do Professor, participando das atividades, no primeiro semestre de 2023 (ANEXO D).

Tendo em vista as formações ofertadas pela Casa do Professor e o número de profissionais alcançados nos últimos quatro anos, esta pesquisa visa analisar a contribuição da formação de docentes em serviço, que é ofertada pela Secretaria Municipal de Educação por meio da Casa do Professor, para a inclusão dos alunos com D V, em Nova Iguaçu - RJ.

3.3 Participantes da Pesquisa

Foram convidados docentes que atuam ou atuaram com discentes com Deficiência Visual , que participaram de Cursos de Formação Continuada oferecidos pela Casa do Professor em Nova Iguaçu – RJ.

Em razão da natureza deste estudo, os participantes são considerados “informantes privilegiados” (AGIER, 2015, p. 74). Assim, são tomados como fontes de numerosas informações, ao tempo em que, eles mesmos, são a informação. Pressupõe-se, também, “informantes privilegiados” porque implica serem possuidores de uma visão de conjunto da localidade, neste contexto, das escolas às quais pertencem.

Os professores são denominados de atores e agentes sociais. Para realçarmos a compreensão do termo ator social, relacionado aos profissionais que atuam nos processos educativos nas escolas, nos valem de Ardoino (1998, p. 27) que afirma:

As noções **de agente e de ator**, postas em relação, tendem desse modo, ao reconhecimento implícito de fronteira entre duas ordens de representações: **a do sistema** pelo qual o agente, parte dos arranjos, definido pelas suas funções, que implicam um modelo mais mecanicista, sobretudo atribuído ao espaço, ou a extensão, fica essencialmente afetado pela finalização ou pela determinação do conjunto; **ao de uma situação social**, já um pouco história e

temporal porque biológica, na qual o ator, provido de consciência e de iniciativa, capaz de pensar estratégias, encontra um grau de intencionalidade próprio que fica, não obstante, ligado tanto aos efeitos de um determinismo de campo quanto ao peso das macroestruturas. Ao mesmo tempo o ator é reconhecido como coprodutor de sentido (grifo nosso).

Desta forma, admitimos que os sujeitos da pesquisa são compreendidos tanto como agentes quanto atores educativos, simultaneamente. Todavia, entendemos que o binômio agente-ator educativo, tanto em sua extensão quanto em sua compreensão somente nos permite uma visão daqueles que executam suas funções no âmbito das práticas profissionais que desempenham na organização escolar. É preciso tomá-los concomitantemente como agentes-atores-autores de suas práticas sociais, neste contexto específico de práticas educativas e pedagógicas. O autor é o sujeito da alteridade, historicamente situado e explicitamente reconhecido pelos seus pares, portanto, ser social e político, eticamente implicado.

A integração do trinômio agente-ator-autor, sinteticamente aqui transportado para o entendimento de ator educativo vai ao encontro da ideia de Ardoino (1998, p. 28) ao indicar que:

Neste sentido, e é importante para a compreensão das situações e das práticas educativas, a autorização torna-se o fato de se autorizar, quer dizer, a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio coautor, de querer se situar explicitamente na origem de seus atos e, por conseguinte, dele mesmo enquanto sujeito. Ele reconhece, dessa forma, a legitimidade bem como a necessidade de decidir sobre certas coisas por ele mesmo. Sem ignorar, também, os determinismos sociais e psicossociais que interferem necessariamente com ela.

Assim, dada a potencialidade de adaptação aos processos mecânicos de suas funções, de atuar e autorizar-se individualmente ou juntamente com seus pares (em coletivos), apreendemos que os atores educativos são potencialmente capazes de mobilização para a subversão por meio de infidelidades normativas de demonstração tácita de atos de conhecer-na-ação e de reflexão-na-ação, além de articulação das ações de partilha de saberes construídos (RANCÈRE, 2009).

Os atores educativos foram selecionados, levando em conta os seguintes critérios: servidores públicos pertencentes ao quadro permanente do magistério da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu no caso de professores; vinculados a uma das unidades escolares que ofertam o Ensino

Fundamental; ter no mínimo dois anos de serviço público na Educação Básica; e ter participado dos cursos oferecidos pela Casa do Professor- SEMED-NI com ênfase em deficiência visual.

3. 4 Coleta de dados

Foi utilizado um roteiro de entrevistas semiestruturado, elaborado para este estudo (APÊNDICE B), com objetivo de investigar as percepções dos participantes das formações continuadas, as relações entre o exercício de suas funções e essa formação, os resultados e pontos positivos das mesmas, bem como os desafios enfrentados, quando da atuação com estudantes com DV.

A opção por esse tipo de entrevista se fez na tentativa de que as informações aparecessem mais livremente e que o fenômeno estudado fosse compreendido em profundidade, já que esse instrumento “possibilita a apreensão do ponto de vista dos indivíduos entrevistados com base nos objetivos propostos pela pesquisa” (MINAYO, 2007. Assim, é o pesquisador-entrevistador que determina o foco da entrevista, centrado no objetivo da coleta de informações, elaborando perguntas fundamentais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas, de forma atuante e consciente, a fim de descrever os fenômenos e compreendê-los da forma mais completa possível.

Primeiramente, o estudo foi submetido ao comitê de ética e após sua aprovação, Parecer nº: 5.926.599, a Casa do Professor/SEMED foi contactada para a realização do estudo e a apresentação do projeto de pesquisa, bem como a obtenção de sua autorização para a realização da pesquisa. Após a autorização para a realização do estudo, obtida junto a instituição, foi solicitado autorização para o contato com os profissionais da educação para a efetivação do convite para a participação no estudo. Após o aceite em participar, foram realizados os agendamentos da entrevista, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Diante do contexto, as entrevistas foram realizadas presencialmente, na sala da SEMED/Casa do Professor. O procedimento para a realização das entrevistas seguiu os seguintes passos: no dia e hora combinados, a entrevista foi iniciada com a solicitação de autorização para gravação da mesma em áudio. A partir da anuência dos participantes, a gravação foi iniciada,

procedendo-se à leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), apresentação dos objetivos do estudo e, novamente, solicitação para gravação, às quais os participantes expressaram sua concordância, sendo esta utilizada como registro do consentimento do entrevistado para participar da pesquisa. Na sequência, foi iniciada a entrevista. Os registros foram integralmente transcritos, compondo o material de análise do estudo.

3.5 Análise de dados

As entrevistas semiestruturadas resultaram em narrativas contendo visões das realidades dos participantes que, embora importantes, não podem ser tomadas como uma realidade única em função das especificidades de cada um, de sua história e de seu modo de vinculação com o contexto de trabalho. Desse modo, o relato de cada participante pode contribuir para a descrição de diferentes aspectos da realidade, promovendo um aprofundamento do conhecimento da mesma (MINAYO, 2007)

A partir disso, o material de pesquisa foi analisado por meio da técnica de Análise de Conteúdo Temática, conforme as recomendações de, que propõe os seguintes passos para a análise das entrevistas:

(i). ordenação dos dados: levantamento dos dados obtidos no trabalho de campo, no caso, as entrevistas, abarcando a transcrição, releitura do material e organização dos relatos e dos achados;

(ii). classificação dos dados: identificação de temas presentes nos relatos de cada participante, por meio de uma leitura exaustiva e crítica do material, seguida da apreciação e agrupamento de temas semelhantes encontrados no conjunto das entrevistas, constituindo categorias temáticas que descrevam as percepções dos participantes acerca do problema investigado e;

(iii). interpretação e discussão dos dados: estabelecimento de relações entre as informações analisadas e a literatura científica, especificamente os conhecimentos produzidos pela pesquisa relativa à formação continuada de docentes para o trabalho com discentes com DV.

3.6 Ética da Pesquisa

O estudo foi desenvolvido de acordo com os princípios éticos e critérios previstos pela Resolução de número 466, do Conselho Nacional de Saúde de

12/12/2012, para pesquisas com seres humanos, sendo submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Grande Rio, garantindo a dignidade, os direitos, o bem-estar e a segurança dos participantes.

Desse modo, a participação no estudo garantiu o sigilo e anonimato das informações e dos participantes, por meio da substituição dos nomes e das informações que possibilitem identificação na redação dos resultados e na divulgação dos mesmos com finalidades acadêmicas, utilizando-se a letra P (participante) e os números de 1 a 10 . Além disso, foi garantido aos participantes o direito de suspender sua participação em qualquer tempo, bem como o devido cuidado, por meio de encaminhamento a serviços especializados de saúde mental, em casos de desconforto ou sofrimento mobilizado pelo estudo.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

No presente capítulo relatamos o papel da formação continuada como fonte de preparo para os docentes no que diz respeito ao conteúdo disciplinar específico, aos conhecimentos e didáticas pedagógicas e à educação de crianças e adolescentes com DV. Os resultados deste levantamento geraram dois pontos de discussão principais no cenário nacional.

4.1 Formação docente: limites e desafios para inclusão de estudantes com deficiência

A ausência de instrução relativa à educação especial na perspectiva inclusiva na formação inicial, foi unânime, o que significa que, grande parte dos professores não tiveram em seus cursos de graduação, componentes curriculares que os capacitasse para uma educação inclusiva (CONCEIÇÃO; SANTOS; SANTOS, 2022; ANDRADE; SOUZA, 2022; LIMA, et al., 2021; DELCARRO, 2021, MIRANDA, 2021; MOTTA, 2020; SOUSA; SOUSA, 2020; LIMA; MEDEIROS NETA, 2020; TURCI, 2019; GOMES, 2019).

Gomes (2019) em sua pesquisa, que analisou a formação dos professores de Química do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), em Campina Grande-PB, destaca uma característica importante que pode corroborar com o descrito acima e que afeta o preparo dos docentes para o ensino e aprendizagem, não apenas no que diz respeito à inclusão de estudantes com DV, que se refere ao caráter bacharelizante, conceito criado pelo autor como sinônimo de conteudista e tecnicista que prevalece durante a formação, mesmo na licenciatura. Isso não significa que o autor desconsidere a importância do cientista e/ou pesquisador e do conhecimento do conteúdo disciplinar, mas que constata o desequilíbrio entre essa formação e o conhecimento pedagógico essencial na formação dos licenciados em Química.

Para o autor citado, isso afeta a formação no que diz respeito às metodologias e práticas educacionais, levando ainda a uma errônea ideia de espontaneidade do ensino e da aprendizagem, ou seja, que para ser um bom professor basta o conhecimento da matéria lecionada. Completando ainda que, isso também dificulta a compreensão de que

Por estar inserida no meio social, ela atende aos interesses de

determinados grupos e, conseqüentemente, insere-se nas relações de poder que estão atreladas à sociedade. E a sociedade é um lugar de mudança e renovação de práticas e de valores. Portanto, também é necessário que, dentro do contexto educacional, o professor saiba lidar com o novo ou, ainda, saiba adequar o seu conhecimento às novas demandas sociais (GOMES, 2019, p. 46)

Com o exposto acima, o autor destaca que entre as mudanças, inclui-se a educação inclusiva a fim de atender as demandas sociais e que os docentes estão despreparados para as possíveis mudanças, corroborando com pesquisas que destacam que a formação docente brasileira pressupõe a existência de uma metodologia universal capaz de formar todos os professores e atender a todos os discentes, independentemente das especificidades individuais. Resultante dessa postura é o estranhamento de tudo o que destoa do padrão esperado e o despreparo para suprir as necessidades dos educandos com DV.

As pesquisas recentes vão de encontro com demais estudos por destacarem que, além da não existência de uma metodologia universal, apenas o acesso às salas regulares não garante a inclusão educacional, visto que o professor precisa estar apto para desenvolver e aplicar uma metodologia específica às necessidades dos estudantes com deficiência. Soma-se a isso, fato de que o comportamento dos educandos não é algo único, acabado e um modelo ao qual estes devam se adequar e isso vale também para os indivíduos que não possuem deficiência, a instituição educacional, incluindo os docentes e todo o recurso humano presente no local precisam se adequar às necessidades dos estudantes, sobretudo, os com deficiência, objetivando uma educação inclusiva real e agregadora. Nesse sentido, caso necessário, em casos de pessoas com deficiências consideradas graves, isso inclui a criação e manutenção de escolas especiais (FERNANDES, 2003; GLAT; FERNANDES 2005).

A pesquisa de Lima, et al. (2021) com o intuito de produzir objetos táteis como recurso inclusivo, destacou por meio da coleta de dados, a partir de questionário, o despreparo, quando da formação inicial e a ausência da formação continuada das professoras participantes sobre inclusão e DV, embora ressaltasse a predisposição destas em aprender sobre a temática. A ausência de suporte também foi apontada pelos autores. Estes elucidaram ainda que, a acessibilidade pedagógica (atitudinal, digital, comunicacional,

pedagógica e arquitetônica) foi apontada pelos docentes como uma grande lacuna e potencialidade capaz de ampliar a competência e habilidade no ensino de Ciências para os discentes com DV.

O descrito foi corroborado por Conceição, Santos e Santos (2022) que em suas pesquisas com egressos do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia referente aos recursos e ao uso de materiais adaptados em sala de aula para estudantes com baixa visão, constatou que, embora formados há dois anos e meio e atuando há, no máximo, 4 anos, ou seja, posteriormente às mais recentes legislações referentes à educação inclusivas, os participantes não receberam em sua graduação disciplinas voltadas à educação inclusiva. Apenas um dos sete participantes havia realizado pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva.

Delcarro (2021) concluiu que a qualificação e capacitação dos profissionais da educação relativa à educação inclusiva e a falta de acessibilidade arquitetônica são os pontos negativos mais apontados pelos participantes do seu estudo. O estudo trouxe ainda a importante informação de que, embora o ensino regular seja uma determinação legal, este ocorria, sobretudo, de forma apartada dentro da instituição pesquisada, no que se denomina AEE.

No que se refere intrinsecamente ao processo de formação, a dificuldade mais apontada foi a de adaptação das atividades pedagógicas, falta de profissionais capacitados e de ações coletivas que promovam a inclusão (DELCARRO, 2021). Complementando que, o material por si só não se mostra capaz de promover a aprendizagem, é necessário o conhecimento pedagógico, conhecimento da disciplina ministrada, da deficiência e das possibilidades que aliam todos esses saberes na prática (LIMA, et al. 2021; DELCARRO, 2021).

Um dos grandes desafios das professoras que participaram do estudo de Lima et al. (2021) é o estabelecimento do diálogo entre a teoria e a prática, possibilitado por uma oficina pedagógica ofertadas às docentes, que trabalharam desde a pesquisa, a fim de desenvolver o conhecimento teórico, até a aplicabilidade prática desses saberes, por meio da transformação do conhecimento em recursos, tais como os objetos táteis, uma vez que permite o conhecimento a partir de uma gama de sentidos, que não apenas a audição.

Nesse sentido, Gomes (2019) destaca a prevalência de abordagens tradicionais que exigem abstração por parte dos alunos e que dependem do estímulo visual como um grande dificultador do ensino e aprendizagem para discentes com DV, exigindo adaptações de materiais pedagógicos. Sendo que uma dos principais desafios relatados pelos professores de sua pesquisa foi a busca por alternativas metodológicas, sobretudo, nos conteúdos experimentais em laboratório, destacando também o custo dos materiais adaptados como um fator limitador. Porém, as falas dos docentes ressalta que é o despreparo para a utilização desses materiais em sala de aula englobando todos os discentes, incluindo os com DV que se faz mais desafiador, ou seja, uma aula inclusiva do começo ao fim, que naturaliza a inclusão e não que a encaixe no modelo tradicional abstrato expositivo.

Os achados acima, corroboram com a pesquisa de Turci (2019), que analisou os efeitos de um programa de formação continuada no processo de aprendizagem dos participantes sobre os dispositivos de tecnologia assistiva: central de facilidade de acesso do *Windows* e sistema *Dosvox*, que destaca a pouca ou nenhuma formação com relação à tecnologia assistiva para a inclusão de estudantes com DV, essa baixa formação inclui, conhecimento da existência das tecnologias, como adquirir e como utilizá-las em salas de aula.

Motta (2020) ressalta um significativo desafio, a necessidade de proximidade com as diferenças, ou seja, não basta saber da existência de pessoas com deficiência, há que se naturalizar a proximidade dessas pessoas em sala de aula, assim como nos demais espaços sociais, o que corrobora com o descrito por Gomes (2019) sobre os padrões esperados, infere-se que até para as diferenças individuais, exista um padrão e a necessidade primordial em romper com essa ideia de forma tranquila, ou seja, construir com os docentes a ideia de que a inclusão não afeta a tranquilidade do contexto no qual atua.

O descrito acima corrobora com a pesquisa de Sousa e Sousa (2020, p. 321) que destacam que,

[...] mesmo havendo um diálogo constante, orientação e a facilidade de acesso à informação pelos profissionais que compõem o núcleo, existem docentes reticentes quanto à mudança, ao uso de uma nova metodologia ou até mesmo em ministrar aulas para turmas que possuam alunos com deficiência visual .

Dessa forma, a publicação acima destaca ainda que mesmo com a implantação do Núcleo de Assistência às Pessoas com Necessidades

Educacionais Especiais (Napnee) na escola *locus* da pesquisa, promovendo segurança aos gestores e docentes no que se refere a orientação e elaboração de estratégias e métodos de ensino para estudantes com deficiência e adaptação de atividades, bem como o uso de tecnologias assistivas, os professores não naturalizam a educação inclusiva, não a efetivam praticamente, mostrando-se dependentes do núcleo e das tecnologias, como se estes, por si só, garantisse a educação inclusiva.

A pesquisa de Miranda (2021) foi o único achado relativo à disciplina de Educação Física e suas práticas com estudantes com DV. Os resultados mostraram a falta de formação inicial e quase ausência de formação continuada e cursos que oportunizem aos professores a capacitação necessária. Dentre os desafios, a pesquisa destacou a escassez de materiais adaptados para a prática dos discentes com DV, a errônea crença de que esse público está inabilitado para as aulas de Educação Física devido ao suposto risco à sua integridade física e, um dado bastante significativo, a grande quantidade de atestados médicos que objetivam a dispensa dos educandos com DV das aulas da citada disciplina.

Andrade e Souza (2022) corrobora o exposto acima, apontando a existência de docentes que consideram os discentes com DV como incapazes “de aprender, eximindo outras metodologias de ensino como o aguçamento dos sentidos remanescentes e a verbalização por meio de questionamentos orais para que o aluno com deficiência visual potencializasse o raciocínio lógico e organização das idéias” (ANDRADE; SOUZA, 2022, p. 333). As autoras destacam que tais posturas como advindas da ausência de formação inicial e continuada no que se refere à educação inclusiva, sobretudo, destinada aos estudantes com DV, bem como sobre as próprias especificidades desta deficiência, uma vez que ela foi erroneamente relacionada com incapacidade intelectual.

Em relação à formação acadêmica inicial, os sujeitos entrevistados foram unânimes ao afirmar que, durante os cursos de graduação e até mesmo pós-graduação, não integralizaram componentes curriculares voltados à temática da educação na perspectiva inclusiva. Este cenário de partida, segundo os professores entrevistados, dificultou em maior ou menor medida, a efetivação de práticas pedagógicas pautadas na inclusão educacional, em suas salas de aula (LIMA; MEDEIROS NETA, 2020).

Percebe-se, portanto, traços comuns a todos os achados da presente

pesquisa: a falta de formação leva a erros conceituais, teóricos e práticos na educação dos discentes com DV; e a inclusão é vista como uma adaptação de um contexto normal que, portanto, deixa de ser natural e, por essa característica gera desconforto nos professores e discentes. Nesse sentido, Motta (2020) destaca que um dos desafios para a inclusão é a ruptura de paradigmas com relação a DV, no sentido de aumento da procura pelos cursos de formação.

O exposto acima nos leva a um outro desafio, embora saibamos da carga horária exaustiva e de baixa valorização da profissão docente no Brasil, há que se destacar que a não formação inicial no contexto de graduação para educação inclusiva precisa ser superada pelos professores, como ocorre com demais mudanças curriculares nesta e em demais profissões. Nesse sentido, o grande desafio é a conscientização de que precisamos, enquanto docentes, estar preparados para a inclusão de toda e qualquer pessoa com as mais diversas deficiências.

A inferência acima, corrobora com Motta (2020), quando elucida que, atender discentes com DV não significa estar preparado para esse atendimento. Isto pode gerar a citada sensação de ruptura do contexto tranquilo da sala de aula, quando da inserção do estudante com deficiência. Nesse sentido a maior oferta de cursos de formação continuada se apresenta como um desafio a ser suprido.

Segundo Lima et al. (2021) O relato das professoras corroboram com demais pesquisas na área (GIANOTTO; DINIZ, 2010; SCHÖN, 2000) que destacam que, apenas uma legislação ou o seu cumprimento não indicam inclusão, o professor é essencial, visto que tem o papel de orientador daquilo que o educando aprender fazendo, corroborando com o a ideia de que aprender é mais que decorar conceitos, mas relacionar processos ao cotidiano e, no caso, no dia a dia de uma pessoa com DV.

Motta (2020) destacou como desafio a ampliação das ofertas de cursos de formação continuada pelo poder público, a fim de que haja, realmente a ruptura de paradigmas, complementando que, além de questões práticas, como adaptação de material, currículo, plano de aula e didática de ensino, os cursos precisam ter uma visão biopsicossocial dos indivíduos apontando lacunas nos documentos norteadores da política de inclusão, quanto a definição clara do

que seria necessário para garantir tal visão.

A pesquisa de Lima et al (2021) permitiu ainda uma discussão sobre a ausência de literatura científica sobre os benefícios dos recursos disponíveis e voltados para o ensino e aprendizagem de estudantes com DV, corroborando para a importância da formação qualificada e continuada, que traz esse conhecimento e esse debate para o local no qual o conhecimento é necessário, uma vez que assiste o professor neste cenário educacional de inclusão (AMARAL, 2017; SILVA; GRANEMANN 2017).

