

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO NA
MODALIDADE NORMAL: EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS
(DE) FORMATIVAS DE ESCOLAS FLUMINENSES

JULIANA FERREIRA GOUVÊA

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO NA
MODALIDADE NORMAL: EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS
(DE)FORMATIVAS DE ESCOLAS FLUMINENSES**

JULIANA FERREIRA GOUVÊA

Sob a Orientação do Professor
Dr. Allan Rocha Damasceno

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Março de 2024**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G688f GOUVÊA, JULIANA FERREIRA , 1981-
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO NA
MODALIDADE NORMAL: EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS (DE)
FORMATIVAS DE ESCOLAS FLUMINENSES / JULIANA FERREIRA
GOUVÊA. - Seropédica, 2024.
170 f.: il.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2024.

1. Ensino Médio Modalidade Normal. 2. Inclusão. 3.
Atendimento Educacional Especializado. I. Damasceno,
Allan Rocha , 1978-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 40 / 2024 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.025427/2024-29

Seropédica-RJ, 27 de maio de 2024.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Juliana Ferreira Gouvêa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 28/03/2024

Dr. Allan Rocha Damasceno - UNIRIO
Orientador

Dra. Miriam Morelli Lima - UFRRJ
Membro interno

Dra. Raffaella de Menezes Lupetina - IBC
Membro externo

(Assinado digitalmente em 27/05/2024 18:50)
MIRIAM MORELLI LIMA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1299571

(Assinado digitalmente em 27/05/2024 17:17)
RAFFAELA DE MENEZES LUPETINA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 110.884.087-61

(Assinado digitalmente em 27/05/2024 17:46)
ALLAN ROCHA DAMASCENO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 074.158.237-61

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **40**, ano: **2024**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **27/05/2024** e o código de verificação: **3580ca78fb**

AGRADECIMENTOS

Ao meu avô Eliezer (*in memoriam*) que teceu redes de proteção e cuidado para que eu pudesse colher uma vida melhor pelo caminho;

A minha avó Dirce (*in memoriam*) pelas suas vozes feministas fora do seu tempo, por ser força, fé e ancestralidade;

Ao meu esposo Gustavo, testemunha amorosa da vida, com quem divido as lutas e afetos de família atípica nas esperanças cotidianas entrelaçadas;

Ao Murilo, meu filho, que trouxe a experiência da deficiência como fonte de uma nova vida a partir do autismo.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) pela existência e resistência enquanto educação pública possível para as classes populares.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola PPGEA e aos docentes do programa por oportunizarem a Pedagogia da Alternância e ricos conhecimentos.

Ao meu orientador, professor Dr. Allan Damasceno, pela generosidade acadêmica, convivência respeitosa, alegria, ensino e humanidade. Por apresentar a inclusão com leveza e seriedade epistemológica.

Aos membros da banca examinadora pela importante contribuição com esta pesquisa.

Aos professores e estudantes das escolas estaduais da Educação Básica do Rio de Janeiro pela luta diária pela educação pública.

Aos colegas da turma Demanda Social do PPGEA pela partilha e companheirismo.

Ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) personificado nos colegas que o compõem pelo compromisso e aprendizado mútuos.

Aos estudantes com deficiência que amorosamente dividem os dias na Sala de recursos comigo.

Aos professores freireanos que deixam seu legado na educação.

Salve Paulo Freire e Darcy Ribeiro!

RESUMO

GOUVEA, Juliana Ferreira. **A Formação de Professores no Ensino Médio na Modalidade Normal: Experiências inclusivas (de)formativas de Escolas Fluminenses**. 2024. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2024.

A presente dissertação tem como objeto de estudo a formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal ofertada em escolas públicas da rede Estadual do Rio de Janeiro, sob a coordenação da Secretaria Estadual de Educação - Seeduc RJ, especificamente para a qualificação dos professores que atuarão com os estudantes público-alvo da Educação Especial. O estudo destaca a possibilidade legal de esses docentes formados pela via normalista atuarem nas escolas regulares e nos serviços do Atendimento Educacional Especializado para as etapas da creche, pré-escola, Ensino Fundamental I (anos iniciais) e na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa desenvolvida organizou-se sob uma perspectiva histórico-crítica com a finalidade de levantar dados acerca dessa formação docente, visto a escassa produção teórico-acadêmica encontrada e as recentes alterações oriundas da Reforma do Novo Ensino Médio instituída pela Lei 13.415/2017. Para tanto, buscou-se como objetivos compreender as concepções de professores das Disciplinas Pedagógicas e dos alunos normalistas do Itinerário Integrado Curso Normal sobre a Educação Inclusiva. Para aprofundamento do campo de análise, foram comparados os currículos do Curso Normal da Seeduc RJ para a formação docente na perspectiva inclusiva, sendo estabelecido um recorte temporal de 2012 a 2024, anos sobre os quais vigoram dois currículos em consequência da implementação do Novo Ensino Médio. Os sujeitos da pesquisa foram os professores das disciplinas Pedagógicas da Seeduc RJ e os alunos normalistas do terceiro ano do Ensino Médio maiores de 18 anos. Como instrumentos e procedimentos foram utilizados a análise curricular-documental, o questionário de caracterização dos sujeitos da pesquisa e a entrevista. A abordagem teórico-metodológica do estudo se fundamentou na Teoria Crítica da Sociedade, na interface das Culturas, Políticas e Práticas com evidência ao pensamento de Theodor W. Adorno, em diálogo com diversos autores para a construção de um olhar criterioso sobre o fenômeno social em estudo. Os resultados obtidos pela pesquisa mostram um recorte que ilustra a realidade da Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal com a reorganização do Ensino Médio de 2017, evidenciando que o paradigma empresarial é o maior desafio da educação básica hoje. Esta, compromete todos os processos formativos e dificulta a instituição educacional inclusiva, pois esta como possível fonte de transformação social se institui como avessa à barbarização. Logo, a desumanização está nos processos que estão sendo construídos nas escolas a partir das bases que estruturam a Educação Nacional. Concluímos, também, que a formação normalista contemporânea se situa entre os espaços formais de Formação de Professores para a Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro e aponta para as necessidades de atenção para essa formação do professor para a inclusão em educação, porque atua também como professor do Atendimento Educacional Especializado e profissional de apoio à inclusão ou mediador. A contribuição do estudo feito almeja compor subsídios teóricos e possibilitar a releitura da inclusão na Educação Básica construída nos últimos anos, como uma estratégia para a inclusão em Educação a partir da formação dos professores.

Palavras-chave: Ensino Médio Modalidade Normal; Inclusão; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

GOUVEA, Juliana Ferreira. **The Teachers' Formation in High School Education in the Normal Modality: (de) formative inclusive experiences of Fluminense Schools.** 2024. 170p. Dissertation. (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2024.

The object of study of this dissertation is the training of teachers at the Secondary Level in the Normal Modality offered in public schools in the State network of Rio de Janeiro, under the coordination of the State Department of Education - Seeduc RJ, specifically for the qualification of teachers who will work with the target audience of Special Education students. The study highlights the legal possibility of these teachers trained through the normal path to work in regular schools and in Specialized Educational Assistance services for the stages of daycare, pre-school, Elementary School I (initial years) and in Youth and Adult Education. The research developed was organized from a historical-critical perspective with the purpose of collecting data about this teacher training, given the scarce theoretical-academic production found and the recent changes arising from the Reform of the New Secondary Education established by Law 13,415/2017. To this end, the objectives were to understand the conceptions of teachers of Pedagogical Disciplines and normal students of the Integrated Itinerary Normal Course on Inclusive Education. To deepen the field of analysis, the curricula of the Seeduc RJ Normal Course for teacher training were compared from an inclusive perspective, establishing a time frame from 2012 to 2024, years in which two curricula were in force as a result of the implementation of the New Secondary Education. The research subjects were teachers of the Pedagogical subjects at Seeduc RJ and normal students in the third year of high school over 18 years of age. The instruments and procedures used were curricular-documentary analysis, the questionnaire characterizing the research subjects and the interview. The theoretical-methodological approach of the study was based on the Critical Theory of Society, at the interface of Cultures, Policies and Practices with evidence of the thought of Theodor W. Adorno, in dialogue with several authors to construct a judicious look at the social phenomenon in study. The results obtained by the research show a sample that illustrates the reality of Teacher Training at Secondary Level in the Normal Modality with the reorganization of Secondary Education in 2017, showing that the business paradigm is the biggest challenge in basic education today. This compromises all training processes and makes an inclusive educational institution difficult, as this, as a possible source of social transformation, is established as averse to barbarization. Therefore, dehumanization is in the processes that are being built in schools based on the bases that structure National Education. We also conclude that contemporary normalist training is located among the formal spaces of Teacher Training for Basic Education in the State of Rio de Janeiro and points to the need for attention to this teacher training for inclusion in education, because it acts as a Specialized Educational Service teacher and inclusion support professional or mediator too. The contribution of the study aims to compose theoretical subsidies and enable the reinterpretation of inclusion in basic education built in recent years, as a strategy for inclusion in Education based on teacher training.

