

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NORMALISTAS: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Liliana Vieira Martins

Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC)

lilith.vieira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4311-154X>

Rosa L. de M. Valim

Programa EICOS (UFRJ)

rosa_valim@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0001-7190-3635>

Veronica Eloí de Almeida

Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS/UFRJ)

vealmeida@unicarioca.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4694-8617>

RESUMO

Objetiva-se aqui apresentar investigações a respeito de como as tecnologias assistivas (TAs) estão sendo trabalhadas no curso de formação de professores normalistas, para identificar lacunas e propor estratégias de aprimoramento para preparar os educadores de forma mais abrangente e efetiva. Para modelagem do campo, realizou-se pesquisa documental. Já no campo, trabalhou-se com rodas de conversa. A análise descritiva qualitativa foi a técnica utilizada para análise dos dados do campo. Achados do campo sugerem que: a formação inicial e continuada dos professores precisa contemplar o conhecimento e a prática de TAs, mas o trabalho deve ser constantemente repensado e reajustado.

Palavras-chave: capacitação de normalistas. currículo de professores normalistas. formação tecnológica de professores secundaristas. tecnologias assistivas.

HIGH SCHOOL TEACHERS TRAINING COURSE: AN ANALYSIS OF ASSISTIVE TECHNOLOGIES EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to present investigations about how assistive technologies (ATs) are being used in the training course for high school teachers, to identify gaps and propose improvement strategies to prepare educators in a more comprehensive and effective way. At first, documentary analysis was conducted. While in the field conversation circles were carried out. Qualitative descriptive analysis was the technique used to analyze field data. Findings from the field suggest that: the initial and continuing training of teachers needs to include the knowledge and practice of ATs, but the work must be constantly rethought and readjusted.

Keywords: *high school teachers training of course; curriculum of high school teachers; technological training for high school teachers; assistive technologies.*

HIGH SCHOOL TEACHERS TRAINING COURSE: AN ANALYSIS OF ASSISTIVE TECHNOLOGIES EDUCATION

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar investigaciones sobre cómo se están utilizando las tecnologías de asistencia (TA) en la formación de docentes de secundaria, para identificar brechas y proponer estrategias de mejora para preparar a los educadores de una manera más integral y efectiva. En un primer momento se realizó un análisis documental. Mientras que en el campo se realizaron círculos de conversación. El análisis descriptivo cualitativo fue la técnica utilizada para analizar los datos de campo. Los hallazgos de campo sugieren que: la formación inicial y continua de los docentes debe incluir el conocimiento y la práctica de las TA, pero el trabajo debe repensarse y reajustarse constantemente.

Palabras clave: *formación de profesores de secundaria, por supuesto; plan de estudios de profesores de secundaria; formación tecnológica para docentes de secundaria; tecnologías de asistencia.*

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com necessidades educativas no ensino regular requer a presença de professores devidamente capacitados, comprometidos com a perspectiva de reduzir gradualmente a exclusão escolar e aprimorar o desempenho de todos os alunos (Bueno, 2011). Nesse contexto, é essencial que os professores adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas para acolher de forma adequada as crianças com necessidades educativas especiais, garantindo assim um ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor para todos. Portanto, adaptar o currículo às necessidades dos estudantes e promover uma cultura de aceitação e valorização da diversidade é extremamente necessário.

Essa reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola, e isso exige que o professor esteja pronto para atuar em um ambiente escolar que valorize a diversidade, promovendo uma prática pedagógica que leve em conta diversas formas de aprendizado e ensino (Giroto, 2012).

A escola é, sem dúvida, um espaço legítimo e imprescindível para promover discussões sobre a Educação Inclusiva. Nesse ambiente de aprendizado e convivência, é fundamental que alunos, professores e demais membros da comunidade escolar se engajem em diálogos enriquecedores sobre a diversidade e a importância de acolher e respeitar as diferenças individuais. Ao incentivar reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos têm a oportunidade de desenvolver seus potenciais e alcançar um aprendizado significativo, independentemente de suas características e habilidades.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), essas discussões dentro do campo da educação se refletem em estratégias para a genuína equalização de oportunidades. Assim, refletir sobre a importância do olhar para o Curso Normal com valorização e reconhecimento é um passo importante para a promoção da Educação Inclusiva nas instituições em que os futuros professores irão lecionar.

O Curso Normal a nível médio é ofertado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc), voltado para a formação de professores integrado ao ensino médio. Com essa formação o concluinte sai habilitado para lecionar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, onde desempenha um papel vital na preparação de profissionais que atuarão na linha de frente da transformação educacional, e ao valorizar

essa formação e reconhecê-la como um instrumento de inclusão, reconhecemos o poder que os educadores têm em moldar o futuro das novas gerações.

