

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
LICENCIATURA EM QUÍMICA

RAPHAEL CANEJO DANTAS

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) DE QUÍMICA NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL EM VOLTA REDONDA

Volta Redonda, RJ

2021

RAPHAEL CANEJO DANTAS

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) DE QUÍMICA NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL EM VOLTA REDONDA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Química da Universidade Federal Fluminense,
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado (a) em Química.

Orientador(a):
Prof^(a). Me^(a). Beatriz Crittelli Amado

Volta Redonda, RJ

2021

Ficha catalográfica automática - SDC/BAVR
Gerada com informações fornecidas pelo autor

D192f Dantas, Raphael Canejo
A formação continuada de professoras(es) de química na perspectiva da educação inclusiva no ensino de pessoas com deficiência visual em volta redonda / Raphael Canejo Dantas ; Beatriz Crittelli Amado, orientadora. Volta Redonda, 2021.
62 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química)- Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Exatas, Volta Redonda, 2021.

1. Formação Continuada de professoras(es) de Química. 2. Educação Inclusiva. 3. Ensino de Química para pessoas com deficiência visual. 4. Braille. 5. Produção intelectual. I. Amado, Beatriz Crittelli, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Exatas. III. Título.

CDD -

RAPHAEL CANEJO DANTAS

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) DE QUÍMICA NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL EM VOLTA REDONDA

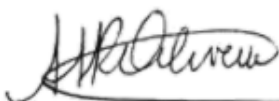
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Química da Universidade Federal Fluminense,
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado (a) em Química.

Aprovada em 19 de abril _____ de 2021

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Me^ª. Beatriz Crittelli Amado – Orientador(a)
Universidade Federal Fluminense - UFF



Prof^ª. Dr^ª. Ana Angélica Rodrigues de Oliveira
Universidade Federal Fluminense - UFF



Prof^ª. Dr^ª. Renato Chimaso dos Santos Yoshikawa
Colégio Estadual Presidente Getúlio Vargas

Volta Redonda
2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe, Rosana e meu pai, Jaider, minha singela homenagem aos maiores inspiradores e incentivadores de todas as minhas conquistas, sem vocês nada disso seria possível, essa vitória é nossa. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Rosana e meu pai Jaider, minha gratidão, por todo o amor, apoio e incentivo, sem vocês isso não seria possível. A minha irmã, Daniella, pelo apoio e momentos de descontração, tudo que faço é para servir como um bom exemplo para você,

Às minhas avós, Celina, Cléa e Julia, por todo amor, carinho, mimos e jogatinas, vocês sempre fazem meu dia ficar melhor.

A minhas tias, Marina, Aline e Cláudia por todo o carinho e torcida durante essa caminhada.

Ao meu afilhado, Miguel Henrique e meus priminhos Mikhael e Pedro Lucas, pelo carinho e brincadeiras.

A Ana Caroline, por compartilhar todo o amor e as horas dedicadas lendo esse trabalho, sem seu apoio tudo seria mais difícil. Obrigado, bebê! Amo você.

Aos irmãos que a vida me deu, Lucas, Diego, Vladimir, Cristiano, Felipe Lopes, Felipe Rodrigues, Alex, Victor, Cecília, Marcos Paulo e Daniel, por todo o apoio, conversas e companheirismo, mesmo com a distância todos os momentos de descontração que passamos juntos tornaram essa jornada mais leve, muito obrigado.

A minha “irmã mais velha”, Natália Carvalho, por todo amor, conselhos, broncas e conversas, você é um exemplo para mim, te amo. A meu amigo, Germany, pelo apoio, conversas, companheirismo e por fazer a Natália feliz, nossa amizade se fortaleceu mesmo com a distância, sou muito grato por isso tudo.

A família que a graduação me deu, Kaique, Carla, Paulo, Vinicius e João, por todo o aprendizado, carinho, companheirismo e festas, vocês me tornaram uma pessoa melhor em todos os sentidos.

Aos amigos para a vida que a graduação me deu, Lucas Belém, Tainá e Marcella, por toda diversão e incentivo, nunca vou esquecer os momentos que passei com vocês.

Aos meus companheiros de movimento estudantil do Diretório Acadêmico César Lattes, muito obrigado por me ensinarem o verdadeiro significado de luta e resistência, organizados temos voz.

A minha madrinha, Oredes, por todo o carinho e apoio mesmo à distância. Você foi professora da minha mãe e ela te escolheu para ser minha madrinha, espero um dia ser um professor tão incrível quanto você é, muito obrigado.

A Lenice, Albino, Cláudia e Valdir, por todo carinho, incentivo e conversas. Agradeço por me acolheram como se fosse da família de vocês, me espelho em vocês para ser uma pessoa e um profissional melhor a cada dia.

A minha orientadora, Beatriz Crittelli, que me acolheu com muito carinho, obrigado por toda atenção e por dar uma nova perspectiva para minha formação, gratidão.

A minha banca, a professora Ana Angélica e o professor Renato, obrigado por aceitarem participar da banca e enriquecê-la com seus conhecimentos.

“[...] Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar” (Paulo Freire).

RESUMO

Fala-se muito sobre a inclusão da pessoa com diferença funcional na escola. Diante disto, o presente trabalho tem como objetivo investigar a Formação Continuada de professoras(es) de química da rede pública de ensino de Volta Redonda acerca da educação inclusiva de pessoas com deficiência visual. Busca, também, averiguar se há o fornecimento de cursos de Formação Continuada para as(os) professoras(es) de química na área de educação inclusiva para ensino de pessoas com deficiência visual, na Secretaria Municipal de Educação - SME em Volta Redonda; e realizar análise dos principais documentos referentes à Formação Continuada e ensino de química para pessoas com deficiência visual, como políticas e a Grafia Química Braille para uso no Brasil. Utilizou-se como metodologia a pesquisa de abordagem qualitativa, com ferramenta de pesquisa a revisão bibliográfica de políticas públicas e da literatura sobre Educação Inclusiva de pessoas com deficiência visual no ensino de química, para a coleta de dados propõe-se utilizar-se a técnica de entrevista semiestruturada e a análise documental.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, pessoa com deficiência visual, Formação Continuada de professoras(es) de química.

ABSTRACT

It says much about the inclusion of the person with functional difference in the school. Therefore, the present paper has as an objective to investigate the continuing education of the chemistry teachers in the public teaching system of Volta Redonda regarding the inclusive education of people with vision disability. It aims, also, to ascertain if there is supplying of courses in continuing education to chemistry teachers in the area of inclusive education to the teaching of people with vision disability, in the Municipal Secretariat of Education in Volta Redonda; and goes through analysis of the main documents referring to the Continuing Education and chemistry teaching for people with vision disability, as well as policies and the Chemical Braille Script for use in Brazil. It utilizes as methodology the qualitative research approach, with the research tool of bibliographic review of public policies and the literature about Inclusive Education of people with vision disability in the chemistry teaching; to the data gathering, it proposes to use the technic of semi-structured interview and the documentary analysis.

Key-words: Inclusive Education; Person with vision disability; Continuing Education for teachers.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OBJETIVOS	16
2.1	Objetivo Geral	16
2.2	Objetivos Específicos	16
3	REFERENCIAL TEÓRICO	17
3.1	Legislação e políticas públicas	17
3.1.1	Volta Redonda.....	25
3.2	Conceito de Formação Continuada	27
3.3	Educação Inclusiva e Ensino de química	32
4	METODOLOGIA	39
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	43
5.1	Concepção de Formação Continuada	43
5.2	Formação Continuada e Inclusão Escolar	45
5.3	Formação Continuada na prática	47
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
	REFERÊNCIAS	56

LISTA DE ABREVIATURAS, SÍMBOLOS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FBG	Fundação Beatriz Gama
FEVRE	Fundação Educacional de Volta Redonda
ICEEx	Instituto de Ciências Exatas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NVDA	NonVisual Desktop Access
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RJ	Rio de Janeiro
SAP	Salas de Apoio Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFF	Universidade Federal Fluminense

1 INTRODUÇÃO

Um grande paradigma da educação é a inclusão escolar. Durante as últimas décadas, o movimento da inclusão vem ganhando força e tem influenciado a criação de políticas públicas tanto no âmbito nacional quanto internacional, no que se refere a inclusão das pessoas com diferenças funcionais em todos os espaços da sociedade, principalmente no ambiente escolar (BRASIL, 2008). Inclusão baseia-se na equidade, que procura garantir a todos o acesso e a permanência nos espaços que constituem a vida em sociedade (ALVES, 2012), ou seja, igualdade é um ponto central na equidade, mas é diferente do que o senso comum chama de *igualdade de oportunidade*, dado que, dar a todos as mesmas oportunidades é beneficiar aqueles que já estão em melhor posição na sociedade, pois possuem mais artifícios para compreender e extrair melhor os benefícios do que lhes é oferecido.

Equidade é o engajamento em extinguir a desigualdade, visto que uma sociedade que não se compromete com essa causa e não promove o acesso e permanência de forma equitativa está sendo *injusta* (RODRIGUES, 2017), relaciona-se com o respeito à diversidade humana, entre as pessoas com deficiência e sem deficiência. Logo, a inclusão tem como princípio a valorização das diferenças e que essas devem nortear e ser o alicerce da ação pedagógica (DUEK, 2011).

Atuar como docente em meio à diversidade não é tarefa simples, já que existem muitas barreiras para o desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas no meio escolar (DUEK, 2011). Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), barreira é:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015)

Desta forma, a discussão sobre a Formação Continuada das(os) professoras(es) torna-se adequada, visto que as(os) mesmas(os) têm papel fundamental para a existência de uma escola inclusiva, já que estão em contato contínuo com uma grande diversidade de estudantes no cotidiano escolar. Torna-se essencial que as(os) professoras(es) tenham acesso e se apropriem do conhecimento necessário para pôr em prática ações pedagógicas que os possibilitem enfrentar esse atual paradigma da inclusão escolar. Diante desta perspectiva, a

formação das(os) professoras(es) entra em debate, assim como a formação de todos os profissionais presentes na escola.

Neste sentido, a Educação Básica brasileira é atravessada por diversos desafios no que se refere a implementação de políticas públicas, constantes cortes em seu orçamento, extinção de secretarias e órgãos reguladores, como por exemplo, o fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

“Um dos grandes desafios do movimento inclusivista escolar seja mesmo o fato de a maior parte dos professores alegarem falta de formação e/ou informação sobre o assunto” (RIBEIRO, 2016, p.60). Logo, supõem-se que a aquisição do conhecimento necessário para realização de práticas pedagógicas inclusivas não são suficiente ou se dão em sua maioria por iniciativa das(os) professoras(es), ao se deparar com estudantes que necessitam de práticas pedagógicas que o ensino tradicional não dá conta, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2017, p. 25). Assim, é pertinente questionarmos se, ao deparar-se com estudantes com diferenças funcionais, as(os) professoras(es) buscam a especialização necessária ou continuam com práticas educativas tradicionais e engessadas.

No contexto atual brasileiro, a orientação curricular na educação escolar é voltada para a formação cidadã, ou seja, para o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2018). O ensino de química deve estar vinculado com questões sociais as quais os indivíduos estão envolvidos, para que desta forma, sejam capazes de utilizar o conhecimento na resolução de problemas no cotidiano e que possa se posicionar de forma crítica nos assuntos em que a ciência está envolvida na vida em sociedade: meio ambiente, tecnologia, saúde, política, educação e trabalho (ARAGÃO, 2012). Entretanto, para aprender química tem-se que ser alfabetizado na linguagem científica, uma forma única de escrita e de interpretação do mundo (ALMEIDA, 2016).