4.2 Formação Continuada e a inclusão educacional do discente com deficiência visual

Os resultados foram unânimes em relatar a importância e eficácia da formação continuada no que se refere ao preparo docente para o atendimento de estudantes com DV, bem como a lacuna ainda existente no país relativa à ocupação desse espaço com cursos e capacitações que garantam a inclusão educacional. Também figurou na maioria das publicações a percepção da inclusão escolar dos estudantes com deficiência como um processo ainda em implementação e consolidação, em todas as suas etapas, níveis e modalidades de ensino (CONCEIÇÃO; SANTOS; SANTOS, 2022; ANDRADE; SOUZA, 2022; LIMA, et al., 2021; DELCARRO, 2021, MIRANDA, 2021; MOTTA, 2020; SOUSA; SOUSA, 2020; LIMA; MEDEIROS NETA,2020; TURCI, 2019; GOMES, 2019).

Os resultados da pesquisa de Delcarro (2021), realizada no espaço de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica em Educação Inclusiva, curso de formação continuada ofertado na modalidade à distância, realizado por meio da plataforma do *Moodle*, desenvolvido no Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), com 118 professores e dois estudantes de Mestrado do IFES, a maioria com especialização, ou seja, pós graduação, tendo carga horária de 120 horas permitiu elucidar que a inclusão educacional é um processo em construção.

Os relatos e a observação durante a aplicação de uma oficina de formação aplicada por Lima et al. (2021) mostraram ser imperativa a formação continuada qualificada, ou seja, para além do espaço de formação continuada,

este precisa ser ressignificado, dando suporte às lacunas de formação atuais, sendo necessária “a apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva” (LIMA, et al. 2021, p. 22).

Os citados autores, destacaram ainda a importância do plano de aula e de que ele também seja trabalhado na formação continuada, visto que será diferenciado de acordo com as especificidades de cada sala de aula, corroborando com o destacado por Tardif (2012) que elucida a interligação dos saberes docentes e a prática pedagógica que são colocados em prática no próprio fazer docente.

Delcarro (2021) relata que os professores consideram que a legislação trouxe avanços, mas ainda há uma lentidão nas políticas públicas que garantem a implementação real dessa inclusão, elucidando ainda a falta de comprometimento dos profissionais, de materiais e mesmo estrutura física como agravantes dessa lentidão. Nesse sentido, a formação continuada ofertada pela pesquisadora propôs a elaboração de recursos voltados para o ensino e a aprendizagem de discentes com DV, mas também a elaboração de planejamento e execução do projeto de produção de um material didático de baixo custo e fácil reprodução.

O destacado corrobora com a pesquisa de Motta (2020) que constatou que os cursos de capacitação ofertados nas formações continuadas vão além das expectativas dos docentes, uma vez que, além de ressignificar conceitos como inclusão, educação, DV e educação inclusiva, acabam por tratar de disciplinas pedagógicas que ampliam a formação para além da inclusão, como novas metodologias de ensino e aprendizagem, materiais e conhecimentos, atendendo uma visão biopsicossocial dos indivíduos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

A autora acima citada aponta que a realização do curso de formação desenvolveu nos participantes de sua pesquisa um novo olhar sobre os discentes, sem ou com DV, uma vez que para além de adaptações a formação continuada permite a revisão das práticas de ensino, de acordo com as pesquisas e estudos mais recentes, o que possibilita planejar melhores estratégias de ensino e aprendizagem.

Dessa forma o curso promoveu uma melhor conceituação da DV, de acordo com os estudos científicos mais recentes, uma melhor interpretação da

importância do espaço físico e um conhecimento sobre tecnologias assistivas que podem oportunizar igualdades de condições de aprendizagem entre os discentes. E, o que autora apontou como mais significativo e que afetou positivamente no atendimento na sala de aula comum, mas também do AEE, que se caracteriza como um complemento ao discente com deficiência, realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em centros de apoio especializado (BRASIL, 2009; 2020).

Nesse sentido, Motta (2020) destacou ainda que o curso trouxe um amplo conhecimento relativo ao currículo diferenciado do AEE, contemplando o conhecimento e desenvolvimento de atividades com o sistema de escrita braille e o soroban, das técnicas de Orientação e Mobilidade (OM), Práticas Educativas de Vida Independente (PEVI) e exploração de ferramentas de tecnologias assistivas.

A formação continuada, também garante aos docentes maior segurança com relação às suas práticas de ensino e estratégias de reconstrução de conhecimentos a fim de materializar a inclusão escolar (MOTTA, 2020, LIMA et al., 2021; DELCARRO, 2021; GOMES, 2019; TURCI, 2019)

Lima et al. (2021) constatou ainda que a oficina pedagógica ofertada na formação continuada permitiu um amplo diálogo entre prática e teoria, com espaço para o desenvolvimento conceitual dos termos: inclusão, deficiência visual e deficiência, ampliando a confiança das discentes participantes para o enfrentamento dos desafios. A oficina possibilitou ainda a percepção de que a não preparação inicial para a educação inclusiva não pode se configurar como justificativa para uma inclusão apenas física. As professoras se mostraram capazes de buscar maiores capacitações e normalizar essa busca como parte do ofício docente.

A pesquisa acima relata que a oficina oportunizou uma ampla experiência de formação, uma vez que além do objeto tátil, as professoras realizaram um reconhecimento destes, suas propriedades e possíveis utilidades, destacando a importância com a familiarização dos recursos disponíveis, a partir dessa experiência, elaboraram um plano de aula, inserindo o uso do material, suprimindo o desafio de aliar prática e teoria, considerando que este se faz por meio da troca de experiências e conhecimentos oportunizados em formações continuadas.

Embora a oficina se mostrasse amplamente positiva, a pesquisa de Lima et al. (2021) constatou que a acessibilidade à materiais e recursos é uma lacuna não sanada com a capacitação de professores, apontando a necessidade de apoio material, bem como ampliação de pesquisas científicas que corroborem com sua utilização em salas de aulas como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, a fim de popularizar a instrumentalização das escolas.

Delcarro (2021), destacou que o curso de formação ofertado, permitiu um melhor conhecimento teórico do que é um recurso didático, bem como a importância da utilização de recursos nos processos de ensino e aprendizagem. Posteriormente foi desenvolvido o conhecimento sobre os critérios a serem observados para a confecção e seleção de recursos específicos voltados aos estudantes com DV.

A oficina ofertada por Delcarro (2021), para além do conhecimento relativo aos chamados recursos didáticos, oportunizou que os participantes planejassem, elaborassem e executassem a confecção desses recursos, pensando em lacunas apontadas, como o custo e acessibilidade, aplicabilidade pedagógica, uma vez que o material e/ou recurso, por si só não se mostra capaz de garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Foram produzidos cinco (5) mapas táteis, sendo três (3) sobre a divisão territorial do Brasil, um (1) sobre a cobertura vegetal no Brasil e um (1) do processo de divisão celular, mitose. Três (3) recursos de alfabetização, três (3) de formas geométricas e dois (2) sobre operações matemáticas. Também foram produzidos um exemplar sobre poesia, características fenotípicas, formação de imagem em espelhos esféricos, texturas e números naturais. Agrupando as produções em disciplinas do ensino fundamental 1 e 2, temos, 06 recursos para o ensino de Matemática, 05 para Ciências, 04 para Português e Literatura e 03 para Geografia (DEL CARRO, 2021, p. 91).

Ressalta-se a preocupação da formação com o conhecimento pedagógico e de conteúdo da disciplina de Geografia, para além do conhecimento relativo aos recursos voltados aos estudantes com DV, visto que os professores descreveram o objetivo do uso de cada material.

Santos e Santos (2022) ofertaram um curso que, para os egressos recém formados do curso de Licenciatura em Química do CFP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia contribuiu para a formação destes, proporcionando um aprendizado teórico sobre a DV e os estudantes de baixa

visão, e quais os recursos e materiais são necessários para o ensino de Química para estudantes com essa deficiência. Suprindo uma lacuna, que demonstra que, ainda hoje, os cursos de licenciatura não abarcam a educação inclusiva. Segundo os próprios participantes, eles ignoravam a ignorância que tinham sobre a temática e como isso causava uma lacuna que afetava a sua excelência profissional.

Lacuna essa que pode ainda incorrer em erros, falta de informações e orientações como no caso da pesquisa de Miranda (2021), ao abordar a Educação Física para estudantes com DV. A formação continuada possibilita, segundo os achados do autor, o reconhecimento da diversidade de cada turma, composta por alunos com ou sem deficiência, retirando a ideia que todos os alunos são iguais e possibilitando orientações às famílias sobre a possibilidade de realização das atividades pelos estudantes com DV, oportunizando um melhor aproveitamento, adaptando as suas aulas teóricas e práticas. Isto pois, a formação continuada permite o desenvolvimento e a ampliação do conhecimento dos docentes.

Infere-se ainda, que a área de Educação Física seja uma das que mais necessite de cursos de formação continuada, bem como amplas pesquisas na área, escassas nestes últimos cinco anos, lembrando a importância da atividade física não apenas para o desenvolvimento físico da criança e do adolescente, mas para a socialização.

Lima e Medeiros Neta (2020) trouxeram um resultado positivo da formação continuada para capacitação dos docentes no atendimento de estudantes com DV, que é o fato de criar um espaço para planejamento de aulas e materiais, uma vez que o tempo, foi apontado por participantes de sua pesquisa como essencial para a elaboração de uma aula realmente inclusiva. Pensando na carga horária exaustiva dos professores, esse espaço deve ser ocupado de forma a unir prática e teoria, ampliando o conhecimento, mas também já construindo planos de aula, materiais e recursos utilizados pelos docentes.

Dessa forma, não apenas no que se refere a educação inclusiva de discentes com DV, a formação continuada de professores se faz um espaço essencial para atender as lacunas não preenchidas pela formação inicial, bem como as transformações socioculturais, políticas, econômicas e demais

experienciadas pela sociedade como um todo e que afetam e afetarão o processo de ensino e aprendizagem, garantindo um ensino de excelência e uma eficácia educacional.

5. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - CASA DO PROFESSOR: A FORMAÇÃO CONTINUADA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CIDADE DE NOVA IGUAÇU – RJ

O presente capítulo traz os resultados da pesquisa participante efetivada por meio de entrevistas realizadas com profissionais da educação inclusiva da cidade de Nova Iguaçu – RJ, que realizaram cursos de formação continuada voltados para a educação inclusiva dos estudantes com DV, bem como pela análise de documentos produzidos e vivência profissional na citada instituição.

Dessa forma, além da caracterização da amostra apresentada no tópico 5.1 e da caracterização do local de pesquisa, a fim de entendermos sua importância, no tópico 5.2 a análise das entrevistas aliada aos documentos institucionais permitiram a identificação de temas principais apresentados nos subtópicos deste capítulo.

5.1 Caracterização da amostra de participantes

As participantes das entrevistas são do sexo feminino, têm entre 36 e 60 anos de idade, com predominância da faixa etária entre 41 e 45 anos, o que demonstra que os cursos ofertados pela Casa do Professor tem um maior acesso à população adulta, que jovem e jovem adulto. Tal dado, pode estar relacionado ao tempo de atuação das participantes na rede educacional do município de Nova Iguaçu-RJ, que varia de 8 a 21 anos de atuação, ou seja, são professores com relativo conhecimento prático da sala de aula.

As participantes da presente pesquisa apresentam um diferencial relevante, quando comparadas à maioria dos professores apontados pelos estudos revisados no Capítulo 4, estes apontam baixa especialização em educação inclusiva. Ou seja, as professoras que atuam em Nova Iguaçu- RJ e que integram o presente estudo, em sua maioria, possuem especialização em educação inclusiva.

Apenas uma participante possui apenas graduação e outra apenas uma especialização não voltada para a educação inclusiva, as demais possuem pelo menos duas especializações voltadas para a educação inclusiva, sendo que quatro docentes possuem, pelo menos, uma especialização para o trabalho com estudantes com DV. O exposto permite inferir que, embora com ampla formação docente para educação inclusiva, houve interesse na busca pela

formação continuada para o exercício da atividade educacional enquanto docentes de estudantes com DV.

As características da amostra serão recuperadas, abordadas e analisadas, em conjunto com demais informações, nos subtópicos deste capítulo.

5.2 A Casa do Professor: um histórico institucional

A Casa do Professor, instituição da Secretaria da Educação de Nova Iguaçu-RJ, foi escolhida como local da pesquisa participante por ser responsável por grande parte dos cursos de preparação docente para a educação inclusiva do município, sendo, portanto, um espaço no qual é possível observar, na prática as necessidades e preparações docentes relativas às formações continuadas para a educação inclusiva de discentes com DV, apontadas pela RSL desta dissertação. Tal estudo permite ainda a análise de como a realidade local se insere no contexto nacional, as especificidades e experiências que poderiam ser ampliadas para outras realidades e os desafios e lacunas existentes em Nova Iguaçu-RJ com relação à temática.

Dessa forma, cabe elucidar, brevemente, as características e histórico da Casa do Professor, instituição idealizada, quando a subsecretaria de Projetos Especiais, da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu-RJ, projetou, em 2013, a criação de uma instituição, com o propósito de ser um espaço próprio para a troca de experiências e qualificação inicial e continuada dos profissionais da Educação da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu-RJ.

Tal projeto refletia o desejo de proporcionar aos profissionais da Rede Municipal de Nova Iguaçu-RJ um local no qual pudessem aprimorar, ampliar ou mesmo construir a sua identidade como educador deste município, sentindo que há para ele um espaço próprio e um olhar voltado à sua formação, qualificação e valorização profissional.

Embora, naquele momento já fossem realidade os encontros, cursos de capacitação e formação continuada oferecidos aos docentes da rede educacional de Nova Iguaçu-RJ, não havia um espaço exclusivo destinado, equipado e com recursos próprios para os cursos, sendo necessário, portanto, solicitar a cessão de espaços para as formações em instituições públicas e

privadas da cidade e condicionar a oferta à possibilidade de espaço. Dessa forma, a Casa do Professor vem sanar essa problemática e ampliar a oferta de formação inicial e continuada, palestras, reuniões, troca de saberes e cursos de variados níveis e modalidades para os docentes da rede educacional do citado município.

A proposta e criação da citada instituição encontra-se em conformidade a Lei 12.796/13 que alterou a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a formação dos profissionais da educação, atendendo, sobretudo, o artigo 62-A, que ampara a criação do espaço em questão em Parágrafo Único conforme citação a seguir:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013).

Nesse contexto, em 2017 a nova instalação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em Nova Iguaçu ficou pronta, em 2018 houve a mudança dos funcionários da SEMED para a nova instalação e em 2019 a Casa do Professor iniciou suas atividades ao público com oferta de formações presenciais por meio de escolha de acordo com as áreas de interesse pessoal para implementação curricular fosse efetivada em salas de aulas.

Em 2020, as atividades presenciais foram substituídas por atividades *online*, em conformidade com os procedimentos adotados pela Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu-RJ para conter a pandemia da COVID-19. Dessa forma, os cursos, eventos e atividades presenciais foram suspensos temporariamente, a partir de março. Durante o período de suspensão, seguindo a missão de desenvolver e aprimorar conhecimentos, a Casa do Professor passou a utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (Plataforma Educo. On) para oferecer cursos e atividades, além de utilizar Plataformas Interativas, como o *Facebook* e o *Google Meet*, para promover formações síncronas a partir de temáticas diversificadas, em consonância com as necessidades reais da rede de ensino do município.

Em diálogo com a Rede Municipal de Educação, a Casa do Professor define periodicamente um cronograma para implementação das formações, tais como: palestras de curta duração, *workshops*, oficinas, cursos, *Coaching* Educacional, rodas de conversa e agenda cultural. Nos Anexos de A a D, é

possível consultar todas as formações dos anos de 2019 a 2023, estas atestam a importância da instituição, no que se refere aos cursos de formação continuada no município de Nova Iguaçu-RJ.

5. 3 Comunicação e acesso às formações continuadas

Considerando que, embora 9 das 10 entrevistadas possuem especialização em educação especial, apenas 4 delas realizaram tais especializações voltadas à docência para estudantes com DV, sendo, portanto, primordial o acesso à formação continuada específica. Embora este fato vá de encontro com os resultados encontrados pela RSL e elucidados no tópico 4.1 desta dissertação, apontando como um dos limites e desafios para inclusão educacional dos discentes com DV a falta de formação específica dos professores, quando de suas graduações e especializações, há uma mudança de cenário na realidade de Nova Iguaçu-RJ, visto que 40% da amostra já possuía formação específica para o atendimento de estudantes com DV.

Assim, garantir o acesso aos cursos de formação continuada específicos para o atendimento de pessoas com DV é fundamental, ao que a Casa do Professor atende por meio de divulgação em plataformas de armazenamento digital das redes sociais, tais como *Facebook SEMED-Nova Iguaçu* e *Instagram semednovaiguacu.rj*⁵, bem como por aplicativos de conversa, como o *Whatsapp*, que permite a conversa entre indivíduos de forma particular e em grupos de participantes cadastrados, por meio de mensagens escritas, áudio, imagem e vídeo.

Acrescenta-se a essa informação, que 9 das participantes relataram estar em grupos do *Whatsapp* da Casa do Professor e/ou do AEE do município e terem acesso às divulgações dos cursos de formação continuada ofertados pela instituição por meio dessa ferramenta para a comunicação atual e divulgação de informações e conhecimento. Bem como, o correto aproveitamento de tais ferramentas pela Casa do Professor.

Apenas uma participante relata ter tido conhecimento sobre os cursos de formação por meio de outro docente atuante no AEE, o que nos permite inferir que talvez esta professora não esteja nos grupos de *Whatsapp*, sendo

⁵ O anexo E, apresenta os links para acesso às informações dos cursos ofertados pela Casa do Professor de Nova Iguaçu-RJ.

importante ressaltar que esta comunicação, necessita da busca ativa e/ou aceitação do professor para que faça parte da lista de pessoas que receberá as informações.

Dessa forma, infere-se que do uso das redes sociais, aplicativos e plataformas digitais, garanta a comunicação com uma grande quantidade de profissionais da educação da rede de ensino de Nova Iguaçu-RJ, devido a popularização do acesso ao uso do celular, bem como o uso educacional de algumas ferramentas digitais, o que torna o conhecimento relativo à oferta de cursos, acessível ao público alvo.

Além disso, de acordo com informações advindas da atuação na Casa do Professor, quando da divulgação de um curso específico, como no caso da presente pesquisa, o de formação docente para trabalho e atendimento aos discentes com DV, é realizado um levantamento das escolas da rede que possuem alunos com DV matriculados em seu quadro de estudantes. Assim, a estas escolas é enviado, pela Casa do Professor e pelo Setor de Educação Especial/Inclusiva SEMED-NI, um *e-mail* com a divulgação, principais aspectos do curso e convite para participação docente.

Soma-se a isso a análise da atuação das participantes e suas respostas relativas às barreiras para a realização do curso, segundo as docentes descritas a seguir:

Não, quando eu conversei com as minhas diretoras da possibilidade de fazer o curso, ambas as escolas, porque eu faço uma dobra, elas permitiram (P1).

Não encontrei [barreiras], porque na minha escola minhas diretoras me liberaram tranquilamente para participar (P3).

Não encontrei barreiras. Eu fui liberada, a gestão entendeu que era uma formação em serviço e que poderia me ajudar (P5).

Não é uma Barreira subjetiva eu fiquei dividida entre o trabalho está na escola e está aqui mas aí na segunda-feira de manhã cedo eu mandei um recadinho para minhas diretoras estou em formação essa semana toda, só apareço semana que vem (P8).

Não encontro. Eu sempre consigo tanto acesso a essas vagas quanto a liberação (P9).

Com base nas respostas acima, é possível perceber que a liberação das docentes para a realização dos cursos é essencial, visto que, muitos podem ocorrer em horários nos quais as professoras estão em sala de aula. Sendo, portanto, fundamental a compreensão de que a capacitação compõe o exercício da função do professor, visto que amplia suas habilidades em sala de aula, bem como a necessidade de conhecimento, por parte da Casa do

Professor, das necessidades e horários do público alvo.

Neste sentido, complementa-se ainda que as divulgações dos cursos não são suficientes para garantir o acesso à formação continuada ofertada, quando comparadas às respostas relativas à atuação das participantes e conhecimento da realidade dos professores de Nova Iguaçu-RJ, bem como com conversas informais na Casa do Professor e mesmo em falas naturais e espontâneas com as participantes da pesquisa, após a entrevista. Isto pois, das 10 participantes 5 atuam na sala de recursos, 4 são professoras itinerantes e apenas 1 docente atua na sala regular, o que condiz com relatos das entrevistas acima destacados sobre a necessidade de liberação dos profissionais de educação para realização do curso.

A análise das entrevistas sugere que a ausência de um professor da sala regular nas capacitações para atender alunos com deficiência visual pode levar à equivocada percepção de que a responsabilidade pela inclusão recai exclusivamente sobre os professores das salas de recursos e/ou itinerantes. Isso pode criar uma falsa sensação de que a "normalidade" não é prejudicada, não liberando o professor da sala regular devido à sua necessidade de participar de formações.

Os dados mencionados podem ser relacionados ao que foi encontrado na RSL, onde há uma concepção errônea de que o comportamento dos alunos é único e padronizado, especialmente para aqueles sem deficiência. Isso pode levar à ideia de que o professor da sala regular não precisa participar dos cursos de preparação.

Também é possível inferir, conforme destacado por Motta (2020), que a não liberação do professor da sala regular dificulta a normalização dos alunos deficientes nesse ambiente. Isso pode criar a falsa ideia de que apenas os professores das classes especiais e salas de recursos precisam desse preparo, ou mesmo que o professor regular não precisa adaptar suas aulas para esses estudantes.