Investir no desenvolvimento desses profissionais, proporcionando-lhes uma Educação Inclusiva e diversificada, capacita-os para acolher e respeitar a singularidade de cada aluno, favorecendo assim um ambiente escolar que celebra a diversidade e promove o aprendizado significativo para todos. Com essa perspectiva, estamos construindo bases sólidas para uma sociedade mais justa, na qual o acesso à educação de qualidade seja garantido a todos, independentemente de suas origens, capacidades ou características individuais.

Partindo dos pressupostos de que o professor é um profissional em constante formação e de que as tecnologias assistivas são ferramentas que podem auxiliar o trabalho do professor, garantindo que o aluno tenha acesso à aprendizagem, ao incorporar tecnologias assistivas (TAs) como recursos pedagógicos nas salas de aula, os educadores podem criar um ambiente mais inclusivo e proporcionar oportunidades de aprendizado igualitárias para todos os alunos. De acordo com o Inciso III do Art. 3 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão –, tecnologia assistiva ou ajuda técnica remete a:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015, n. p.).

As TAs, entretanto, não apenas auxiliam os alunos com deficiência, mas também podem beneficiar outros estudantes, promovendo uma abordagem mais personalizada e diversificada para o ensino e a aprendizagem. Além disso, o uso dessas tecnologias pode ajudar a desenvolver habilidades digitais essenciais nos alunos, preparando-os para um mundo cada vez mais tecnológico.

Tendo em mente o exposto, questiona-se aqui: como o ensino de tecnologias assistivas está sendo abordado no currículo de professores normalistas, e em que medida essa formação prepara adequadamente esses futuros professores para promover a inclusão de estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares?

Pode-se dizer que a falta de acesso a recursos tecnológicos adequados, a falta de conhecimento sobre as diferentes tecnologias assistivas disponíveis e a dificuldade de adaptar as práticas pedagógicas ao uso dessas tecnologias com um acompanhamento contínuo podem estar privando esses futuros professores de aprenderem como incluir alunos com necessidades especiais no ambiente escolar de forma adequada.

Este artigo objetiva apresentar investigações a respeito de como as tecnologias assistivas estão sendo trabalhadas no curso de formação de professores normalistas, para identificar lacunas e propor estratégias de aprimoramento para preparar os educadores de forma mais abrangente e efetiva.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, foi feito um levantamento das diretrizes curriculares de todo o Curso Normal da Seeduc, a partir do qual foi realizado um recorte da disciplina que apresentava as tecnologias assistivas, cujo nome é Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva/Libras, que tem como um dos objetivos o ensino da Educação Inclusiva e da tecnologia assistiva no 3º bimestre. Feito esse recorte inicial, a pesquisa avançou para a fase subsequente: a verificação do quadro de horários dos professores associados à disciplina. O quadro de horários dos professores, que pode ser

consultado *on-line* pelo site da Secretaria de Educação, forneceu informações sobre os períodos em que cada docente ministra suas aulas, possibilitando uma análise detalhada da disponibilidade e da contribuição potencial de cada um para este projeto.

Aprofundando a pesquisa, foi constatado que a disciplina em questão é ofertada exclusivamente no primeiro ano do curso. Essa constatação destaca a especificidade do contexto acadêmico, indicando que a disciplina desempenha um papel central no início da formação dos estudantes, fornecendo-lhes bases essenciais para os anos seguintes do curso.

Ao analisar o quadro de horários dos professores, foi observado que, dentro desse cenário, a disciplina é distribuída entre 12 turmas de primeiro ano e ministrada por 6 professoras diferentes. Essa diversidade de docentes responsáveis pela disciplina pode indicar uma abordagem colaborativa ou uma distribuição estratégica de conhecimento, proporcionando uma variedade de perspectivas e experiências aos estudantes. A presença de múltiplos professores também sugere uma abordagem multifacetada para o ensino da disciplina, enriquecendo a experiência de aprendizado dos alunos.

Após essa etapa de verificação inicial de possíveis participantes, as devidas autorizações e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) foram feitos, para que a etapa de rodas de conversa pudesse acontecer. A etapa seguinte envolveu diretamente os participantes, que, após convite com data e horário pré-estabelecidos, foram ouvidos quanto às suas experiências e perspectivas sobre as políticas educacionais em vigor.