Mesmo que a química trate de conceitos que são invisíveis aos olhos, as(os) professoras(es) em sua maioria utilizam somente a significação visual para a representação de modelos que auxiliam no aprendizado dos conteúdos da química, o que distancia as pessoas com deficiência visual dos conceitos abordados nessa disciplina. Nessa lógica, as pessoas com deficiência visual necessitam de uma prática pedagógica diferente da tradicional, para que possam ter acesso às informações que são trabalhadas na disciplina e sejam capazes de

participar da formação cidadã e democrática que o ensino de química busca (ARAGÃO, 2012). Desta forma, as(os) docentes enfrentam diversas barreiras para fazer com que a química seja compreendida e esteja ao alcance de todos os discentes no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Para prosseguirmos a discussão proposta neste trabalho é importante exemplificar o significado da expressão *deficiente visual*. De acordo com o decreto nº 5.269 são consideradas pessoas com deficiência visual as pessoas com cegueira e as com baixa visão (BRASIL, 2004), ou seja, pessoa com cegueira é aquela, na qual a acuidade visual, no melhor olho, e com a melhor correção óptica é igual ou inferior que 0,05 (20/400), isto significa, que enxerga a 20 metros o que uma pessoa de visão comum enxerga a 400 metros; pessoa com baixa visão é aquela, na qual a acuidade visual, no melhor olho, e com a melhor correção óptica, está entre 0,3 (20/70) e 0,05 (20/400) (CAMARGO, 2012); “ou ainda, os casos nos quais o somatório da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.” (CAMARGO, 2012, p.32).

Segundo Camargo (2012), é fundamental que a(o) docente conheça muito bem as particularidades da deficiência visual de sua/seu discente, para que assim possa encontrar a melhor maneira de trabalhar. Dado que há muitas diferenças tanto nos fatores que definem a acuidade visual de uma pessoa com baixa visão e uma com cegueira, quanto nas situações (econômica, social, cultural) que cada pessoa vivencia, que influenciam diretamente no aprendizado.

Deste modo, este projeto busca investigar a proposta de Formação Continuada dos professores de química da rede pública de ensino de Volta Redonda, no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência visual e a utilização da Grafia Química Braille. Visto que a inclusão escolar demanda mudanças radicais para a superação tanto das barreiras estruturais quanto das atitudinais. É necessário investigar se há oferta de programas de Formação Continuada pela Secretaria Municipal de Educação - SME ou se o movimento parte das(os) professores para a procura de especialização para atender as demandas das pessoas com deficiência visual. O trabalho, ainda, se dedicará a pesquisar se a Grafia Química Braille é conhecida e utilizada, investigar se a mesma está sendo apropriada pelos professores de química ou se está em desuso.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Investigar a Formação Continuada docente oferecida pela rede pública de Volta Redonda, RJ, acerca da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino de química

2.2 Objetivos Específicos

Analisar a oferta e a realização de cursos de Formação Continuada docente pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Volta Redonda, RJ, voltados à inclusão de alunos com deficiência visual no ensino de Química;

Analisar aspectos de políticas e documentos referentes à Formação Continuada docente e à inclusão de alunos com deficiência visual no ensino de Química.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Legislação e políticas públicas

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.” (BRASIL, 2008).

A construção da escola inclusiva perpassa muitas questões que buscam alcançar uma educação de qualidade para todos (BRASIL,2008). A busca pela educação de qualidade envolve diversos fatores e alguns desses dizem respeito ao trabalho dos profissionais da educação, que implicam em salários melhores, plano de carreira, melhor infraestrutura e condições de trabalho agradáveis. Combinado com esses fatores, a Formação Continuada também tem um papel fundamental no aperfeiçoamento e valorização do trabalho docente (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Atentando que, grande parte das(os) professoras(es) na educação básica se encontram nas escolas públicas (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011) e segundo o Censo da Educação Básica de 2020 os municípios são responsáveis por 60,1% das escolas da educação básica, com as escolas privadas logo em seguida com 22,9% (BRASIL, 2021). Considerando que o número de matrículas da educação especial vem aumentando, em 2020 houve um aumento de 34,7% nas matrículas em relação a 2016. Com isso o número de matrículas de discentes público-alvo da educação especial (de 4 a 17 anos) em classe comum vem aumentando gradativamente, de 2016 a 2020 o Brasil teve um aumento de 5,6% de alunos matriculados em classes comuns sem Atendimento Educacional Especializado (AEE), com as matrículas em classe comum com AEE tiveram uma redução de 1,8% (BRASIL, 2021).

Por conseguinte, a maioria desses discentes encontra-se nas redes estaduais (97,2%) e municipais (96,2%) de ensino, enquanto nas redes privadas as matrículas da educação especial em classe comum é (40,9%) (BRASIL, 2021).

Um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é a garantia de que os discentes com diferença funcional tenham continuidade nos estudos e adentrem os níveis escolares mais elevados de ensino (BRASIL, 2008), a garantia dessa continuidade perpassa a formação das(os) docentes. Logo, torna-se

importante analisar como vem se promovendo os processos de construção de políticas públicas, no que se refere a Formação Continuada dos profissionais da educação na perspectiva da educação inclusiva, visto que,

[...] é muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos. (MARCHESI et al., 2007, p.44)

Segundo Souza Bridi (2011), as maiores mudanças no campo das práticas educativas e sociais referente ao público alvo da educação especial, foram por meio de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (2001), que difundiram uma nova perspectiva de educação e possibilitaram uma ampliação das discussões acerca da pessoa com diferença funcional, educação especial, educação inclusiva e do trabalho docente.

No âmbito nacional, após décadas vivendo sob a opressão da ditadura militar, com muita luta e resistência popular, veio a Constituição Federal de 1988, que por meio do Artigo 205, garantiu que “a educação é um direito de todos e dever do estado e da família” e através do Artigo 206, inciso I garantiu a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, que implicou a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” através do Artigo 208, inciso III (BRASIL, 1988).

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também trouxe mudanças importantes, em seu título II no que se refere aos princípios e fins da educação nacional, temos o Artigo 3º que discorre sobre os princípios que o ensino será ministrado, para os fins de discussão deste trabalho, destacam-se os incisos: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância”; “VII - valorização do profissional da educação escolar” (BRASIL, 1996).

No Artigo 59 da LDB são citados também os direitos que as instituições de ensino devem assegurar à pessoa com diferença funcional, os quais destacam-se:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do

ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996)

Isto posto, é importante mencionar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), quando diz que

Art. 27 .a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Para tanto, segundo Silva e Bastos (2012), as mudanças promovidas pela LDB acarretaram maior demanda de programas de Formação Continuada. Pois o Artigo 67 da LDB discorre sobre os direitos que as instituições de ensino devem assegurar e promover aos profissionais da educação, no que diz respeito à formação docente para atuar na educação básica, destaca-se o inciso “II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

A LDB traz mais artigos que se aprofundam na questão da Formação Continuada, são eles: o Artigo 80 “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” e o Artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, que atribui ao Distrito Federal, aos estados e municípios, complementarmente a União “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996).

Com isso, torna-se pertinente realizar um delineamento de mais políticas de Formação Continuada vigentes atualmente. Pois, segundo Gatti, Barreto e André (2011), com o intuito de atender as demandas de formação superior inicial e continuada oriundas da LDB, o governo federal, desenvolveu diversas políticas de formação docente em âmbito nacional.

Nesse contexto, e com todas as discussões relacionadas à pessoa com diferença funcional geradas durante a década de 1990, no que tange o acesso à educação e atrelado a formação das(os) professoras(es), em 1999 foi publicado o Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, destaca-se

Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como [...] II -capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados. (BRASIL, 1999)

Neste sentido, em 2001, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 2 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Artigo 18, parágrafo 4º, segundo qual

Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2001)

Em julho de 2004, foi formada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2006), com essa política o MEC visava

à institucionalização dessa formação articulada à pesquisa e à produção acadêmica, desenvolvida pelas Universidades através de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação que atuam em rede para atender as necessidades e demandas dos sistemas de ensino, articulados entre si e com outras instituições de ensino superior, para a produção de materiais instrucionais e orientação para cursos à distância e semipresenciais. (SILVA; BASTOS, 2012, p.156)

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), em 2006 o governo federal fez uma das maiores contribuições para o desenvolvimento de um sistema nacional de formação de professores, que foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) através do Decreto nº 5.800/2006. A UAB atua em regime de colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação, e um de seus objetivos é “Art. 1º. I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006), ofertando esses cursos prioritariamente na modalidade de educação a distância.

Em 2007, é publicado o Decreto nº 6.094, para a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2008), e fortalecer a inclusão em escolas públicas. No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas é reconhecido que a forma como a sociedade se organiza e as práticas pedagógicas se deram, formaram escolas que excluem aqueles que atendem o padrão estabelecido. Dada

esta realidade, o PDE busca fortalecer a inclusão educacional com diversas ações como Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, entre outros (HADDAD, 2007).

Através do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A partir dessa política o governo desenvolveu muitas outras que foram importantíssimas para a formação dos profissionais da educação.

No mesmo ano foi publicada a Portaria Normativa MEC nº 09 de junho de 2009 que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito do MEC que atua nos termos do Decreto 6.755/2009, “Art. 1º. [...] com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2009).

Seguindo a linha de políticas providas do Decreto 6.755/2009, foram criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, cujas diretrizes eram estabelecidas pela Portaria MEC nº 883 de setembro de 2009. De acordo com o Artigo 2º que dispõem as atribuições dos fóruns, destaca-se os incisos

I - elaborar planos estratégicos [...] II - articular as ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelos membros do Fórum; III - coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas. (BRASIL, 2009)

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), com a criação do PARFOR, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores ganha dimensão maior, recebe um novo nome e mais atribuições através da Portaria ME nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. Sendo assim, o MEC institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, que deve agir junto aos sistemas de ensino em articulação com os Fóruns, com objetivo de atender as demandas de formação elaborado pelos planos estratégicos do Decreto 6.755/2011 (BRASIL, 2011).

Em 2016 o Decreto 6.755/2011 foi revogado pelo Decreto nº 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com vistas de estar em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em colaboração com os sistemas de ensino e de acordo com os planos decenais dos estados e municípios (BRASIL, 2016).

No Decreto nº 8.752/2016, destaca-se três incisos do Artigo 2º que diz que a formação dos profissionais da educação terá como princípios

[...] VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais [...] X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada. (BRASIL, 2016)

Em 2014 tem-se um marco que chama atenção. Neste ano, publicou-se a Lei nº 13.005 que aprova o PNE 2014 - 2024. O plano possui 20 metas e 4 delas em suas estratégias mencionam o desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular, são elas as estratégias 2.2, 3.3, 7.1 e 15.6. Ainda no PNE, temos a meta 16, referente a Formação Continuada de professores, que propõe-se até o último ano de vigência do PNE, formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, e assegurar a Formação Continuada de todas(os) profissionais da educação básica em sua área de atuação. (BRASIL, 2014).

Após alguns anos com muitas discussões através de seminários e conferências com a participação de professores, gestores e especialistas da área da educação, em 2017 foi homologada a BNCC e em 2018, a etapa referente ao ensino médio (BRASIL, 2018).

Com esse delineamento, a educação básica nacional atualmente vivencia nova proposta de como a Formação Continuada dos docentes deve ocorrer no país, através da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que “institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (BRASIL, 2020). Como o nome sugere, a BNC- Formação Continuada é uma política que vem para alinhar os programas e cursos de Formação Continuada às competências e conteúdos preconizados pela BNCC, ou seja, uma política para fortalecer a implantação da BNCC (BRASIL, 2020).

A BNC-Formação Continuada, fala pouco sobre Educação Especial e Educação Inclusiva. Destaca-se, neste sentido, o Art. 8º, que menciona que a Formação Continuada dos docentes que trabalham nas modalidades de ensino que demandam de conhecimentos e práticas específicos para sua atuação, no caso a Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), terão que seguir as normas do CNE e o prescrito na própria resolução, ou seja, a Formação Continuada deverá ser contextualizada com o ambiente de atuação dos docentes, de forma a atender suas demandas (BRASIL, 2020).