A escolha se quem deve ou não ser liberado pode corroborar com as observações de Gomes (2019) sobre os padrões esperados, contribuindo para posturas que consideram a inclusão como um fator que afeta negativamente a tranquilidade na sala de aula. Isso não desvaloriza a importância das classes especiais e salas de recursos, especialmente para alunos com deficiências

graves, mas destaca que a falta de preparo do professor da sala regular pode afetar sua compreensão das especificidades de uma sala com alunos com deficiência visual.

Em relação a outra pesquisa (SOUSA; SOUSA, 2020), que relata a dependência dos professores das salas comuns em relação ao Núcleo de Assistência às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napnee), pode-se inferir que a liberação e preparo apenas dos professores das salas de recursos e itinerantes pode criar uma dependência do professor da sala regular. Isso pode levá-lo a considerar que as adaptações, o uso de recursos e o conhecimento relacionado à deficiência visual são responsabilidade exclusiva desses profissionais, e que a participação do aluno nesses espaços será suficiente para compreender a aula ministrada na sala regular.

É possível depreender ainda que, embora a formação continuada em Nova Iguaçu-RJ revele um quadro afirmativo quanto a formação dos professores para o atendimento de discentes com deficiência, a não liberação dos docentes das salas regulares, pode gerar uma dependência com relação aos profissionais atuantes nas salas de recursos e itinerantes.

O exposto acima corrobora com as pesquisas de Lima, et al. (2021) e Delcarro (2021), que constatam que o material por si só não se mostra capaz de promover a aprendizagem, o docente precisa desenvolver e aplicar conhecimentos pedagógicos, conhecimentos de conteúdo, das deficiências e das possibilidades que aliam todos esses saberes na prática.

Ainda referentes às barreiras para a participação nos cursos de formação, observou-se o seguinte relato:

barreiras pessoais é porque eu tenho outro trabalho aí fica difícil é de sair do meu outro emprego para poder ir para um curso de 40 horas (P1).

Embora, uma única participante tenha relatado a carga de trabalho como um dificultador da realização de investimento pessoal em formação continuada, esta pode representar um número de docentes que não acessa os cursos disponibilizados pelo mesmo motivo, havendo ausência de levantamentos ou dados que permitam à Casa do Professor mensurar tal barreira e planejar possíveis soluções à ela.

Motta (2020) destaca a carga exaustiva dos professores brasileiros como um desafio a ser superado, uma vez que este não pode justificar a não

formação. Nesse sentido, por meio dessas análises podemos inferir a importância da liberação dos professores pela gestão escolar e direção para que possam realizar os cursos como parte da carga horária de trabalho, uma vez que a capacitação pode se efetivar enquanto práticas positivas em sala de aula.

Por último, mas não menos importante, infere-se que a formação continuada está amplamente relacionada à prática do docente, uma vez que as escolas são notificadas com relação aos cursos, de acordo com os discentes matriculados e suas necessidades. Tal fato pode permitir um maior reconhecimento e compreensão das teorias e práticas construídas nos cursos.

Dessa forma, o presente estudo demonstra que, a existência de um espaço específico para a formação continuada e a comunicação referente aos cursos ofertados geram uma realidade avançada no sentido da inclusão educacional, uma vez que a procura por mais de uma formação foi constatada nas entrevistas.

5.4 Contribuição dos Cursos de Formação na atuação prática dos docentes

Com base na análise das entrevistas, foi possível perceber que todas as participantes consideram os cursos positivos e relevantes para a atuação enquanto docentes, e não apenas quando se referem aos estudantes com DV. Sendo que, 6 das nove entrevistadas apontaram contribuições que estão além da confecção de materiais e adaptações pedagógicas, segundo as docentes descritas a seguir:

não só para a prática docente, mas como profissional e pessoa, porque você começa a ver situações de deficiências, histórias, que você, muita das vezes, troca de experiências que contribuem muito para o seu fazer pedagógico e pessoal, que você se coloca no lugar do outro, você se coloca, assim, aquela dificuldade pra você é uma dificuldade e para o outro não é, e vice-versa e quando você se coloca no lugar do outro, você consegue fazer com que aquilo que você faz, estar executando atividades[...] (P9).

sim cada formação que a gente faz é um ganho na aprendizagem, é uma prática melhor, são orientações, é um suporte pedagógico, uma intervenção melhor que a gente faz com os alunos (P4)

conseguir ter uma outra visão do trabalho com ela (aluna de baixa visão) direcionar para um outro caminho com relação à deficiência visual (P6)

As falas acima são representativas do fato de que a formação

continuada traz aos professores mais que técnicas pedagógicas inclusivas, traz um olhar ampliado capaz de permitir uma inclusão educacional, que corrobora com o exposto Lima, et al. (2021), sobre como essas experiências permitem, não apenas a apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, mas que tais conhecimentos se desenvolvam de forma ativa e reflexiva.

É possível interpretar os relatos ainda como uma superação de expectativas dos docentes, corroborando com o que Motta (2020) destacou e foi constatado na RSL, de que os cursos de formação continuada permitem ressignificar conceitos como inclusão, educação, DV e educação inclusiva, ampliando a formação para além da inclusão, ou seja, o professor pode vir desenvolver uma visão biopsicossocial dos indivíduos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

É possível inferir que esses conhecimentos, que acabam por afetar docentes e discentes para além da sala de aula e da aprendizagem de conteúdo, acompanha, juntamente com o desenvolvimento técnico e prático o fator de atração para a realização da formação continuada, ademais da carga exaustiva dos docentes de Nova Iguaçu-RJ, uma vez que todas as participantes realizaram pelo menos um curso de formação específico para docência com estudantes com DV, sendo que 4 participantes fizeram 4 cursos específicos para o trabalho educacional com discentes com DV, incluindo cursos que privilegiam a mobilidade desses indivíduos, ou seja, conhecimentos para além dos acadêmicos, mas essenciais para uma vida digna e independente do estudante com DV. E 9 entrevistadas fizeram mais de um curso de formação, envolvendo demais áreas da educação, pedagogia e educação inclusiva, apenas uma participante está em seu primeiro curso de formação, sendo este específico para atender os indivíduos com DV.

Dessa forma, acredita-se que, a formação inicial falha e a oferta dos cursos em local apropriado possam incentivar o docente a procurar novos cursos, corroborando com Lima et al. (2021) que, em seu estudo constatou que a partir de oficina de formação as professoras se mostraram capazes de buscar maiores capacitações, bem como entenderem essa busca e efetivação da formação como parte inerente do ofício docente.

Além desse fator, as entrevistas trouxeram um dado de grande valia

para a análise da efetiva inclusão de estudantes com DV por meio do desenvolvimento da aprendizagem e da atividade docente em consonância com o estado da arte da temática em nível nacional elucidado no Capítulo 4: o fato de que a formação inicial não oferece uma formação inclusiva, sobretudo, específica para o atendimento das singularidades dos discentes com DV, segundo a docente descrita a seguir:

Primeiro porque eu tenho aluna de baixa visão na escola que eu sou AEE e tenho uma aluna agora na escola que eu sou Itinerante, isso me chamou bastante atenção e o fato de eu ter participado da primeira capacitação com a Mariluce me despertou interesse por esse público e eu quis muito fazer essa também agora (P3).

Dessa forma, o trecho da entrevista citado acima é bastante representativo de que a ausência de formação específica inicial, faz com que, diante dos desafios da prática docente, os professores busquem cursos de formação para atender suas necessidades imediatas, o que corrobora com os achados analisados no Capítulo 4, de que ainda prevalece a predileção pelo conteúdo durante a formação, constando o desequilíbrio entre essa formação e o conhecimento pedagógico, podendo levar à concepção de espontaneidade do ensino e da aprendizagem, ou seja, a idealização de que o bom docente necessita apenas conhecer amplamente a disciplina lecionada (GOMES, 2019).

Há que se ressaltar que, embora se enquadrem no quadro nacional, a realização de um curso na Casa do Professor, mostrou-se motivador para a busca e normalização da busca e realização de novos cursos, depreende-se, então, que a existência do citado espaço específico e a realização de uma formação incentiva o docente para a continuidade dos estudos e participação em novas formações. Este fato, mais uma vez, coloca o município de Nova Iguaçu-RJ à frente no que se refere à uma inclusão educacional.

Dessa forma, os docentes de Nova Iguaçu-RJ estão inseridos na formação brasileira, que pressupõe a existência de uma metodologia universal capaz de formar todos os professores e atender a todos os discentes, independentemente das especificidades individuais (GOMES, 2019). Fato que pode resultar em estranhamento de tudo o que destoa do padrão esperado e o despreparo para suprir as necessidades dos educandos com DV, mas que, como no caso da presente pesquisa participante, levou os docentes a buscarem pelos cursos de formação continuada, destacando o fato de que estes estão disponíveis e são divulgados pela Casa do Professor.

Porém, o exposto permite inferir que, a existência de um espaço específico, destinado às formações corrobora para o incentivo da busca por tais cursos, favorecendo a excelência docente e garantindo a efetivação da educação inclusiva, pois o acesso às salas regulares, por si só não garante a inclusão educacional, mas as classes especiais, tais como as salas de recursos e mesmo o Professor itinerante também não são capazes de garantir a inclusão, no sentido de desenvolver as potencialidades dos discentes com DV, caso não estejam aptos para desenvolver e aplicar uma metodologia específica às necessidades dos estudantes com deficiência.

Dessa forma, é possível inferir que, da mesma forma que a não formação inicial pode causar um estranhamento com o que destoa de uma ideia errônea de padrão, tanto de ensino e aprendizagem, quanto de estudantes, a existência, nos municípios, de espaços específicos voltados para a oferta de formação continuada de forma a atender tais lacunas, pode também incentivar a busca por cursos que, além de preparação podem romper com essas padronizações irreais.

Acredita-se ainda que um grande motivador para o incentivo à permanência nos cursos de formação e a busca por novos cursos, seja a metodologia, pensando que esta deva fazer sentido e se conectar à realidade do docente, esquece-se que, no momento do curso o professor se torna discente com necessidades educacionais, segundo as docentes descritas a seguir:

O curso de orientação e mobilidade é assim o curso de excelência que se você tivesse que sair daqui pra ir para o IBC fazer esse curso talvez você não teria toda essa produtividade que nós estamos tendo aqui, a ponto de poder dialogar sobre os nossos alunos sobre as nossas vivências, sobre o trabalho na rede. A possibilidade de trazer o IBC pra Casa do Professor e aí a gente poder tanto aprender técnicas quanto discutir sobre as situações do nosso dia a dia da nossa vivência está sendo bastante gratificante (P4)

Os cursos utilizaram uma metodologia que dialogava tanto com a teoria e prática, levando sempre em consideração a realidade das escolas municipais e os desafios (P5).

Da mesma forma que não há um método universal de ensino e de aprendizagem e que os discentes e suas realidades precisam ser considerados, acredita-se que o mesmo possa se dar com o docente que, embora formado, também é um sujeito social com necessidades e singularidades específicas e, nesse sentido, as formações não podem apenas

ser encaixadas nos mais diversos municípios brasileiros, como demonstram os trechos das entrevistas acima citados, há que se considerar o dia a dia dos docentes, é necessário o espaço para o diálogo sobre a realidade das escolas e os seus desafios.

Assim, as entrevistas permitem inferir que, a existência da Casa do Professor, como instituição municipal voltada para os cursos de formação continuada, além de espaço específico que garante a formação, permite parcerias que facilitam o acesso, visto que, o professor não precisa sair de Nova Iguaçu-RJ para realizar um formação específica. Soma-se a isso o fato de que, são os profissionais ministrantes dos cursos que vêm para o município, o que permite que as discussões giram em torno da realidade local. Isto pode possibilitar uma maior conexão entre prática docente e formação.

Nesse sentido, uma fala da P7 foi de grande valia para esta pesquisa, trazendo um elemento não abordado e analisado no Capítulo 4, uma vez que as pesquisas selecionadas para a RSL não o avaliaram: de acordo com a entrevista houve interesse “no curso de baixa visão com a esposa do Dr. João do Benjamim, eu achei que eu merecia uma pós em baixa visão” (P7). Isto pois a docente tem Síndrome de Irlen, que se caracteriza pelo lacrimejamento, prurido ocular, fotofobia, dificuldades de sustentação da atenção visual, cefaleias e perda da nitidez da leitura com sensação de movimentação das palavras devido a uma distorção de origem neuroperceptual (SACOMAN, 2019). Porém, ainda que exija adaptações, tal patologia não pode ser considerada baixa visão ou cegueira, visto que é considerada patologia tratável e não deficiência.

Infere-se que haja, como destacado no Referencial Teórico e no Capítulo 4 desta dissertação, uma generalização das deficiências, por desconhecimento das características de cada uma delas. Dessa forma, a formação continuada permite o conhecimento de algumas singularidades dentro do que é considerado DV, segundo a docente, descrita a seguir:

O protagonismo de pessoas com baixa visão ou visão subnormal, me motiva. então o material utilizado no curso [...] trouxe o globo ocular pra gente visualizar manusear, trouxe um óculos parecido com meu e não é igual, trouxe lupas diferentes que eu não tinha visto ainda, depois disso que eu vou comprar a minha que eu te mostrei eu achei muito importante conhecer a lupa de papel, eu não conhecia [...] acho importante porque eu conheci outras tecnologias de baixo custo que a gente pode usar sim e até eu guardo, uso para mim própria, eu não

trouxe a minha pra Sala de recursos, porque tem as eletrônicas aqui (P7).

A fala da entrevistada traz alguns elementos a serem analisados: primeiramente, o desconhecimento de muitas pessoas com relação às deficiências e suas diversas singularidades, bem como a confusão entre patologias e deficiências, ou ainda, a desconsideração de uma patologia ou deficiência caso estas não sejam extremas. A entrevistada relata sobre como teve e tem sua patologia relativizada e, muitas vezes, não respeitada em termos de adaptações por não ser considerada uma deficiência. Infere-se que os cursos de formação continuada possam minimizar tais comportamentos, uma vez que a DV e todas as suas nuances podem ser conceituadas.

Outro elemento de enorme riqueza que pode ser extraído da fala da P7 é a representatividade, ou seja, reconhecer-se em pessoas e práticas, no caso, houve uma identificação com o professor que ministrou o curso, visto que este possui baixa visão, ou seja, como é significativo para os indivíduos se reconhecerem pertencentes aos seus locais e mesmo reconhecerem posições que eles podem vir a ocupar. Acrescentando o fato de que, como o ministrante possuía baixa visão, este pensou o curso de forma adaptada aos possíveis docentes com a DV.

Dessa forma, infere-se que o sentimento da P7, seja similar ao sentido pelo estudante quando percebe que o docente entende suas especificidades, quando entra em contato com materiais específicos para sua deficiência e desenvolve suas potencialidades como os demais alunos. Este pode ser um grande motivador da aprendizagem, por gerar conexão entre educador e educando. Assim, os cursos de formação permitem ao professor o atendimento e entendimento das mais diversas dimensões da DV, podendo fazer o estudante se sentir parte e ao mesmo tempo singular nas suas necessidades.

Ainda analisando a fala da P7, esta aponta que não é a duração das formações que são insuficientes, mas que, embora voltadas para docentes que atuam com estudantes com DV, não há adaptações para professores com DV realizarem os cursos. Ou seja, pode-se dizer que há uma normalização de que pessoas com deficiência não atuam na educação. Uma lacuna a ser apontada à Casa do Professor e mesmo nas produções analisadas no Capítulo 4, nas quais também não se constatou tal preocupação. Há que se normalizar a

presença das pessoas com deficiência nas mais diversas esferas sociais e esta precisa ser uma preocupação dos cursos de formação.

Porém, o motivador mais significativo foi a produção de materiais adaptados que podem romper barreiras de aprendizagem e desenvolvimento, contribuindo de forma muito positiva, segundo as docentes descritas a seguir:

[A contribuição foi] pessoal e profissional, o caderno de pauta geralmente como eles são para baixa visão, e eu peguei mais sugestões do que vocês passaram no curso. O Dosvox é um único que eu encontro dificuldade para passar, porque está sempre mudando (P1)

Eu tinha um aluno com síndrome de marfan e baixa visão. Eu comecei a adaptar material ,comecei a usar um caderno linhas mais largas. Comecei a usar folhas de várias cores para ver se para ele fazia a diferença, mudar o fundo da cor do trabalho e comecei a utilizar materiais coloridos e comecei a usar materiais com alto relevo para ver se fazia a diferença para ele (P7)

Assim, o caderno de pautas largas, no curso de formação sobre baixa visão, foi uma das sugestões simples, de fácil acesso e que podem gerar resultados positivos para os alunos de baixa visão.

Figura 2- Caderno de Pautas Largas para estudantes com baixa visão

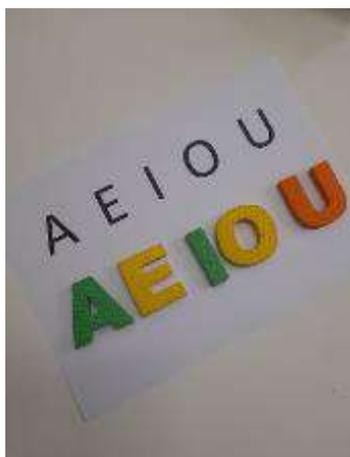


Fonte: material produzido pela P6 com base no curso capacitação para docentes que possuem alunos com DV: materiais adaptados para cego e baixa visão, realizado na Casa do Professor (2023)

Pode se inferir que, muitas vezes, os docentes pensam em recursos didáticos como algo tecnológico, de difícil elaboração, dessa forma, o curso de formação no curso capacitação para docentes que possuem alunos com DV:

materiais adaptados para cego e baixa visão, na Casa do Professor corrobora com a pesquisa de Delcarro (2021), na qual, o curso de formação ofertado, permitiu um melhor conhecimento teórico do que é um recurso didático, a importância da utilização de recursos nos processos de ensino e aprendizagem e os critérios a serem observados para a confecção e seleção de recursos específicos voltados aos estudantes com DV.

Figura 3 – Identificação de alfabeto e posicionamento das vogais em EVA



Fonte: material produzido pela P3 com base no curso capacitação para docentes que possuem alunos com DV: materiais adaptados para cego e baixa visão, realizado na Casa do Professor (2023)

No exemplo de material acima, é possível perceber dois elementos importantes, primeiramente a letra ampliada, mas também as cores e materiais concretos que permitem a valorização dos demais sentidos do discente, como o tato, dessa forma, é possível, de maneira simples, aproveitar as potencialidades do estudante e não focar apenas nas dificuldades.

Novamente, a prática acima segue em consonância com as pesquisas analisadas no Capítulo 4, visto que permite aos participantes, o planejamento, elaboração e produção de materiais adaptados, considerando a realidade dos docentes e escolas da rede educacional do município de Nova Iguaçu-RJ, como o custo e acessibilidade, aplicabilidade pedagógica, uma vez que, para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, o material precisa estar de acordo com o conteúdo e a metodologia pedagógica adotada (DELCARRO, 2021).

Figura 4 - Reconhecimento dos números, a partir das quantidades de objetos



Fonte: material produzido pela P3 com base no curso capacitação para docentes que possui alunos com DV: materiais adaptados para cegos e baixa visão, realizado na Casa do Professor (2023)

O material acima, mostra-se um recurso significativo, mesmo para estudantes que não possuem DV, visto que a visualização material, o toque e a percepção da quantidade, podem ser significativas para a compreensão da representação numérica.

Figura 5 – Materiais adaptados para estudante com cegueira e surdez



Fonte: material produzido pela P10 com base no curso de capacitação para docentes que possui alunos com DV: materiais adaptados para cegos e baixa visão, realizado na Casa do Professor (2023)

A figura 5 ilustra a importância de materiais adaptados para algumas disciplinas como a Geografia. O mapa do Brasil está em alto relevo e emborrachado, este recurso foi criado para a atividade de identificação do Brasil em mapas. O globo terrestre feito em esfera de isopor com os continentes desenhados com cola puff, permitiu a realização da atividade de identificação dos continentes.

Foi possível inferir que, com materiais relativamente simples, é possível

desenvolver conhecimentos que serão utilizados em disciplinas escolares específicas e mesmo na vivência prática do discente com baixa visão e cegueira, visto que o reconhecimento da localidade em que se vive e do contexto mundial em um mundo globalizado é de grande valia.

Figura 6 - Caixa surpresa para identificação de seres vivos e objetos



Fonte: material produzido pela P10 com base no curso de capacitação para docentes que possui alunos com DV: materiais adaptados para cegos e baixa visão, realizado na Casa do Professor (2023)

E, dessa forma, ainda em consonância com os achados da RSL, no que se refere à importância da formação continuada, esta, como elucidado nas figuras 5 e 6, deve permitir ao professor o reconhecimento da diversidade de cada turma, e das necessidades dos estudantes com ou sem deficiência, desenvolvendo metodologias pedagógicas e materiais que podem ainda servir de orientações às famílias com relação às atividades que podem ser desenvolvidas em conjunto com o indivíduo com DV (Miranda, 2021). Isto pois, o desenvolvimento das potencialidades e aprendizados das crianças, também são desenvolvidos por meio do brincar e do lúdico, estimulando o uso de quebra cabeças em alto relevo, ou mesmo brinquedos para o reconhecimento de objetos e seres vivos que fazem parte do dia a dia do indivíduo, por exemplo.

Dessa forma além do desenvolvimento do conhecimento sobre o que é um recurso didático, sua função pedagógica e como é possível a sua produção, em Nova Iguaçu-RJ, junto aos docentes que participaram dos cursos de formação continuada voltados à docência inclusiva dos alunos com DV, na Casa do Professor, há a predisposição em aprender sobre a temática, assim como em demais localidades do país (LIMA, et al. 2021). Possibilitando a inferência de que a efetivação se dá pela existência de espaço e oferta dos cursos aos professores.