Keywords: Normal High School; Inclusion; Specialized Educational Service.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Evolução nas matrículas da Educação Especial na Educação Infantil no Brasil – 2010 – 2022	11
Figura 2: Evolução nas matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental – Brasil 2010 – 2022	12
Figura 3: Evolução nas matrículas da Educação Especial no Ensino Médio, por total de atendimento Brasil – 2010 – 2022	12
Figura 4: Turma de Normalistas, ano 1935.....	18
Figura 5: Mapa das Escolas Normais no Brasil	20
Figura 2 - Parecer nº45/1972	34
Figura 7: Distribuição das matrículas da educação profissional técnica de nível médio entre as unidades da Federação no ano de 2019.....	46
Figura 8: Estrutura do Novo Ensino Médio	49
Figura 9: Distribuição de Carga Horária NEM RJ.....	50
Figura 10: Estrutura do Novo Ensino Médio Rio de Janeiro	51
Figura 11: Catálogo de Itinerário Linguagens e suas Tecnologias	54
Figura 12: Grade do Curso Normal em Nível Médio do ano de 2007, SEEDUC RJ	65
Figura 13: Escala de Inteligência de Stanford Binet.....	76
Figura 14: Mapa do Estado do Rio de Janeiro, em destaque os municípios de Itaguaí, Rio de Janeiro e Seropédica	82
Figura 15:- Mapa do Município de Itaguaí - RJ.....	83
Figura 16: Fachada CE Clodomiro Vasconcelos	84
Figura 17: Fachada CE Clodomiro Vasconcelos, 1830	85
Figura 18: Mapa do Estado do RJ - Município do Rio de Janeiro em destaque	86
Figura 19: Vista aérea do IESK.....	88
Figura 20: Fachada da UEZO e do polo Cederj Campo Grande.....	89
Figura 21: Mapa do Município de Seropédica	89
Figura 22: Campus da UFRRJ Seropédica.....	90
Figura 23: Fachada frontal do CE Presidente Dutra	92
Figura 24: Fachada lateral do CE Presidente Dutra	92
Figura 25: Normalista, década de 1950.....	99
Figura 26: Instituto de Educação Sarah Kubistchek 2023	101
Figura 27: Placa de Inauguração do Colégio Sarah Kubistchek - 1974.....	102
Figura 28: Placa de Inauguração de Reforma do Instituto de Educação Sarah Kubistchek – ano 2002	103
Figura 29: Rampa de acesso ao 2º piso do prédio principal do Instituto de Educação Sarah Kubistchek - ano 2024.....	103
Figura 30: Fachada Colégio Estadual Clodomiro Vasconcelos - ano 2023	104
Figura 31: Parte original de parede do Colégio Estadual Clodomiro Vasconcelos	104
Figura 32: Arco e piso históricos - CE Clodomiro Vasconcelos	105
Figura 33: Estudantes Normalistas CE Clodomiro Vasconcelos - ano 2023.....	106
Figura 34: Frente do Colégio Estadual Presidente Dutra – ano 2023	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo geral de produções na temática.....	15
Tabela 2: Quantitativo de produções na temática de 2012 a 2022 - CAPES	16
Tabela 3: Quantitativo de produções na temática de 2012 a 2022 - BDTD.....	16
Tabela 4: Quantitativo de produções na temática de 2012 a 2022 – Google Acadêmico	16
Tabela 5: Quantitativo de produções com o combinatório de palavras-chave de 2012 a 2022 – Google Acadêmico	17
Tabela 6: Formação de Professores – LDB/ 1971 a LDB/1996	39
Tabela 7: Disciplinas da Formação Geral do Novo Ensino Médio	51
Tabela 8: Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio Fluminense	52
Tabela 9: Disciplinas Eletivas do NEM Ensino Médio na Modalidade Normal.....	69
Tabela 10 - Itinerário Formativo do Curso Normal.....	71
Tabela 11: Dados da Educação de Itaguaí.....	83
Tabela 12 - Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	93
Tabela 13: Relação de Professores e Disciplinas	93
Tabela 14: Caracterização dos estudantes	97

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1 FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: QUAIS OS DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL? .7	
2 ASPECTOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: DO ENSINO NORMAL AO CURSO DE PEDAGOGIA	18
2.1 O início da Educação Normalista no Rio de Janeiro em 1835: A Escola Normal de Niterói	21
2.2 Transformações na Formação de Professores nos anos 1930: a referência dos Institutos de Educação	25
2.3 Uma mudança importante: a Lei orgânica do Ensino Normal em 1946	27
2.4 Uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: finalmente!	30
2.5 A ditadura civil-militar brasileira e a Lei 5692/1971: O fim do modelo de Escola Normal	32
2.6 Curso Normal em Nível Médio no Rio de Janeiro após a LDB 9394/1996 e o Dualismo da Formação em Nível Médio x Superior	36
2.7 O Ensino Médio na Modalidade Normal no Rio de Janeiro 2004-2024	43
2.8 A Estrutura Do Novo Ensino Médio Fluminense a partir da Reforma do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017).....	48
3 MAGISTÉRIO EM NÍVEL MÉDIO E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO	59
3.1 As Políticas Públicas e a Formação de Professores para a inclusão na contemporaneidade: o Ensino Médio na modalidade Normal do Rio de Janeiro	61
3.2 Formação de professores em Nível Médio na Reforma do Ensino Médio (NEM) de 2017 e o atendimento do público-alvo da Educação Especial.	67
4 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO	79
4.1 Teoria Crítica como Referencial Teórico-Metodológico de Pesquisa.....	79
4.2 Objetivos.....	80
4.3 Questões de Estudo.....	81
4.4 Caracterização dos Lócus de Pesquisa	81
4.5 Sujeitos do Estudo	92
4.6 Procedimentos e Instrumentos de Coletas de Dados.....	100

4.7	Análise e Discussão de Dados: Formação de Professores no Ensino Médio aa Modalidade Normal e as Concepções sobre Inclusão na Escola Normalista	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
6	REFERÊNCIAS	127
7	APÊNDICES	136
	Apêndice B – Questionário de Caracterização dos Estudantes	137
	Apêndice C – Questionário de Caracterização dos Professores	138
	Apêndice D - Roteiro de Entrevista Semiestruturada dos Estudantes	139
	Apêndice E - Roteiro de Entrevista Semiestruturada dos Professores	140
	Apêndice F – Lista de Escolas Normalistas do Estado do Rio de Janeiro	142
8	ANEXOS	148
	Anexo A – Conteúdos Programáticos do Concurso do Ano de 2013/2014 SEEDEUC RJ para Professores de Disciplinas Pedagógicas.	149
	Anexo B – Ementa da Disciplina Conhecimentos Didático Metodológicos em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva	152
	Anexo C – Ementa da Disciplina Atendimento Educacional Especializado	156
	Anexo D – Ementa da Disciplina Libras (2013)	158
	Anexo E – Ementa da Disciplina Eletiva Tecnologias Assistivas – NEM 2017	161
	Anexo F - Ementa Da Disciplina Eletiva Mãos Que Falam No Processo De Ensino-Aprendizagem – NEM 2017	165

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disso, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes.