Dito isso, é importante mencionar que na LBI (Art.28, X), atribui ao poder público as funções de

assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2015)

Logo, entende-se que alinhado a essa nova política (BNC- Formação Continuada) e o Artigo 62, parágrafo 1º da LDB, o qual estabelece que "a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério" (BRASIL, 1996). Caberá às secretarias estaduais e municipais, junto às instituições de ensino e docentes, analisar os contextos e demandas da educação das suas regiões para fomentar a Formação Continuada necessária. E de acordo com o Art. 63, inciso III da LDB, as universidades também devem participar desse processo, visto que "os institutos superiores de educação manterão [...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis" (BRASIL, 1996).

É relevante salientar que muitas das ações do Conselho Nacional de Educação (CNE) atualmente, vem sendo alvo de duras críticas de entidades da área da educação e professores, de acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). O CNE vem ignorando diversas críticas e manifestações contrárias de entidades acadêmicas, instituições de ensino, professores e estudantes que apontaram diversas inconsistências nas propostas da BNC - Formação, com foco na formação inicial. (ANFOPE, 2020). Tais críticas se estendem até a BNC - Formação Continuada, visto que a mesma

mantém o desenvolvimento das competências apresentadas na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019).

Como mencionado, a formulação da BNCC foi desenvolvida ao longo de anos com a participação dos profissionais da educação nos debates, o que não tem acontecido na formulação das novas propostas de políticas de formação inicial e continuada. Ainda que se considere as críticas à BNCC, a participação dos profissionais em sua formulação é um traço importante a ser considerado.

Alinhado às duras críticas que o CNE vem sofrendo, tem-se um impasse quando se analisa a atual conjuntura da educação nacional, pois através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, o atual governo de Jair Messias Bolsonaro extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), cujos impactos negativos na educação são enormes.

Por conseguinte, funções atribuídas a SECADI foram diluídas para diretorias dentro da Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, ou seja, com a extinção da SECADI houve uma descentralização das ações competentes a mesma. Concorda-se com Maciana de Freitas e Souza, quando diz que constitui-se

um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo (SOUZA, 2019).

Portanto, fica evidente que o respeito à diversidade é fundamental para um desenvolvimento pleno de uma educação inclusiva. Mesmo que haja muitos esforços de parte da população para criação de leis “a inclusão não se faz por decreto. É um processo e como tal leva tempo. Implica em mudanças estruturais na cultura, na construção de uma nova postura pedagógica e na vida social” (LUPETTI, BERNARDO, DE MOURA, 2013, p.17).

Deste modo, apresentada a legislação nacional, buscar-se-á analisar a legislação municipal para fins de comparação e análise.

3.1.1 Volta Redonda

A relação da cidade de Volta Redonda com a Educação Especial começou através da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que realizava o trabalho educacional necessário com os discentes com diferença funcional, atendimento que foi ampliado pela Fundação Beatriz Gama (FBG), que realizava o atendimento educacional para pessoas com deficiência auditiva e deficiência mental (VOLTA REDONDA, 2015). É importante mencionar que as terminologias utilizadas anteriormente são as que constam no documento base.

Em 1981, criou-se o “Centro Municipal da Pessoa Deficiente” ligado à Secretaria Municipal de Saúde. Em 1988, criou-se um setor específico para o apoio às pessoas com deficiência visual na cidade, com o nome de Divisão de Apoio ao Deficiente Visual, que era ligado ao “Departamento Municipal do Deficiente” (VOLTA REDONDA, 2015). Essas instâncias aparentemente agiam somente no viés da saúde, sem vínculos com o atendimento educacional, dado que eram ligados à Secretaria Municipal de Saúde e Promoção Social.

No ano de 1992, as escolas especializadas foram criadas sob incumbência da Secretaria Municipal de Educação (SME). Em 13 de agosto de 1993, através do Decreto nº 5017, a “Divisão de Apoio ao Deficiente Visual” passou a pertencer a SME com o nome de Escola Municipal Especializada Dr. Hilton Rocha. A seção de Educação Especial na SME foi criada também em 1993, no entanto foi extinta em 2000, voltando a atividade somente em 2005 (VOLTA REDONDA, 2015).

A Rede Municipal de Ensino de Volta Redonda tem tomado diversas atitudes para conseguir atender a demanda dos estudantes com diferenças funcionais em busca de fazer cumprir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e concretizar a inclusão dos alunos com diferenças funcionais na rede regular de ensino e também a garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) a esses estudantes (VOLTA REDONDA, 2015).

Devido a grande demanda para atendimento dos discentes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi construída três Salas de Apoio Pedagógico (SAP) com a finalidade de promover a inclusão desses alunos na rede regular de ensino. Além disso, o município conta com a Escola Municipal Especializada Professora Dayse Mansur Costa

Lima, que atende os alunos com TEA que a Rede Regular de Ensino não consegue dar conta devido à seriedade dos casos (VOLTA REDONDA, 2015).

Os discentes com surdez matriculados na Rede Regular de Ensino são acompanhados de intérpretes de Libras e pelos professores que trabalham no AEE, assim como os discentes com Deficiência Intelectual e Múltiplas Deficiências, englobando atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (VOLTA REDONDA, 2015).

Como mencionado, o município também conta com a Escola Municipal Especializada que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos discentes com deficiência visual que estão na Rede Regular de Ensino (VOLTA REDONDA, 2015). A escola também desenvolve materiais para o ensino das pessoas com deficiência visual. Segundo informações fornecidas pela escola, a unidade atende em 2021, 42 estudantes (crianças, adolescentes e adultos), os atendimentos são divididos segundo as habilidades, prioridades e a faixa etária.

Como pode-se constatar, as medidas referente a Educação Especial e Educação Inclusiva na cidade de Volta Redonda empenha-se em matricular os estudantes público alvo da Educação Especial na Rede Regular de Ensino e conforme surjam as demandas os discentes têm o auxílio das escolas especializadas e dos profissionais do AEE presente nas escolas (VOLTA REDONDA, 2015). É importante mencionar que a Rede Pública de Ensino de Volta Redonda conta com 124 Escolas e dessas apenas 24 contam com Salas para atendimento especial (Censo Escolar/INEP, 2020).

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Volta Redonda (2015 - 2024) publicado em 2015, a Rede Municipal de Ensino realizava atendimento de cerca de 160 estudantes com diferenças funcionais (VOLTA REDONDA, 2015), o que está de acordo com os dados do Censo Escolar de 2014, que diz que Volta Redonda conta com 164 estudantes em matrículas de Educação Especial, que segundo as notas técnicas do Censo “considera apenas matrículas de educação especial em modalidade substitutiva”, ou seja, significa que esses estudantes estão matriculados apenas em classe ou instituição especial, não possuindo matrícula na classe comum (Censo Escolar/INEP, 2014). Segundo o Censo Escolar de 2020 essas matrículas cresceram bastante, contando com 1.020 matrículas em Educação Especial (Censo Escolar/INEP, 2010). Os dados do Censo Escolar são referentes a matrículas nas redes públicas somente.

Encontrou-se poucos dados referentes à Formação Continuada dos professores da Rede Pública de Ensino de Volta Redonda, o que pode-se dizer é que a SME dá mais destaque para Formação Continuada dos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental do que para os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (VOLTA REDONDA, 2015).

Referente às políticas de Formação Continuada, o que se tem de mais recente é o Decreto nº 15.904/2019 que regulamenta a Lei Municipal 5.624 de 2019, no que tange a Secretaria Municipal de Educação - SME, apresentando sua estrutura interna, sem aumento de despesas, e dá outras providências. No Artigo 7º referente às atribuições do Departamento Pedagógico, no inciso II diz que o mesmo deve “implementar a política de Formação Continuada dos educadores da Rede Pública Municipal de Ensino, em consonância com a legislação educacional vigente” (VOLTA REDONDA, 2019).

3.2 Conceito de Formação Continuada

A Formação Continuada dos profissionais da educação tem se mostrado um fator cada vez mais importante para que as(os) professoras(es) possam dar conta das transformações que os sistemas de ensino vem sofrendo (FREITAS; PACÍFICO, 2020), como pode-se perceber pelo grande desafio que está sendo ministrado aulas no atual cenário de pandemia da COVID-19.

Muitos autores acreditam que a Formação Continuada tem impactos imediatos nas instituições de ensino, em diversos países a Formação Continuada das(os) professoras(es) foi colocada como prioridade ao tratarem de reformas no sistema educacional (MORETO, 2020). De um ponto de vista foi positivo a Formação Continuada ter ganhado destaque quando se pensa em reformas educacionais, por outro lado a maneira como as propostas de programas e políticas de Formação Continuada se apresentam é preocupante.

Segundo Silva (2007), desde a década de 1990 os programas de Formação Continuada no Brasil apresentam-se de forma autoritária, ou seja, são programas criados por especialistas que se norteiam mais pelo viés acadêmico teórico que em sua maioria não refletem a real situação vivenciada nas escolas. Nesse sentido, o professor é tratado como mero reprodutor do saber já estabelecido, o saber da vivência dos professores não são levados em consideração na hora de montar os programas de Formação Continuada.

Dentro do contexto social, cada escola é única, tanto pela diversidade entre os discentes quanto pelas pessoas que trabalham. Logo, para se pensar em um projeto de Formação Continuada é preciso conhecer o público-alvo ao qual o projeto será direcionado. (FREITAS; PACÍFICO, 2020).

Segundo Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), os professores estão diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem, conhecem a realidade escolar desde que foram discentes. É importante levar em conta a experiência desenvolvida pelos docentes, isso reverbera em sua prática, “é nesse contexto, e a partir dele, que os profissionais da educação formam-se; em termos freirianos, leem o mundo” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p.370). Entende-se, desta forma, que o espaço escolar é o local onde prioritariamente deve acontecer a Formação Continuada, devido ao seu grande potencial formador e a possibilidade de confronto de formas de ler o mundo.

Neste sentido, reforça-se

a idéia de que, para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem. (GATTI, 2003, p.203)

De acordo com essa ideia, para Nóvoa (2001 apud FREITAS; PACÍFICO, 2020), os programas de Formação Continuada devem se sustentar em dois pilares: o professor, como agente e a escola como o local de crescimento profissional.

Além dessa visão de Formação Continuada, segundo Freitas (2007), diversas vezes denomina-se Formação Continuada como: treinamento, reciclagem ou capacitação. E por mais que sejam propostas de cursos que tenham características bem definidas, todos têm em comum a carência de mecanismos para o acompanhamento da prática pedagógica real dos professores. Mesmo que esses formatos busquem trazer uma nova visão ou sensibilizar os professores a respeito de sua prática (como em oficinas, minicursos e similares), essas propostas não carregam as propriedades da Formação Continuada.

Nestes tipos de concepções de Formação Continuada

os professores são desconsiderados como seres pensantes, capazes de refletir, de construir e propor novas concepções e práticas de sua própria formação continuada

que enriqueça seu pensar e fazer pedagógico. Esta é a diferença, entre concepções que se ocupam apenas do produto; aquelas fundamentadas em processos pedagógicos ou andragógicos, de pesquisa e de formação de professores orientadas à construção de autonomia. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p.377)

Alvarado-Prada (2010) concorda, quando diz que, o termo reciclagem, assim como as denominações do tipo capacitação, treinamento e aperfeiçoamento, e outros, condiz com práticas e ideologias de ensino tecnicista, que se preocupam apenas com a eficiência na educação, no sentido industrial e comercial, cujo foco central é o lucro. Essas denominações se apresentam nos cursos de curta duração, em palestras e encontros pontuais sem continuidade.