[...] mas esse curso de baixa visão que eu fiz na casa no professor ele

me deu novas perspectivas, porque eu aprendi a ampliar esse tipo de trabalho a não só ser no papel, que eu achava que a gente só poderia trabalhar no papel aí eu aprendi que não, que a gente pode usar tecnologia também. (P7).

O trecho da entrevista acima é representativo do fato de que a formação continuada permite o conhecimento de recursos simples, mas também tecnológicos, tais como os dispositivos de tecnologia assistiva: central de facilidade de acesso do *Windows* e sistema *Dosvox*, ressaltando que, como em âmbito nacional, há pouca ou nenhuma formação com relação a esse tipo de recurso e seu uso na inclusão de estudantes com DV. Além do não conhecimento da existência de tais recursos, inúmeros docentes também desconhecem as formas de obtenção e utilização desses em salas de aula (TURCI, 2019).

Dessa forma, os espaços de formação continuada também se configuram como locais de divulgação das inovações e seus usos pedagógicos, lembrando a importância de compreender que, assim como os demais recursos, o uso tecnológico por si só não é capaz de alcançar a inclusão e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de discentes com DV. As formações, além de apresentar as ferramentas precisam construir com os professores a relação entre estes e a metodologia pedagógica adotada, bem como o reconhecimento de qual tecnologia se enquadra melhor para cada indivíduo de acordo com a especificidade de sua DV.

Após toda essa análise é possível concluir a positividade da formação continuada e capacitação de docentes no atendimento de estudantes com DV por meio dos cursos oferecidos pela Casa do Professor em Nova Iguaçu-RJ. Isto não significa que não hajam lacunas a serem preenchidas e que o município não possua demandas não atendidas como no restante do país, mas, ressalta-se que a proposta de um local destinado, especificamente à formação dos professores, bem como as divulgações e ofertas de cursos podem ampliar, não apenas o número de docentes alcançados, como é possível observar nos documentos apresentados nos Anexos de A a D, mas a qualidade desse alcance.

Elucida-se ainda a positividade de um espaço para planejamento de aulas e materiais, bem como a união entre prática e teoria, ampliando o conhecimento, mas também já construindo planos de aula, materiais e recursos

utilizados pelos docentes, corroborando com as pesquisas de Lima e Medeiros Neta (2020) e as análises realizadas no Capítulo 4 da presente pesquisa.

6. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo o percurso da presente pesquisa, foi possível constatar que que os Objetivos estabelecidos para sua realização foram alcançados. Ao analisar a contribuição da formação continuada para docentes em serviço que atuam ou atuaram com alunos com Deficiência Visual, que acontece na Secretaria Municipal de Educação via Casa do Professor no município de Nova Iguaçu - RJ, responsável pela formação continuada de professores de toda a rede, através de entrevistas, constatou-se que os cursos ofertados agregam conhecimento, compreensão acerca do papel do professor e bem como a ressignificação de conceitos específicos como inclusão, deficiência, DV, educação, ensino e aprendizagem, ou seja, além da compreensão do que engloba a DV, amplia-se o cabedal conceitual essencial aos docentes.

Tanto a RSL quanto a pesquisa participante permitiram a conceituação de formação continuada, para além de curso teórico sobre estratégias pedagógicas, ou adaptativos de materiais, mas como cursos teórico-práticos capazes de construir conhecimentos disciplinares, pedagógicos, de recursos, inclusivos e humanos sobre educação inclusiva, especificamente a dos estudantes com DV, por meio do domínio conceitual relativo às deficiências, aliados às realidades docentes e discentes.

Soma-se ao descrito o fato de que as entrevistas permitiram o conhecimento sobre a proposta de formação continuada oferecida pela Casa do Professor, pertencente à Secretaria de Educação do município de Nova Iguaçu – RJ, que se enquadra no estado da arte nacional com relação à temática, no que diz respeito à ausência de formação inicial específica para a DV pregressa à atuação na rede, dos professores para o atendimentos de educando com DV, o predomínio da falsa ideia de que a inserção em sala regular e o atendimento, bem como formação específica dos professores das salas de recursos e itinerantes são suficientes para a garantia de uma inclusão educacional.

Porém, a existência de um local específico e destinado às formações continuadas, bem como a comunicação e difusão dos cursos ofertados e suas metodologias, garantiram ao município de Nova Iguaçu- RJ uma efetiva formação dos docentes e uma maior inclusão educacional dos estudantes com

DV, o que permite inferir que tais espaços precisam existir e ser ocupados por formações relativas à temática desta dissertação.

Dessa forma, esta pesquisa compila conhecimento sobre o estado da arte das formações continuadas voltadas para docentes que atendem discentes com DV, elucidando a realidade nacional em seus avanços e lacunas, bem como a realidade do município de Nova Iguaçu-RJ, que permitiu a percepção de como os municípios se enquadram nessa realidade total do país, mas também como elaboram as soluções baseadas em suas experiências e necessidades.

Tais soluções se apresentaram possíveis e positivas no que se refere à formação dos professores e garantia de inclusão educacional dos estudantes com DV, ressaltando que, os pontos mais significativos residem, primeiramente, no fato de que as formações consideram a realidade municipal e existência de espaço específico responsável pelos cursos, bem como pelas divulgações e incentivos.

Assim, espera-se que esta pesquisa contribua com docentes, coordenadores, diretores e demais agentes da Educação para o conhecimento sobre a educação inclusiva de pessoas com DV, complementando a formação e experiência da vida do profissional que se interessar pela temática, ou a ela for direcionada. Ressaltando que a presente dissertação se encerra neste novembro do ano de 2023, quando o MEC realizou a afirmação e fortalecimento PNEEPEI e a formação continuada de docentes é um dos elementos fundamentais para que possamos alcançar uma inclusão educacional, o que mostra a relevância e atualidade desta pesquisa.

A pesquisa permitiu concluir que a importância das formações continuadas, sobretudo aquelas que preparam os professores para o atendimento dos estudantes com DV são imprescindíveis para a melhoria da qualidade da inclusão. Estas são essenciais devido a não existência de formação inicial adequada ao conhecimento das especificidades de cada deficiência particularmente da DV por se objeto de estudo nesta pesquisa, bem como o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem diante delas.

Licenciaturas que ainda privilegiam o desenvolvimento do conhecimento disciplinar conteudista contribui para essa lacuna de formação, que dificulta a prática docente inclusiva, dessa forma, a formação continuada se faz de grande

valia. Ressaltando que a existência de espaços municipais específicos para a realização de tais cursos se mostra positiva, haja vista que estes são capazes de realizar um levantamento a partir do censo escolar, entendendo a necessidade da rede escolar municipal e, a partir de tal levantamento, promover e divulgar cursos de formação continuada para educação inclusiva de acordo com a realidade de cada localidade.

Nesse sentido, a existência de um local como a Casa do Professor se configura como um porto seguro aos docentes, que veem nesse espaço uma oportunidade para construção de conhecimentos que podem garantir ou mesmo ampliar a excelência da atuação profissional, sobretudo, no que se refere à educação inclusiva.

Dessa forma, entende-se que a existência de local exclusivo possa garantir o atendimento próprio à cada município, permitindo maior inserção local, visto que não se prepara o profissional genericamente, mas sim para o atendimento do público pertencente àquela localidade, por meio de parcerias que trazem os palestrantes, oficinairos e ministrantes de cursos para o território e suas singularidades.

Neste sentido, a proposta de formação continuada oferecida pela Casa do Professor, pertencente à Secretaria de Educação do município de Nova Iguaçu – RJ pode servir como um exemplo de implementação a ser adaptado para as diversas municipalidades do Brasil, a fim de explorar seus pontos positivos, lembrando que há lacunas elucidadas pela presente pesquisa e que não podem ser sanadas apenas com a construção de instituições destinadas à formação continuada, mas isso não invalida os pontos positivos apontados pela presente dissertação.

Há ainda que se ressaltar a importância de que tais espaços não estejam vinculados às gestões municipais, visto que a permanência e efetividade das instituições estariam, desta forma, numa situação de instabilidade e dependência dos governos estabelecidos de 4 em 4 anos. Ou seja, há que se garantir uma permanência efetiva dos espaços voltados especificamente para a formação continuada de professores, essencialmente, as voltadas para o preparo do docente para o atendimento dos estudantes com DV.

Tal permanência pode ser garantida se tais espaços configurarem

Políticas de Estado e não de Governo, visto que estas podem ser seguidas por um governo específico, num dado momento da trajetória política e aquela visa uma integração efetiva com a solução de um problema ou promoção de efeito duradouro, com apoio social e orçamento à longo prazo, independentemente das trocas de governo.

Cabendo ressaltar, ainda, a necessidade futura de uma pesquisa e levantamento das realidades dos municípios brasileiros referentes à temática, como forma de identificar tal processo em cada região, suas especificidades, lacunas e de que forma o modelo praticado em Nova Iguaçu – RJ poderia servir como motivador para a construção e consolidação de tais espaços.

Dessa forma, este trabalho corrobora para o que há de mais recente de acordo com a PNEEPEI, sobretudo, em dois de seus quatro pilares: o da Formação, ou seja investimento no preparo e capacitação dos professores das salas de aulas comuns, professores de Atendimento Educacional Especializado e gestores, atendendo a perspectiva da educação inclusiva; e na produção de conhecimento, que engloba o apoio às pesquisas sobre educação inclusiva e pesquisadores com deficiência, somado ao investimento na gestão de informações, garantindo mais transparência e qualidade.

REFERÊNCIAS

AGIER, M. **Do direito à cidade ao fazer- cidade: o antropólogo, a margem e o centro**. Mana. 483-498, 2015.

AMARAL, M. M. Políticas públicas de formação continuada de Professores para a educação inclusiva no Brasil: o que temos para hoje? **Revista de Educação, Artes e Inclusão**, v.13, n. 3, p. 120-140, 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9841>.

ANDRADE, D. L.; SOUZA, M. F. N. O processo de ensino aprendizagem dos deficientes visuais em duas escolas públicas do ensino fundamental, na zona urbana do município de Benjamin Constant/AM. **Anuário do Instituto de Natureza e Cultura- ANINC**, v.05, n. 01, ano 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/article/view/10840/7958>.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão da tradução Roberto Sidney. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998. p. 24-43.

ARDOINO, J. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio. (orgs.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012. p. 87-100. (Coleção Pensadores & educação).

AURÉLIO. **O mini dicionário da língua portuguesa**. 4ª Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Positivo, 2002.

BARBOSA, E. C. B. F. A relevância da Biblioteca Multinível diante da efetivação dos direitos educacionais dos usuários com deficiência visual e motora. **Research, Society and Development**, v. 9, n.1, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1529/3131>. Acesso em 10 jan. 2023.

BELGA, J S. C. **Ações de professores pré-escolares para identificação de alunos com deficiência ou atraso no desenvolvimento**. 2020. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16583>

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Diário Oficial da União, 28 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social [...].** Brasília: Diário Oficial da União, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Câmara de Educação Básica. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica.** Brasília: MEC/SEEESP, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1.** Brasília: MEC/SEES, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEEESP, 2008.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. **Programa de Capacitação de recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Colaboração IBC. Brasília: Ministério da Educação, v. 1. SEESP, 2001.

_____. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, 2017.

CAMARGO, F.P. de; CARVALHO, C.P. de. O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 617-634, 2019.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R. MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, EdUFSCar, 2007, p. 139-152

CAZELATTO, C. E. C.; JUNIOR, N. V.; CUNHA, L. R. Direito à educação escolar de qualidade: da inclusão educacional com base na orientação sexual e identidade de gênero. **Cadernos do Programa de Pós-graduação em Direito PPGDir./UFGR**, v. 17, n.2, p. 114 – 144. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/348/734>. Acesso em 03 fev. 2023.

CONCEIÇÃO, L. F.; SANTOS, G. L. G. SANTOS, F. R. Formação continuada de professores de Química: estratégias para o planejamento de uma aula inclusiva para alunos com baixa visão. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 3, n. 7, p. 1-26, jan./mar. 2022. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

COSTA, A. B.; PICHARILLO, A. D. M.; PAULINO, V. C. O processo histórico de inserção social da pessoa cega: da Antiguidade à Idade Média. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 539-550, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158892004/313158892004.pdf>. Acesso em 23 jan. de 2023.

CUNHA, E. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito**

diferente de ensinar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Intervenção no ambiente escolar: Estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão.** Editora UNESP, 2002

DA ROCHA, M. G. de S.; PLETSCHE, M. D. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 99-110, 2018.

DA SILVA, C. F.; DE OLIVEIRA, M.M. C. Prática do professor especialista do AEE e suas ponderações ao/em serviço. **Práticas inclusivas**, 2021.p. 37.

DA SILVA, G. F. et al. A prática de assessoria no AEE: mudanças no processo de aprendizagem nos alunos com TDAH. **Revista diálogos e perspectivas em educação especial**, v. 7, n. 2, p. 33-48, 2020.

DA SILVA, G. M. A inclusão de autista nas salas de aulas normais: desafios e possíveis maneiras de vencê-los. **Revista Caparaó**, v. 1, n. 1, p. e6-e6, 2019.

DA SILVA, I. C. et al. A relevância da rotina para as pessoas com surdocegueira. In: **XXVI CIC e XI CIDTI-Campus São Carlos**. 2019.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo – comentários sobre a sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELLCARRO, J. C. S. **Formação continuada de profissionais da educação básica em educação inclusiva: possibilidades do ensino de Ciências para estudantes com deficiência visual.** 148 f. Dissertação (Mestrado e Educação em Ciências e Matemática) Centro de Referência em Formação e em Educação do Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021. Disponível em: file:///D:/DriveOF/FreeLas/Mariluce%20Disserta%C3%A7%C3%A3o/RSL%20cap3/MECM DISSERTACAO_JESSICA_CRISTINA_SILVA_DELCARRO.pdf

DE OLIVEIRA TANAKA, A.; DA SILVEIRA BISSI, S.; DE ARRIBA ROSSETTO, A. Percepção do ensino remoto em crianças e adolescentes com diagnóstico de TDAH, seus pais e professores. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, p. e451111133693-e451111133693, 2022.

DORNELES, C. M.; PAVAN, R. A concepção de in/exclusão da pessoa com deficiência visual na perspectiva histórica. Série-Estudos - **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 38, p. 151-168. Campo Grande, MS, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/n38/1414-5138-sest-38-00151.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.

DUPIN, A. A. S. Q.; SILVA, M. O. Educação Especial e Legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**, 2020.

EUZEBIO, U.; LEITE, J.F. Fundamentos biológicos para a educação especial: anormalidades da formação cerebral e os transtornos de desenvolvimento

neural. **Conjecturas**, v. 21, n. 6, p. 295-314, 2021.

FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Educação Especial Inclusiva. **Fundação CECIERJ – Consórcio CEDERJ**. Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDEZ, C. Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. In: **VIII ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Campinas, SP, v. 1, 2011.

Flick, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf.

FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant**, n. 30. IBCENTRO/MEC, Rio de Janeiro, 2005

FREIBERGER, M. B.; SARDAGNA, H. V. Implantação do AEE: Expectativas de Professores e Familiares no Contexto de uma Escola Comunitária. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 4, p. 547-555, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREITAS, V. R. de. **O atendimento educacional especializado (AEE) e o transtorno espectro autista (TEA) na educação infantil**. 2021. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

GLATT, FERNANDES. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão MEC/ SEESP**, nº 1, 2005. <http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiv a.pdf>

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: **Autonomia da escola: princípios e propostas**. GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. v. 1. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 33-42. (Guia da Escola Cidadã).

_____. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. v. 5. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010. (Caderno de formação).

GARFUNKEL, J. ; GARFUNKEL, P.; PRATA. Gato gaiato. In: **Sobre todas as coisas**. CD. Rio de Janeiro: Eldorado, 1991.

GARVIN, D. A. Building a learning organization. **Havard Business Review**. vol. 71 n.4 p. 78-91. 1993. Disponível em: <https://hbr.org/1993/07/building-a->

learning-organization?cm_sp=Article-_-Links-_-Comment. Acesso em: nov. de 2022.

GATTI, A. B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012 (Série Pesquisa,1).

_____. **A Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. v. 10. Brasília, DF: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

_____. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS Revista Científica**. São Paulo: Uninove, vol. 1 n. 1, p. 63-79, 1999. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71511277007>. Acesso: nov. de 2022.

_____. Questões metodológicas e práticas em pesquisa em educação. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 13., 2006, Recife. Anais... Recife: UFPE, 2006. Disponível em: http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Quest%C3%B5es-Metodol%C3%B3gicas-e-Pr%C3%A1ticas4_questoes_cp3.pdf. Acesso em: nov. de 2022.

_____. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13. n. 37. jan./abr. p. 57-186. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: nov. de 2022.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012 (Série Pesquisa,1).

GATTI, A. B.; SILVA JUNIOR, C. A. da; NICOLETTI, M. G. (orgs). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

GIANOTTO, D. E. P. & Diniz, R. E. S. Formação inicial de professores de biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 631-648 (2010).

GOMES, A. C. V. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a pessoa com deficiência intelectual**. 2021. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_10_milanez.pdf

GURGEL, C. B. F. M. **Índios, jesuítas e bandeirantes. Medicinas e Doenças no Brasil dos Séculos XVI e XVII**. 194f. Tese. (Doutorado em Clínica Médica, Unicamp, Campinas, 2009. Disponível em: <https://ds.saudeindigena.iciet.fiocruz.br/bitstream/bvs/4460/2/737966915.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo**

Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JANNUZZI, G. S. M. A educação do deficiente no Brasil, dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LACUEVA, A. La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 124-148, 1997. <https://www.scielo.br/j/rfe/a/4jBB6k9n43QPwdWW4HcYb6r/?lang=es>. Acesso em: 03 fev. 2023

LEÃO, G. B. O. S.; SOFIATO, C. G. A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando a História. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.25, n.2, p.283-300, Abr.-Jun., Bauru, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PPPVfR9HFTmgxyDW7MsNwTw/>.

LELLIS, L.B.; ARANTES, J. C.; DE SOUSA RIBEIRO, H. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no pós-pandemia em Mato Grosso. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 213-227, 2022.

LEME, E. S.; COSTA, V. A. da. Educação, inclusão e direitos humanos: como esse estuário desaguou na escola. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n 56, p. 667-680, set./dez. 2016.

LEMOS, E. R. A educação dos cegos. **Contato**, São Paulo, ano 4. n. 6, set, 2000.

LIMA, M. L. B.; OLIVEIRA, J. R. VIANA, L. A. F. C. O status do processo de inclusão da pessoa com deficiência visual no sistema educacional: Uma revisão integrativa de literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18553/16577>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LIMA, R. F. De; MELLO, R. de J. L. De; MASSONI, I.; CIASCA, S. M. Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um Serviço de Neurologia Infantil. **Revista Neurociência**, v. 14, n. 4, p. 185-190, 2006. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8741>. Acesso em 27 mar. 2023

LIMA, M G S.; OLIVEIRA, I. R. S.; PEREIRA, C. A. S. RODRIGUES, D. C. A. Objetos táteis: possibilidades de políticas públicas inclusivas para deficientes visuais. **XI Congresso Português de Sociologia Identidades ao rubro: diferenças, pertenças e populismos num mundo efervescente**. Lisboa, 29 a 31 de março de 2021.

LIMA, E. L. M.; MEDEIROS NETA, O. M. Inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: formação docente e práticas pedagógicas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.11, 2020. Disponível em:

file:///C:/Users/profo/Downloads/3274-Texto%20do%20artigo-10879-1-10-20200707-1.pdf.

LOBATO, S. P.; GADELHA, K. O. Atendimento educacional especializado (AEE) em uma Sala de recursos: Aquisição da linguagem oral da criança no espectro autista: Assistência educativa especializada (AEE) en un aula de recursos: Adquisición del lenguaje oral en niños del espectro autista. **Latin American Journal of Development**, v. 4, n. 1, p. 29-47, 2022.

LUCRÉCIO, T. (60 a.C.). **Da Natureza (De natura rerum)**. Trad. Agostinho da Silva. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 21-135. (Coleção Os Pensadores).

MACHADO, G.; MARTINS, M. de F. A. Atendimento educacional especializado–AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, p. 746-759, 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 2007.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Rev. HISTEDBR**, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004.

MIRANDA, T. V. EDUCAÇÃO Física e deficiência visual: desafios e alternativas. *Cenas Educacionais*, v.4, n.e11152, p.1-12, Caetité - Bahia - Brasil, 2021. Disponível em: <http://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11152>.

MOTTA, B. V. **Formação continuada no centro de apoio pedagógico para o atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP): uma contribuição essencial para o atendimento de alunos com deficiência visual**. 92f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia. Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manaus, 2020. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/3445/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20no%20Centro%20de%20Apoio%20Pedag%C3%B3gico%20para%20o%20Atendimento%20C3%A0s%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20Visual%20%28CAP%29%20-%20uma%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20essencial%20para%20o%20atendimento%20de%20alunos%20com%20defici%C3%Aancia%20visual.pdf>.

NOVA IGUAÇU. Decreto nº 9818, de 22 de março de 2013. **Declara de utilidade pública, para efeito de desapropriação, o imóvel situado neste município**. Prefeitura de Nova Iguaçu – RJ, 2013.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: proposta para a revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, pp. 199-210.

NUNES, D. R. P.; ARAÚJO, E. R. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 84, p. 1-14, 2014.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1.106-1.119, dez. 2015.

OLIVEIRA, R. R. de S. de. **O atendimento educacional especializado (AEE) em Sala de recursos multifuncionais: a visão do professor de sala comum/professor de AEE**. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Universal Declaration of Human Rights**. Nova York, EUA: United Nations, 1948.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 151-169, nov. 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, T. M.; GALUCH, M. T. B. O garoto selvagem: a importância das relações sociais e da educação no processo de desenvolvimento humano. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 553-571, nov. 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

SACOMAN, M. B. A síndrome de Irlen: diagnóstico e o contexto de intervenção. **Revista Psicopedagogia**. v.36, n.110, pp. 222-234, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000300010.