Adorno

Pensando a organização da escola democrática defendemos que, a reflexão ao se discutir a organização da escola que atenda à diversidade dos estudantes, se opondo à segregação histórica de espaços escolares diferentes, sistematizados segundo a ideia de ‘capacidade’(...) significa uma educação para a resistência à barbárie.

Allan Damasceno

APRESENTAÇÃO

O debate sobre a educação no Brasil traz constantemente questionamentos acerca da formação dos professores da educação básica, em destaque nesta pesquisa, aqueles que lecionam nos anos iniciais, responsáveis pela alfabetização, pela etapa inicial de desenvolvimento humano e para a vida em coletividade.

O pensamento de Adorno ao referir-se à Educação Infantil enquanto *locus* primário de uma educação contra a barbárie – na citação que introduz esse texto - impõe sobre essa etapa da formação humana, um status de prioridade no combate às crises civilizatórias. De fato, ao debruçar-se sobre as relações de poder traçadas desde as infâncias¹, sua teoria aponta na direção de contributos de muitos pesquisadores do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem, que transformaram o modo sobre o qual as crianças eram vistas e inseridas no meio social, e como, principalmente, revolucionaram a Educação Infantil.

Nesse contexto, pensar a escola para acolher e formar projetos de sociedades que se almejam tem feito do ambiente escolar um campo de disputas, que resultam nos tensionamentos revelados nas constantes revisões curriculares (fato evidenciado a cada troca de governo), na exponencial burocratização do trabalho pedagógico, no cerceamento das subjetividades docentes e na condição desfavorável da formação de professores em sua dualidade – em Nível Médio e Superior - no Rio de Janeiro. Essa escrita, portanto, é indissociável do contexto político, sócio-histórico, filosófico e da expansão do território da informação pela internet – camada extra de controle vivenciada no Brasil pelas gerações dos anos 2000 em diante.

¹ A escolha do vocábulo “infâncias” redigido no plural deve-se ao entendimento de que as infâncias são vivenciadas de formas distintas pelas crianças. A autora toma como base a concepção de infância defendida por Arroyo no tema do vocábulo. ARROYO, Miguel G. A infância deixada na estrada: buscá-la onde ela ficou. Cadernos CEDES, v. 35, p. 335-341, 2015.

Cabe ressaltar que se vivencia os anos de retomada das aulas presenciais após a pandemia do novo coronavírus – COVID 19, no qual as escolas funcionaram com o seu período letivo afetado pelas medidas restritivas sanitárias, a fim de proteger a comunidade escolar e suas respectivas redes. Os resultados do presente estudo trarão as perspectivas influenciadas por esse modelo social vivido nos últimos anos, a saber, os períodos de ensino remoto, ensino híbrido e retorno total às atividades escolares presenciais².

Com este pano de fundo e em consonância com Paulo Freire quando ensina que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2021, p.51), a formação docente na qualidade de responsável pela enunciação crítica que denuncia a construção cotidiana de sujeitos “não livres” – uma vez que estão inseridos na lógica do Capital – e que articula saberes pela tomada de consciência de “sujeitos pela liberdade”, desponta como feito civilizatório primordial na construção de sociedades acolhedoras da diversidade.

Com efeito, a educação, sobretudo a infantil, nas mãos dos poderosos, pode ser um projeto que revive Auschwitz, conforme Adorno põe em relevo, e pode instituir civilizações doutrinadas a reproduzir os paradigmas da exclusão e da barbárie em benefício de poucos.

Quanto à diversidade, a referência que se faz neste estudo é de todas as formas de existência humana, na qual destacam-se corpos diversos que experimentam suas vivências em ambientes segregadores; pessoas desumanizadas e rotuladas como “tipos de gente”, meros recortes sociais, alvos de discriminação e exclusões inúmeras – de gênero, de raça, regional, etária, classista, capacitista. Nas duras e precisas palavras de Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, essas pessoas “são casos individuais, meros marginalizados, que discrepam da fisionomia geral da sociedade.” (FREIRE, 2016, p. 108).

E neste ponto reside a centralidade dessa dissertação de mestrado: na formação docente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental para o acolhimento da diversidade humana, especificamente, das pessoas público-alvo³ da Educação Especial, que passa pela formação de professores em Nível Médio/Magistério no Estado do Rio de Janeiro – o Ensino Médio na Modalidade Normal.

Ouso tomar, por conseguinte, os versos de José Saramago⁴ no ano de seu centenário, como fundamento para a personificação desse começo de escrita, os quais dizem: “Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória” (Saramago, 1982, p.329). E na esteira sinestésica experimentada pela reflexão temporal e física propiciada pela Literatura, apresento, resumidamente, de onde surgem os motivos pelo tema: o meu caminho na educação atravessado pelas vivências de muitas pessoas.

Tenho o privilégio de ser graduada nas Línguas de Camões e Cervantes, ser especialista em tradução de Língua Espanhola e Pedagoga. Conheci o Ensino Superior privado (nas primeiras formações), em Letras e na pós-graduação *lato sensu* em Tradução de Língua Espanhola, e o ensino público no Curso de Pedagogia ofertado pelo Cederj⁵, através

² Decreto nº 46.973 de 16 de março de 2020; Resolução Seeduc nº 5873 de 01 de outubro de 2020; Resolução Seeduc nº 5879 de 13 de outubro de 2020.

³ A Lei 12.796/2013 em seu artigo 58 define: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

⁴ José Saramago. Escritor português, Nobel de Literatura em 1988.

⁵ O Consórcio Cederj foi criado em 2000, com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade na modalidade Educação a Distância (EaD). Reúne, por meio de acordo de cooperação técnica, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (SECTI) e da Fundação Cecierj, e as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas

da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Entretanto, a minha relação com o Curso Normal Médio enquanto aluna foi curta. Cursei apenas um ano do Curso Normal Médio na década de 1990, 0 dos estudos e movimentos pela Inclusão em Educação feitos pelo Laboratório, o qual apresenta como objetivo⁶:

Promover no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e em debates acadêmico-científicos o conhecimento científico nas dimensões das culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, realizando estudos e projetos que potencializem a plena participação escolar/educacional dos sujeitos de pesquisa do laboratório, superando processos histórico-político-sociais de exclusão.

Acrescento a formação ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, o qual desvelou conhecimentos, possibilidades de formação docente e discente, e possibilitou a uma professora regente, do chão da sala de aula da Educação Básica pública, continuar os estudos pela Pedagogia da alternância. É a partir desse programa de que defendo essa dissertação de Mestrado pela turma da Demanda Social, que visa a qualificação de docentes das redes públicas Federal, Estadual e Municipal, conforme define em sua apresentação⁷:

Somam-se ainda as vagas anuais destinadas à Demanda Social, destacando-se os bolsistas de Demanda Social da CAPES, egressos dos cursos de graduação de IES, principalmente no Rio de Janeiro. O PPGEA busca ainda qualificar docentes da Rede Pública Federal como um todo, Rede Estadual e Redes Municipais.

Sobre as motivações nos locais de pesquisa e temática, parto da minha percepção empírica no espaço escolar em convivência direta com docentes e discentes do Ensino Médio na modalidade Normal da /RJ, rede na qual exerço a função docente há doze anos e leciono como professora das disciplinas chamadas “Pedagógicas” nos últimos três anos.

No planejamento e execução de aulas, atividades e projetos da formação do Curso Normal, a partir dos currículos vigentes⁸ do referido curso, percebo a inabilidade e falta de formação de muitos docentes em lecionar as disciplinas específicas – característica da rede estadual de ensino fluminense que será explicitada adiante – fato que impacta nos professores que estão sendo formados para a etapa da Educação Infantil.

Esse impacto ao qual me referi é visto na função docente que desempenhei em 2022 (ano de início da escrita dessa dissertação) como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE): a característica observada no contato com os meus pares é que a formação inicial de muitos dos professores do AEE é no Curso Normal e depois de estarem trabalhando na Educação Especial em salas de recursos realizam cursos específicos para a atuação com os estudantes com deficiência.

sediadas no Estado do Rio de Janeiro. Disponível em [Consórcio Cederj - Fundação CECIERJ](#), acesso em 02 de dezembro de 2022.