A denominação Formação Continuada é a que se tem utilizado com mais frequência, seguindo pressupostos da formação permanente. Nesse sentido, referente à formação dos professores, significa que a formação dos profissionais da educação não para em apenas uma titulação, pois é necessário renovar-se o tempo todo para exercer a profissão. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Neste sentido, ocorreu movimento para reconceitualização da Formação Continuada devido a pesquisas que investigaram questões acerca da identidade profissional do professor. As propostas que seguiam as ideias da capacitação, dão lugar a um novo modelo de formação, centrado no "potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções" (GATTI; BARRETO, 2009, p.202).

Assim, as “representações, atitudes, motivação” dos professores passam a ter relevância ao se pensar nas propostas de inovações da prática educativa (GATTI; BARRETO, 2009), ou seja,

nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203)

À vista disso, para Gatti (2009 apud SILVA; BASTOS, 2012), a demanda atual é a “institucionalização do desenvolvimento profissional docente”, ou seja, atentar-se aos contextos socioeconômicos e culturais que os docentes estão inseridos, principalmente ao que refere-se às condições de trabalho. Para Gatti e Barreto (2009), ações neste sentido têm grande potencial de causar mudanças significativas na educação local, no entanto, podem ser restringidas devido a mudanças de governo, pois correm riscos de não haver continuidade das políticas públicas importantes para a manutenção desse tipo de propostas.

De acordo com Marin (1995, apud MIRANDA, 2016), denominações como educação permanente, Formação Continuada, e educação continuada, são consideradas similares, dado que norteiam a formação através das interações da prática educativa que proporcionam a superação das dificuldades do trabalho docente.

A Formação Continuada para Gadotti (2011), deve ser elaborada como “reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas”, ou seja, essa concepção baseia-se na “reflexão crítica sobre a prática”. A reflexão crítica vai além do espaço da sala de aula, segundo Imbernón (2000 apud GADOTTI, 2011, p.42), “atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas”.

Nesta perspectiva, concorda-se com Giovani (1988) quando diz que a formação dos professores não se sustenta apenas em acúmulo de informações, cursos, técnicas, mas pela prática individual e coletiva, com a reflexão crítica da prática e dos contextos que estão inseridos.

Segundo Nóvoa (2019), a partir do início do século XXI começou a ficar evidente que o modelo de escola que temos precisa ser repensado, ou seja, é como se as escolas não tivessem entrado no século XXI, ainda estão presas nos modelos consolidados em meados do século XIX: todos os discentes sentados em fileiras todos virados para um ponto central ocupado pelo professor; estudos baseados em um currículo e programas de ensino constantemente lecionados em uma hora. Para o autor, a transformação da escola precisa ir além de aperfeiçoamentos ou inovações tecnológicas, a escola precisa de uma transformação que o mesmo denomina uma “metamorfose”. E ao fazer esse tipo de afirmação reconhece-se

que esta “metamorfose” atinge profundamente o trabalho docente e a formação dos professores.

No tocante a formação dos professores, para Nóvoa (2019), tornar-se professor é ir além das questões que dizem respeito apenas ao individual, é fazer uma reflexão sobre o aspecto coletivo da docência. Segundo o autor, “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”.

Para Nóvoa (2019) o ciclo do desenvolvimento profissional dos professores atravessa três momentos, que visam superar o modelo antigo de escola e iniciar “um novo tempo para o ensino e a educação”, são eles: a formação inicial, a indução profissional e a Formação Continuada que completa o ciclo.

No que tange às universidades (formação inicial), Nóvoa (2019) diz que deve ser o local onde deve se criar uma “casa comum da formação e da profissão”, ou seja, um local onde professores universitários que trabalham com a formação docente e os professores da rede, criam um ambiente de troca entre a universidade e a sociedade, melhor dizendo, entre a universidade (saber científico das disciplinas e da Educação, didática, psicologia, currículo), escola e professores (o conhecimento da cultura da profissão docente). O autor denomina essa “casa comum” de “terceiro lugar”, pois é um lugar que se empenha em formar professores e ao mesmo tempo valoriza os professores.

Nóvoa (2019) chama a atenção para um conceito denominado “Indução Profissional” que se refere aos anos iniciais do trabalho docente. Para conceber políticas de Indução Profissional é importante o vínculo dos estudantes das licenciaturas na formação inicial com os professores da educação básica, pois “é na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os professores mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um.” (NÓVOA, 2019, p. 9). Este tipo de ação é de extrema importância, pois

ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão [...] Precisamos dos outros para nos tornarmos professores. (NÓVOA, 2019, p.10)

Para Nóvoa (2019), a construção de uma nova concepção pedagógica vem do trabalho e da reflexão conjunta, que se realiza na Formação Continuada. Tal formação deve estar

presente nas escolas e com colaboração das “comunidades profissionais docentes”, já mencionadas, pois só através da cooperação pode-se encontrar soluções para os dilemas do trabalho docente. Neste sentido,

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2019, p.11)

Conclui-se que, a Formação Continuada é atravessada por diversos conceitos e fica evidente que não há referência única, a história tem mostrado que o conceito de Formação Continuada é concebido de várias formas diferentes, pois sofre influências políticas, ideológicas e econômicas que ditam como os programas devem ser. Logo, faz-se necessário conhecer e analisar criticamente essas ideias e práticas, com o intuito de promover a transformação da formação das(os) professoras(es) (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

3.3 Educação inclusiva e Ensino de Química

Acesso ao conhecimento é um direito de todos e a química ocupa um lugar importantíssimo na vida das pessoas, pois com o conhecimento da mesma é possível resolver problemas tanto no cotidiano como em áreas específicas da ciência, logo, possibilita o desenvolvimento de novas tecnologias. A química possui aplicações nas diversas áreas da sociedade e seu conhecimento é significativo para o desenvolvimento e manutenção da vida, portanto, é fundamental que este esteja acessível a todos.

Entretanto, o que se diz sobre o ensino de química é que o mesmo não é acessível a todos, se dá de maneira muito visual, possui uma forma única de escrita e de significar o mundo. Segundo Soler (1999), quando o ensino das ciências naturais, tem o foco exclusivamente na perspectiva visual, perde-se a oportunidade de trabalhar com uma grande quantidade de informações não visuais durante o aprendizado, como atividades que exploram o olfato, tato, paladar, audição; são informações que enriquecem e significam o aprendizado da disciplina de forma concreta. Logo, ao pautar o ensino de química apenas no visual faz

com que a disciplina apresente-se de forma complicada e desinteressante para as pessoas com deficiência visual.

Corroborando com o aprendizado multissensorial apresentado por Soler (1999), Ochaíta e Espinosa (2007), dizem que o desenvolvimento das pessoas com deficiência visual complementa-se através das vias sensoriais que dispõem, é importante destacar que, eles não possuem níveis sensoriais superiores ou inferiores não ouvem melhor nem possuem sensibilidade tátil ou olfativa maior, apenas aprendem a usufruir melhor desses sentidos para que atendam a suas demandas e finalidades.

Neste sentido, as práticas educativas devem ser norteadas pelas necessidades específicas de cada pessoa, considerando o grau de comprometimento do canal visual, para que se possa aproveitar ao máximo a visão funcional que a pessoa possui, pois, através do conhecimento dessas informações o docente buscará as referências necessárias para pôr em práticas ações pedagógicas eficazes no aprendizado desses discentes. É importante destacar também que o processo de ensino-aprendizagem deve considerar mais do que apenas o grau da deficiência visual que a pessoa possui, deve considerar também seu histórico familiar e educativo, que condicionarão a abordagem educativa a ser realizada. (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2007).

Devido às diferenças existentes entre as pessoas com deficiência visual, muitos docentes sentem-se despreparados para trabalhar com esses discentes em sala de aula, pois, “não permitem oferecer receitas gerais para sua educação” (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2007, p. 162). O que tange o ensino de química para pessoas com deficiência visual, verifica-se a necessidade de aplicação de adaptações de materiais didáticos e o desenvolvimento de estratégias metodológicas específicas para possibilitar melhorias no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes e, desta forma, contribuir para a inclusão destes na escola regular (VIGINHESKI, 2014).

Para possibilitar a participação e a inclusão da pessoa com deficiência visual na sala de aula, na escola regular, os materiais didáticos em conjunto com o braille mostram-se de suma importância. No entanto, é importante deixar evidente que materiais didáticos são materiais que possibilitam a superação de barreiras durante o processo de ensino-aprendizagem, mas se utilizados por si só, não são suficientes. As pessoas com deficiência visual demandam

um ambiente estimulador, de mediadores e condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular. No mais, não são diferentes de seus colegas que enxergam no que diz respeito ao desejo de aprender, aos interesses, às curiosidades, às motivações, às necessidades gerais de cuidados, proteção, afeto, brincadeiras, limites, convívio e recreação dentre outros aspectos relacionados à formação da identidade e aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Devem ser tratados como qualquer educando no que se refere aos direitos, deveres, normas, regulamentos, combinados, disciplina e demais aspectos da vida escolar. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p.14)

Como todas as pessoas necessitam de estímulos para possibilitar a aprendizagem, um mesmo material pode facilitar a construção de conhecimento tanto de um aluno vidente como de uma pessoa com deficiência visual.

Desta forma, a grafia Braille se dá como uma das principais formas que as pessoas cegas têm acesso a informação durante o processo de aprendizagem, pois

o sistema Braille permite compor todo o alfabeto por meio de diferentes combinações de pontos em relevo, permite ler tocando esses pontos na página, e escrever perfurando o papel e marcando nele pontos em relevo. (VIGOTSKI, 2011, p.867)

É importante dizer que apesar do Braille ser o melhor sistema disponível de leitura e escrita utilizado pelas pessoas com cegueira, o processo de decidir como o discente com deficiência visual deve aprender a ler e escrever é muito delicado. Pois é uma decisão que deve ser acompanhada por uma equipe multiprofissional considerando-se as peculiaridades do discente. Como citado, é muito importante aproveitar-se ao máximo os resquícios visuais que a pessoa tenha, dado que, pesquisas referente a aprendizagem do Braille constata que a aprendizagem visual do Braille é mais fácil que a usando somente o tato, desta forma, deve-se sempre que possível realizar a aprendizagem do Braille associando informações táteis e visuais (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2007).

Atualmente temos diversas Tecnologias Assistivas - TA a disposição, que são definidas como uma área do conhecimento que visa o desenvolvimento de produtos, recursos e metodologias para que a pessoa com deficiência possa ter participação ativa na sociedade, autonomia e independência para que assim essas pessoas tenham melhor qualidade de vida e possibilidade de inclusão social (BRASIL, 2009).

Mesmo com todas as TAs que temos hoje em dia, como por exemplo: o DOSVOX e NVDA que possibilita às pessoas com cegueira ler e escrever no computador, o Be My Eyes que vem para ajudar a pessoa com deficiência visual caso essa pessoa esteja sozinha e precise de ajuda para realizar alguma tarefa, o aplicativo conecta a pessoa com deficiência visual a um voluntário por vídeo chamada que poderá ajudá-lo, ou ferramentas simples como gravar aulas utilizando um celular, ainda sim o braille ainda tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da pessoa cega, já que

[...] permite ao cego o acesso à forma como a palavra é escrita, uma vez que, por meio de outros recursos, o acesso se dá pelo canal da audição, não lhe fornecendo detalhes da escrita, como, por exemplo, a ortografia. (VIGINHESKI et. al., 2014, p. 908)

Segundo Freitas Neto (2006), a utilização do Braille pela pessoa cega é algo que dificilmente as tecnologias possam substituir, o tato tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e da formação como leitor para a pessoa cega, assim como a visão é para o vidente. O aprendizado do braille é antes de tudo uma representação da retomada da auto-estima e autonomia como cidadão, assim, possibilita explorar o universo da escrita e da leitura, independência o que diz respeito à construção da grafia das palavras.