Essa abordagem mista, combinando pesquisa documental e trabalho de campo, permitiu uma visão abrangente do tema de estudo, contextualizando os dados coletados durante a pesquisa documental com as experiências e opiniões dos envolvidos. Tal integração contribuiu para a profundidade e aplicabilidade da pesquisa, proporcionando uma compreensão mais completa do impacto das políticas educacionais e da formação de professores na prática pedagógica.

É importante destacar que a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, por meio de suas diretrizes e normas, aponta que qualquer investigação envolvendo seres humanos acarreta algum nível de risco (Brasil, 2012). Neste contexto, durante a condução da pesquisa, esses riscos poderiam se manifestar sob a forma de desconforto ou constrangimento, que poderiam surgir a partir da coleta de informações provenientes das falas dos educadores. Além disso, é válido acrescentar que outro risco que poderia ser associado a esta pesquisa é o surgimento da expectativa de que, como resultado das investigações realizadas, possam ocorrer alterações no currículo e nos materiais pedagógicos utilizados. Isso decorre do potencial impacto das descobertas da pesquisa no modo como o processo de ensino é planejado e implementado.

Portanto, ao considerar a complexidade inerente à pesquisa envolvendo seres humanos, é imprescindível adotar medidas adequadas para minimizar esses riscos e garantir a integridade tanto dos participantes quanto dos resultados obtidos. Dentre essas medidas estão: garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados coletados; utilizar pseudônimos para identificar os participantes em todas as etapas da pesquisa; armazenar os dados de forma segura e confidencial, em conformidade com as normas éticas e legais; e criar um ambiente seguro e acolhedor para os participantes durante as entrevistas ou outras atividades de pesquisa.

Já no que diz respeito aos benefícios, a presente pesquisa tem a pretensão de levantar significativas discussões acerca do ensino das tecnologias assistivas para os futuros professores, já que o campo da pesquisa é justamente a formação destes.

A análise de dados é uma etapa essencial de qualquer projeto de pesquisa, pois é a partir dela que os resultados são obtidos e interpretados. Existem diversas técnicas de análise de dados, cada uma com suas vantagens e desvantagens. Quanto a isso,

destaca-se que neste estudo os dados do campo foram analisados à luz da técnica de análise descritiva qualitativa de Soares (2022). Essa técnica pode ser utilizada em pesquisas qualitativas e se caracteriza por ser uma abordagem sistemática e estruturada para a análise de dados textuais. Segundo Soares (2022), a análise de dados qualitativos passa por três estágios, a saber: (i) momento inicial, com leitura e reflexão, exploração, codificação ou categorização e conexão de ideias; (ii) momento do desenvolvimento, com descrição, comparações e relações a serem estabelecidas entre os dados achados e outros materiais; e (iii) momento da conclusão, com extração e explicação, sustentação de ideias e defesa das ideias.

Fez-se uso dessa metodologia para analisar dados coletados por meio de rodas de conversa, que, por sua vez, se caracterizam como uma metodologia de pesquisa qualitativa que privilegia o diálogo e a interação entre os participantes como ferramentas para a construção de conhecimento. Os dados foram verificados de forma a identificar os significados e interpretações que os participantes da pesquisa atribuem às tecnologias assistivas e ao seu uso como recurso pedagógico. As etapas dessa análise incluíram: definição dos dados mais relevantes; leituras reflexivas desses dados para sistematização; e, por último, busca por conexões teóricas para fortalecer a legitimidade científica do trabalho (Soares, 2022).

Para além, informa-se que a dissertação vinculada a este artigo tramitou na Plataforma Brasil e foi aprovada pelo Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro/SMS-RJ – sob o parecer nº 6.482.9060.

3 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO: SUA HISTÓRIA

O campo de pesquisa em questão é representado pelo Instituto de Educação Rangel Pestana (IERP), localizado no centro da cidade de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. Sua origem remonta à década de 1930, quando foi estabelecido como Grupo Escolar Rangel Pestana, inicialmente oferecendo o 1º segmento do Ensino Fundamental. Posteriormente, um anexo foi construído para acomodar o segundo segmento e o Ensino Normal. Em 1966, o Instituto de Educação de Nova Iguaçu foi fundado, mais tarde adotando o nome atual. A escolha desse estabelecimento de ensino como objeto de estudo se baseia em sua significativa importância para a comunidade de Nova Iguaçu, sendo amplamente reconhecido pela população como uma instituição de ensino de alta qualidade e um polo de referência na formação de professores, não apenas para os habitantes locais, mas também para residentes de diversos outros municípios da Baixada Fluminense. Para reconstruir a trajetória histórica da instituição, foi feita uma pesquisa bibliográfica abrangente, incluindo consulta a seus próprios arquivos, que foram analisados durante a preliminar de pesquisa no Instituto de Educação Rangel Pestana – IERP.