⁶ O objetivo encontra-se no site do Lepedi, disponível em LEPEDI UFRRJ – Laboratório de estudos e pesquisas (lepedi-ufrrj.com.br), acesso em 18 de novembro de 2022.

⁷ Apresentação do Curso em sua página eletrônica, disponível em PPGEA (ufrrj.br), acesso em 19 de novembro de 2022.

⁸ Durante a execução desta pesquisa, o currículo do Curso Normal Médio do Rio de Janeiro sofreu alteração para se adequar ao Novo Ensino Médio. Estavam em vigor dois currículos concomitantemente, a saber, o antigo Currículo Mínimo de 2012 e o Currículo do Novo Ensino Médio para o Curso Normal/Magistério de 2021.

O Atendimento Educacional Especializado é realizado por professores em salas de recursos multifuncionais, que segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva têm sua prática assim definida:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, PNEEPEI, 2007, p.11)

Cabe ressaltar que essa formação em Nível Médio para atuação em sala de recursos enquanto professor AEE é autorizada pela resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 18, inciso 1º, que versa que é considerado capacitado ao AEE “aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, que foram incluídos conteúdos sobre educação especial (...).”

Portanto, atuo na etapa de formação do professor e com o alunado público-alvo da Educação Especial. Desse encontro entre teoria e prática, parte a inquietação científica para o desenvolvimento desta pesquisa.

A presente dissertação tem como objetivos:

- ✓ Caracterizar a formação de professores em Nível Médio/magistério no estado Rio de Janeiro, na última década, com vistas à inclusão na escola regular do público-alvo da Educação Especial;
- ✓ Compreender as concepções dos professores regentes das disciplinas pedagógicas do Curso de Formação de Professores no Ensino Médio na modalidade Normal quanto a sua formação para a qualificação dos futuros docentes para a inclusão escolar/educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
- ✓ Compreender as concepções dos estudantes “normalistas”, formandos do Ensino Médio na Modalidade Normal, quanto a sua formação para atuação no processo de inclusão na escola regular do público-alvo da Educação Especial.

Nessa perspectiva, as questões de estudo selecionadas para esta pesquisa são as seguintes:

- ✓ Como a temática “Inclusão em Educação” é abordada na formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal na última década no Rio de Janeiro?
- ✓ Como o processo de inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial é abordado na formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal na última década no Rio de Janeiro?
- ✓ Quais são as propostas (curricular, pedagógica, etc.) na formação de professores em Nível médio na Modalidade Normal do Rio de Janeiro para a promoção da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial?
- ✓ Qual é a formação inicial dos professores regentes das disciplinas pedagógicas na formação de professores em Nível Médio?

- ✓ Qual é a concepção de Educação Inclusiva⁹ que os professores regentes do curso de formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal possuem?
- ✓ Quais são as concepções dos estudantes de turmas de terminalidade/formandos (3º ano do Ensino Médio) sobre a inclusão na escola regular do público-alvo da Educação Especial?
- ✓ Quais são as disciplinas em que os estudantes de turmas de terminalidade/formandos (3º ano do Ensino Médio) debatem/estudam o processo de inclusão na escola regular do público-alvo da Educação Especial?
- ✓ Quais são as experiências dos estudantes de turmas de terminalidade/formandos (3º ano do Ensino Médio) no estágio curricular sobre o processo de inclusão na escola regular do público-alvo da Educação Especial?

Como método desse estudo será adotada a Teoria Crítica da Sociedade, a partir de uma concepção dialógica com o filósofo Theodor Adorno, estabelecendo com ele o pensamento crítico sobre a teoria e a práxis do fenômeno social a ser pesquisado, na tentativa de promover nessa interlocução reflexões que apontem caminhos e sejam revistas, revividas academicamente, como Adorno expõe “(...) o que quer que tenha sido pensado com acerto deverá ser pensado por outros em outro lugar.” (Adorno, 2020b, p. 282).

O lócus da pesquisa está precisamente alocado em três escolas estaduais situadas em três municípios limítrofes do Estado do Rio de Janeiro: Município do Rio de Janeiro, no Instituto de Educação Sarah Kubistchek; no Município de Itaguaí, no Colégio Estadual Clodomiro de Vasconcelos e no Município de Seropédica, no Colégio Estadual Presidente Dutra.

Como instrumentos serão realizadas as análises históricas–documental e curricular–documental e questionários fechados serão aplicados aos professores das disciplinas pedagógicas do curso em Nível Médio na Modalidade Normal e a alunos da terminalidade, ou seja, que cursam o terceiro ano do Ensino Médio na Modalidade Normal.

Assim sendo, este estudo tem sua narrativa estruturada em capítulos. O primeiro capítulo dedica-se a Formulação da Situação-Problema, no qual é feita a exposição dos desafios para a formação docente para a inclusão do público-alvo da educação especial e discute-se a necessidade da desbarbarização da formação de professores.

No segundo capítulo, é brevemente historicizada e problematizada a trajetória da educação de professores, com ênfase no Estado do Rio de Janeiro a partir do Curso Normal, visto por muitos anos como o responsável pela gênese de muitos saberes e fazeres docentes, que perduram no imaginário escolar até os dias de hoje e de onde evocam-se direitos e deveres antagônicos à profissão de professor.

O terceiro capítulo expõe os dispositivos legais, sejam, documentos normativos estaduais fluminenses, decretos, diretrizes, pareceres, resoluções, portarias, no que se refere à normatização da tarefa de formar professores da Educação Básica para a docência na

⁹ A escolha do termo “Educação Inclusiva” neste ponto foi feita por compreender que é a mais popularizada no meio educacional. Na concepção teórica e nas considerações utiliza-se “Inclusão em Educação”, que segundo Mônica Pereira dos Santos (2015) é uma “proposta não deixa morrer o movimento contínuo, dialético e complexo entre culturas, políticas e práticas, é necessária a busca por um mundo em que justiça social e participação se encontrem democraticamente, em todas as instituições sociais, dentre as quais a escola, que não constitui exceção.”

perspectiva da Educação Especial Inclusiva, bem como os contextos que influenciaram e influenciam esses períodos. As políticas de formação de professores em Nível Médio para a Educação Especial na perspectiva inclusiva na contemporaneidade são situadas com ênfase na última década – 2013 a 2024 - nas quais os movimentos pela inclusão escolar de pessoas com deficiência cresceram paulatinamente e alcançaram contornos ascendentes. Discute-se também neste capítulo, a formação em Nível Médio para a docência do público-alvo da Educação Especial.

No quarto capítulo, desenvolvem-se os objetivos e as questões de estudo, a metodologia escolhida, a caracterização dos *lôcus* e dos sujeitos do estudo, os procedimentos e os instrumentos para a coleta e posterior tratamento dos dados. O referencial teórico-metodológico da pesquisa terá como método de investigação e de análise a Teoria Crítica da Sociedade, mormente sob as lentes filosóficas de Theodor Adorno, as quais têm possibilitado aos pesquisadores do grupo de pesquisa LEPEDI¹⁰ – do qual a autora faz parte – evidenciar a complexidade das tramas que cercam o fazer Educação em tempos de barbárie.

Na observação criteriosa deste ponto reside o esclarecimento das dúvidas científicas do estudo proposto. Esse capítulo, então, se desdobra no tratamento e na análise dos dados coletados, oriundos dos relatos particulares dos discentes e dos docentes, fazendo interlocução e exegese comparativa com Adorno (1997, 2020), Damasceno (2020), Freire (2016, 2020) e outros autores, cujos escritos ajudam a tecer redes de reflexão contínuas referentes à educação, à formação de professores, à escola pública e seu potencial na construção de sociedades avessas ao dualismo intrínseco aos conceitos de inclusão x exclusão, nas quais a escola democrática seja uma construção diária, real, coletiva e importe menos os padrões de encaixe social.