Desse modo, pode-se dizer que as tecnologias complementam o braille, dado que os equipamentos eletrônicos tem sua importância para a eficácia no processo de escolarização e de interação entre as pessoas. Com o braille as pessoas cegas desenvolvem a leitura e escrita sendo indispensável para seu desenvolvimento cognitivo e social. Já a tecnologia proporciona acesso mais rápido à informação e interação social, o que possibilita a pessoa cega interagir com o mundo de diversas formas (SALVINO; ONOFRE, 2017).

Como dito, a química tem um papel importantíssimo para o desenvolvimento da sociedade, logo, o ensino de química deve possibilitar que a pessoa desenvolva seu senso crítico, entendimento da linguagem científica e a formação de um cidadão consciente nas questões que se referem à ciência, sociedade e ao meio ambiente. O ensino de química

[...] deve possibilitar aos alunos a aquisição de conhecimentos que lhes permitam representar fenômenos e substâncias e comunicar-se com outras pessoas conhecedoras dessa linguagem, além de possibilitar a interação consciente com os

produtos gerados tecnologicamente, como medicamentos, alimentos, cosméticos, entre outros. (BRASIL, 2017)

Essa é a perspectiva que norteia o ensino de química atualmente, e para que as pessoas com deficiência visual possam ter acesso a esse conhecimento e linguagem o Ministério da Educação (MEC) produziu e disponibilizou a Grafia Química Braille para ser utilizada no Brasil “com vistas à concretização da meta de normatizar a simbologia braille utilizada em Química” (BRASIL, 2017). Desta forma,

a atual versão da Grafia Química Braille para Uso no Brasil dispõe de símbolos representativos para transcrição em braille do componente curricular de Química, suas entidades em diferentes posições, diagramas, notações específicas, determinadas figuras e estruturas, permitindo maior e melhor acesso das pessoas cegas aos textos científicos da Educação Básica e do Ensino Superior. (BRASIL, 2017)

De acordo com Mortimer, Machado e Romanelli (2000) a química tem como foco a investigação da matéria e das substâncias no que tange a sua constituição, propriedade e transformação. Para a compreensão plena da química, o processo de ensino-aprendizagem deve abranger três aspectos: o macroscópico (fenomenológico), o microscópico (teórico) e o representacional. O professor de química deve abordar e contemplar esses três aspectos durante todo processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a Grafia Química Braille combinada com materiais didáticos táteis e audiodescrição, a química torna-se mais acessível para as pessoas com deficiência visual.

Mesmo com uma grafia específica para ser utilizada no ensino de química para pessoas cegas, isto não se mostra suficiente, como dito anteriormente. Um recurso didático utilizado sozinho não é suficiente e com a Grafia Química Braille não é diferente. A mesma precisa ser significativa e ser utilizada em conjunto com materiais didáticos, metodologias de ensino, a escola precisa adotar projetos pedagógicos que abracem a causa, para que a utilização do braille torne-se eficiente nesse processo. Além disso, a Grafia Química Braille é recente, para tornar-se acessível se mostra necessário a oferta de cursos de Formação Continuada para os profissionais da educação por parte do MEC, e Secretarias de Estado e Municipais de Educação.

A Formação Continuada dos docentes está contemplada na LDB, e no capítulo IV da LBI, que discorre sobre o direito à educação, destacam-se:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015)

Neste sentido, fica evidente que é necessário efetivar as políticas públicas já existentes e criar novos projetos pedagógicos para que as escolas e os docentes possam se preparar para essa realidade, visto que é um processo demorado que demanda uma mudança na estrutura e na cultura escolar. Como citado anteriormente, a inclusão social não se faz por decreto. Em vista disso, a(o) professor(a) assume um papel fundamental na inclusão dos discentes na escola, já que

os/as professores/as se apresentam como interlocutores importantes em meio à necessidade da efetiva implantação da escola inclusiva, uma vez que continuamente estão sendo desafiados/as a refletir sobre novas possibilidades de intervenção pedagógicas, tendo em vista a extensa diversidade de estudantes para os quais têm se dirigido, atualmente, sua atividade profissional. (RIBEIRO, 2016, p.56)

Desta forma, a Formação Continuada dos docentes assume um papel importantíssimo no processo de construção de uma escola inclusiva, logo,

refletir sobre a formação continuada de professores para uma escola inclusiva nessa perspectiva significa partir de e na 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 em 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, p.128)

Diante disso, fica evidente que a inclusão não se propõe a somente matricular todos os educandos com diferença funcional na escola regular, ignorando suas necessidades e

demandas. Busca também proporcionar ao professor(a) e à escola o suporte necessário (BRASIL, 2001).

4 METODOLOGIA

Devido ao atual cenário de pandemia da COVID-19, a metodologia utilizada na pesquisa foi planejada de forma a respeitar o isolamento social e ser realizada dentro de casa.

Compreende-se que para atender aos objetivos da investigação, a pesquisa qualitativa é a metodologia adequada para orientar a pesquisa, pois, as circunstâncias do fenômeno estudado são diretamente influenciadas pelo contexto em que se está inserido, desta forma, um contato direto com o objeto de estudo torna-se essencial para que as pessoas, suas ações e práticas sejam referenciadas no contextos em que estão, com objetivo de captar a vivência e perspectiva dos participantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Desta forma, a pesquisa qualitativa tem por objetivo “reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação” (MAANEN, 1979a, p. 520 apud NEVES, 1996, p.1).

Considerando o caráter qualitativo, o trabalho tem como ferramenta de pesquisa a revisão bibliográfica, a análise documental e a entrevista semi-estruturada.

Segundo Santos (2006), a revisão bibliográfica tem o papel de contextualizar a pesquisa na área a qual ela faz parte, onde desempenha um papel norteador dentro dos trabalhos acadêmicos, pois através da consulta de outros estudos que abordam o mesmo tema a argumentação do trabalho passa a realçar o ponto fundamental da pesquisa que está sendo realizada.

Para coleta de dados foi realizada a entrevista, através de reunião gravada no Google Meet. Devido a característica de interação direta com os participantes da pesquisa, este instrumento torna-se adequado. A entrevista proporciona uma relação recíproca entre quem pergunta e quem responde, assim, permite a compreensão clara e imediata das informações que busca-se obter, através da interação social que se tem com as pessoas que estão inseridas em um determinado contexto que se deseja investigar (ANA; LEMOS, 2018).

A estrutura de entrevista utilizada foi a semiestruturada, devido ao seu caráter exploratório. Segundo Gerhardt et al. (2009) na entrevista semiestruturada o pesquisador elabora um roteiro sobre o tema em estudo de forma a nortear a entrevista para que o entrevistado possa falar livremente durante os desdobramentos dos assuntos que possuem conexão com o tema principal da pesquisa, que estão no roteiro, de forma que possa obter o máximo de informações pertinentes ao tema estudado.

O uso do roteiro é muito importante para guiar as entrevistas, pois permite que esta tenha uma estrutura mais flexível, o que possibilita variedade de respostas. O entrevistador deve atentar-se à divisão do tempo dos assuntos durante a entrevista, manter o foco no objetivo a ser atingido com a entrevista e elaborar perguntas que buscam evitar respostas como sim ou não (GERHARDT et al., 2009).

A respeito das entrevistadas, foram duas profissionais da educação, uma é atualmente funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda (SME) e a outra é funcionária de uma Escola Municipal Especializada no ensino de pessoas com deficiência visual.

Outra ferramenta de coleta de dados utilizada foi a análise documental. Como a entrevista tem o caráter de interação social o que possibilita a obtenção de informações não documentadas, a análise documental proporciona identificar informações pontuais nos documentos pertinentes ao tema estudado, com a finalidade de verificar as hipóteses e questões de interesse da pesquisa. A análise documental é uma fonte rica e estável de informações, dá base para os resultados obtidos, pode-se extrair evidências que sustentam as afirmações do pesquisador tanto pela existência ou a ausência de leis ou projetos escolares (ANA; LEMOS, 2018).

Desta forma, foi utilizado como fonte principal da análise documental: livros, leis, decretos, os documentos referentes aos eventos promovidos pela escola municipal especializada e os eventos divulgados na internet pela Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda (SME).

Faz-se necessário descrever o percurso da pesquisa e o porquê da escolha da entrevista como um dos métodos de coleta de dados, pois é um ponto importante a se destacar durante a investigação.

Como a grande maioria dos trabalhos relacionados à educação em Volta Redonda estão sendo realizados remotamente ou no modelo híbrido, de acordo com o Decreto nº 16.559/2021 devido ao agravamento da pandemia da COVID-19 no Brasil no ano de 2021, respeitando-se o isolamento social, a pesquisa tinha como método principal apenas a análise documental. No entanto, a análise documental por si não mostrou-se suficiente para basear a coleta de dados a respeito da Formação Continuada dos docentes em Volta Redonda.

Em 2020 ocorreram eleições municipais e com isso mudanças em cargos políticos no município. Correlatamente a SME passou a ter carga excessiva de trabalho remoto impostos pela pandemia da COVID-19. Desta forma, não foi possível conseguir documentos referente a Formação Continuada no município para sustentar a pesquisa apenas na análise documental.

As informações a que se teve acesso foram os eventos relacionados à educação realizados pela Escola Municipal Especializada no ensino de pessoas com deficiência visual, como por exemplo, a Semana de Valorização da Pessoa com Deficiência Visual¹, um evento organizado pela escola que acontece todo mês de agosto durante uma semana desde o ano de 2017 e a divulgação de notícias dos cursos de Formação Continuada publicados no site da Prefeitura Municipal de Volta Redonda. A respeito dos cursos de Formação Continuada noticiados pela prefeitura, nenhum era referente ao público-alvo desta pesquisa nem direcionado aos professores de química.

Importante destacar também que foi realizado contato via email com a Fundação Educacional de Volta Redonda (FEVRE), que oferece Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante em sete unidades educacionais da cidade. Até o momento da escrita deste trabalho as solicitações realizadas a respeito de documento sobre as ações que a FEVRE realizou referente a Formação Continuada dos docentes da fundação encontrava-se sob análise da Direção Pedagógica. Devido ao prazo para finalização do trabalho, não foi possível constatar as ações da FEVRE neste sentido.

Desta forma, optou-se por utilizar também a entrevista como ferramenta de coleta de dados para dar maior sustentação à pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com duas professoras que atualmente estão trabalhando na Rede Pública de Ensino de Volta Redonda. Uma trabalha na Secretaria Municipal de Educação (SME) e a outra em uma Escola Municipal Especializada no ensino de pessoas com deficiência visual. Para preservar a identidade das entrevistadas, as mesmas serão chamadas de Professora 1 e Professora 2, respectivamente, e o nome da Escola Municipal Especializada no ensino de pessoas com deficiência visual não será mencionado,

¹ A Semana de Valorização da Pessoa Com Deficiência Visual é um evento que oferece palestras, rodas de conversa e oficinas de Braille e Sorobã para a comunidade de Volta Redonda. Porém a mesma não se caracteriza como um curso ou projeto de Formação Continuada, dado que é um evento aberto à comunidade com proposta de dar visibilidade e expandir discussões acerca das questões a respeito da pessoa com deficiência visual em Volta Redonda.

durante os resultados e discussão a escola será mencionada como Escola Municipal Especializada.

Foram realizadas três perguntas principais que nortearam a entrevista a fim de atender os objetivos da pesquisa e captar a percepção das profissionais a respeito da Formação Continuada e Educação Inclusiva, são elas:

- Na sua opinião, o que é Formação Continuada de professores?
- Para você, qual o papel da Formação Continuada na construção de um sistema de ensino inclusivo?
- Como Volta Redonda trata a Formação Continuada dos professores de Química e das disciplinas de Ciências da Natureza na perspectiva da Educação Inclusiva para o ensino de pessoas com deficiência visual?

Trechos das entrevistas foram transcritas na íntegra, a fim de preservar ao máximo a visão das profissionais a respeito dos temas abordados.