SALVINI, R. R. et al. Avaliação do impacto do atendimento educacional especializado (AEE) sobre a defasagem escolar dos alunos da educação especial. **Estudos Econômicos** (São Paulo), v. 49, p. 539-568, 2019.

SANCHES, I. R.; SIQUEIRA, L. P. C. A inclusão escolar e o transtorno do espectro do autismo. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 167-183, 2016.

SANTOS, L. Planejamento da ação didática na educação especial:

compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. **Revista Ciências Humanas**, v. 12, n. 1, p. 98-113, 2019.

SANTOS, R. E. A.; LEAL, A.F.; ELIAS, N. Cl. A produção da Análise do Comportamento sobre Surdez/Deficiência Auditiva em periódicos internacionais no período de 1968 a 2018. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-40, 2021

SANTOS, P. V.; BRANDÃO, G. C. A. Tecnologias Assistivas no Ensino de Física para Alunos com Deficiência Visual: um estudo de caso baseado na audiodescrição. **Ciência & Educação**, v. 26, Bauru, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SV5RWTYNqG3C9dZP74dXjWj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 jan. 2023.

SANTOS, C.C.; PIMENTA C.A.M.; NOBRE M.R.C. A estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v.15, n.3, p. 508-511, mai.-jun., 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/2463/2851>

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 256 p. 2000.

SILVA, M. O. E. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 13, p. 135-153, Lisboa, 2009.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, G. K. L.; BARBOSA, P. C. C.a; FERREIRA, R. S. D. A formação e atribuições do professor no atendimento educacional especializado-AEE The formation and attributions of the teacher in the specialized educational service-AEE. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 3, p. 15853-15872, 2022.

SILVA, P. F.da. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): desafios e possibilidades**. 2021. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SILVA, R. S.; DA SILVA, I.R.; SCHÜTZ, J. A. As Contribuições do AEE para o desenvolvimento das crianças com Dificuldades De Aprendizagem. **Revista Missioneira**, v. 23, n. 2, p. 23-38, 2021.

SILVA, R.S. AEE para deficiência visual: baixa visão e cegueira. **Communitas**, v. 6, n. 13, p. 273-294, 2022.

SILVA, Y.F.O.; GRANEMANN, J.L. A formação de professores no estado de Goiás:

o desafio da educação inclusiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 1, p. 59-76. 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/8395>.

SOUSA, L. R. M.; SOUSA, C. E. B. Práticas docentes no ensino de ciências e biologia para alunos com deficiência visual: uma análise à luz da perspectiva inclusiva. *Revista Educação, Arte e Inclusão*, v. 16, n. 3, jul./ set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15530>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TORRES, J. P; SANTOS, V. Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais. **Educação**, v. 5, n. 2, p. 33-52, Batatais, 2015. Disponível em: web-api-claretiano-edu-br.s3.amazonaws.com/cms/biblioteca/revistas/edicoes/6059fe20c0ce6055c496d14b/605b351083fe107cbc9757bd.pdf. Acesso em: 05 jan. de 2023.

TURCI, P. C. **Formação continuada de professores: tecnologia assistiva para a escola inclusiva de alunos com deficiência visual**. 197f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12054>.

VAUCHEZ, A. **A espiritualidade na Idade Média Ocidental: séculos VIII à XIII**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

VYGOTSKY, L. S. El niño ciego. In: _____. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

APÊNDICE A

Título e autor (es)	Objetivos	Metodologia	Resultados	Conclusão
<p>1. Objetos táteis: possibilidades de políticas públicas inclusivas para deficientes visuais.</p> <p>LIMA, Maria das Graças da Silva</p> <p>OLIVEIRA, Ivanete da Rosa Silva de</p> <p>PEREIRA, Carlos Alberto Sanches</p> <p>RODRIGUES, Denise Celeste Godoy de Andrade</p>	<p>Apresentar a produção de objetos táteis como recurso inclusivo, aplicados em oficinas de formação continuada de professores como possibilidades de acesso às pessoas com deficiência visual e promoção de política de educação inclusiva.</p>	<p>Foi realizado um estudo de caso, analisando a formação inicial e continuada dos professores, bem como oferta de oficina pedagógica no formato de formação continuada a fim de comparar os resultados referentes à formação dos docentes antes e após a realização da oficina.</p>	<p>A oficina pedagógica de formação continuada possibilitou a apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. As docentes participantes relataram uma ampliação de saberes na sua formação profissional, instrumentalizando-as para atuar com as diferenças constituídas nas salas de aula, sobretudo, a deficiência visual, permitindo equidade de condições de aprendizagem no ensino de Biologia.</p>	<p>Concluiu-se que embora a formação continuada figure nas legislações, desde a Política Nacional de Educação Especial como espaço para o preparo do professor, incluindo habilitação para receber discentes deficientes, na prática esse espaço ainda é falho, mas quando ocupado por oficinas pedagógicas específicas, como a oferta da resulta de grande valia e atende a função de formação profissional do docente.</p>
<p>2. Formação continuada de profissionais da educação básica em educação inclusiva: possibilidades do ensino de ciências para estudantes com deficiência visual.</p> <p>DELCARRO, Jéssica Cristina Silva</p>	<p>Investigar as possibilidades e também os desafios de uma formação continuada para a habilitação de profissionais da educação básica no que tange à adoção de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com Deficiência Visual (DV), no contexto do ensino de Ciências na Educação Básica.</p>	<p>Tratou-se de uma investigação qualitativa sobre uma formação continuada. Os dados foram produzidos a partir do acompanhamento, dos registros, fotografias, e atividades desenvolvidas pelos participantes durante a realização do curso de formação. Os aspectos didático-metodológicos foram analisados com base na</p>	<p>No curso Para Incluir , corrobora com pesquisas que destacam o espaço de formação continuada como essencial para os docentes a fim de que esse profissional esteja preparado para as mudanças que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. Mas que este espaço ainda é pouco ocupado com formação específica voltada à inclusão</p>	<p>O uso do espaço de formação continuada pelo curso de formação Para Incluir concluiu que a formação e a capacitação do profissional em educação inclusiva têm lugar de destaque nas narrativas como principal ponto negativo, sendo elas fundamentais e necessárias para a garantia do processo de inclusão escolar dos</p>

		pedagogia da libertação de Paulo Freire e na Práxis educativa, com a interlocução da abordagem histórico-cultural, buscando assim possibilidades de promover outros modos de formação em educação inclusiva.	dos estudantes deficientes, sobretudo, os deficientes visuais.	estudantes com deficiência. Além de planejamento e desenvolvimento de metodologias com os participantes, o curso resultou em um produto educacional no formato de e-book contendo orientações e propostas para futuras intervenções pedagógicas em Educação Especial Inclusiva, primordialmente para o atendimento educacional de estudantes com deficiência visual.
3. Professores de química no processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual: formação e prática. GOMES, Alcení de Brito	Analisar depoimentos referentes à prática pedagógica de professores de Química do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, Campina Grande. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, uma vez que esse tipo de metodologia propicia resultados mais abrangentes, ao considerar o contexto do objeto analisado.	Pesquisa qualitativa, a partir da coleta de dados, realizada por meio de entrevista, e da análise qualitativa (interpretação, atribuição de significado) daquilo que foi coletado, buscaremos compreender como a experiência vivenciada com alunos com deficiência visual é construída no discurso de um grupo de professores.	Com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, constata-se a necessidade da formação continuada, sendo esta uma necessidade profissional. Os professores entrevistados nesta pesquisa demonstram anseio por oportunidades de formação continuada e melhores condições estruturais para poderem realizar o ensino de Química segundo a proposta da educação especial e inclusiva.	Constatou-se carência no tocante aos assuntos que envolvam certa pluralidade em salas de aula. Os professores participantes reconhecem a falta de formação docente sensível às necessidades dos alunos com deficiência visual no contexto da disciplina de Química. Destacando a importância de cursos e oficinas no espaço da formação continuada. Essas oficinas são pontuais e não permanentes na formação continuada, não são intrínsecas ao espaço.
4. Formação continuada de professores: tecnologia assistiva para a escola inclusiva de alunos com deficiência	Elaborar, aplicar e analisar um programa de formação continuada voltada à capacitação de professores para atuar com um	Estudo de avaliação de programa, com delineamento do tipo AB, que contou com quatro participantes. O programa foi composto por	Os resultados indicaram grande importância do espaço de formação continuada, porém pouca ou nenhuma utilização deste	Constatou-se a necessidade de reestruturação do formato e da carga horária da formação continuada, bem como ampliação das

<p>visual.</p> <p>TURCI, Paulo Cesar</p>	<p>computador equipado com os dispositivos de tecnologia assistiva: Central de facilidade de acesso do Windows ou sistema Dosvox no processo educacional de alunos com deficiência visual, desenvolvido na sala de aula comum. Analisar os efeitos de um programa de formação continuada no processo de aprendizagem dos participantes sobre os dispositivos de tecnologia assistiva: central de facilidade de acesso do Windows e sistema Dosvox. Analisar em quais tarefas do programa de formação continuada em tecnologia assistiva, voltada ao processo educacional dos alunos com DV desenvolvido na sala de aula comum, obtiveram o menor e o maior índice de aquisição de conhecimento pelos participantes.</p>	<p>18 tarefas divididas em seis fases com 30 horas de duração com aulas semanais de duas horas e realizado na Biblioteca Comunitária (BCO) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Carlos. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: entrevista semi-estruturada com a finalidade de caracterizar os participantes; protocolo de tarefas para avaliar os conhecimentos adquiridos pelos participantes em dois momentos diferentes: antes do início do programa (pré-intervenção) e após a conclusão do programa (pós-intervenção) e diário de campo para registrar o desenvolvimento do programa. A análise dos dados foi quantitativa e ocorreu da seguinte forma: os dados obtidos com o protocolo de tarefas aplicado pré-intervenção foram comparados com os dados apurados com o protocolo de tarefas pós-intervenção.</p>	<p>para formação inclusiva, sobretudo, do que se refere a DV. E que quando utilizado para este tipo de formação que a maioria dos participantes obtiveram um ótimo nível de aquisição de conhecimentos durante a execução do programa, e alguns alcançaram um patamar de aquisição regular. Além do mais, as participantes foram capacitadas para utilizar estratégias educacionais estruturadas pela acessibilidade produzida pelos dispositivos de TA, divulgadas no decorrer do programa de formação, bem como para adaptá-las e desenvolver novas práticas educacionais inclusivas em coerência com a realidade educacional da escola em que lecionavam.</p>	<p>metodologias voltadas para o ensino e aprendizagem de docentes deficientes visuais. A atuação do professor do AEE se restringe, quase que exclusivamente, a tradução de materiais didáticos do Braille para a língua portuguesa ou da língua portuguesa para o Braille. Com os notebooks disponibilizados na sala de ensino comum e o docente devidamente preparado para utilizá-los com fins educacionais, permite a execução de muitas atividades curriculares, quase que a totalidade, sem precisar da transcrição dos materiais didáticos do Braille para a língua portuguesa ou da língua portuguesa para o Braille. Constatou-se também preparo significativo para receber estudantes com DV após o curso, apontando a necessidade da formação, bem como oferta de tutoriais online para os professores.</p>
<p>5. Formação continuada no centro de apoio pedagógico para o atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP): uma contribuição essencial para o atendimento de alunos com</p>	<p>Conhecer o trabalho e a contribuição de um Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) para a formação continuada de professores que atuam com</p>	<p>Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, descritiva e de campo. A investigação ocorreu no CAP/AM a partir da consulta de documentos e envolveu 28 participantes do curso de</p>	<p>Os dados evidenciam que a formação promoveu reflexões e conhecimentos relacionados ao conceito de deficiência visual, sobre a necessidade de mudanças no espaço da sala de aula,</p>	<p>Os dados evidenciam a importância do CAP/AM para a formação continuada no Estado do Amazonas; necessidade de investimento (financeiro, recursos humanos, materiais) e</p>

<p>deficiência visual.</p> <p>MOTTA, Beatriz Viana</p>	<p>estudantes com deficiência visual na rede estadual de ensino em Manaus. E, como objetivos específicos: compreender o funcionamento do Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP); identificar os cursos de formação continuada realizados no CAP; e verificar a contribuição da formação para os professores que atendem estudantes com deficiência visual no ensino comum.</p>	<p>formação continuada no período de 2017 a 2019. Para a coleta de dados utilizou-se de um questionário semiestruturado que foi encaminhado para os participantes por meio da ferramenta do <i>Google Forms</i>.</p>	<p>da importância da tecnologia assistiva para a garantia da igualdade das condições de oportunidades para os estudantes com deficiência visual e, a ruptura da perspectiva da deficiência focada na condição orgânica do sujeito. A realização de um curso de formação continuada voltado para a área da deficiência visual influencia diretamente no atendimento desses estudantes em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), pois, os docentes que atuam nesse atendimento, estão munidos de informações para a execução do seu fazer pedagógico, e das suas práticas de ensino.</p>	<p>fortalecimento das ações desenvolvidas, como a ampliação de novos curso e ofertas. O Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Estado do Amazonas (CAP/AM) vem contribuindo de forma positiva com a oferta do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Específico a Pessoa com Deficiência Visual (CAAEE), haja vista, que este proporciona em cada módulo uma experiência singular com relação ao desenvolvimento cognitivo da pessoa com deficiência visual, assim, trazendo uma nova perspectiva para os cursistas, os quais culminam no rompimento de conceitos pré-estabelecidos acerca da pessoa com deficiência visual, que foram sendo constituídas ao longo do tempo. Destacou-se ainda a importância do conhecimento das ferramentas tecnológicas acessíveis, recursos que podem colaborar para a autonomia dos estudantes com deficiência visual. Como exemplo, o Talkback, visto</p>
--	---	--	---	---

				que uma grande maioria já tem acesso ao aparelho celular. Outro ponto relevante é a formação continuada dos formadores que deve ser garantida, pois poderá corroborar para a ressignificação contínua da formação a ser ofertada aos docentes do Estado do Amazonas.
<p>6. Formação continuada de professores de Química: estratégias para o planejamento de uma aula inclusiva para alunos com baixa visão.</p> <p>CONCEIÇÃO, Larissa da Fonseca</p> <p>SANTOS, Gil Lucianos Guedes dos</p> <p>SANTOS, Fabiana Rodrigues dos</p>	<p>Avaliar o conhecimento e a aprendizagem dos egressos do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia referente aos recursos e ao uso de materiais adaptados em sala de aula para alunos com baixa visão.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, com dados coletados por meio de questionários semiestruturados. O Questionário A teve a finalidade de avaliar o conhecimento prévio dos participantes e, o Questionário B, investigar os conhecimentos adquiridos durante o curso <i>online</i>. Foram realizadas ainda duas atividades, uma com propostas de ensino para alunos com baixa visão e outra que orientou a construção de um plano de aula adaptado para uma turma contendo um aluno com baixa visão.</p>	<p>Os resultados indicaram que existe uma carência nas discussões sobre Educação Inclusiva no decorrer da formação acadêmica e que a realização do curso foi importante para que os egressos pudessem entender o mecanismo de preparação e desenvolvimento de uma aula inclusiva. Apenas 1 dos sete participantes havia recebido em sua formação inicial orientações sobre o ensino inclusivo de pessoas com DV em disciplina optativa. Apresentavam definições superficiais sobre educação inclusiva, o mesmo se deu com o conceito de DV, não incluindo as pessoas com baixa visão. O curso possibilitou ressignificação conceitual e ampliação do conhecimento teórico sobre a temática. Apenas 2 dos 7 participantes</p>	<p>Os resultados alcançados foram positivos e a realização do presente estudo permitiu compreender a importância das discussões sobre o Ensino de Química para alunos com visão subnormal no curso supracitado, assim como a importância do uso de materiais adaptados na sala de aula. Constatou-se também que as discussões sobre o ensino de conteúdos químicos para estudantes com essa deficiência precisam ser incorporadas e valorizadas nos espaços de ensino, sejam eles na rede regular de ensino ou no ensino superior.</p>

			se sentiam aptos para o ensino de Química para estudantes com DV antes do curso, número ampliado para a totalidade, após o curso.	
7. Educação Física e deficiência visual: desafios e alternativas. MIRANDA, Tiago Valério	Analisar os desafios enfrentados pelos professores de educação física para ministrar suas aulas, desafios enfrentados pelos alunos, problemas pedagógicos, infraestrutura e também encontrar as alternativas que os professores utilizam durante suas aulas, adaptando-as para uma turma do ensino regular com alunos deficientes visuais.	Revisão bibliográfica, tendo como fontes de pesquisas artigos científicos, sites e livros publicados entre 1999 e 2017, disponibilizados nas bases de dados do Google, Google Acadêmico e Scielo. A coleta de dados seguiu a seguinte ordem: Análise de todo material escolhido; Análise mais aprofundada das partes referentes ao tema abordado; Registros das informações extraídas das fontes por meio de fichamentos.	A pesquisa mostrou que a falta de formação acadêmica adequada nos cursos de licenciatura, o medo dos professores, a falta de acessibilidade nas escolas e a escassez de materiais adaptados dificultam a participação de alunos cegos ou com baixa visão nas aulas de educação física. Insuficiência de cursos de formação de professores com ênfase no atendimento de estudantes com deficiência, sobretudo no que se refere especificamente a DV.	A mudança desse cenário passa pela implementação, nos cursos de formação de professores de educação física, de disciplinas voltadas à atuação em turmas inclusivas e pelo aumento dos investimentos na educação de alunos com deficiência, melhorando a condição das escolas e a oferta de materiais.
8. O processo de ensino aprendizagem dos deficientes visuais em duas escolas públicas do ensino Fundamental, na zona urbana do município de Benjamin Constant/AM. ANDRADE, Deissiane Lima. SOUZA, Maria Francisca Nunes de	Analisar não apenas como está acontecendo a inclusão escolar dos deficientes visuais e como está sendo a acessibilidade na infraestrutura escolar e sua permanência nas escolas públicas municipais, mas também identificar a formação e atuação do docente para trabalhar com os deficientes visuais no ensino regular.	Pesquisa de campo, tendo como método a fenomenologia e hermenêutica, compostos de três momentos de investigação: compreensão, interpretação e nova compreensão, visando ir além das percepções imediatas para uma compreensão crítica do objeto em questão. As técnicas de coletas de dados que foram utilizados são três: 1) a observação; 2) entrevistas; 3)	Constatação de práticas educacionais tradicionais e conservadoras. Constatou-se também insuficiência de formação inicial e continuada dos professores para o ensino e aprendizagem com estudantes com deficiência, sobretudo a DV. Entende-se que a formação continuada, embora seja condição essencial para os professores, mas ela não tem um fim em si mesma, visto que para o desenvolvimento de práticas educativas	O processo de ensino e aprendizagem dos deficientes visuais ainda sofre com a falta de um suporte de recursos humanos qualificados, infraestrutura com acessibilidade e recursos pedagógicos acessíveis para atender a demanda dos alunos com deficiência visual.