Em considerações finais são apresentadas as conclusões dessa pesquisa, articuladas às concepções e abordagens que sustentam as contradições entre teoria e prática para a inclusão em educação na escola regular e os fatores sociais que contribuem no complexo caminho da formação inicial docente.

Espera-se com o presente estudo, ainda que dentro das limitações da pesquisa, mostrar um recorte que possa ilustrar a realidade da formação de professores em nível Médio/Magistério e situá-la na formação de docentes para turmas regulares na perspectiva inclusiva e democrática no Estado do Rio de Janeiro, e conseqüentemente, do professor do Atendimento Educacional Especializado e do profissional de apoio à Educação Especial.

A contribuição do levantamento feito almeja compor subsídios teóricos a fim de possibilitar a releitura da inclusão em educação construída nos últimos anos, como uma estratégia sobre a formação dos professores.

¹⁰ Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro LEPEDI UFRRJ.

Professor

sm

1 Indivíduo que professa sua crença em algum princípio filosófico ou religioso.

2 Aquele que leciona em algum estabelecimento de ensino; docente, mestre.

3 Indivíduo que se dedica a dar aulas sobre certo tema; professor.

4 Aquele que tem diploma de professor.

5 Aquele que tem vasto conhecimento sobre determinado assunto.

adj

1 Que professa; proficiente.

2 Cujas função é lecionar.

3 Com título de professor em alguma área de conhecimento.

1 FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: QUAIS OS DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Etimologicamente, a palavra professor possui diferentes significados. A partir do lugar social em que o vocábulo é inserido e nas enunciações produzidas no tempo histórico observado, faces múltiplas se desdobram sobre a sua análise. Esta, localizada, datada e não desconectada de um indivíduo que se relaciona e interage com as suas próprias interpretações de sua época. Isto posto, entende-se que a análise dessa qualificação para a docência desponta como importante desafio ainda nos dias atuais, uma vez que o educador normalista permanece em formação no Estado do Rio de Janeiro. Esse profissional pode ser comparado a uma das muitas figuras que compõem os fatos históricos que ilustram o passado e trazem em si cargas semânticas remissivas, sem as quais não se pode compreender a formação de professores no presente.

E é deste lugar de investigação que se expande a problemática dessa dissertação, e sob o olhar da Teoria Crítica do filósofo da Escola de Frankfurt Theodor W. Adorno será estabelecida a interlocução teórico-metodológica, de cujas bases serão construídas a fundamentação para o que se compreende nessa dissertação como ponto chave: desbarbarizar a formação de professores como essencial na construção da educação para civilizações equitativas. Para firmar a premissa anterior, o conceito de Adorno sobre o que significa desbarbarizar fundamenta:

[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma

agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 2020a, p. 169).

Na corrente dessa afirmativa, infere-se que o professor progressista é necessário na educação contemporânea porque comprometido com a desbarbarização das relações sociais escolares. Atua como o agente que medeia e promove o pensamento crítico no território democrático da sala de aula e se apresenta como essencial na busca por fomentar a elaboração de consciências, as quais gerem sociedades avessas a toda manifestação de violência, que sejam menos desiguais ou inconformadas com a desigualdade, e que, sobretudo, contribuam com a formação de indivíduos autônomos.

Professores que possibilitem que seus alunos recebam, desde a primeira experiência escolar, vivências plurais a partir da valorização da diversidade humana, acrescidos de subsídios teóricos e práticos acessíveis a todos, que mobilizem forças na coletividade, a fim de romper – ou pelo menos desestabilizar – a lógica de mercado vigente, na qual o ser que produz é o que importa.

Essa atribuição, política porque é humana, que é um posicionamento radical contra a barbárie, poderia ser um dos axiomas centrais do fazer educação atualmente, sobre o qual se impõe a urgência em humanizar as relações sociais, também manifestas dentro das escolas, como Paulo Freire em sua escrita metodologicamente precisa e poeticamente amorosa, reflete: “(...) escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, gente que estuda, que se alegra, que se conhece, se estima (...)” (Freire, 1989).

E tais reflexões devem passar pela formação dos professores da Educação Básica como elementares por essência, uma vez que a vida humana não se resume aos currículos educacionais.

Nesse sentido, Adorno (Adorno, 2020a, p. 178) esclarece:

Nestes termos, creio que uma parte da desbarbarização possa ser alcançada mediante uma transformação da situação escolar numa tematização da relação com as coisas, uma tematização em que o fim da proclamação de valores tem uma função, assim como também a multiplicidade da oferta de coisas, possibilitando ao aluno uma seleção mais ampla e, nesta medida, uma melhor escolha de objetos, em vez da subordinação a objetos determinados preestabelecidos, os inevitáveis cânones educacionais.

As políticas de formação de professores no Brasil constituem um dos grandes desafios à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva hoje, uma vez que foram iniciadas tardiamente, conforme explica o professor Demerval Saviani que “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p.143).

Tal fato sugere a fragilidade em que a profissão docente se encontra até os dias atuais, muitas vezes, submetida aos modelos educacionais, os quais ilustraram e ilustram, especialmente com o Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), em suas práxis e currículos, a prioritária preparação para o mercado de trabalho das juventudes na concepção da produtividade neoliberal – conhecida como a uberização do trabalho (Antunes, 2020), na qual o indivíduo é precarizado nas relações laborais, sob a ótica ilusória do “empresário de si”, sem direitos trabalhistas mínimos garantidos, imerso na insegurança e distante dos equipamentos tradicionais de proteção do trabalhador.

Esse “fazer educação” guiado pelo viés mercadológico, que foi intensificado com a elaboração do Novo Ensino Médio, evidenciou essa educação que valoriza as pessoas que são

produtivas e geram lucro para o mercado de trabalho. Catini (2020, p.38) afirma que essa educação possui em seu núcleo a barbárie e acrescenta o ódio às minorias, como os que acessam programas sociais como o Bolsa Família, que segundo a autora “mostra que há o entendimento de que aquele que não está apto para ser inserido na produção de valor não deve acessar os meios de reprodução social”. Na mesma esteira das minorias estão as pessoas com deficiência.

Nesse cenário, a educação que vigora enaltece as capacidades individuais daqueles que reproduzem e aplicam os saberes rígidos dos currículos, e para aqueles cuja deficiência é considerada um obstáculo para a engrenagem social de formação de mão-de-obra barata, não há educação que lhes caiba. Tal perspectiva de educação e trabalho se constitui em um dos desafios da Inclusão em Educação, e sobre essa seara Pereira (2021, p. 144) afirma:

Nesse sentido, cabe às escolas romper com a tradicional natureza elitista do sistema de ensino, que possibilita sucesso para alguns enquanto exclui outros. Esses legados estão basicamente enraizados nas escolas e na sociedade, por isso, não podem ser simplesmente subtraídos ou facilmente transformados por aqueles que planejam as reformas educacionais.

Essa característica permeia o curso de Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal, porque a formação recebida pelos alunos normalistas ingressantes em 2022 foi reestruturada com base no Novo Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular¹¹ (BNCC), relacionando os conhecimentos a competências e habilidades ligadas ao fazer e saber fazer, ao executar tarefas e solucionar problemas, em prejuízo da formação humana. Isso se agrava com a diminuição da carga horária de disciplinas das ciências humanas (Filosofia e Sociologia, por exemplo) e pela inserção de disciplinas eletivas reforçadoras do empreendedorismo, as quais demonstram a organização da vida humana em torno do mercado.

A BNCC é um documento que normatiza a parte comum dos currículos, determinando as aprendizagens essenciais que devem receber os estudantes brasileiros. Tem caráter obrigatório para todas as instituições de ensino da Educação Básica, sejam elas públicas ou privadas e passou a vigorar em 2017 para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio – Resolução CNE/CP Nº 2/2017 e Resolução CNE/CP Nº4/2018, respectivamente.