A análise das entrevistas foi dividida em três categorias de análise, são elas: Concepção de Formação Continuada, Formação Continuada e Inclusão Escolar e Formação Continuada na prática. Segue a análise.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Concepção de Formação Continuada

Como dito por Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), para o exercício da profissão docente é necessário renovar-se nos estudos, a formação dos professores não para quando se conclui o curso de graduação. Quando perguntado para a Professora 1 sobre a sua visão do que é Formação Continuada, esse conceito de aprendizado para toda a vida e formação permanente, é apresentado claramente:

Pra mim Formação Continuada é você aprender todo dia [...] no que se refere ao educador, o educador independente da clientela pra mim ele precisa ter Formação Continuada. Não existe a possibilidade de um educador fazer a sua formação e acreditar que nunca mais vai precisar pegar num livro pra aprender. Nós precisamos estar em Formação Contínua sempre. (Professora 1)

Como dito por Freitas e Pacifico (2020), a Formação Continuada tem se mostrado como uma ferramenta importante para auxiliar os docentes a enfrentarem as mudanças que as Instituições de Ensino sofrem. Com isso, é pertinente destacar que juntamente a sua concepção de Formação Continuada a Professora 1 traz junto a ideia de que a Formação Continuada ajuda o docente a enxergar a diversidade que sempre existiu dentro das salas de aula:

Já foi o tempo, e isso é a muito tempo, em que a gente acreditava que nós tínhamos turmas homogêneas, isso não existe né, independente de vir a lei da inclusão e ter deficientes nas turmas as nossas turmas nunca foram homogêneas, elas sempre tiveram pessoas muito diferentes e que o professor na verdade não conseguia chegar porque ele não via a possibilidade de mudar a sua forma [...] sempre deu a aula do mesmo jeito, hoje não cabe mais isso e justamente por conta da formação. (Professora 1)

A Professora 1 complementa a sua concepção de Formação Continuada apontando que a mesma precisa partir tanto do docente, quanto da instituição onde o mesmo está inserido:

Eu penso que a Formação Continuada precisa ser uma meta individual, o professor precisa buscar e a instituição também precisa oferecer [...] seja ela qual for, seja pública, privada ela precisa entender que a sua parcela de contribuição é exatamente oferecer formação para seus professores. (Professora 1)

Aqui tem-se um ponto interessante, a Professora 1 tem visão semelhante ao que é mencionado por Nóvoa (2001 apud FREITAS; PACÍFICO, 2020), de que a Formação Continuada deve se sustentar tanto no indivíduo (professor) quanto na Instituição de Ensino, com a instituição assumindo seu papel de fornecer essa formação aos profissionais.

Quando feita a mesma pergunta para a Professora 2, a mesma contextualizou a resposta na sua experiência vivenciada na Escola Municipal Especializada no ensino de pessoas com deficiência visual, ou seja, de como surgiu a demanda de Formação Continuada na escola, do percurso até os profissionais na escola enxergarem que para enfrentar os desafios postos no cotidiano da escola eles precisavam de mais formação:

No decorrer dos anos vamos percebendo que os moldes educacionais existentes vão mostrando uns sinais de esgotamento, com a constatação, vamos dialogando e percebendo o momento ideal para fazermos algumas modificações pedagógicas na escola. Essas modificações acabam resultando em inclusão. Inclusão com uma melhora da qualidade de vida e do ensino. E a partir dessas trocas de ideias entre todos os profissionais e o conselho comunitário escolar, nós vamos percebendo que as experiências, os problemas vivenciados e todas aquelas situações que não trazem conforto no processo de ensino e aprendizagem, são possíveis de ser vistas de outra forma, através de estudos, surgindo assim à necessidade de uma Formação Continuada. Podemos afirmar que Formação Continuada diante do contexto de cada escola, acontece de forma mais prazerosa quando todos estão envolvidos nos mesmos objetivos. Assim os estudos complementam a formação dos profissionais. Os estudos podem ser realizados através dos espaços reservados nos calendários letivos, com formações em grupos e formações individuais de acordo com o interesse de cada profissional. A Formação Continuada é um ponto extremamente importante para dar o equilíbrio entre o ensino e aprendizado e propiciar o crescimento dos profissionais. (Professora 2)

Aqui a fala das duas professoras entram em acordo, no sentido de que a Formação Continuada parte da necessidade individual e também da instituição onde o profissional está inserido prover essa formação, partindo de troca de formas de lerem o mundo (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Nota-se também um entrelaçamento com as concepções de Gatti (2003), de que partir de uma reflexão da experiência concreta dos professores é um ponto fundamental para se buscar formas de enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar.

A Professora 2 relata uma das experiências de Formação Continuada que aconteceu na Escola Municipal Especializada, e em sua resposta é interessante notar a ligação que ela faz, da importância do autoconhecimento da identidade profissional de cada docente para então partir para a formação do todo

No meio dessas formações eu posso destacar para você algumas que foram significativas na nossa escola. Dentre elas está a realização de um curso em grupo com um coach. O trabalho foi voltado para os profissionais, destacando a questão do autoconhecimento, das habilidades emocionais, questões relacionadas ao trabalho diário e projeto de vida. Foi bastante enriquecedor para todos nós, permitiu que nós buscássemos o autodomínio. É um dos exemplos de uma Formação Continuada partindo do eu para chegarmos ao todo, na questão do ensino e aprendizagem. Outro exemplo enriquecedor é a oportunidade que alguns profissionais tiveram ao fazer cursos sobre as particularidades da deficiência visual e todos eles após finalizarem os cursos socializaram nas discussões pedagógicas e o conhecimento passou a ser de todos os profissionais da Unidade Educacional, não foi apenas uma Formação Continuada individualizada. (Professora 2)

Esse tipo de experiência vai de encontro às perspectivas de Formação Continuada de Gatti e Barreto (2009), pois foi uma Formação que inicialmente partiu dos professores, buscando-se o autocrescimento do profissional, para se pensar em inovações na prática concreta, para a partir disso, ir para a esfera coletiva da Formação Continuada como destacado por Nóvoa (2019), o qual afirma que não é possível colocar em prática a docência sem colaboração dos demais professores.

Voltando a questão da Formação Continuada ser realizada na instituição onde o professor está inserido, a Professora 2 destaca:

É muito importante a Formação Continuada ser realizada também dentro da escola, porque nós trabalhamos com uma clientela muito específica, quando você dá essa oportunidade dentro do próprio espaço de trabalho, a organização do processo ensino e aprendizagem e as discussões serão de grande valia para melhoria do atendimento. (Professora 2)

Desta forma, indo de encontro às perspectivas de Gatti e Barreto (2009) e Giovani (1988), os quais citam os retornos positivos que têm a Formação Continuada ser realizada nos contextos em que os profissionais estão inseridos, com reflexão crítica da prática individual e coletiva.

5.2 Formação Continuada e Inclusão Escolar

Segundo Marchesi et al. (2007), para alcançar-se um sistema de ensino inclusivo é preciso ter o pensamento que todos os professores, não apenas os especializados para trabalharem com pessoas com deficiência, devem ter as competências suficientes para ensinar

a todos. Neste sentido, quando perguntada sobre a importância da Formação Continuada para alcançar-se um sistema de ensino inclusivo, a Professora 1 destacou inicialmente uma questão sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e trouxe também um relato do trabalho que a mesma realizou quando trabalhava na SME, relacionado ao profissional de AEE, quando a Política de 2008 foi publicada:

Imprescindível [...] dentro do Atendimento Educacional Especializado proposto pela política de inclusão de 2008, ele fala que o profissional de AEE [...] esse professor precisa dar conta de tudo, ele tem que saber Braille, tem que saber Libras, ele tem que saber do autista. É humanamente impossível você ter um profissional que saiba de tudo. Então o que que eu fiz dentro da sessão, eu dividi por segmento. Então eu tinha pessoas para atenderem os alunos autistas, pessoas para atenderem os alunos com DI, pessoas para atenderem os alunos com múltipla, pessoas pro Surdo e pessoas pro cego. O que nós fizemos, nós fizemos formações específicas para esse tipo de clientela, não só para esse tipo de clientela, mais para os professores, gestores, supervisores educacionais que atendiam essas clientelas. Então assim, a ideia era dar um pouco de informação pra cada um deles sobre aquele sujeito que ele atende [...] quais as principais é... situações sobre esse sujeito que você precisa saber: (Professora 1)

A respeito da Professora 2, a mesma também compartilha dessa visão, de que a Formação Continuada vem para complementar os docentes na sua prática direcionada para o público-alvo que ele está trabalhando, de forma que seja um complemento que permita realizar um trabalho concreto com o discente na escola:

Na minha visão, muito dentro do espaço da escola especializada, procuramos reconhecer e valorizar as habilidades de cada profissional e buscamos com a Formação Continuada ampliar os conhecimentos de todos. Porque assim, quase sempre, a formação continuada ajuda o profissional a consolidar ações definidas individualmente ou em grupo e concretizar o que realmente é necessário fazer para a melhoria do ensino e aprendizagem. (Professora 2)

Sobre a Formação Continuada na perspectiva da Educação Inclusiva, a Professora 1 faz um comentário, que complementa a fala da Professora 2, sobre a relação da prática do professor com o discente que ele está trabalhando, seja esse discente pessoa com deficiência ou sem deficiência:

[...] você precisa saber da sua prática, você precisa saber quais os canais de conexão da educação com o sujeito, você precisa saber as fases do desenvolvimento do sujeito e não é do sujeito com deficiência não é de qualquer um [...] Formação Continuada pra mim é você buscar informações técnicas sobre a sua prática, “por

que que eu preciso saber sobre fase do desenvolvimento da criança... do ser humano?" porque quando eu vou identificar que o meu aluno tem tal dificuldade eu preciso saber onde que está a janela que falhou e mudar minha prática pra entrar exatamente naquela lacuna. E a formação precisa ser isso, a formação não é dizer que F70 significa deficiência mental leve, F71 significa deficiência mental moderada [...] formação não é isso, formação é você saber que você vai atender a pessoa com deficiência intelectual e que ela vai estar é... categorizada em alguns níveis, que pode ser uma deficiência leve ou moderada, mas que sua atuação vai ser em cima do sujeito, o que que ele pode te oferecer enquanto ganho, porque às vezes o cara é muito safo, ele é funcional pra caramba [...] Então a formação ela te dá base para sua atuação enquanto professor; não enquanto professor de aluno com deficiência. (Professora 1)

Neste sentido, concordando-se com Freitas e Pacífico (2020), os Programas de Formação Continuada devem ser direcionados para o público-alvo que se deseja trabalhar, cada escola está inserida em uma cultura e condições socioeconômicas locais, desta forma, a prática dos docentes inseridos nesse contexto devem levar em conta essas vivências, para assim a prática pedagógica possa ser efetiva para os estudantes.

Sobre os espaços de trocas de experiências, entre os profissionais da Escola Municipal Especializada e da rede regular, a Professora 2 ressaltou a relevância que esse tipo de troca tem para os docentes:

A escola especializada tem a oportunidade de fazer estudos com as escolas da rede regular, participando de discussões pedagógicas com os profissionais de outras unidades educacionais. As parcerias oportunizam os questionamentos e esclarecimentos sobre as questões da deficiência visual. Com essa interação pode perceber-se que a equipe e os professores ficam bastante satisfeitos de poder entender um pouco as questões relacionadas à deficiência visual, o que valida as trocas de experiências. (Professora 2)

Para Nóvoa (2019), a reflexão conjunta entre os docentes e as escolas é muito importante para que se construa uma nova concepção pedagógica, ou seja, esses espaços de formação, de troca de experiências podem ajudar proporcionar aos professores novas respostas para as dificuldades enfrentadas no dia a dia do trabalho docente.