		<p>pesquisa documental, consistindo em uma abordagem qualitativa. Tendo como técnicas de coleta de dados a observação e a entrevista. Os participantes da pesquisa foram os gestores e os professores, que atuam com educandos com deficiência visual.</p>	<p>inclusivas faz-se necessário um pensar e repensar da prática pedagógica diária</p>	
<p>9. Inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: formação docente e práticas pedagógicas.</p> <p>LIMA, Eva Lídia Maniçoba de</p> <p>MEDEIROS NETA, Olívia Morais de</p>	<p>Conhecer e refletir acerca do processo de inclusão educacional de pessoas com cegueira ou baixa visão, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a partir da perspectiva docente.</p>	<p>Realização de entrevistas semiestruturadas, com baixo grau de direcionamento, de modo que outras questões não mencionadas no roteiro inicial emergiram durante as entrevistas, destacando assim, seu caráter dialógico. O roteiro utilizado pautou-se em questões organizadas de modo a contemplar duas principais categorias: formação docente e prática profissional. Os dados obtidos foram objeto de análise de dois eixos: formação docente sob a perspectiva da inclusão educacional e práticas didático-pedagógicas para a inclusão de pessoas com deficiência visual no IFRN.</p>	<p>Os/as entrevistados/as destacaram os seguintes desafios: ausência de formação inicial, quanto à educação na perspectiva inclusiva; necessidade de adaptação metodológica e confecção/adaptação de materiais didáticos; o tempo necessário para o planejamento de aulas inclusivas. Afirmaram também que o interesse por temáticas inclusivas ocorreu a partir da chegada de estudantes com deficiência em suas salas de aula.</p>	<p>A presença de estudantes com deficiência visual em sala de aula, ao mesmo tempo em que pode provocar nos professores/as inquietude e apreensão, em decorrência da assumida lacuna na formação acadêmica inicial no que tange à inclusão de pessoas com deficiência, pode também se configurar no estímulo necessário para a busca de novos saberes, agora requisitados. A interação cotidiana com estudante com deficiência visual exigiu dos docentes o exercício da autoavaliação e reflexão em relação às estratégias didáticas até então desenvolvidas no processo de ensino de seus componentes curriculares. Além da ausência de formação acadêmica inicial, na perspectiva da educação inclusiva, a escassez de</p>

				materiais acessíveis e a fragilidade de conhecimentos básicos dos estudantes foram apontados como fatores que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.
<p>10. Práticas docentes no ensino de ciências e biologia para alunos com deficiência visual: uma análise à luz da perspectiva inclusiva.</p> <p>SOUSA, Louíze Roberta Mafra de SOUSA, Carlos Erick Brito de</p>	<p>Analisar as práticas docentes de professores de Ciências e Biologia de uma escola de aplicação de uma universidade por meio da análise textual discursiva, considerando suas formações, dificuldades, concepções. de inclusão e experiências.</p>	<p>Pesquisa do tipo estudo de caso, cuja intenção é investigar de maneira profunda um fenômeno, porém limitando esse fenômeno a uma determinada condição, com abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada na própria escola, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, registros de observações das aulas e solicitação de planos de aula aos docentes pesquisados. Para a análise dos dados coletados, foi utilizada a análise textual discursiva</p>	<p>A presença do Napnee no Colun promove uma segurança aos gestores e docentes nos assuntos relacionados à adaptação de atividades, orientação e elaboração de técnicas e estratégias para o efetivo ensino dos alunos com deficiência. Por outro, é possível perceber que a responsabilidade pelo processo de inclusão almejado pela instituição, ainda se encontra centralizada, e de certa forma, bastante dependente das ações do Núcleo. Existência de professores que, simplesmente fingem que o estudante com DV não existe em sua sala de aula, tendo uma visão funcional do ensino. Os docentes reconhecem as próprias limitações e a necessidade de um tempo diferenciado, quando do ensino e aprendizagem de estudantes com DV.</p>	<p>Infraestrutura e materiais adaptados não são suficientes por si só, apesar de tudo existir na instituição, os professores apresentam dificuldades que englobam desde conhecimento teórico até atitudinais, algumas devido a certa negligência na formação inicial desses profissionais, como a falta de disciplinas que abordassem os conteúdos específicos de Ciências relacionados à diversidade, bem como a falta de experiências significativas no Estágio, que poderia representar um momento de propor novas abordagens que sensibilizassem os licenciandos enquanto futuros professores. O incentivo à formação continuada visa suprir tais lacunas e se faz significativo para excelência do ensino.</p>

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Informe seu Nome:

2. Assinale a alternativa que corresponde sua idade:

- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- 41 a 45 anos
- 46 a 50 anos
- 51 a 55 anos
- 56 a 60 anos
- mais de 51 anos

BLOCO 2 Dados Profissionais

3. Assinale a(as) alternativa(as) que corresponde(em) a sua Formação profissional:

- Magistério (Curso Normal)
- Graduação. Especifique: _____
- Especialização. Especifique: _____
- Mestrado. Especifique: _____
- Doutorado. Especifique: _____
- Outros Especifique: _____

4. Tempo de atuação como professor

- 2 a 4 anos
- 5 a 7 anos
- 8 a 10 anos
- 11 a 13 anos
- 14 a 16 anos
- 17 a 20 anos
- acima de 21 anos

5. Local de atuação

- () Professora da Sala de recursos
- () Professora ensino regular
- () Professora Itinerante

BLOCO 3 Dados sobre a Formação Continuada

6. Como você tem acesso aos cursos oferecidos pela SEMED-NI via Casa do Professor?
7. Qual(is) curso(s) você realizou? Informe o(s) título(s). O que te motivou a participar do(s) Curso(s) de Formação Continuada?
8. A duração do curso foi satisfatória? Caso não. Qual a sua sugestão do tempo do curso?
9. Você encontrou barreiras para a realização do curso? Em caso afirmativo, quais?
10. Qual a sua opinião sobre o(s) curso(s): quanto ao material utilizado e quanto à metodologia.
11. O(s) curso(s) trouxe(eram) contribuição para a sua prática docente?
12. Você elabora atividades a partir da contribuição do(s) curso(s)? Qual(is)? Exemplifique (você poderá disponibilizar imagens).
13. Você recomenda a participação em curso(s) de formação continuada para os profissionais de educação? Por quê?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Os objetivos deste estudo são criar uma análise da contribuição da formação de docentes em serviço, que é ofertada pela Secretaria Municipal de Educação via Casa do Professor para a inclusão dos alunos com deficiência visual, nas escolas do município de Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em fornecer suas impressões e sentimentos a respeito da formação continuada ofertada pelo município.

Os riscos relacionados com sua participação são o de serem surpreendidos por imprevistos como o cansaço, vergonha, desconforto, possibilidade de estresse ao responder às perguntas, além de riscos físicos, como doenças, lesões, quedas, dor e até risco de morte e outros riscos que poderão ocorrer, nos obrigando a refazer trabalhos, adiar os encontros..., mas, contudo, a pesquisa oferece riscos mínimos para os colaboradores. Com vistas à preservação de suas identidades, serão utilizados na apresentação dos dados obtidos, a identificação por letras do alfabeto de forma sequencial, impedindo a identificação e a utilização das informações em prejuízo de terceiros.

Os benefícios relacionados com a sua participação são o incentivo e motivação a Formação Continuada dos docentes do município de Nova Iguaçu na perspectiva da Educação Inclusiva e em consequência afetar diretamente uma melhor qualidade no atendimento aos alunos com deficiência visual.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, **pois a apresentação dos participantes será demonstrada através de número sequenciais**

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor (a), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento com os pesquisadores responsáveis Mestranda: Mariluce Groba Andres Ribeiro: Prof. Dra. Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis, e-mail marilucegrobaandres@gmail.com ou no celular (21) 999671972.

Pesquisador Responsável
(assinatura do orientador)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIGRANRIO, localizado na Rua: Prof. José de Souza Herdy, 1160 - CEP: 25.071-202 - Tel.: (21) 2672 7733 - cep@unigranrio.com.br

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2023.

Participante da pesquisa

ANEXO A

Relatório dos cursos ofertados na Casa do Professor em 2019/ 2020





INTRODUÇÃO

O presente documento trata da implantação da Casa do Professor cujo funcionamento teve início no ano de 2019 no prédio da Secretaria Municipal de Educação, situada à Avenida Abílio Augusto Távora, 1806, Bairro da Luz, Nova Iguaçu – Rio de Janeiro.

Em conformidade ao Artigo 2º do Decreto Municipal Nº 9.818, de 22 de março de 2013, a Casa do Professor tem por objetivo ser um espaço destinado ao aperfeiçoamento dos servidores da Educação, permitindo-lhes maior valorização profissional. Além disso, promove atividades diversificadas para dinamização cultural, valorização humana e integração social dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu.

Dessa forma, em convergência à Lei 12.796/13, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre a formação dos profissionais da educação, em seu Artigo 62, em Parágrafo Único, o município de Nova Iguaçu cria a Casa do Professor:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013).

E, do mesmo modo, o Decreto nº 6.755, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

Define que o atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, de acordo com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino (BRASIL, 2009).

A Casa do Professor dispõe, no primeiro pavimento, das seguintes divisões:

- Salas de Formação (02);
- Recepção;
- Sala da Direção;
- Sala de Coordenação;

- Sala de Leitura,
- Espaço do Professor.

Além disso, a Casa do Professor conta com um Auditório, localizado no terceiro pavimento, que comporta 200 pessoas.

Podemos, frente ao exposto, ratificar que a Casa do Professor preza pelos valores da integridade, dignificação e inovação, tendo como eixo central a qualificação profissional e o respeito aos aspectos sociais e humanos dos profissionais.

DESENVOLVIMENTO

A Casa do Professor desenvolve atividades variadas baseadas em dois pilares, a saber:

- Centro de Formação, contendo o Auditório, as Salas de Formação e a Sala de Leitura, equipados com recursos de multimídia,
- Espaço do Professor, com realização de atividades que promovem ações nas áreas das artes, cultura e integração social.

Centro de Formação

O Centro de Formação, se constitui como um espaço para atualização e qualificação profissional, a partir de ambientes de aprendizagem utilizando as tecnologias disponíveis para discutir conteúdos e metodologias de ensino relacionadas ao cotidiano escolar.

A Casa do Professor possui ainda Auditório equipado com diferentes recursos tecnológicos para a realização de palestras com profissionais especialistas, fóruns temáticos, seminários, contando, sempre que possível, com a participação de equipes multidisciplinares.

Formação Inicial para os que ingressarem no quadro de funcionários da Educação

A Formação Inicial para os profissionais que ingressarem no quadro da Rede municipal de Ensino será norteada dentro da proposta pedagógica e curricular inclusiva, a

partir do acolhimento e da apresentação do funcionamento das Unidades Escolares e do direcionamento sobre a Legislação municipal vigente, que rege a trajetória profissional do servidor.

Formação Continuada

A Formação Continuada é um processo permanente para a aprendizagem e o desenvolvimento dos saberes necessários à atividade dos educadores, realizada ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova qualidade de ensino cada vez maior aos alunos. No contexto da sociedade contemporânea, é um desafio e uma realidade que emerge, fomentando sua inserção aos requisitos legais de: educação inclusiva, inclusão digital, ética, diversidade, entre outros.

Espaço do Professor

Além do objetivo de formar e qualificar, é imprescindível ter um olhar especial sobre o profissional no que tange a sua vida singular. Assim, a Casa do Professor propõe atividades de integração social e valorização a partir do acesso à Sala de Leitura, a grupos de *Coaching* Educacional e à Intervenção Cultural e Artística.

É de extrema relevância, portanto, nos dias atuais, estimular a capacidade criativa e as relações interpessoais.

Deste modo, os temas prioritários de formação têm sido preconizados a partir dos seguintes eixos: o resultado do diagnóstico das necessidades da rede, em especial, o levantamento das principais inovações trazidas pelos novos currículos com relação aos referenciais curriculares vigentes; os resultados e as dificuldades observados durante as formações promovidas junto aos gestores e equipes pedagógicas, os quais subsidiam o aprofundamento da estrutura, fundamentos, conceitos e metodologia dos novos currículos.

AÇÕES PLANEJADAS E EXECUTADAS / 2019-2020

No segundo semestre de 2019, iniciamos nossas atividades ao público com a oferta de formações presenciais (por meio de livre escolha e de acordo com as áreas de

interesse pessoal), as quais sempre têm papel fundamental para uma implementação curricular que chegue efetivamente às salas de aula.

Em diálogo com a Rede Municipal de Educação, a Casa do Professor define periodicamente um cronograma para implementação das formações, tais como: palestras de curta duração, workshops, oficinas, cursos, Coaching Educacional, rodas de conversa e agenda cultural.

Em 2020, demos continuidade às atividades presenciais. Porém, em conformidade com os procedimentos adotados pela Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu para conter a pandemia do novo Corona Vírus, os cursos, eventos e atividades presenciais realizados foram suspensos temporariamente a partir de março. Durante este período, seguindo a missão de desenvolver e aprimorar conhecimentos, a Casa do Professor passou a utilizar o Ambiente Virtual (Plataforma Educo. On) para oferecer cursos a distância, passando também a realizar transmissões ao vivo, a partir de temáticas diversificadas, em consonância com as necessidades reais que a nossa rede de ensino apresenta, através da página oficial do Facebook da SEMED.

Assim sendo, descreveremos as atividades desenvolvidas pela Casa do Professor até o presente momento.

2019

ENCONTROS DE APRENDIZAGEM

- ✓ Coaching Educacional: Orientando quem orienta - As competências socioemocionais
- ✓ Jogos Pedagógicos Digitais na Alfabetização – Facilitadores de Aprendizagem dos Alunos Incluídos e com Dificuldade de Aprendizagem
- ✓ Capacitação em Informática adaptada para alunos com deficiência visual
- ✓ O trabalho colaborativo para inclusão na educação infantil: em busca de boas práticas
- ✓ Material estruturado e não estruturado: adaptações do conteúdo para escola
- ✓ A importância da autoestima no trabalho

- ✓ Atividades musicais para a sala de aula
- ✓ Depressão na infância e na adolescência
- ✓ Aprenda a gamificar suas aulas
- ✓ Práticas Pedagógicas na EJA
- ✓ Alunos com Síndromes Raras: direito à Educação
- ✓ Autismo outros transtornos e a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) na inclusão escolar
- ✓ O trabalho pedagógico junto aos alunos com Deficiência Múltipla
- ✓ Psicomotricidade Relacional
- ✓ A importância do vínculo do sujeito com a escola, a família e consigo mesmo no processo de alfabetização
- ✓ A importância do diálogo nas relações escolares
- ✓ Smartphone como aliado na prática docente
- ✓ A imagem como estratégia de leitura
- ✓ Transição - um espaço compartilhado entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental
- ✓ A Psicomotricidade em sala de aula
- ✓ Estratégias de Neurociência em sala de aula
- ✓ Design Thinking para Educadores
- ✓ Jogos pedagógicos digitais na alfabetização – Facilitadores de Aprendizagem dos Alunos Incluídos e com Dificuldade de Aprendizagem
- ✓ A importância das brincadeiras musicais na Educação Infantil
- ✓ A arte de contar histórias na Educação Infantil
- ✓ Entendendo os transtornos e as dificuldades de aprendizagem na prática escolar
- ✓ Educação Infantil e microações afirmativas

- ✓ Orientando quem orienta: Resiliência e superação
- ✓ Orientando quem orienta: Design Thinking na Educação
- ✓ Orientando quem orienta: Coaching familiar
- ✓ Orientações quanto à saúde vocal do professor

Resultado obtido: 486 profissionais da Educação foram certificados nas atividades descritas acima.

PARCERIA COM A APPAI

- ✓ 38 cursos

Resultado obtido: 194 participantes.

CURSOS ON-LINE

- ✓ LIBRAS: Em andamento.
- ✓ Professor fora de série

Resultado obtido: 22 profissionais da Educação foram certificados no curso Professor fora de série.

ATIVIDADES COM TRANSMISSÃO AO VIVO, PELA PÁGINA OFICIAL DO FACEBOOK DA SEMED

LIVES

- ✓ A Educação Especial Inclusiva em tempos de pandemia
- ✓ Dificuldades de aprendizagem relacionadas ao processamento visual
- ✓ Leitura na escola: diálogo sobre a cultura africana e afro-brasileira

- ✓ Alfabetização e letramento
- ✓ Professor fora de série
- ✓ Currículo Funcional Natural: guia prático para a escolarização de alunos com autismo na sala regular.
- ✓ O Orientador Educacional frente aos desafios no contexto escolar
- ✓ Educação Sistêmica: Olhando para as crianças
- ✓ Leitura e Escrita no Sistema Braille

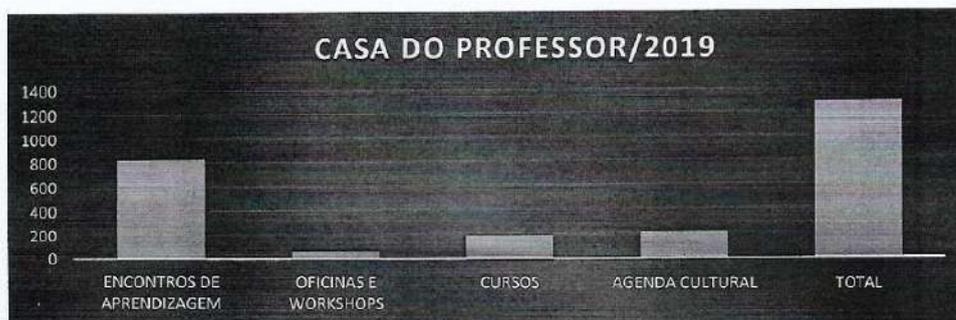
Resultado obtido: 189 profissionais da Educação foram certificados nas atividades oferecidas pela Casa do Professor acima elencadas.

AGENDA CULTURAL

- ✓ Exposição no CCBB: Paul Klee – Equilíbrio Instável
- ✓ Visita ao CCBB: O Banco do Brasil e sua história
- ✓ Teatro Municipal
- ✓ Museu do Amanhã
- ✓ Bienal do Livro
- ✓ Bate-papo com a Professora da Rede Municipal de Nova Iguaçu e Escritora Verônica Cunha sobre o livro “Coração em palavras”

Resultado obtido: 206 profissionais da Educação participaram das atividades oferecidas pela Casa do Professor acima elencadas.

Ao todo, portanto, 1292 profissionais da Educação estiveram na Casa do Professor, participando das atividades promovidas no ano de 2019.



2020

ATIVIDADES PRESENCIAIS

CURSOS

- ✓ Braille (com 17 participantes): suspenso no mês de março.
- ✓ Libras (com 31 participantes): suspenso no mês de março.
- ✓ Secretaria Escolar (com 55 participantes): suspenso no mês de março.

PARCERIA COM O INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

- ✓ Introdução à Baixa Visão

Resultado obtido: 15 profissionais da Educação foram certificados nesta atividade.

AGENDA CULTURAL

- ✓ Visita ao Theatro Municipal

Resultado obtido: 11 profissionais da Educação participaram desta atividade oferecida pela Casa do Professor.

ATIVIDADES ON-LINE E AUTOINSTRUCIONAIS

CURSOS – PLATAFORMA EDUCO.ON

- ✓ Como fazer uma videoaula de sucesso
- ✓ Recebi um aluno com laudo: e agora?
- ✓ Deficiência Intelectual: Fundamentos e Adequações Metodológicas e Curriculares
- ✓ O desenvolvimento da linguagem e suas implicações na formação do sujeito
- ✓ Reconhecendo o aluno com altas habilidades
- ✓ Avaliação na Educação Infantil
- ✓ Organização e Funcionamento de Bibliotecas
- ✓ Literatura Infantil e Alfabetização
- ✓ A Arte como Recurso Pedagógico no Processo de Aprendizagem
- ✓ O uso da tecnologia assistiva no contexto da educação inclusiva

MINICURSOS – PLATAFORMA EDUCO.ON

- ✓ Memórias e histórias que encaminham para uma leitura significativa
- ✓ Orientando quem orienta: As funções executivas e Educação Infantil – importância da ludicidade, dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem
- ✓ Orientando quem orienta: As inteligências múltiplas
- ✓ Orientando quem orienta: Diálogos transformadores

ATIVIDADES ON-LINE E AUTOINSTRUCIONAIS

CURSOS – PLATAFORMA EDUCO.ON

- ✓ Como fazer uma videoaula de sucesso
- ✓ Recebi um aluno com laudo: e agora?
- ✓ Deficiência Intelectual: Fundamentos e Adequações Metodológicas e Curriculares
- ✓ O desenvolvimento da linguagem e suas implicações na formação do sujeito
- ✓ Reconhecendo o aluno com altas habilidades
- ✓ Avaliação na Educação Infantil
- ✓ Organização e Funcionamento de Bibliotecas
- ✓ Literatura Infantil e Alfabetização
- ✓ A Arte como Recurso Pedagógico no Processo de Aprendizagem
- ✓ O uso da tecnologia assistiva no contexto da educação inclusiva

MINICURSOS – PLATAFORMA EDUCO.ON

- ✓ Memórias e histórias que encaminham para uma leitura significativa
- ✓ Orientando quem orienta: As funções executivas e Educação Infantil – importância da ludicidade, dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem
- ✓ Orientando quem orienta: As inteligências múltiplas
- ✓ Orientando quem orienta: Diálogos transformadores

- ✓ Orientando quem orienta: Resiliência e superação
- ✓ Orientando quem orienta: Design Thinking na Educação
- ✓ Orientando quem orienta: Coaching familiar
- ✓ Orientações quanto à saúde vocal do professor

Resultado obtido: 486 profissionais da Educação foram certificados nas atividades descritas acima.

PARCERIA COM A APPAI

- ✓ 38 cursos

Resultado obtido: 194 participantes.

CURSOS ON-LINE

- ✓ LIBRAS: Em andamento.
- ✓ Professor fora de série

Resultado obtido: 22 profissionais da Educação foram certificados no curso Professor fora de série.

ATIVIDADES COM TRANSMISSÃO AO VIVO, PELA PÁGINA OFICIAL DO FACEBOOK DA SEMED

LIVES

- ✓ A Educação Especial Inclusiva em tempos de pandemia
- ✓ Dificuldades de aprendizagem relacionadas ao processamento visual
- ✓ Leitura na escola: diálogo sobre a cultura africana e afro-brasileira

- ✓ Altas habilidades/superdotação: conceitos, mitos e práticas pedagógicas Desafios e possibilidades da docência na Educação Infantil
- ✓ Inteligência emocional: por que devemos prestar atenção neste assunto?

Resultado obtido: 1147 profissionais da Educação acompanharam ao vivo as Lives promovidas pela Casa do Professor.

Lembramos que, após a transmissão ao vivo, os conteúdos ficaram arquivados na página oficial do Facebook da SEMED e no Ambiente Virtual da Casa do Professor para visualizações posteriores.

WEBINÁRIOS

- ✓ Acolhimento e Educação pós-isolamento social
- ✓ O protagonismo da Orientação Educacional no atual cenário da Educação
- ✓ O Orientador /educacional enfrentando as turbulências do século XXI , no contexto escolar
- ✓ A Lei 11.645/08 e a diversidade cultural dos povos indígenas

Resultado obtido: 605 profissionais da Educação foram certificados.

JORNADA PEDAGÓGICA

- ✓ Educação pós-pandemia: desafios e possibilidades para o professor
- ✓ Docência na Educação Infantil: sutilezas e especificidades
- ✓ A importância da pesquisa de campo para a prática em Educação Especial Inclusiva
- ✓ Direito ao ensino da Educação de Jovens e adultos: reflexões e possibilidades
- ✓ Avaliação sob a perspectiva de novas metodologias educacionais

- ✓ Alfabetização e letramento
- ✓ Professor fora de série
- ✓ Currículo Funcional Natural: guia prático para a escolarização de alunos com autismo na sala regular.
- ✓ O Orientador Educacional frente aos desafios no contexto escolar
- ✓ Educação Sistêmica: Olhando para as crianças
- ✓ Leitura e Escrita no Sistema Braille

Resultado obtido: 189 profissionais da Educação foram certificados nas atividades oferecidas pela Casa do Professor acima elencadas.

AGENDA CULTURAL

- ✓ Exposição no CCBB: Paul Klee – Equilíbrio Instável
- ✓ Visita ao CCBB: O Banco do Brasil e sua história
- ✓ Teatro Municipal
- ✓ Museu do Amanhã
- ✓ Bienal do Livro
- ✓ Bate-papo com a Professora da Rede Municipal de Nova Iguaçu e Escritora Verônica Cunha sobre o livro “Coração em palavras”

Resultado obtido: 206 profissionais da Educação participaram das atividades oferecidas pela Casa do Professor acima elencadas.