A redação da BNCC demonstra em momentos de sua escrita a preocupação com a equidade, entretanto, as minúcias discursivas levam ao paradigma da integração – que se caracteriza pela exclusão da pessoa com deficiência, especialmente quando se refere à diferenciação curricular, como se vê no trecho da introdução da BNCC:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2018, pg. 15)

¹¹ Segundo definição do Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Entretanto, o compromisso que os redatores descrevem como construção de uma escola para todos na BNCC fitou as atenções em torno da aplicação dos conteúdos, do cumprimento legal relacionado ao aumento da carga horária do alunado na escola (ensino integral), da inserção do jovem no mercado de trabalho, e de maneira contestada por muitos estudiosos da Educação, trouxe a imposição de um currículo nacional.

Esse ambiente educacional retroalimenta as barbáries humanas e se distancia das narrativas pela/para diversidade, que ganham eloquência nos discursos educacionais – ainda que carentes de tessitura teórica adequada acerca da inclusão em Educação – e povoam os espaços educativos da Educação Básica, cantos orfeônicos¹² modernos na tentativa de parecer uma educação equânime e obter a aprovação popular.

Compreende-se esse empenho pela aprovação das massas populares, através do convencimento de que as reformas educacionais são para a melhoria da educação e do futuro da juventude, realizado por parte dos que regem as normas educacionais, pelo que explicitam Adorno e Horkheimer (2006) quando evidenciam que “a sociedade burguesa está dominada pelo equivalente. Ela torna o heterogêneo comparável, reduzindo-o a grandezas abstratas”.

Com efeito, pensar inclusão em educação no chão da escola implica repensar a ordem econômica e seus impactos sobre a vida das pessoas, neste estudo especificamente, das pessoas com deficiência; promover a reflexão e a ruptura dos dualismos fatalistas (apto/não apto; aprovado/reprovado; doente/são; abençoado/amaldiçoado). Implica combater o pensamento que reforça o *status quo* e a manutenção do senso comum de que os corpos capazes e aptos ao trabalho são os elegíveis a ocuparem espaços públicos e a usufruir das garantias estatais direcionadas ao corpo social, uma vez que (como dito por muitos) são os que pagam por essas garantias, numa relação de consumo sobre direitos básicos e banalização das relações humanas. As condições de exclusão são, portanto, sistêmicas.

Destaca-se que inclusão em educação não é Educação Especial na perspectiva inclusiva, mas a impossibilidade de haver mecanismos de exclusão de quaisquer tipos, que reduzam ou impeçam o acesso e a permanência dos sujeitos à instrução e ao espaço escolar, entendendo como desbarbarização dos processos escolares, em consonância ao que afirma Damasceno:

Pensando a organização da escola democrática defendemos que, a reflexão ao se discutir a organização da escola que atenda à diversidade dos estudantes, se opondo à segregação histórica de espaços escolares diferentes, sistematizados segundo a ideia de ‘capacidade’(...) significa uma educação para a resistência à barbárie. (DAMASCENO, 2020, p. 34)

Acerca do modelo de capacidade, indicado por Damasceno na citação acima, surge o vocábulo capacitismo, que por recente definição dicionarizada pela Academia Brasileira de Letras significa: “1. Discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência; 2. Prática que consiste em conferir a pessoas com deficiência tratamento desigual (desfavorável ou exageradamente favorável), baseando-se na crença equivocada de que elas são menos aptas às

¹² O Canto orfeônico está fortemente ligado ao nome do maestro brasileiro Heitor Villa-Lobos e possuía a função pedagógico-musical, sendo inserida na grade escolar de escolas Normais com canções folclóricas, patrióticas e hinos cívicos. Com ascensão na Era Vargas, foi utilizada ideologicamente e se tornou disciplina obrigatória por décadas, “o repertório orfeônico selecionado por Villa-Lobos, cantado nas escolas, nas concentrações em estádios, praças e palácios, foi utilizado na construção das representações sociais do trabalho dentro da ideologia nacionalista”. (Monti, 2008)

tarefas da vida comum.” Depreende-se, portanto, que a sociedade capacitista precisa ser educada para não o ser e essa educação passa pela instituição escolar.

E diante da exposição das demandas por professores capacitados em sua formação de base, que os habilita à docência, sem considerar a formação continuada, uma vez que esta não é requisito fundamental para a prática docente na educação básica, identifica-se um número em exponencial desigualdade: a relação de professores qualificados em relação ao número de alunos com deficiência em sala de aula. Aqui reside mais um desafio para a formação de professores.

Os dados do censo escolar de 2022 atestam o crescimento nas matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Básica, como se pode observar nos gráficos disponibilizados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) destacados adiante.

O gráfico do Censo Escolar da evolução de matrículas da Educação Especial na Educação Infantil acima ilustra na linha roxa o número de estudantes com deficiência matriculados em classes comuns, chamados de “alunos incluídos”. A linha vermelha ilustra os estudantes com deficiência matriculados em classes especiais e escolas exclusivas. A crescente no número de matrículas em classes comuns é visível no gráfico, que no ano de 2022 mostram 174.771 matrículas em classes comuns e 8.739 matrículas em classes especiais e escolas exclusivas.

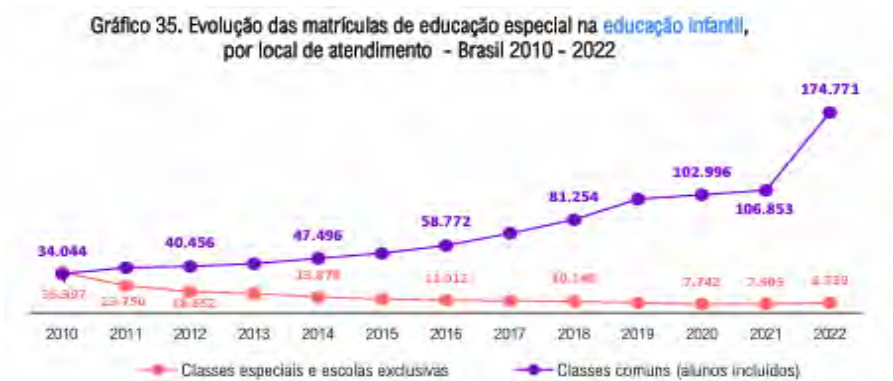


Figura 1: Evolução nas matrículas da Educação Especial na Educação Infantil no Brasil – 2010 – 2022

Fonte: Inep Censo Escolar 2022

É conveniente destacar que classes especiais são salas de aula ou turmas de estudantes com deficiência somente; assim como as escolas exclusivas são instituições voltadas exclusivamente para pessoas com deficiência. A LDB 9394/1996 em seu capítulo V, que versa sobre a Educação Especial, em seu artigo 58, parágrafo segundo define como será feito o atendimento:

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.



Figura 2: Evolução nas matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental – Brasil 2010 – 2022

Fonte: Inep Censo Escolar 2022

Da mesma forma, o gráfico do Censo Escolar da evolução de matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental igualmente ilustra na linha roxa o número de estudantes com deficiência matriculados em classes comuns no número de 914.557 matrículas, enquanto a linha vermelha ilustra os estudantes com deficiência matriculados em classes especiais e escolas exclusivas no número de 86.582 matrículas.

O gráfico a seguir refere-se à evolução de matrículas da Educação Especial no Ensino Médio e demonstra a variação dos dados coletados no censo escolar da Educação Básica o número de matrículas para as classes especiais, para as escolas exclusivas e para as classes comuns no período de 2010 a 2022.