5.3 Formação Continuada na prática

Quando perguntadas a respeito da Formação Continuada dos professores de química e das disciplinas de ciências da natureza da rede pública, as professoras foram diretas e deram

respostas semelhantes: ainda não ocorreu essa formação específica para os professores dessas disciplinas em Volta Redonda. A Professora 1 falou:

[...]Volta Redonda começou lá em 2009, primeiro quando começaram as formações, a formação veio só pro gestor, professor não entrou na primeira leva nem na segunda. Na primeira leva entrou diretor, depois entrou coordenador, a formação para os professores começou chegar a partir de 2012 mais ou menos. (Professora 1)

De acordo com a Professora 1, a Formação Continuada dos docentes da rede regular vai acontecendo conforme os estudantes com diferença funcional vão progredindo nos seus estudos, como as formações neste sentido ainda são muito recentes no município a mesma ainda não atingiu parte significativa dos professores do Ensino Médio. A Professora 1 explicou como é feito o trabalho conjunto dos professores da rede regular:

Ele vai chegando a gente vai formando ai ele muda de escolaridade, vai para o sexto ano, a gente trabalha muito com aqueles professores ali [...] fica a coisa muito focalizada. Ai ele muda de série, você pega outro grupo de professores [...] a ideia é que você vai sensibilizando todos eles. Tem a coisa do específico que é pra aquele aluno e tem a coisa do geral que é para o segmento. Mas isso ainda é muito pouco para aquilo que a gente precisa né. (Professora 1)

Para a mesma pergunta a Professora 2 respondeu:

Não trabalhamos com formação específica por disciplinas. Em relação ao Ensino Médio e Faculdade, nós fazemos esclarecimentos individuais, quando os professores necessitam, porém os que mais buscaram até o momento são os professores de língua portuguesa e de matemática, proporcionando um contato maior. Os professores de química que lecionam nos segmentos citados ainda não nos procuraram, sendo assim não temos nenhum trabalho específico para tal disciplina em relação aos estudantes com deficiência visual. (Professora 2)

Aqui fica claro que os professores que mais procuram a Escola Municipal Especializada são os que ministram aulas para o Ensino Fundamental I e II, mas as ações com esses professores não são no sentido de Formação Continuada, ou em projetos que envolvam o aperfeiçoamento dos profissionais da rede regular juntamente com os da escola especializada. São práticas voltadas para auxiliar o trabalho do professor da rede regular no manejo com o discente com deficiência visual na sala de aula. A Professora 2 complementa, explicando como é feito o trabalho com os estudantes com deficiência visual que vão progredindo nos estudos e com os respectivos professores:

Nós atendemos um público de diversos segmentos, acompanhamos estudantes de Educação Infantil, do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Faculdade. Os estudantes do Ensino médio e faculdade recebem atendimento através de ações específicas, de acordo com as solicitações dos professores ou orientadores pedagógicos, procuramos fazer a adaptação do material e promover a acessibilidade para os estudantes. O Atendimento Educacional Especializado, no que diz respeito ao apoio de ensino, é disponibilizado até o nono ano de escolaridade. Quanto à reabilitação, atendemos de acordo com as necessidades da clientela com deficiência visual. (Professora 2)

Logo, as ações junto aos professores desses discentes que vão avançando na escolaridade, Ensino Médio adiante, é no sentido de produção de materiais. A Professora 2 ressalta novamente como é a dinâmica com as escolas regulares, onde os estudantes que a Escola Municipal Especializada atende estão matriculados:

O primeiro contato e orientação são realizados com as equipes das escolas, com a direção e os orientadores, e são eles que apontam a necessidade do atendimento mais individualizado com o professor, se for necessário. Nosso compromisso é com um atendimento para a vida inteira, porque faz parte da inclusão da pessoa com deficiência visual o preparo para reabilitarem-se na sociedade. Nas políticas percebemos que não tem uma faixa etária definida, precisamos perpassar por todos os caminhos educacionais que esse estudante com deficiência visual fizer e também reabilitar as pessoas cegas que não estão matriculadas nas escolas regulares. (Professora 2)

Nota-se que mesmo Volta Redonda não possuindo um programa de Formação Continuada específico para os professores em suas respectivas disciplinas, ou seja, uma formação que seja direcionada, é interessante ressaltar que essa lacuna na formação dos docentes da rede regular quem preenche é a Escola Municipal Especializada e essa é uma questão que merece mais atenção, dado que é fundamental que os professores que tem o contato diário com os discentes na escola regular tenham o conhecimento necessário para realizar sua prática. Como dito por Ochaíta e Espinosa (2007), o trabalho realizado com o discente com deficiência visual toca muitas questões que vão além do grau de comprometimento do canal visual, são questões que atravessam toda a jornada escolar desse estudante, sua autoestima, como sua família trata a deficiência. E a falta de formação dos professores da rede regular para ter esse manejo, colocando todas essas questões apenas na Escola Especializada é preocupante.

Durante a entrevista a Professora 2 mencionou que todos os estudantes de Ensino Médio atendidos na Escola Municipal Especializada são pessoas com Baixa Visão, com isso muito dos professores da rede regular não sentem tanto a necessidade de procurar a escola em busca de informações de como trabalhar com esse estudante, pois não a necessidade de utilizar o Braille nas atividades com esses discentes:

[...] em relação aos estudantes com baixa visão, nós fazemos uma orientação inicial básica sobre o tipo e tamanho de letra, como os professores podem proceder em relação ao número de questões, e assim os estudantes e professores vão caminhando. Os professores não demonstraram a necessidade de maiores adequações, até hoje, porque os estudantes enxergam parcialmente e isso facilita o processo educacional em sala de aula. [...] o estudante consegue dar as respostas em relação aos conteúdos durante o processo ensino e aprendizagem. Para escola especializada o atendimento dos estudantes com baixa visão que estão no ensino médio ou faculdade, destacamos no momento a Estimulação Visual e demais suportes de acordo com as necessidades dos mesmos. (Professora 2)

Como a Professora 2 tem maior contato diário com os professores e estudantes com deficiência visual, perguntou-se como os professores da rede regular tem agido quando o ensino da pessoa com deficiência visual envolve o uso do Braille:

Até o momento, os professores das escolas regulares não procuraram a escola especializada para aprenderem o Braille. [...] Alguns familiares têm o desejo de aprender para acompanharem os filhos. [...] A dinâmica do trabalho entre escola especializada e escola regular, acontece assim: o professor da escola regular envia as tarefas em tinta para a escola especializada, o conteúdo retorna para escola regular em Braille, o estudante tem o acesso e realiza as tarefas em Braille. A escola regular devolve para escola especializada, o conteúdo que o estudante escreveu em Braille e a devolutiva é em tinta para escola regular. Também são organizadas as adaptações dos materiais para acessibilidade dos estudantes cegos aos conteúdos. (Professora 2)

Desta forma, fica evidente na opinião das entrevistadas que os professores da rede regular de ensino não sentem interesse de se aprofundar nos estudos das questões de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual, visto que a Escola Municipal Especializada faz todo o manejo com o estudante e dá as instruções básicas de como o professor trabalhar com esse aluno em sala de aula. Por um ponto de vista é positivo que a Escola Especializada tenha participação tão ativa e interaja bem com os professores e as escolas onde os discentes estão matriculados. Por outro, quando se pensa na Inclusão Escolar, é um ponto negativo os professores da rede regular não terem a percepção que também é

papel deles ter a formação necessária para trabalhar com os discentes, como mencionado por Marchesi et al. (2007), para avançarmos no sentido das escolas inclusivas é necessário que todos os professores tenham a visão de que não é só o professor especializado que deve ter o conhecimento de como ter o manejo com os discentes com deficiência.

Sobre o interesse dos professores da rede regular em aprender o Braille, a Professora 2 volta a destacar a questão do interesse individual, do professor buscar essa Formação Continuada:

[...]retomando a Formação Continuada individual, depende muito do interesse de cada um e esse interesse permite o crescimento do profissional, porque se ele tem o conhecimento do Braille, consegue olhar uma folha escrita pelo estudante cego e reconhece o que foi escrito. Pode questionar em tempo real, mediar o conhecimento, esclarecer dúvidas, como faz com os estudantes videntes.. (Professora 2)

Entende-se que essa questão vai de encontro também ao sentimento do próprio discente se sentir incluído, de ver que o professor que trabalha com ele na escola regular se importa com seu aprendizado, também entende o Braille, pois o uso do Braille vai muito além de permitir à pessoa cega ter acesso a palavra escrita e a leitura, é uma questão de autonomia também, o aluno ter esse retorno na escola regular, do professor regente é fundamental para que o mesmo se sinta incluído (FREITAS NETO, 2006).

A respeito desse trabalho realizado em sala de aula, da relação professor-aluno, a Professora 1 destaca um ponto importante com relação ao papel de educador:

Agora o professor tecnicamente a gente tá entendendo que ele precisa ter a formação dele enquanto educador, enquanto educador ele precisa saber manejar as situações. Claro que ele não precisa e não tem a obrigação de saber sobre deficiência, mas como acompanhar e receber um aluno respeitando suas especificidades, esse é o papel do educador. (Professora 1)

Assim como dito pela Professora 2, que os professores ainda têm certa resistência em aprender o Braille, a Professora 1 fala sobre uma resistência dos docentes em receber os estudantes com deficiência na escola regular

Eu tenho uma escola aqui em Volta Redonda que eu fui uma vez, acho que em 2015, fazer uma reunião com os professores, com a equipe técnica e os diretores. Olha eu nunca fui tão maltratada, eles ficaram num silêncio, então eu fiquei assim 40 minutos fazendo a apresentação, do que a gente queria, das propostas, das

sugestões. Quando eu acabei nós fomos fuzilados, desde o diretor até o porteiro. Porque o entendimento deles é que essa especificidade toda, isso tudo que vocês querem fazer “a isso não dá não, é melhor eles estarem num lugar só deles”. [...] E esses são os profissionais mais velhos, são profissionais que estão assim, pra lá da metade do magistério já.... quem tá chegando agora tá chegando com uma cabeça um pouco diferente. (Professora 1)

Essa resistência dos docentes em receber esses estudantes são questões que têm origem em preconceitos já enraizados na sociedade e como a Professora 2 falou, ela tem notado essa mudança com o tempo. É importante mencionar que a resistência dos professores da rede regular em receber os discentes com deficiência não pode ser lida apenas na esfera do preconceito. Dispor de um sistema de ensino que seja inclusivo e de qualidade passa por muitas questões que dizem respeito ao trabalho docente, são relacionadas a formação do profissional assim como da valorização do profissional da educação também (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Não se trata apenas de matricular os discentes na escola regular, é necessário oferecer os artifícios e a formação para que os professores e a escola possam trabalhar de forma adequada com esses estudantes (BRASIL, 2001).

Por fim a Professora 2 conclui que a Inclusão Escolar vem para trazer muitos benefícios no cotidiano escolar:

A inclusão não é benéfica apenas para o sujeito que é incluído, ela é principalmente benéfica pra quem tem oportunidade de conviver com esse incluído. (Professora 2)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a pesquisa que teve por objetivo investigar a Formação Continuada das(os) professoras(es) de química da rede pública de ensino de Volta Redonda na perspectiva da Educação inclusiva no ensino de pessoas com deficiência visual, foi possível compreender os pormenores envolvidos na prática docente com o discente com deficiência visual no município, circunstâncias diretamente relacionados à formação dos professores, tanto inicial quanto continuada.

Como foi constatado, o Brasil possui vasta legislação e políticas que mencionam a importância da Formação Continuada para o aperfeiçoamento do trabalho docente. Essas políticas atribuem a responsabilidade sobre a Formação Continuada dos professores a diversas instâncias (União, Estados e Municípios) e instituições (universidades e escolas) e essa formação deveria chegar aos professores através do trabalho conjunto das instituições com as secretarias estaduais e municipais de educação em colaboração com a base, mas na prática, no município de Volta Redonda esse trabalho não é observado.