Ao todo, portanto, 1292 profissionais da Educação estiveram na Casa do Professor, participando das atividades promovidas no ano de 2019.

- ✓ Concepções atuais na Educação do Campo

Resultado obtido: 4.123 profissionais da Educação foram certificados.

DIÁLOGOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

- ✓ Alfabetização na perspectiva da leitura de mundo e das palavras
- ✓ O processo de alfabetização, seus sujeitos, histórias e conhecimentos
- ✓ Avaliação no processo de alfabetização

Resultado obtido: 1.323 profissionais da Educação foram certificados.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, então, que as ações desenvolvidas pela Casa do Professor contribuem para: melhorar a qualidade da educação pública municipal através da capacitação dos profissionais; estimulando a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas; potencializando práticas profissionais em ambientes de trabalho que fomentem e aperfeiçoem o domínio das tecnologias e conhecimento disponível; viabilizando práticas profissionais criativas e proativas, nos diversos contextos de atuação, viabilizando a promoção de mudanças nos processos e serviços; realizando assim ações de integração social para troca de saberes e experiências entre profissionais em pleno exercício de suas funções.

Neste momento, a Casa do Professor se encontra em processo de finalização das ações propostas para este ano letivo em vigor e em construção dos documentos norteadores para o exercício do ano de 2021, a partir da organização das atividades formativas de acordo com as necessidades vigentes em nossa rede de ensino.

Renata Santana das Neves
Diretora da Casa do Professor
Mat.11/696.938-0

ANEXO B

Relatório dos cursos ofertados na Casa do Professor em 2021

NOME DA PALESTRA	DATA	TIPO DE EVENTO	PALESTRANTE	TEMPO DE DURAÇÃO DO EVENTO	QUANTIDADE DE CERTIFICADOS	QUANTIDADE DE PROFESSORES	QUANTIDADE DE OUTROS	SEQUÊNCIA LÓGICA DOS ASSUNTOS					TEMPO DE DURAÇÃO				
								Exce-lente	Óti-mo	Bo-m	Regul-ar	Rui-m	Exce-lente	Óti-mo	Bo-m	Regul-ar	Rui-m
ABUNDÂNCIA OU ESCASSEZ: UM NOVO OLHAR PARA 2021	9-fev.	Palestra	Kelly Ribeiro	2 horas	933	911	22	494	269	154	12	4	470	254	187	22	0
ENSINO HÍBRIDO: O QUE É COMO APLICAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	10-fev.	Palestra	Américo Amorim	2 horas	1.371	1.324	47	879	348	130	14	0	737	386	225	23	0
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: RESSIGNIFICANDO COMPREENSÕES PARA A EJA	10-fev.	Palestra	Jane Paiva	2 horas	552	528	24	390	118	44	0	0	350	142	60	0	0
OS DESAFIOS DO RETORNO DAS AULAS EM PLENA PANDEMIA	11-fev.	Palestra	Elisangela da Silva	2 horas	1.044	1.019	25	695	233	110	6	0	619	280	136	9	0
AS BRINCADEIRAS INFANTIS E O MUNDO DAS DESCOBERTAS: SORRIR, CUIDAR E EDUCAR EM DEBATE	11-fev.	Palestra	Jonathan Aguiar	2 horas	884	851	33	639	185	60	0	0	575	218	91	0	0

TECNOLOGIA ASSISTIVA - CONCEITOS E PERSPECTIVAS	22-fev.	Palestra	Thiago Sardenberg	2 horas	553	519	34	440	86	27	0	0	410	110	33	0	0
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	25-fev.	Palestra	Eduardo Gnisci	2 horas	173	162	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CUIDANDO DO CORPO – O CORPO EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS	9-mar.	Palestra	Ana Claudia dos Santos e Denise Guerra	2 horas	270	239	31	188	59	21	2	0	167	72	32	2	0
PRESENCAS REMOTAS: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES TRANSFORMATIVAS NA CULTURA DIGITAL	11-mar.	Palestra	Adriana Rocha	2 horas	223	201	22	184	26	10	3	0	162	42	17	2	0
CUIDADOS COM A VOZ DO PROFESSOR EM TRABALHO REMOTO	12-mar.	Palestra	Luciana Coelho e Simone da Silva Leite Menezes	2 horas	231	203	28	170	48	13	0	0	171	39	19	2	0
DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A INCLUSÃO	15-mar.	Palestra	Saul Eliahú Mizrahi	2 horas	289	258	31	204	57	25	3	0	189	60	37	3	0
O LÚDICO E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO: COMO APRENDER	18-mar.	Palestra	Jonathan Aguiar	2 horas	358	315	43	288	55	15	0	0	248	84	23	3	0

E ENSINAR EM TEMPOS DE INCERTEZAS?																		
CUIDANDO DA SAÚDE EMOCIONAL: ANSIEDADE	19-mar.	Palestra	Andressa Caxias Rezende	2 horas	292	265	27	227	50	15	0	0	198	62	32	0	0	
OFICINA BÁSICA DE LIBRAS ON-LINE	7-abr.	Oficina	Ana Paula Tostis	12 horas	18	18	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: O ENSINO HÍBRIDO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA	9-abr.	Oficina	Leila Santos de Santana	30 horas	45	45	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
CURSO DE LIBRAS ON-LINE – MÓDULO 2	13-abr.	Curso	Ana Paula Tostis	60 horas	8	8	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA SECRETÁRIOS ESCOLARES	14-abr.	Curso	Leandro Chasse	30 horas	155	155	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
CAPACITAÇÃO DIGITAL PARA PROFESSORES	16-abr.	Curso	Ricardo Marciano	10 horas	125	125	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
HISTÓRIAS DO MAGISTÉRIO NA BAIXADA	19-abr.	Palestra	Amália Dias	2 horas	424	308	116	342	57	25	0	0	288	79	50	7	0	

FLUMINENSE: REFLEXÕES PARA O TEMPO PRESENTE																	
A ABORDAGEM VIGOTSKIANA: PRINCIPAIS CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PARA UM PROJETO EDUCACIONAL	22- abr.	Palestra	Sandra Regina Barbosa	2 horas	272	243	29	199	54	19	0	0	173	64	30	5	0
ABORDAGEM SISTÊMICA: UM OLHAR PARA O AUTOCONHECIME NTO E AUTOUIDADO	23- abr.	Oficina	Lúcia Reane	2 horas	47	47	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	26- abr.	Palestra	Thiago Sardenber g	2 horas	314	264	50	253	45	16	0	0	221	53	36	4	0
O LÚDICO E SUAS MANIFESTAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	29- abr.	Curso	Jonathan Aguiar	12 horas	49	48	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
DIÁLOGOS SOBRE INCLUSÃO: A	30- abr.	Palestra	Carina Souza,	2 horas	148	115	33	112	28	8	0	0	101	30	15	2	0

LITERATURA É ACESSÍVEL PARA TODOS DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA?			Cristiane Guimarães e Nely de Carvalho														
OS SUJEITOS PRONUNCIANTES E A LEITURA LITERÁRIA	4-mai.	Palestra	Veronica da Cunha	2 horas	123	106	17	103	15	5	0	0	96	18	6	3	0
A PEDAGOGIA COMO GESTO POLÍTICO: ESCUTA, CUIDADO E CONVERSAÇÃO NA RELAÇÃO EDUCATIVA	5-mai.	Palestra	Tiago Ribeiro	2 horas	213	169	44	169	30	14	0	0	152	39	20	2	0
YOGA E AUTOCONHECIMENTO: PRÁTICAS DE AUTOUIDADO NA PANDEMIA	6-mai.	Palestra	Karol Neves	2 horas	42	38	4	35	6	1	0	0	30	10	2	0	0
OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO ONLINE: PROJETOS E GAMIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM	12-mai.	Palestra	Cláudia Reis	2 horas	209	175	34	191	12	6	0	0	154	31	22	2	0
OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA:	13-mai.	Palestra	Elisangela Bernardo	2 horas	185	157	28	146	28	11	0	0	127	41	17	0	0

DIÁLOGOS POSSÍVEIS																	
PROTOCOLO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS	17-mai.	Curso	Jaqueline Leandra	30 horas	15	15	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FATORES QUE IMPLICAM NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA	19-mai.	Palestra	Ana Maria Antunes	2 horas	172	133	39	137	26	9	0	0	125	27	20	0	0
ENTENDENDO A DIFERENÇA ENTRE DIFICULDADE E TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM	20-mai.	Palestra	Renata Maia	2 horas	229	190	39	200	19	10	0	0	194	25	10	0	0
ENCONTRO COM PROFESSORES DO PAUL HARRIS – COMO AS TECNOLOGIAS PROPICIAM APRENDIZAGEM LÚDICA	21-mai.	Palestra	Jonathan Aguiar	2 horas	19	19	0	17	2	0	0	0	17	2	0	0	0
DIÁLOGOS SOBRE AVALIAÇÃO, LEITURA E ESCRITA	21-mai.	Palestra	Claudia Lino	2 horas	208	171	37	172	32	4	0	0	150	33	21	4	0
OFICINA BÁSICA	25-	Oficina	Ana Paula	12	17	17	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

DE LIBRAS ON-LINE	mai.		Tostis	horas													
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL	25-mai.	Palestra	Jonathan Aguiar	2 horas	315	237	78	259	41	15	0	0	226	61	28	0	0
MÚSICA, BRINCADEIRA E MOVIMENTO	25-mai.	Palestra	Denise Guerra	2 horas	325	226	99	271	45	9	0	0	261	49	15	0	0
BRINCADEIRA, CRIATIVIDADE E DOCÊNCIA: DEMANDAS URGENTES PARA TEMPOS DE AUSÊNCIAS	26-mai.	Palestra	Camila Nagem	2 horas	369	264	105	301	50	18	0	0	265	72	32	0	0
A BRINCADEIRA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	26-mai.	Palestra	Maria Vitória Campos	2 horas	347	241	106	280	54	13	0	0	251	65	31	0	0
O LÚDICO E SUAS MANIFESTAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	27-mai.	Curso	Jonathan Aguiar	12 horas	62	34	28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PALAVRA CRIADORA: UMA CONVERSA SOBRE CONTAR E OUVIR	27-mai.	Palestra	Caroline Carvalho	2 horas	278	184	94	224	34	20	0	0	219	37	22	0	0

HISTÓRIAS																	
OS DESAFIOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS DIAS ATUAIS	8-jun.	Palestra	Mario Dias	2 horas	210	159	51	160	38	12	0	0	141	43	26	0	0
ESCREVER PARA EXISTIR: ESTIMULANDO O GESTO DA ESCRITA	10-jun.	Workshop	Matheus Marques	2 horas	26	26	0	20	6	0	0	0	16	9	1	0	0
REFLEXÕES SOBRE AUTONOMIA DOCENTE NA EJA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE	14-jun.	Palestra	Marcia Araújo	2 horas	209	125	84	169	28	11	0	1	147	32	25	5	0
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: RESGATANDO AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA	15-jun.	Workshop	Marilane da Costa	2 horas	44	44	0	37	6	1	0	0	28	12	2	1	1
MICROAÇÕES AFIRMATIVAS EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: POLÍTICAS E PRÁTICAS	16-jun.	Palestra	Edmilson Ferreira	2 horas	203	146	57	170	27	6	0	0	150	31	20	2	0
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA	17-jun.	Palestra	Renato Nogueira	2 horas	300	221	79	247	32	18	3	0	204	54	35	7	0

AFRICANA EM SALA DE AULA																	
A IMPORTÂNCIA DO EQUILÍBRIO EMOCIONAL	18-jun.	Palestra	Andressa Caxias Rezende	2 horas	259	187	72	202	45	12	0	0	190	45	23	1	0
DESEJO E ARTE: DESPERTAR DE TALENTOS	22-jun.	Palestra	Jovania Carvalho	2 horas	199	149	50	154	33	12	0	0	147	34	18	0	0
CAMINHOS PARA A VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS	29-jun.	Palestra	Júlio Furtado	2 horas	297	285	12	225	56	16	0	0	201	68	28	0	0
O ENSINO HÍBRIDO NA PRÁTICA	1-jul.	Palestra	Júlio Furtado	2 horas	221	221	0	168	39	12	2	0	145	55	19	2	0
OS OLHARES HÍBRIDOS SOBRE O HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO	1-jul.	Palestra	Adriana Bruno	2 horas	210	164	46	163	31	16	0	0	156	30	20	4	0
CRIANÇA, ESCOLA E FAMÍLIA: UMA PARCERIA FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	5-jul.	Palestra	Mario Dias	2 horas	206	156	50	169	29	8	0	0	156	35	15	0	0
O ACOLHIMENTO SOCIOEMOCIONAL	6-jul.	Palestra	Júlio Furtado	2 horas	208	195	13	179	23	6	0	0	152	38	18	0	0
NOTAS SOBRE A ESPERANÇA FREIREANA NA	6-jul.	Palestra	Sandra Sales	2 horas	175	123	52	123	31	21	3	0	105	40	30	0	0

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS																	
O ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	7-jul.	Palestra	Cristina Delou	2 horas	302	236	66	253	35	14	0	0	229	47	26	0	0
AS CANTIGAS CONTAM HISTÓRIAS	2-ago.	Palestra	Ana Valéria de Figueiredo	2 horas	307	204	103	257	35	15	0	0	225	52	29	1	0
CAMINHOS DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA CULTURA DIGITAL	4-ago.	Palestra	Ana Carolina Guedes	2 horas	253	168	85	188	45	20	0	0	162	57	33	1	0
SAÚDE MENTAL: O USO DAS PLANTAS NA BUSCA PELO AUTOEQUILÍBRIO EMOCIONAL	5-ago.	Palestra	Renata Lino	2 horas	117	77	40	90	19	6	2	0	86	17	12	2	0
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS	10-ago.	Palestra	Thereza Penna Firme	2 horas	341	275	66	300	26	13	2	0	266	46	27	2	0
OS EFEITOS DA PANDEMIA NAS CRIANÇAS	11/ago.	Palestra	Marcelo Monteiro	2 horas	235	185	50	183	34	17	1	0	166	39	28	2	0
OS EFEITOS DA PANDEMIA NOS ADULTOS	18/ago.	Palestra	Marcelo Monteiro	2 horas	177	127	50	150	19	6	2	0	132	32	12	1	0

SIMPÓSIO ON-LINE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	24/ag.o.	Simpósio	Diversos	2 horas	202	182	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
DIÁLOGOS DECOLONIAIS: SABERES NÃO LEGITIMADOS NO CAMPO DA ARTE EDUCAÇÃO	27/ag.o.	MiniCurso	Diversos	8 horas	87	37	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
PREPARANDO A BAGAGEM PARA O REENCONTRO ESCOLAR	1-set.	Palestra	Marilane da Costa e Luciana Fortunato	2 horas	35	35	0	28	4	3	0	0	26	5	4	0	0
MÚSICA AFETO: COMO ESTAR ATENTO AOS SONS DA INFÂNCIA	3-set.	Palestra	Carolina Brito Pereira	2 horas	152	106	46	121	22	6	3	0	109	27	14	2	0
ACOLHER VIDAS PARA FORTALECER EMOÇÕES	8 e 9/set.	Capacitação	Kelly Ribeiro	4 horas	36	30	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PAULO FREIRE: BIOGRAFIA E LEGADO	14/set.	Palestra	Sandra Salles	2 horas	264	189	75	190	51	22	1	0	169	64	28	3	0
CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS PARA A PRÁTICA DOCENTE	15/set.	Palestra	Celeste Morgado	2 horas	254	181	73	196	38	19	1	0	176	52	23	3	0
UM NOVO OLHAR SOBRE A	24/set.	Palestra	Ediclea Mascaren	2 horas	185	151	34	145	30	10	0	0	136	35	14	0	0

DIVERSIDADE PARA GARANTIA DE DIREITO À INCLUSÃO SOCIAL			has														
EXPOSIÇÃO NISE DA SILVEIRA	4-out.	Visita virtual	CCBB	1 hora	17	17	0	-	-	-	-	17	-	-	-	-	-
ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL	5-out.	Palestra	Sabrina Dias	2 horas	81	68	13	73	5	3	0	0	61	15	5	0	0
A ESCOLA QUE QUEREMOS E O FAZER CRIATIVO	6-out.	Palestra	Camila Nagem	2 horas	142	106	36	110	21	11	0	0	108	21	12	1	0
OS CINCO BENEFÍCIOS DO COENSINO NO PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR	7-out.	Palestra	Adriana Maria	2 horas	141	109	32	105	22	11	3	0	90	29	19	3	0
O QUE É CURRÍCULO NA EJA?	18/o ut.	Palestra	Jane Paiva	2 horas	166	114	52	137	19	7	3	0	122	30	11	3	0
CULTURA AFRO-INDÍGENA BRASILEIRA NO CHÃO DA ESCOLA	19/o ut.	Palestra	Denise Guerra	2 horas	171	126	45	145	13	11	2	0	128	25	15	3	0
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: COMO E QUANDO FAZER?	20/o ut.	Palestra	Eliane Pereira	2 horas	180	137	43	145	26	8	1	0	138	30	11	1	0
ENSINO REMOTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	21/o ut.	Palestra	Cláudia Reis	2 horas	169	131	38	130	25	13	1	0	121	35	13	0	0

MICROCONTOS: HISTÓRIAS PARA ALÉM DA BIBLIOTECA	27/0 ut	Palestra	Ana Paula Dionysio, Andressa Barroso e Carla Ribeiro	2 horas	73	48	25	61	8	3	1	0	52	12	7	2	0
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	10- nov.	Palestra	Fabiane Lima	2 horas	76	52	24	68	9	4	1	0	59	18	4	1	0
TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRODUÇÃO DOCENTE	11- nov.	Oficina	Ana Carolina Guedes	2 horas	69	47	22	53	10	6	0	0	49	10	9	1	0
O LEGADO DE GIORGIO MORANDI	12- nov.	Visita virtual	CCBB	1 hora	18	18	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A PERSPECTIVA DISCURSIVA E O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO	17- nov.	Palestra	Bárbara Cortella	2 horas	47	33	14	42	3	2	0	0	40	7	0	0	0
A LITERATURA E A ARTE COMO EXPERIÊNCIAS ALFABETIZADORA S NO ENSINO REMOTO	17- nov.	Palestra	Thais Rodrigues	2 horas	40	25	15	36	3	1	0	0	34	6	0	0	0
ALFABETIZAÇÃO NO CAMPO -	18- nov.	Palestra	Nilza Cristina	2 horas	50	33	17	40	8	2	0	0	41	7	2	0	0

CONSTRUÇÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS			Gomes de Araújo															
ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	30-nov.	Palestra	Raquel Nery	2 horas	62	37	25	51	7	2	2	0	41	15	4	2	0	
HISTÓRIAS DO MAGISTÉRIO NA BAIXADA FLUMINENSE	8-dez.	Curso de Extensão	Amália Dias e Angélica Borges	60 horas	46	46	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
QUAL É O SEU PLANO DE VOO PARA 2022?	9-dez.	Palestra	Marilane da Costa e Luciana Fortunato	2 horas	29	22	7	21	5	3	0	0	20	6	2	1	0	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	10-dez.	Curso	Rosalva Araujo	32 horas	16	16	0	13	3	0	0	0	13	3	0	0	0	

ANEXO C

Relatório dos cursos ofertados na Casa do Professor em 2022

AÇÃO	DATA	TIPO DE EVENTO	MODALIDADE		PALESTRANTE	TEMPO DE DURAÇÃO DO EVENTO	INSTRUMENTO		QUANTIDADE DE PROFESSORES	QUANTIDADE DE OUTROS	Você considera que o conteúdo abordado terá aplicabilidade útil em sua prática pedagógica diária?			NOTA DO ENCONTRO					
			Presencial	Online			Certificado	Declaração			Sim	Provavelmente	Não	1	2	3	4	5	
VAMOS FALAR DE AMOR	03/02/2022	Palestra		X	Renato Nogueira	2 horas	-	78	64	14	74	4	-	-	-	-	9	9	6
AUTO CONHECIMENTO & AUTO ESTIMA	08/03/2022	Oficina	X		Kelly Ribeiro	2 horas	-	6	6	-	6	-	-	-	-	-	1	5	5
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS	10/03/2022	Oficina	X		Sônia Maria Vieira	2 horas	6	-	6	-	6	-	-	-	-	-	1	5	5
YOGA E AUTOCONHECIMENTO	11/03/2022	Oficina	X		Karol Neves	2 horas	-	5	5	-	4	1	-	-	-	-	5	-	-
CURRÍCULO LATTES: PASSO A PASSO	15/03/2022	Oficina	X		Marcos Pastana	2 horas	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1
ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA	17/03/2022	Oficina	X		Ana Clara Lima Rodrigues	2 horas	8	-	8	-	8	-	-	-	-	-	-	8	8
DIA INTERNACIONAL DA SÍNDROME DE DOWN: UMA	21/03/2022	Palestra		X	Edicleia Mascarenhas e Alexandre	2 horas	-	23	14	9	19	4	-	-	-	-	2	1	1

CONVERSA INSPIRADORA				Augusto														
SEMANA DA ÁGUA: RODA DE CONVERSA DIÁLOGO COM A NATUREZA	22/03/2022	Palestra	X	Antonio Lacerda, Hélio Vanderlei, Dr. Luiz Fabriani e Dra. Jaqueline Guerreiro	4 horas	-	71	50	21	65	6	-	-	-	8	1	2	6
A ESCRITA E O ESCRITOR	23/03/2022	Agenda Cultural	X	Lilian Oliveira e Wilzemere Amaral	2 horas	-	23	23	-	23	-	-	-	-	-	-	-	23
SEMANA DA ÁGUA: REDE EDUCADORA E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	24/03/2022	Palestra	X	José Arnaldo, Maria Elione e Mauro Pereira	4 horas	-	47	46	1	38	9	-	-	-	1	4	4	128
VISITA AO PARQUE MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU	30/03/2022	Agenda Cultural	X	-	3 horas	-	13	13	-	13	-	-	-	-	-	-	-	13
LIBRAS	Início: 16/03/22 Término: 06/07/22	Oficina	X	Ana Paula Tosti	21 horas	3	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	3
ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA AUTISTAS	18/04/2022	Oficina	X	Dilane	2 horas	17	-	17	-	17	-	-	-	-	-	-	-	17