Conforme foi mencionado, a história do IERP tem suas raízes na criação do Grupo Escolar Rangel Pestana, na década de 1930. Sua criação foi autorizada pelo Parecer nº 230 do Conselho Estadual de Educação, em 22 de janeiro de 1930, recebendo seu nome por meio do Decreto nº 2676, conforme publicado no Diário Oficial em 17 de novembro de 1931, em homenagem a Francisco Rangel Pestana. Essa iniciativa coincidiu com o período de reformas na educação pública, tanto no estado de São Paulo quanto no então Distrito Federal, no Rio de Janeiro, sob a liderança de Getúlio Vargas. A escolha do nome Rangel Pestana foi significativa, pois ele era um ilustre filho da cidade e um renomado jurista, político e educador. O Grupo Escolar Rangel Pestana iniciou sua jornada em 1931, contribuindo para a projeção de Nova Iguaçu em um período de grande desenvolvimento da cidade. A escola também desempenhou um papel importante durante a Segunda

Guerra Mundial, quando a citricultura da região foi afetada, e a população local passou por mudanças significativas.

A primeira diretora do Grupo Escolar Rangel Pestana foi Venina Corrêa Torres, uma educadora com formação na Escola Normal de Niterói. Ela liderou a escola até sua aposentadoria em 1942. A construção do edifício próprio do antigo Grupo Escolar Rangel Pestana começou em 1944, sendo o prédio posteriormente tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC), devido ao seu estilo arquitetônico neocolonial brasileiro, em sintonia com o nacionalismo da época. À medida que Nova Iguaçu passou por mudanças econômicas e demográficas, o Grupo Escolar Rangel Pestana experimentou um aumento significativo no número de alunos e professores, tornando-se uma referência de ensino na cidade. A autorização para seu funcionamento pleno veio em 1966, consolidando sua posição como uma instituição de Ensino Fundamental.

O Instituto de Educação de Nova Iguaçu, que posteriormente se tornou o Instituto de Educação Rangel Pestana, foi criado para formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. A primeira turma de formação de professores se formou em 1969. Durante esse período, o currículo do curso estava de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. A escola atraiu alunos de diversas áreas, incluindo os municípios vizinhos. O IERP experimentou um período de expansão e reconhecimento, ganhando prestígio como uma instituição de formação de professores. Essa tradição educacional foi consolidada ao longo dos anos, com diferentes diretores e mudanças legislativas que afetaram o sistema educacional, incluindo a implementação da Lei nº 5.692/1971, que redefiniu o ensino de primeiro e segundo graus.

Ao longo de sua história, o IERP enfrentou desafios e mudanças, mas manteve sua reputação como um centro de excelência na formação de professores. A instituição foi fundamental na construção da identidade profissional dos docentes da região e contribuiu para o desenvolvimento educacional de Nova Iguaçu e municípios vizinhos. Até hoje, a escola continua a cumprir sua missão de ensinar, aprender e formar profissionais da educação.

4 RODAS DE CONVERSA: DADOS E ANÁLISES

Esta pesquisa teve início com a consulta *on-line* ao currículo mínimo da Secretaria de Educação, com o objetivo de identificar as disciplinas que abordavam temáticas relacionadas à Educação Inclusiva e às tecnologias assistivas. A partir dos dados coletados, foi possível traçar o seguinte perfil da população escolar em 2023: (1) total de alunos: 968 e (2) distribuição das turmas por ano – 1º ano: 12 turmas; 2º ano: 8 turmas; 3º ano: 6 turmas. A disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva/Libras é ministrada exclusivamente no primeiro ano do Ensino Médio, por 6 professoras, distribuídas em 12 turmas – 2 turmas por professora.

Após a delimitação do público-alvo, as professoras foram contatadas via mensagem de texto. A pesquisadora responsável se identificou, apresentou a pesquisa e convidou-as para participar das rodas de conversa presenciais. Esclarecimentos sobre os objetivos, metodologia e demais aspectos relevantes da pesquisa foram fornecidos, e as devidas autorizações para participação foram coletadas. Em seguida, foi agendada uma data para o início das rodas de conversa, em comum acordo com as participantes.

Os dados coletados foram analisados usando a análise descritiva qualitativa de Soares (2022), que, em termos gerais, é uma técnica que envolve o tratamento do objeto de estudo e busca compreender e interpretar os significados, as experiências e as perspectivas dos participantes da pesquisa, apoiando-se numa fundamentação teórica

para que se obtenham reflexões críticas, produzindo sob o olhar científico novos conhecimentos e contribuições sobre determinado assunto.