No âmbito de políticas municipais que promovam a Formação Continuada dos professores em Volta Redonda não foram encontradas muitas informações além das metas de governo propostas no Plano Municipal de Educação, o que é preocupante, pois não foi possível obter dados concretos de que algum trabalho está sendo realizado nesse sentido. Isso leva a uma discussão de como a Formação Continuada dos professores está sendo desdobrada no município, qual é o incentivo que esses profissionais têm para buscar mais formação?

A resposta foi encontrada através das entrevistas, foi possível compreender como é realizado o trabalho dos professores da rede regular com os discentes com diferença funcional. O estudante é matriculado na escola regular e é ofertado a ele no contraturno o atendimento na escola especializada que atende a sua demanda, no caso dos discentes com deficiência visual esse atendimento de AEE é realizado na Escola Municipal Especializada. Como constatado, a Escola Municipal Especializada faz um trabalho admirável, dado que eles realizam todo o trabalho que envolva os alunos com deficiência visual, no entanto há um ponto negativo quando pensamos na Inclusão Escolar no município.

A escola municipal especializada dá todo o suporte para a escola e o professor regente na escola regular, desde informações como deve ser realizado o manejo com o discente com deficiência visual até a adaptação e transcrição dos materiais que esse aluno terá acesso. Mas

quando pensamos na Inclusão Escolar vemos que os professores da rede ainda não contribuem o suficiente, como foi possível constatar, os mesmos não têm a formação suficiente para trabalhar com esses alunos.

Quando se analisa a carência de formação dos professores da rede regular precisa-se ter cuidado para que essa ausência de formação não recaia apenas em cima do profissional, dado que essa falta de preparo para trabalhar com discentes com deficiência mostra-se um problema sistêmico do ensino brasileiro, e como se constatou, no município de Volta Redonda.

Como dito, a responsabilidade pela Formação Continuada dos professores é compartilhada, assim como cabe ao profissional ter o interesse e para buscar se aperfeiçoar na sua prática, é fundamental que as secretarias de educação e as instituições de ensino, ou seja, universidades em parcerias com as escolas, forneçam e incentivem essa formação para que a mesma seja direcionada e contextualizada onde o profissional está inserido para que a mesma possa resultar em ações possíveis para atender as demandas das escolas e dos professores.

Diante disto, ficou claro que Volta Redonda carece desse tipo de prática. Verificou-se que conforme surja a demanda e o discente com deficiência vai progredindo nos estudos o município vai fornecendo a Formação Continuada, mas isso mostra-se insuficiente, dado que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi publicada em 2008 e em 2021 o município não possui programas que promovam a Formação Continuada desses profissionais nas suas respectivas disciplinas na perspectiva da Educação Inclusiva.

Como mencionado, este trabalho teve como um dos objetivos específicos realizar análise documental das principais políticas e documentos referentes à Formação Continuada e o ensino de química para pessoas com deficiência visual, aqui adentra-se a questão do Braille. No Brasil temos a Grafia Química Braille, que fornece os conceitos e conteúdos de química na Grafia Braille. Como constatado, todo o trabalho que envolve o uso do Braille na prática com o discente com deficiência visual em Volta Redonda fica a cargo da Escola Municipal Especializada no ensino de pessoas com deficiência visual.

A escola fica à disposição caso o professor da rede regular tenha interesse em se aprofundar nos estudos do aprendizado do discente com deficiência visual e também para ensinar como se trabalhar com o Braille.

É fundamental que os docentes da rede regular tenham interesse em aprender o Braille quando os mesmos trabalham com um discente cego, não se pode pensar em inclusão escolar se o profissional da escola regular não assume sua parcela de participação na construção de um sistema de ensino inclusivo. As escolas especializadas têm um papel importantíssimo para essa inclusão ao realizar o apoio às escolas e aos discentes com os serviços de AEE, como acontece em Volta Redonda, mas se a Formação Continuada necessária não chegar até esse profissional da rede regular dificilmente caminharemos no sentido das escolas inclusivas.

É possível constatar que a pesquisa mostrou-se de grande importância para o sistema de Ensino de Volta Redonda, devido a ausência de pesquisas neste sentido no município, sugere-se com isso que novas pesquisas sejam desenvolvidas na cidade neste segmento.

É fundamental que os professores da rede regular tenham acesso a informação e sejam incentivados a se aperfeiçoarem, ou seja, que seja criado um projeto de Formação Continuada na perspectiva da Educação Inclusiva em Volta Redonda, um projeto que faça um estudo direcionado as disciplinas e as práticas com comprovação científica, com acompanhamento da prática realizada.

Algumas limitações foram constatadas no decorrer da pesquisa. Devido a pandemia da COVID-19 e a atual mudança de gestão na prefeitura não foi possível ter acesso a mais informações sobre Formação Continuada no município, pois a única via de comunicação possível para coletar essas informações foi através de emails e devido a sobrecarga de trabalho imposta pela pandemia não foi possível coletar documentos suficientes sobre Formação Continuada no âmbito municipal.

Portanto, essa pesquisa cumpre sua parcela de participação de incentivar a Formação Continuada dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva e motivar a Universidade Federal Fluminense (UFF) a criar programas de Formação Continuada em parceria com a SME e as escolas do município. Em Volta Redonda temos o ICEX que atualmente conta com grupos de estudo que pesquisam a prática docente com a pessoa com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, e é fundamental que a UFF cumpra seu papel como universidade e forneça essa formação aos profissionais da rede regular de ensino de Volta Redonda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Louise Costa da Silva. **Ensino de química para alunos com deficiência visual: Um estudo qualitativo-exploratório**. Rio de Janeiro, 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ALVES, Lígia Maria Acácio. A formação continuada de professores para uma escola inclusiva à luz do materialismo histórico-dialético. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ARAÚJO, Monica Dias; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. **Epistemologia e Educação: reflexões sobre temas educacionais**. 2012.

ANA, Wallace Pereira Sant; LEMOS, Glen César. Metodologia Científica: A pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 12, p. 531-541, 2018.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Manifesto em defesa da educação e da democracia. 01 mar. 2020, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educacao-e-da-democracia-01032020.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021

ARAGÃO, Amanda Silva. O Ensino de Química para alunos cegos: possibilidades e desafios a partir da pedagogia Histórico-Crítica. **XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino-UNICAMP-Campinas-Livro**, v. 3, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 abr. 2021.

_____. 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, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 4 abr. 2021.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n.10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 3 ago. 2020.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 4 abr. 2021.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 4 abr. 2021.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm#:~:text=Institui%20a%20Política%20Nacional%20de,continuada%2C%20e%20dá%20outras%20providências. Acesso em: 4 abr. 2021.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 4 abr. 2021.

_____. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo - Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 4 abr. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 ago. 2020

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 4 abr. 2021.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: Ministério da Educação, 11 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais. Brasília: MEC, jun. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em: 4 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009. Brasília: Ministério da Educação, 30 jun. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 4 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 883 de 16 de dezembro de 2009. Brasília: Ministério da Educação, 16 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Portaria ME nº 1.328 de 23 de setembro de 2011. Brasília: Ministério da Educação, 23 set. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Grafia Química Braille para Uso no Brasil / elaboração: RAPOSO, Patrícia Neves... [et al.]. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2017. 3ª edição.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: Ministério da Educação, 20 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 27 out. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva . Brasília, DF: CORDE, 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021.

CAMARGO, Eder Pires de. Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física [online]. São Paulo: Editora UNESP, p. 274, 2012.

DUEK, Viviane Preichardt. **Educação inclusiva e formação continuada**: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. 2011. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, p. 25, 2017.

FREITAS NETO, Albérico Salgueiro de. **Do Braille às tecnologias digitais de informação e comunicação**: leituras e vivências de cidadãos-cegos, suas relações com a informação e com a construção de conhecimento / Albérico Salgueiro de Freitas Neto. 109 f. 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da Informação, Bahia, 2006.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações (Campo Grande)**, p. 141-153, 2020.

FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: Competências e solidariedade. In: FERREIRA, Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica**, 2007. p. 11-32.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido /Moacir Gadotti. - 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã ; 2).

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Unesco Representação no Brasil, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, p.300, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel et al. Estrutura do projeto de pesquisa. **Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS**, 2009. p. 67-90, 2009.

GIOVANI, Luciana Maria. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, p. 46-58, 1998.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. MEC-Ministério da Educação, INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, p. 11-12, 1986.

LUPETTI, Karina Omuro; BERNARDO, Antonio Rogério; DE MOURA, André Farias. Vendo a vida com outros olhos: o Ensino de Ecologia para deficientes visuais. **Revista Ciências & Cognição**, v. 18, n. 2, p. 172-185, 2013.

MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; COLL, Cesar. A prática das escolas inclusivas. In: **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

MIRANDA, Sarah Rízzia Campos Luíz. Formação docente: o papel da formação continuada. In: **Congresso Internacional De História–UFG-Regional-GO**. 2016. p. 27-29.

MORETO, Julio Antonio. Formação continuada de professores-professores excelentes: proposições do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andréa Horta; ROMANELLI, Lilavate Izapovitz. A proposta curricular de química do Estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. **Química Nova**, v. 23, n. 2, p. 273-283, 2000.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

OCHAÍTA, Esperanza; ESPINOSA, Ángeles. Desenvolvimento e Intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. Formação continuada de professores:(Re) negociando significados na construção da escola inclusiva. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 3, n. 4, p. 55-64, 2016.

RODRIGUES, David. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, 2017.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. Atendimento educacional especializado: deficiência visual. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, p.14, 2007.

SALVINO, Ligiane Gomes Marinho; ONOFRE, Eduardo Gomes. Braille versus Byte: tecnologias tecendo caminhos de pessoas cegas. **Revista Tecnologias na Educação**. p. 9, 2017.

SILVA, Vania Fernandes; BASTOS, Fernando. Formação de professores de ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Alexandria**, v. 5, n. 2, p. 150-188, 2012

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-118.

SOLER, Miquel-Albert. **Didáctica multisensorial de las ciencias/Multisensory Didactics of Sciences**: Un nuevo metodo para alumnos ciegos, deficientes visuales y tambien sin problemas de vision. Grupo Planeta (GBS), p. 17-21, 1999.

SOUZA, Marciana de Freitas e. A extinção da SECADI e o campo da Educação na conjuntura atual. Justificando, 17 jan. 2019Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/#:~:text=Segundo%20informações%20no%20portal%20eletrônico,e%20da%20sustentabilidade%20socioambiental>. Acesso em: 04 abr. 2021.

SOUZA BRIDI, Fabiane Romano de . Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 4, n. 7, p. 187-199, 2011.

VIGINHESKI, Lúcia Virginia Mamcasz et al. O sistema Braille e o ensino da Matemática para pessoas cegas. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 20, n. 4, p. 903-916, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VOLTA REDONDA. Decreto nº 15.904 de 2019. Regulamenta a Lei Municipal 5.624 de 2019, no que tange a Secretaria Municipal de Educação - SME, apresentando sua estrutura interna, sem aumento de despesas, e dá outras providências. Volta Redonda: Palácio 17 de Julho. Disponível em: http://www2.voltaredonda.rj.gov.br/smg/leis/mod/cadastro_2/uploads/decreto/2019/decreto_15904_2019.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021

VOLTA REDONDA. Decreto nº 16.559, 1 de fevereiro de 2021. Estabelece medidas restritivas e de segurança no combate do NOVO CORONAVÍRUS (COVID19), no âmbito do Município de Volta Redonda. Volta Redonda: Palácio 17 de Julho. Disponível em: http://www2.voltaredonda.rj.gov.br/smg/leis/mod/cadastro_2/uploads/decreto/2021/decreto_16559_2021.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021

VOLTA REDONDA. Plano Municipal de Educação de Volta Redonda. Volta Redonda: Palácio 17 de Julho. Disponível em: <http://www2.voltaredonda.rj.gov.br/sme/images/interno/PME.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021