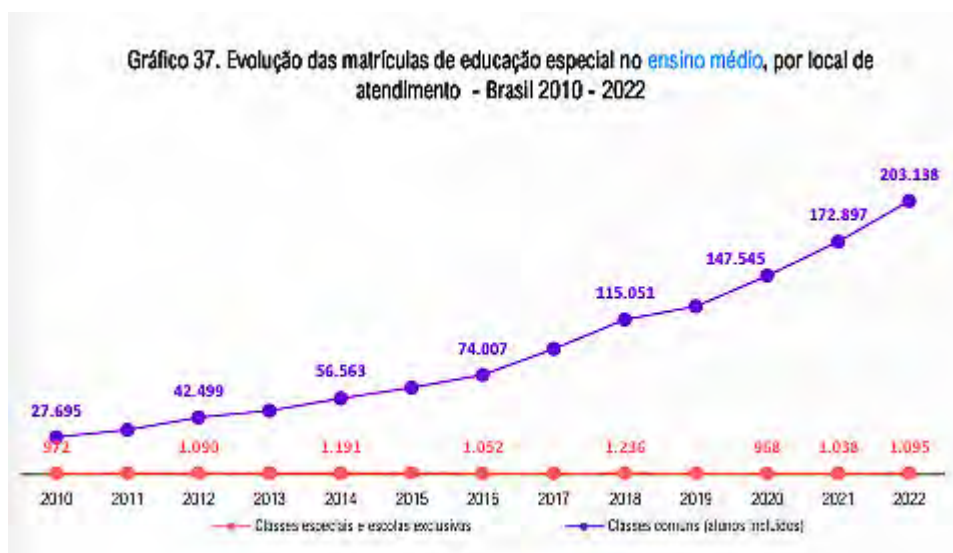


Figura 3: Evolução nas matrículas da Educação Especial no Ensino Médio, por total de atendimento Brasil – 2010 – 2022

Fonte: Inep Censo Escolar 2022

A leitura dos números mostra o crescimento nas matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de aula regulares nas três etapas de ensino da Educação básica. Esses resultados são reflexo de um intenso debate em âmbito sócio-político e educacional, pois nota-se o aumento de matrículas nas classes especiais nos anos de 2021 a 2022, ao mesmo tempo que as matrículas em classes comuns também crescem.

Os resultados positivos nos números de matrículas da Educação Especial em escolas regulares de ensino são motivo de celebração, mas também de alerta. Tomando como exemplo recente, o extinto Decreto 10.502/2020¹³, conhecido pelos movimentos das pessoas com deficiência como o decreto da exclusão, o qual sorrateiramente iniciava o retrocesso na inclusão escolar após a tentativa de construir uma Política Nacional de Educação Especial, promovida pelo governo brasileiro de 2019-2022, faz-se necessário, portanto, intensificar a vigilância e a exigente garantia pelos espaços conquistados por força de lei a partir da luta dos coletivos das pessoas com deficiência.

Longe de ser inocente, de tempos em tempos ecoam vozes por intermédio de representantes de governos que flertam com o fascismo (como foi o governo brasileiro de 2019 a 2022) retomando a barbárie, tema em que Adorno provoca a reflexão quando diz:

O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir a própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam.” (ADORNO, 2020a, p. 32)

A citação de Adorno, retirada do texto “O que significa elaborar o passado”, traz à reflexão mecanismos freudianos de análise do comportamento humano, como a elaboração e a culpa, para dialogar sobre o horror do nazismo, que se faz não somente nos líderes, mas também em seus apoiadores. Nesse debate, a disposição humana em promover cisões entre seus pares e gerar condições nas quais genocídios são produzidos, são memórias de um passado não elaborado, não revisto pela consciência e na qual “a desmesura do mal praticado acaba sendo uma justificativa para o mesmo: (...) as vítimas deram motivos quaisquer para tanto (...)” (Adorno, 2020a, pg33).

A atualidade desse texto de Adorno, em relação ao momento político brasileiro, se ratifica no retorno de pautas como “homeschooling¹⁴”, na revisão de políticas públicas para a Educação Especial e é retratada no aumento das matrículas em escolas especiais. Vê-se o recorrente retorno do modelo médico da deficiência, culpabilizando as pessoas com deficiência de sua própria exclusão, e longe de se constituir em uma fala de alguns interessados, a disposição humana em afastar o diverso ainda predomina.

Seguindo as linhas do pensamento de Adorno, “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou.” (ADORNO, 2020a, pg. 53). Sobre essa visão no ambiente escolar, evidenciou Isabel Maior:

¹³ Governo Lula revoga decreto de Bolsonaro sobre política de educação especial e medida é celebrada. Disponível em [https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75628-governo-lula-revoga-decreto-de-bolsonaro-sobre-politica-de-educacao-especial-e-medida-e-celebrada#:~:text=O%20decreto%2010502%2F20%2C%20assinado,\(decreto%2011.370%2F2023\)](https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75628-governo-lula-revoga-decreto-de-bolsonaro-sobre-politica-de-educacao-especial-e-medida-e-celebrada#:~:text=O%20decreto%2010502%2F20%2C%20assinado,(decreto%2011.370%2F2023)) acesso em 22 nov. 2023.

¹⁴ “Homeschooling” é a palavra da Língua inglesa que designa a educação domiciliar. Implica em um sistema de aprendizagem sobre o qual dispõe o PL 1.388/2022, que “altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica”. O projeto de lei foi aprovado e encontra-se suspenso por decisão do Supremo Tribunal Federal.

Apesar do avanço de escolarização das pessoas com deficiência nas escolas regulares inclusivas, persiste a defesa das escolas especiais principalmente para alunos com deficiência intelectual e múltipla, pois parte da sociedade ainda considera o antigo modelo de atendimento mais adequado e usa sua força política para persistir segregada. (MAIOR, 2017, p.34)

Nesse sentido, a demanda por formação adequada dos professores que comporão o Atendimento Educacional Especializado e a sala de aula regular na perspectiva inclusiva precisa avançar e alcançar a todas as formações, incluindo, o Curso em Nível Médio na Modalidade Normal.

E ao refletir sobre o tema, algumas perguntas retóricas podem ser feitas no decorrer do texto a fim de provocar o interlocutor desse estudo a refletir sobre a realidade que afeta as relações estabelecidas nas escolas e orientadoras de práticas pedagógicas no AEE hoje: será que os estudantes normalistas do Ensino Médio recebem formação adequada para atuar como professor na perspectiva inclusiva? E como professor do AEE? E os seus professores (da rede estadual do Rio de Janeiro)? Que formação os habilita a ensinar aos normalistas os preceitos da Educação Especial Inclusiva? Qual é a visão dos formandos, dos seus professores e do seu currículo sobre inclusão em Educação?

A formação dos educandos da Educação Especial precisa de formação específica e encontra-se nessa brecha um problema, sobre o qual o presente estudo pretende acender uma pequena luz do conhecimento científico na tentativa de compreender e fornecer subsídios para futuras mudanças.

E nessa tessitura entendendo que a escola é um espaço legítimo para investigação das discussões apresentadas, examinar as antíteses da formação docente na perspectiva inclusiva no Ensino Médio na Modalidade Normal, objetivando buscar maneiras de desbarbarizar (Adorno, 2020a) a formação de professores dos anos iniciais da educação básica, e como meio para a almejada inclusão em educação – e sua intrínseca democratização – encontra campo de análise.

Ademais, o referido Ensino Médio na Modalidade Normal, apesar das críticas acerca de sua continuidade, segue formando anualmente professores para atuarem na creche e na pré-escola, no Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano), para a Educação Especial (na transversalidade que abarca a modalidade dentro da etapa da educação de atribuição do professor normalista) e para a Educação de Jovens e Adultos para os anos iniciais de sua formação.

A formação docente em Nível Médio permanece vigendo amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96 e reafirmado pelas Leis nº 12.796 de 04/04/2013, que alterou a LDB 9394/1996 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, reafirmando a formação mínima de Nível Médio na Modalidade Normal para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e estabelecendo a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério com incentivo dos entes federados; e pela Lei nº 13.415/2017, a qual institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e reconfigura o Ensino Médio. No Rio de Janeiro, o Ensino Médio na Modalidade Normal é regulado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc RJ) pela Resolução Estadual nº 4376/2009, (SEE/RJ Superintendência do Curso Normal, 2001) e outras legislações estaduais, o que será detalhado adiante na dissertação.

Com base na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que pouco abarca a formação humana para a liberdade e a mantém ligada fortemente à formação do trabalhador, retoricamente, há que se questionar: por que a formação para os anos iniciais da Educação

Básica apresenta tantas incongruências? Quais estudantes se beneficiam de uma educação voltada para as competências e habilidades¹⁵?