4.1 Primeira etapa da análise descritiva qualitativa de dados: o momento inicial

No Quadro 1, a seguir, encontram-se os registros das conversas que ocorreram durante três dias diferentes com as três professoras participantes da pesquisa, que foram denominadas Professora 1, Professora 2 e Professora 3. Os dias exatos em que ocorreram as rodas de conversa não serão divulgados, para que as identidades das participantes das rodas sejam preservadas, assim como informações que possam de alguma forma expor essas professoras serão substituídas pela nomenclatura X.

Quadro 1 – Perguntas e respostas que ocorreram durante as três rodas de conversa (continua)

Dia 1	
Pergunta 1 – Como vocês chegaram até essa escola? É a escola de matrícula de origem?	
Professora 1	Cheguei há 12 anos, pedi transferência para cá por estar mais perto de casa.
Professora 2	Também vim de transferência.
Professora 3	É minha escola de origem, cheguei no último concurso.
Pergunta 2 – E todas são formadas em Pedagogia?	
Professora 1	Minha licenciatura é em Letras, mas tenho habilitação para lecionar algumas disciplinas pedagógicas. Minha matrícula é como professora de X, mas quando tem GLP, eu pego algumas disciplinas extras.
Professora 2	Minha habilitação também é em Letras, eu pego pedagógicas quando tem GLP.
Professora 3	A minha habilitação é em Pedagogia.
Dia 2	
Pergunta 1 – Vocês gostam de trabalhar com formação de professores?	
Professora 1	Olha, eu cheguei aqui há 12 anos atrás e não quero sair dessa escola nunca mais. Aqui é muito diferente, os alunos têm orgulho! Respeitam! É claro que sempre vai ter um ou outro que está aqui forçado, mas com o tempo esses vão até saindo (...) a maioria entende a importância dessa formação, sabe a tradição desta escola aqui na cidade. Aqui os alunos nos respeitam. Eu converso com amigas que dão aula em outras escolas, e a situação é difícil.
Professora 2	Eu dou aula em outra escola e realmente é isso, aqui é diferente, né, menina? Tem um ou outro que quer matar aula, fazer gracinha (...) mas esses vão ficando pelo caminho. Difícil chegar no terceiro ano quem não quer nada.
Professora 3	Eu estou acostumada a dar aula para crianças, então aqui para mim tudo é novidade, mas estou gostando da experiência. Percebi que aqui somos referência, então tem que se dedicar mais como professora também, né?
Pergunta 2 – E a escolha de disciplinas para lecionar? Como foi que vocês receberam a disciplina de Educação Inclusiva?	
Professora 1	As disciplinas pedagógicas eu pego só para as aulas extras mesmo, então vai de acordo com a disponibilidade.
Professora 2	Essa disciplina estava sem professor, é no meu dia aqui, e resolvi fazer vertical.
Professora 3	Eu fiquei com a disciplina porque encaixava no meu dia.

Quadro 1 – Perguntas e respostas que ocorreram durante as três rodas de conversa (conclusão)

Dia 3	
Pergunta 1 – Como vocês estão trabalhando as tecnologias assistivas na disciplina de Educação Inclusiva?	
Professora 1	Olha, mas quem fala sobre isso é a professora X no terceiro ano, a gente não fala sobre isso não.
Professora 2	É, é a professora X.
Professora 3	
Pesquisadora	Mas, mesmo assim, é necessário que esse tópico seja ensinado, né? Não se pode ter certeza de que eles vão cursar o terceiro ano com a X.
Professora 1	Ah, mas, de qualquer forma, a professora X é doutora nesse assunto, no terceiro ano com certeza ela vai falar com eles (...) ela tem muita experiência. O doutorado dela foi sobre isso. E ela também sabe Libras.
Professora 2	É, a X tem uma excelente formação. Mas ela sempre foi professora do terceiro ano, desde que cheguei aqui, é ela.
Professora 3	Eu estou trabalhando esse tópico com meus alunos. Como eu cheguei neste ano, a coordenação me passou o currículo e as ementas, e estou trabalhando sim.

Fonte: As autoras (2024)

Após a descrição dos conteúdos relevantes das rodas de conversa com leitura e reflexão, exploração e conexão de ideias, realizou-se a codificação ou categorização, a partir da qual evidenciaram-se cinco categorias, a saber: (i) motivação; (ii) lacuna na formação docente; (iii) trajetória docente e a satisfação com a carreira; (iv) desconhecimento sobre a nova estrutura curricular; (v) a importância do ensino de TAs.