CUIDANDO DA VOZ	19/04/2022	Oficina	X		Simone e Luciana	2 horas	-	4	4	-	4	-	-	-	-	-	-	4
VISITA EDUCATIVA AO CCBB - EXPOSIÇÃO MOVIMENTO ARMORIAL 50 ANOS	28/04/2022	Agenda Cultural	X		-	3 horas	-	7	7	-	7	-	-	-	-	-	-	7
YOGA PARA PROFESSORES	06/05/2022	Oficina	X		Karol Neves	2 horas	-	10	10	-	9	1					1	9
COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA	18/05/2022	Oficina	X		Coach Kelly Ribeiro	3 horas	-	12	12	-	12	-	-	-	-	-	-	12
A IMPORTANCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	24/05/2022	Workshop		X	Ana Valéria de Figueiredo	2 horas	61	-	25	36	60	-	1	-	-	-	3	58
NEUROCIENCIA E A APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFANCIA	25/05/2022	Workshop		X	Luciene Chagas	2 horas	53	-	23	30	51	2	-	-	1	1	5	46
VISITA EDUCATIVA AO CCBB - EXPOSIÇÃO MOVIMENTO ARMORIAL 50 ANOS	25/05/2022	Agenda Cultural	X		-	3 horas	14	-	14	-	14	-	-	-	-	-	-	14
LIVE SAUDE MENTAL NAS ESCOLAS	26/05/2022	Palestra		X	Carolina Campos	2 horas	47	-	24	23	47	-	-	-	1	5	1	41
EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL - AGENDA 2030	26/05/2022	Oficina	X		Mauro Pereira	3 horas	5	-	4	1	5	-	-	-	-	-	-	5
ADAPTAÇÃO DE MATERIAL	27/05/2022	Oficina	X		Dilane Araújo	3 horas	9	-	9	-	9	-	-	-	-	-	-	9

Porcentagem do 1º semestre				
CERTIFICADOS	DECLARAÇÃO	PROFESSORES	OUTROS	
50,50%	49,50%	77,65%	22,35%	
Você considera que o conteúdo abordado terá aplicabilidade útil em sua prática pedagógica diária?				
Sim	Provavelmete	Não		
95,36%	4,47%	0,17%		
NOTA DO ENCONTRO				
1	2	3	4	5
0%	0,33%	2,65%	8,11%	88,91%

**PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CASA DO PROFESSOR**

AÇÃO	DATA	TIPO DE EVENTO	MODALIDADE		PALESTRANTE	TEMPO DE DURAÇÃO DO EVENTO	INSTRUMENTO		QUANTIDADE DE PROFESSORES	QUANTIDADE DE OUTROS	Você considera que o conteúdo abordado terá aplicabilidade útil em sua prática pedagógica diária?			NOTA DO ENCONTRO					
			Presencial	On-line			Certificado	Declaração			Sim	Provavelmente	Não	1	2	3	4	5	
EVENTO CAFÉ COM LETRAS	06/07/2022	AGENDA CULTURAL	X		-	4 horas	-	-	79	-	79	-	-	-	-	-	-	-	79
LIBRAS	Início: 10/08/2022	OFICINA	X		Ana Paula Tosti	16 horas	25	-	25	-	25	-	-	-	-	-	-	-	25
	Término: 23/11/2022																		
VISITA MEDIADA CCBB - EXPOSIÇÃO PORTINARI RAROS	15/08/2022	AGENDA CULTURAL	X		-	4 horas	-	10	10	-	10	-	-	-	-	-	-	-	10

VISITA MEDIADA THEATRO MUNICIPAL	23/08/20 22	AGENDA CULTUR AL	X	-	4 horas	-	15	15	-	1 4	-	1	-	-	-	2	1 3
EXPERIÊNCIAS EM ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA: A LEITURA	14/09/20 22	PALESTR A		X	Cláudia Andrade	2 horas	35	-	19	16	3 4	-	1	-	-	1	3 4
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	14/09/20 22	OFICINA	X		Cláudia Arsênio	4 horas	18	-	18	-	1 8	-	-	-	-	-	1 8
LETRAMENTO MATEMÁTICO	15/09/20 22	OFICINA	X		Ana Clara Lima	4 horas	13	-	13	-	1 3	-	-	-	-	1	1 2
EXPERIÊNCIAS EM ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA: A ESCRITA	15/09/20 22	PALESTR A		X	Beatriz Donda	2 horas	27	-	14	13	2 7	-	-	-	-	2	2 5
VISITA GUIADA AO ESPAÇO CULTURA DA MARINHA	20/09/20 22	AGENDA CULTUR AL	X		-	4 horas	-	9	9	-	9	-	-	-	-	-	9
COMO INSERIR A CRIANÇA NA ALFABETIZAÇÃO DE FORMA LÚDICA	21/09/20 22	OFICINA	X		Ana Paula Monteiro	4 horas	23	-	23	-	2 3	-	-	-	-	1	2 2

SOBRE A PRÁTICA																			
DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR	14/10/2022	PALESTRA		X	Márcia Pletsch	2 horas	19	-	13	6	19	-	-	-	-	-	-	-	19
VISITA MEDIADA AO MUSEU IMPERIAL	19/10/2022	AGENDA CULTURAL	x		-	4 horas	-	14	14	-	14	-	-	-	-	-	1	1	2
VISITA MEDIADA AO MUSEU DE ARTE DO RIO E MUSEU DO AMANHÃ	21/10/2022	AGENDA CULTURAL	x		-	4 horas	-	14	14	-	14	-	-	-	-	-	-	-	4
II MOSTRA PROFESSOR	26/10/2022	AGENDA CULTURAL	x		-	4 horas	-	-	44	-	44	-	-	-	-	-	1	1	2
VISITA MEDIADA A CASA ROBERTO MARINHO	26/10/2022	AGENDA CULTURAL	x		-	4 horas	-	14	14	-	14	-	-	-	-	-	1	1	3

VISITA MEDIADA AO JARDIM BOTÂNICO	27/10/20 22	AGENDA CULTUR AL	x	-	4 horas	-	10	10	-	1 0	-	-	-	-	-	-	1 0
VISITA MEDIADA AO CCBB - EXPOSIÇÃO OS GÊMEOS - NOSSOS SEGREDOS	10/11/20 22	AGENDA CULTUR AL	x	-	4 horas	-	14	14	-	1 4	-	-	-	-	-	1	1 3
PRATICAS ANTIRRACISTA S NA SALA DE AULA	11/11/20 22	OFICINA	x	Sônia Vieira	4 horas	19	-	19	19	1 9	-	-	-	-	3	1 6	
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A IDENTIDADE NEGRA	18/11/20 22	OFICINA	x	Renata Felício	4 horas	13	-	13	-	1 3	-	-	-	-	3	1 0	
VISITA MEDIADA AO CIRCUITO DE HERANÇA AFRICANA NO RIO E O INSTITUTO DOS PRETOS NOVOS	29/11/20 22	AGENDA CULTUR AL	x	-	4 horas	-	12	12	-	1 2	-	-	-	-	-	1 2	

**PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CASA DO PROFESSOR**

AÇÃO	DATA	TIPO DE EVENTO	Presença		PALESTRANTE	TEMPO DE DURAÇÃO DO EVENTO	QUANTIDADE DE CERTIFICADOS	QUANTIDADE DE PROFESSORES	QUANTIDADE DE OUTROS	Você considera que o conteúdo abordado terá aplicabilidade útil em sua prática pedagógica diária?			NOTA DO ENCONTRO				
			Presencial	Online						Sim	Provavelmente	Não	1	2	3	4	5
BRAILLE	Início: 07/03/22 - Término: 29/08/2022	Curso	X		Ana Leite	30 horas	11	11	-	11	-	-	-	-	-	11	
LIBRAS MÓDULO BÁSICO	Início: 16/03/22 -	Curso	X		Ana Paula Tostis	40 horas	10	10		10	-	-	-	-	-	10	

	Término: 13/07/20 22																		
EDUCAÇÃO SISTÊMICA I	Início: 11/03/22 - Término: 30/05/20 22	Curso	X	Lúcia Reane	30 horas	9	9	-	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9
ALFABETIZAÇ ÃO E LETRAMENT O	Início: 15/03/22 - Término: 05/07/20 22	Curso	X	Rosalva Maria Gomes	32 horas	13	13	-	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
EDUCAÇÃO FINANCEIRA I	Início: 05/04/22 - Término: 04/05/20 22	Curso	x	Renata Beranger	16 horas	33	20	13	28	5	-	-	-	-	-	-	-	2	31
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	Início: 13/04/22 - Término: 07/12/20 22	Curso	X	Zulmira Rangel	80 horas	13	13	-	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
ALFABETIZAÇ ÃO E CONSCIÊNCI A FONOLÓGICA	Início: 19/05/22 - Término: 23/06/20 22	Curso	X	Raquel Nery	12 horas	22	22	-	22	-	-	1	-	-	-	-	-	-	21

EDUCAÇÃO FINANCEIRA II	Início: 09/08/22 - Término: 30/08/2022	Curso	x	Renata Beranger	16 horas	28	28	-	28	-	-	-	-	-	4	24
SOROBAN - TURMA MANHÃ	Início: 05/09/22 - Término: 12/12/2022	Curso	X	Ana Leite	16 horas	7	7	-	7	-	-	-	-	-	-	7
SOROBAN - TURMA TARDE	Início: 05/09/22 - Término: ---/02/2023	Curso	X	Ana Leite	16 horas											
EDUCAÇÃO SISTÊMICA II	Início: 09/08/22 - Término: 29/11/2022	Curso	X	Lúcia Reane	30 horas	7	7	-	7	-	-	-	-	-	-	7
LIBRAS MÓDULO INTERMEDIÁRIO	Início: 17/08/22 - Término: 14/12/2022	Curso	X	Ana Paula Tostis	40 horas											
						153	140	13	148	5	1				6	146

CERTIFICADOS	PROFESSORES	OUTROS	Você considera que o conteúdo abordado terá aplicabilidade útil em sua prática pedagógica diária?					NOTA DO ENCONTRO				
			Sim	Provavelmente	Não	1	2	3	4	5		
153	140	13	148	5		1			6		146	

ANEXO D

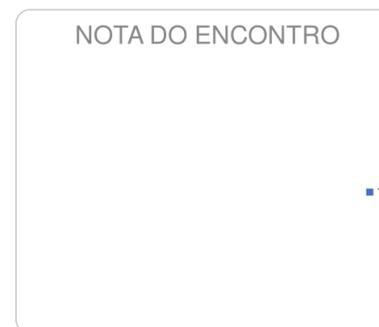
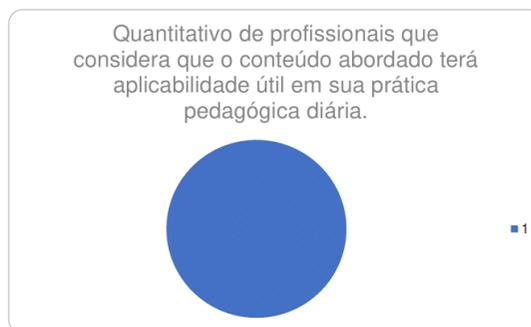
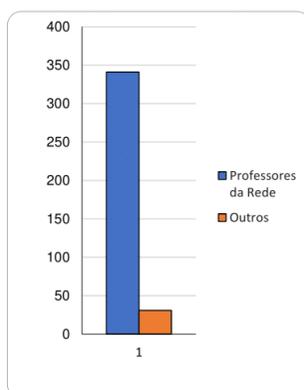
Relatório dos cursos ofertados na Casa do Professor em 2023 (1º semestre)

AÇÃO	DATA	TIPO DE EVENTO	MODALIDADE		PALESTRANTE	TEMPO DE DURAÇÃO DO EVENTO	INSTRUMENTO		QUANT. DE PROFESSORES	QUANT. DE OUTROS	Você considera que o conteúdo abordado terá aplicabilidade útil em sua prática pedagógica diária?			NOTA DO ENCONTRO						
			Presencial	On-line			Certificação	Declaração			Sim	Provavelmente	Não	1	2	3	4	5		
Brinquedos Cantados	2-mar.	Oficina	X		Jaqueline Cidrão	3 horas		24	19	5	24								1	23
Visita Cultural ao Forte de Copacabana	9-mar.	Visita Cultural	X			4 horas		12	12		12									12
Workshop Gestão das Emoções	16-mar.	Oficina	X		Janete Cavalcante	3 horas		21	21		21							1	4	16
Produção textual para anos iniciais	23-mar.	Oficina	X		Saber Soluções	3 horas	18		16	2	18							1	2	15
Visita Cultural ao CCBB – Exposição Walter Firmo	24-mar.	Visita Cultural	X			4 horas		9	9		9								2	7
Visita Cultural ao Parque Municipal	29-mar.	Visita Cultural	X			4 horas		23	23		23								1	22
Visita Cultural ao Museu do Amanhã	4-abr.	Visita Cultural	X			4 horas		10	10		10								1	9
Visita Cultural ao Parque das Ruínas	12-abr.	Visita Cultural	X			4 horas		12	12		12							1	1	10

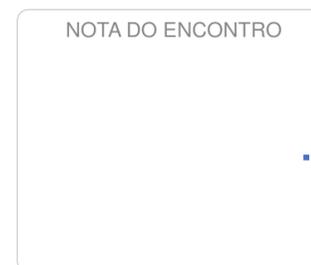
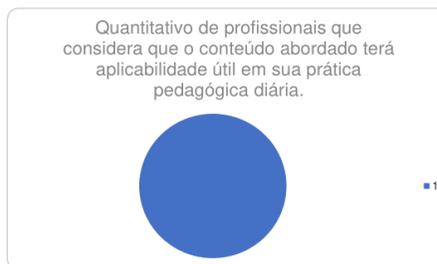
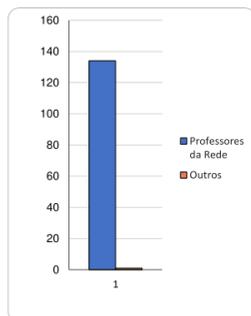
Acessibilidade para avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva	24-abr.	Oficina	x		Suzanli Estef	3 horas	22		22		22					2	20
Plano Educacional Individualizado: acessibilidade no contexto da sala de aula	25-abr.	Oficina	X		Cristina Mascaro	3 horas	29		27	2	29			2	3	7	17
Diversidade cultural e decolonialidade: um olhar para a Literatura infantojuvenil afro-brasileira	2-mai.	Oficina		X	Edmilson Ferreira	3 horas	10		8	2	10						10
Cocriação: refletir sobre a violência nas escolas para transformar realidades	9-maio	Oficina	X		Kelly Ribeiro	3 horas	7		5	2	7						7
Casa de Cultura Laura Alvim	11-maio	Visita Cultural I	X			4 horas		7	7		7						7
Psicomotricidade e Inclusão	22-maio	Oficina	X		Flávia Barbosa	3 horas	30		26	4	29	1				6	24
Brincadeira criativa e docência	23-maio	Oficina		X	Camila Naem	3 horas	16		13	3	14	2					16

Atividades lúdicas no ensino da Matemática	23-maio	Oficina	X		Ana Clara Lima	3 horas	12		8	4	12							1	11	
O brincar e suas implicações no processo de aprendizagem	24-maio	Oficina		X	Ana Valéria Figueiredo	3 horas	23		19	4	22	1							23	
Jogos e brincadeiras na sala de aula	24-maio	Oficina	X		Jaqueline Cidrão	3 horas	14		11	3	14								14	
Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro	25-maio	Visita Cultural I	X			4 horas		11	11		11								11	
Visita Cultural ao Jardim Botânico	29-junho	Visita Cultural I	X			4 horas														
Visita Cultural ao Teatro Municipal	4-julho	Visita Cultural I	X																	
Total								163	40	179	24	19	9	4	0	0	2	4	1	17
																			8	9

AÇÃO	DATA	TIPO DE EVENTO	MODALIDADE		PALESTRANTE	TEMPO DE DURAÇÃO DO EVENTO	INSTRUMENTO		QUANT. DE PROFESSORES	QUANT. DE OUTROS	Você considera que o conteúdo abordado terá aplicabilidade útil em			NOTA DO ENCONTRO						
			Presencial	On-line			Certificado	Declaração			Sim	Provavelmente	Não	1	2	3	4	5		
Brinquedos Cantados	02/mar	Oficina	X		Jaqueline Cidrão	3		24	19	5	24						1	23		
Visita Cultural ao Forte de Copacabana	09/mar	Visita Cultural	X			4		12	12		12							12		
Workshop Gestão das Emoções	16/mar	Oficina	X		Janete Cavalcante	3		21	21		21						1	4	16	
Produção textual para anos iniciais	23/mar	Oficina	X		Saber Soluções	3	18		16	2	18						1	2	15	
Visita Cultural ao CCB – Exposição Walter	24/mar	Visita Cultural	X			4		9	9		9							2	7	
Visita Cultural ao Parque Municipal	29/mar	Visita Cultural	X			4		23	23		23							1	22	
Visita Cultural ao Museu do Amanhã	04/abr	Visita Cultural	X			4		10	10		10							1	9	
Visita Cultural ao Parque das Ruínas	12/abr	Visita Cultural	X			4		12	12		12							1	1	10
Acessibilidade para avaliação na perspectiva da	24/abr	Oficina	x		Suzanli Estef	3		22			22								2	20
Plano Educacional Individualizado:	25/abr	Oficina	X		Cristina Mascaro	3		29		2	29					2	3	7	17	
Diversidade cultural e decolonialidade: um olhar	2-mai	Palestra		X	Edmilson Ferreir	3	10		8	2	10									10
Coerção: refetir sobre a violência nas escolas pa	9-mai	Oficina	X		Kelly Ribeiro	3	7		5	2	7									7
Políticas e Práticas de Atendimento de Crianças	5-junho	Palestra	X		Adilson Valdana	3	41		41		41									41
Casa de Cultura Laura Alvim	11-maio	Visita Cultural	X			4		7	7		7									7
Psicomotricidade e Inclusão	22-maio	Oficina	X		Flávia Barbosa	3	30		26	4	29	1						6	24	
Brincadeira criativa e docência	23-maio	Palestra		X	Camila Naem	3	16		13	3	14	2								16
Atividades lúdicas no ensino da Matemática	23-maio	Oficina	X		Ana Clara Lima	3	12		8	4	12								1	11
O brincar e suas implicações no processo de apre	24-maio	Palestra		X	a Valéria Figueire	3	23		19	4	22	1								23
Jogos e brincadeiras na sala de aula	24- maio	Oficina	X		Jaqueline Cidrão	3	14		11	3	14									14
Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro	25-maio	Visita Cultural	X			4		11	11		11									11
Visita Cultural ao Jardim Botânico	29-junho	Visita Cultural	X			4		12	12		12									12
Visita Cultural ao Teatro Municipal	4-julho	Visita Cultural	X			4		9	9		9									9
Total						75	222	150	341	31	368	4	0	0	2	6	28	336		



AÇÃO	DATA	TIPO DE EVENTO			PALESTRANTE	TEMPO DE DURAÇÃO DO EVENTO	QUANTIDADE DE CERTIFICADOS	QUANTIDADE DE PROFESSORES	QUANTIDADE DE OUTROS	Você considera que o conteúdo abordado terá aplicabilidade útil em sua prática pedagógica			NOTA DO ENCONTRO							
			Presencial	On-line						Sim	Provavelmente	Não	1	2	3	4	5			
Braille	Início: 06/03/23 - Término: 07/08/2023	Curso	X		Ana Leite	30 h/a		5												
Educação Sistemática	Início: 07/03/23 - Término: 30/05/2023	Curso	X		Lúcia Reane	30 h/a	8	8		8										8
Alfabetização e Letramento	Início: 08/03/23 - Término: 05/07/2023	Curso	X		Rosalva Maria Gomes	40 h/a	16	16		16										16
Libras - T1 e T2																				
Libras - T3 e T4	Início: 08/03/23 - Término: 05/07/2023	Oficina/curso	X		Ana Paula Tostis	40 h/a	27	27		27										27
Soroban - Turma 2022	Início: 20/03/23 - Término: 19/05/2023	Curso	X		Ana Leite	40 h/a	2	2		2										2
Educação Financeira	Início: 20/04/23 - Término: 27/04/2023	Curso		X	Renata Beranger	12 h/a	10	9	1	10										10
Soroban - Turma 2023	Início: 20/03/23 - Término: 31/07/2023	Curso	X		Ana Leite	40 h/a		4												
Capacitação em Microcefalia: Ate	22/03 e 15/05/2024	Curso	X		Edicleia	10 h/a	25	25		25										25
Capacitação dos Docentes com d	10/04 e 08/05/2024	Curso	X		Mariluce e Marx	10h/a	22	22		22										22
Introdução à orientação em Cont	Início:19/06/23 -Término: 23/06/2023	Curso	X		Adavia Fernanda (IBC)	35 h/a	16	16		16										16
TOTAL							126	134	1	126	0	0	0	0	0	0	0	0	0	126



ANEXO E

Lista de links para acessar a Casa do Professor e as divulgações sobre os cursos de formação ofertados

www.novaiguacu.rj.gov.br/semec/

<https://instagram.com/semecnovaiguacu.rj?igshid=ZGMzam03bjVwODdm>

<https://www.facebook.com/semecnovaiguacu.rj?mibextid=9R9pXO>