Deu-se, então, continuidade às etapas da análise descritiva e seguiu-se para a descrição reflexiva e crítica, com comparações e o estabelecimento de relações entre os dados achados e outros materiais. Cabe esclarecer aqui que a sigla (GLP), mencionada durante as entrevistas, significa Gratificação por Lotação Prioritária, que é um sistema usado pela Secretária de Educação para suprir a carência temporária de professores, ofertando esses horários como hora extra para os professores da rede.

4.2 Segunda etapa da análise descritiva qualitativa de dados: o desenvolvimento

A pergunta inicial tinha a intenção de entender a motivação da escolha pelo local de trabalho, poderia ser por proximidade à residência ou por interesse em trabalhar na instituição, que se consolidou como referência de ensino de qualidade e excelência na região. Com essa pergunta foi possível perceber que P1 e P2 solicitaram transferência para a unidade escolar, mas não especificaram o porquê desse pedido, e que P3 é a única que ao ser convocada para a posse no concurso foi encaminhada diretamente para lá.

Já o segundo questionamento tinha a pretensão de apenas verificar a formação das participantes, mas acabou por indicar uma possível lacuna na formação docente, visto que o foco em suprir as demandas de falta de profissionais para ministrar aulas pode estar desconsiderando a necessidade de conhecimento específico nas áreas de ensino. Essa lacuna na formação pode gerar desafios para os professores, que podem se sentir despreparados para lecionar disciplinas sem o devido conhecimento de base. De acordo com Tardif (2011), o professor ideal é aquele que domina sua área de conhecimento, disciplina e programa de ensino. Além disso, ele deve ter conhecimentos sólidos em Ciências da Educação e Pedagogia, e desenvolver um saber prático a partir de suas experiências diárias em sala de aula.

No segundo encontro, o foco foi entender a trajetória docente e a satisfação com a carreira. Foi possível observar que P1 demonstra grande satisfação e desejo de permanecer na escola. P2 reconhece as dificuldades em outras escolas, mas aprecia o ambiente positivo e a tradição da instituição. Também cita o respeito dos alunos como fator relevante e positivo para sua permanência no local de trabalho, o que nos remete a Freire (1997), que trata das relações entre professor e aluno e diz que o professor precisa estabelecer limites claros para garantir um ambiente de aprendizado seguro e eficaz. Já P3 demonstra entusiasmo com a nova experiência e reconhece a tradição e que os alunos buscam referências e inspiração nas professoras, mas esse sentimento ainda é incipiente, pois P3 até então nunca tinha trabalhado com essa faixa etária.

No segundo questionamento se buscou entender as motivações por trás da escolha da disciplina de Educação Inclusiva pelas professoras, em um contexto no qual a Secretaria de Educação não demonstra preocupação com a aptidão ou formação específica para essa disciplina, já que habilita profissionais com pouca formação para tal. As falas das professoras, coletadas durante o segundo encontro, revelam que a escolha se deu por conveniência de horário e disponibilidade, e não por interesse ou qualificação na área.

P1 assume as disciplinas pedagógicas como aulas extras, por disponibilidade. Essa fala poderia demonstrar uma falta de planejamento e organização curricular por parte da instituição, que aloca disciplinas a professores sem considerar suas áreas de expertise ou formação específica. P2 escolheu a disciplina por ser no seu dia e pela oportunidade de fazer verticalização. A escolha da disciplina por conveniência de horário evidencia a desvalorização da Educação Inclusiva, relegada a uma mera opção de preenchimento de carga horária, sem a devida consideração à sua importância no contexto educacional. P3 aceitou a disciplina por se encaixar em seu horário. Novamente, a escolha por conveniência pessoal se destaca, reforçando a negligência da Secretaria de Educação com a formação especializada dos professores para a disciplina. Embora pareça uma falha da instituição de ensino, é preciso explicar que o critério de escolha de horários e disciplinas acontece com base na Resolução nº 5.531, de 20 de julho de 2017, da Seeduc, na qual foi formalizado que a escolha de disciplinas se dá por critérios de antiguidade na escola. Observa-se, portanto, que as docentes com menor tempo de experiência e as que não pertencem ao quadro original da disciplina tendem a ser designadas para as áreas remanescentes.

A análise do diálogo extraído do terceiro dia da roda de conversa evidencia que as professoras P1 e P2 demonstram desconhecimento sobre a nova estrutura curricular da disciplina, que foi instituída no final do ano de 2023, delegando a responsabilidade de sua abordagem à professora X, especialista na área, que leciona no terceiro ano. Essa postura revela a falta de familiaridade das professoras com o tema e a possível omissão da instituição em promover sua compreensão e aplicação. Mas percebe-se uma falha das próprias professoras, quando P3 fala que recebeu a estrutura curricular e as ementas, nas quais constava o objetivo de estudo de tecnologias assistivas, tanto que P3 afirma que está trabalhando com seus alunos sobre as TAs.

A fala seguinte da pesquisadora destacou a importância do ensino de TAs, independentemente da expectativa de que os alunos aprendam sobre o assunto no terceiro ano. É fundamental que todas as professoras assumam a responsabilidade de abordar o tema, garantindo que os alunos recebam informações e conhecimentos sobre TAs em diferentes momentos da vida escolar. As professoras reconhecem a expertise da professora X em TA, destacando seu doutorado e experiência na área. Essa expertise, no entanto, não deve ser vista como solução única para o ensino de TA, mas sim como um recurso que pode ser utilizado para fortalecer a formação das demais professoras e promover a inclusão de todos os alunos.

Investir na formação de professores é valorizar a profissão docente e reconhecer a importância do seu trabalho na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso se traduz em melhores condições de trabalho, salários dignos e oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo.

Tendo em mente o que foi discutido acima, seguiu-se para a última etapa da análise descritiva qualitativa de dados, conforme Soares (2022): o momento da conclusão, com extração e explicação, sustentação e defesa das ideias.

4.3 Terceira etapa da análise descritiva qualitativa de dados: a finalização

É de fundamental relevância explicar que o Curso Normal ofertado pela Seeduc. O Curso Normal da Seeduc-RJ é uma formação técnica de nível médio voltada à habilitação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. O currículo integra disciplinas do Ensino Médio com conteúdos pedagógicos e estágio supervisionado. Já o Curso Normal Superior, hoje extinto, era uma graduação de curta duração criada com a mesma finalidade, mas foi substituído pelos cursos de Pedagogia conforme diretrizes do MEC. A principal diferença entre ambos reside no nível de formação exigido e na profundidade teórica do curso superior em relação ao técnico.

O currículo do Curso Normal da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc) sofreu uma série de mudanças entre os anos de 2013 e 2023. As principais alterações foram: aumento da carga horária – de 3.200 horas para 3.600 horas –; incorporação de novas disciplinas – Sociologia, Filosofia, Educação Ambiental, Educação para a Diversidade e Educação Inclusiva, Prática de Ensino Supervisionada e Estágio Supervisionado –; e reorganização das disciplinas – algumas disciplinas foram desmembradas ou fundidas, como, por exemplo, Didática e Metodologia do Ensino Fundamental, que foi dividida em Didática e Metodologia do Ensino Fundamental I e Didática e Metodologia do Ensino Fundamental II.

As alterações no currículo do Curso Normal da Seeduc visam atender às novas demandas da educação, como a inclusão de novas disciplinas que abordam temas importantes como a diversidade, a inclusão e a educação ambiental. Além disso, o aumento da carga horária visa proporcionar aos futuros professores uma formação mais sólida e abrangente.

O currículo do Curso Normal no estado do Rio de Janeiro é organizado de acordo com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O curso inclui disciplinas como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes – além das mencionadas anteriormente, incorporadas ao currículo mais recentemente. A formação de professores normalistas no estado do Rio de Janeiro é importante para a melhoria da qualidade da educação pública, visto que esses docentes são formados para atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, que são etapas fundamentais da educação básica.

As mudanças curriculares que ocorreram no Curso Normal do Estado do Rio de Janeiro em 2023 foram importantes para atualizar a formação dos professores e torná-la mais adequada às demandas da sociedade contemporânea. Tais mudanças serviram para incluir conteúdos e atividades que contemplem uma formação mais completa para os futuros professores, introduzindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência para a formação docente. A BNCC estabelece os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, e a adoção da BNCC na formação de professores contribui para garantir que os futuros profissionais estejam preparados para ensinar os conteúdos previstos por tal documento.

No entanto, a formação de professores normalistas no estado ainda enfrenta alguns desafios. Um dos principais é a falta de recursos financeiros para a formação inicial e continuada dos professores. Outro desafio é a necessidade de uma formação mais alinhada às demandas da educação contemporânea, que exigem professores com formação crítica e reflexiva. Para superar esses desafios, é importante que o estado invista na formação inicial e continuada dos professores, e que promova uma reforma curricular que atenda às demandas da educação contemporânea.

Um dos pontos relevantes a respeito da formação no Curso Normal é a possibilidade de formar professores qualificados, fomentando conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o exercício da docência de forma competente e ética. Isso inclui conhecimentos sobre os conteúdos das disciplinas que serão lecionadas, habilidades para ensinar e avaliar e atitudes que valorizem a educação, a diversidade e a inclusão.

Nóvoa (1991, n. p.) afirma que:

As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Ao direcionar investimentos para a capacitação de professores normalistas e superar os obstáculos vigentes, o estado do Rio de Janeiro terá a possibilidade de assegurar que os futuros educadores estejam devidamente capacitados para enfrentar os desafios do cenário educacional contemporâneo. Isso permitirá que contribuam eficazmente para o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos e aptos para lidar com os desafios do século XXI.

5 Considerações finais

Achados do campo sugerem que: (i) todos os participantes da pesquisa concordam que as tecnologias assistivas são ferramentas poderosas para a construção de uma educação mais justa e inclusiva; (ii) formação inicial e continuada dos professores precisa contemplar cada vez mais o conhecimento e a prática de TAs – e esse trabalho deve ser constante e dinâmico, haja vista que as tecnologias não param de avançar; (iii) nas últimas décadas, muitos foram os avanços na educação, mas ainda é preciso fortalecer a luta por uma educação mais inclusiva e acessível, reconhecendo as TAs como ferramentas essenciais para alcançar esse objetivo; (iv) a maioria das escolas públicas carece de infraestrutura adequada para a utilização de TAs, e essa realidade precisa ser compartilhada com normalistas em capacitação para que compreendam os limites da realidade e pensem saídas criativas; (v) a escassez de profissionais especializados em TAs nas escolas públicas limita o suporte técnico necessário para a instalação, configuração e manutenção dos equipamentos.

Ao concluir esta pesquisa, reafirma-se a convicção de que as tecnologias assistivas são ferramentas poderosas para a construção de uma educação mais justa e inclusiva. Acredita-se que a formação de professores é um espaço fundamental para promover a mudança de paradigma na educação, preparando os profissionais para atuarem em uma sociedade cada vez mais diversa e complexa.

Diante dos desafios, é preciso fortalecer a luta por uma educação mais inclusiva e acessível, reconhecendo as TAs como ferramentas essenciais para alcançar esse objetivo. Acredita-se que, com investimento em formação docente, infraestrutura tecnológica e políticas públicas adequadas, podemos superar os desafios e construir um

futuro mais promissor para a educação, no qual todos os alunos, sem exceção, tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo. Como afirmou Freire (2000, p. 67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Um dos desafios a serem superados é que a maioria das escolas públicas carece de infraestrutura adequada para a utilização de TAs. A falta de laboratórios de informática, internet banda larga, acessibilidade física e recursos multimídia limita o acesso e o uso de ferramentas assistivas por alunos com diferentes necessidades. Além disso, a carência de recursos financeiros impede a aquisição e atualização de *software* e *hardware* específicos para TAs, e equipamentos obsoletos podem ser incompatíveis com as necessidades dos alunos, dificultando seu uso e aprendizagem.

Outro ponto crucial que pôde ser observado durante a pesquisa são os profissionais despreparados: a formação inicial e continuada dos professores muitas vezes não contempla o conhecimento e a prática de TAs. Isso limita a capacidade dos educadores de utilizar essas ferramentas de forma eficaz para atender às necessidades individuais de cada aluno. Para Mantoan (2015, p. 38), “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça”.

A escassez de profissionais especializados em TAs nas escolas públicas também limita o suporte técnico necessário para a instalação, configuração e manutenção dos equipamentos. Isso gera dificuldades na utilização das ferramentas e impacta na aprendizagem dos alunos. A falta de recursos nas escolas públicas contribui para a perpetuação da desigualdade social no sistema educacional. Alunos de escolas públicas MUITAS vezes não têm acesso às mesmas oportunidades e ferramentas que alunos de escolas privadas, o que dificulta o desenvolvimento de seu potencial.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o debate sobre a relevância das TAs na formação de professores e para a importância do investimento público nessas tecnologias, inspirando ações para a construção de um futuro educacional mais promissor para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: CNS, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 maio 2024.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC – Editora da PUC/SP, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIROTO, C. R. M. Reflexões sobre formação do professor para o Atendimento Educacional Especializado no contexto das atuais políticas educacionais. *In*: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M (org.). **Políticas públicas em educação no contexto Ibero-Americano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 27-39.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

PAIVA, Olga Marinho. **O curso normal do Instituto de Educação Rangel Pestana (1966-2011): espaço de memória e tradição na formação de professores em Nova Iguaçu**. 2012. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SOARES, C. J. F. **Análise descritiva qualitativa**. Curitiba: CRV, 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.