Ante o exposto, o objeto de estudo é a Formação de Professores em Nível Médio para a Inclusão em Educação. Como suporte teórico-metodológico de pesquisa será adotada a Teoria Crítica, com destaque ao pensamento de Theodor Adorno, por compreender a necessidade de análise humana, que passa pela educação escolarizada, mas não tem sua gênese nela; considerando importar as causas e condições que a delinham, notadamente, a sociedade capitalista burguesa e de luta de classes; acrescida neste tempo histórico, das nuances perceptíveis geradas pelo capitalismo de vigilância¹⁶, que nas palavras da autora Shoshana Zuboff são “uma expropriação de direitos humanos críticos” e uma “ameaça significativa à natureza humana”, portanto, um elemento que tem regulado a experiência humana e moldado suas relações.

Com o intuito de verificar o campo de estudo e dialogar com as produções realizadas na área da Educação, foi realizado um levantamento bibliográfico feito no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES¹⁷), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD¹⁸) e no Google Acadêmico.¹⁹

As palavras-chave que norteiam a pesquisa são: formação de professores; curso normal médio; inclusão; atendimento educacional especializado.

Com efeito, as buscas seguiram os critérios de tempo estipulados para a pesquisa, a saber, os últimos 10 anos – 2012 a 2022 – para cada palavra-chave. Também foram determinados o “Tipo” de publicações com o filtro “Mestrado e Doutorado”.

Em um primeiro momento, a fim de conhecer a atualidade do campo de estudo, buscou-se um levantamento amplo das produções com a temática proposta em cada plataforma, sem a delimitação temporal proposta na pesquisa. Os resultados gerais, em Língua Portuguesa, encontrados para as primeiras buscas foram os seguintes:

Tabela 1: Quantitativo geral de produções na temática
TIPOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA

Palavras-chave	Dissertações	Teses	Total
Formação De Professores	16102	5221	25454
Curso Normal Médio	8	1	09
Inclusão	17918	5562	26501
Atendimento Educacional Especializado	459	118	695

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Ao analisar os dados acima expostos, sem refinamento, pode-se perceber que há uma considerável produção para a formação de professores dentro da busca geral, ou seja, em contextos diversos e sob muitos prismas de análise pela abrangente complexidade do tema. Destaca-se a partir desse levantamento, o número de produções nacionais acerca do Curso Normal Médio totalizando nove (nove) produções entre dissertações e teses. Esses dados

¹⁵ Competências e habilidades são termos utilizados na BNCC, em cujo bojo foram estruturados o currículo do Novo Ensino Médio.

¹⁶ Capitalismo de vigilância é o termo cunhado pela Professora de Harvard Shoshana Zuboff, que atribui ao capitalismo contemporâneo uma de suas formas mais agressivas de controle por meio das tecnologias da informação.

¹⁷ Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹⁸ Disponível em [BDTD \(ibict.br\)](http://bdtd.ibict.br)

¹⁹ Disponível em [Google Acadêmico](https://scholar.google.com/)

validam a necessidade de revisar o campo de estudo, pois evidenciam a carência de atenção dada a uma parcela significativa de professores que ingressa na docência na etapa da educação infantil.

Tabela 2: Quantitativo de produções na temática de 2012 a 2022 - CAPES
TIPOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA

Ano	Palavras-chave	Dissertações	Teses	Total
2012 A 2022	Formação De Professores	8342	3030	14636
	Curso Normal Médio	3	1	4
	Inclusão	6868	2188	11278
	Atendimento Educacional Especializado	394	116	615

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

As demais palavras-chave apresentam menos investigações escritas, segundo os tipos selecionados, em comparação à formação de professores, e insta destacar, os números de teses para a palavra-chave Atendimento Educacional Especializado, que apresenta no cenário nacional menos de mil produções acadêmicas do tipo.

Tabela 3: Quantitativo de produções na temática de 2012 a 2022 - BDTD
TIPOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA

Ano	Palavras-chave	Dissertações	Teses	Total
2012 A 2022	Formação De Professores	2206	857	3063
	Curso Normal Médio	2	2	4
	Inclusão	1583	439	2022
	Atendimento Educacional Especializado	126	28	154

Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de Dados BDTD

No banco de dados BDTD foram encontradas um total de 3063 produções para o termo formação de professores, porém um número baixo para a palavra-chave “Curso Normal Médio”, totalizando quatro produções científicas.

Tabela 4: Quantitativo de produções na temática de 2012 a 2022 – Google Acadêmico
TIPOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA

Ano	Palavras-chave	Total
2012 A 2022	Formação De Professores	13600
	Curso Normal Médio	442
	Inclusão	14900
	Atendimento Educacional Especializado	17300

Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de Dados Google Acadêmico

A partir do resultado obtido no recorte proposto, foi feito o refinamento da busca na plataforma Google acadêmico, sendo aplicados cruzamentos entre as palavras-chave, em Língua Portuguesa. Foi encontrado um total de 30 produções com os termos pesquisados. Posteriormente, foi feita a leitura do resumo de cada produção e conclui-se que os estudos

apontam para a fragilidade na formação dos professores para a docência na perspectiva da Educação Especial inclusiva.

Dessa maneira, se apresentam os resultados na tabela a seguir:

Tabela 5: Quantitativo de produções com o combinatório de palavras-chave de 2012 a 2022 – Google Acadêmico

TIPOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA	
COMBINAÇÃO DAS PALAVRAS-CHAVE	Total
Formação De Professores + Curso Normal Médio + Inclusão + Atendimento Educacional Especializado	30

Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de Dados Google Acadêmico

A busca com o combinatório de palavras-chave não resultou em produções específicas para a formação do professor normalista em Nível Médio para a docência na perspectiva da Educação Especial inclusiva, demonstrando a necessidade de estudos no campo, uma vez que a Formação do Professor em Nível Médio/Magistério prossegue como possibilidade de capacitação profissional.

Foram encontradas produções sobre o Curso Normal de caráter histórico como possibilidade formativa dos primórdios da Educação Brasileira, ou a partir de fatos históricos e escolas específicas. Também foram encontrados resultados para a busca de pesquisas acerca do Curso Normal com a expressão “currículo mínimo”, nome do Currículo de 2010 da RJ, nos quais as pesquisas abordavam disciplinas específicas, entretanto, nenhuma produção que buscasse a formação do professor do Atendimento Educacional Especializado a partir da formação do Ensino Médio foi encontrada.

A partir desse levantamento foi possível estabelecer fontes de pesquisa para o presente trabalho, ainda que contemplassem em parte o que se pretende discutir nesse estudo.

Por conseguinte, tomando como inspiração as palavras de Paulo Freire “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro” (Freire, 1996), e na carência de estudos recentes no campo da formação para o magistério em Nível Médio especialmente voltado para a formação dos anos iniciais – que inclui o professor do Atendimento Educacional Especializado – busca-se compreender esse fenômeno formativo no Estado do Rio de Janeiro.

“Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento.”

Theodor Adorno

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.
Karl Marx

2 ASPECTOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: DO ENSINO NORMAL AO CURSO DE PEDAGOGIA



Figura 4: Turma de Normalistas, ano 1935

Fonte: Veja como eram os uniformes escolares no século passado. UOL Educação. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/album/mobile/2014/02/08/veja-como-eram-os-uniformes-escolares-no-seculo-passado.htm#fotoNav=9>> Acesso em 07 de setembro de 2023.

Descrição da Figura 4: Fotografia em preto e branco. Em pé, um homem idoso ao centro, veste terno branco e gravata escura. Ao redor do homem, vinte mulheres jovens, que vestem saia longa escura, camisa branca de mangas compridas, cinto e laço no colarinho. Ao fundo, prédio de arquitetura neocolonial.

As frases de Adorno que iniciam esse capítulo resgatam uma das provocações que se pretende com esse estudo: verificar os fenômenos sociais que persistem inalterados ou obnubilados e que, assim, fazem movimentar as engrenagens de exclusão na sociedade. Ao observar a fotografia acima, o passado será lembrado, soarão dizeres de como as moças se instruíam para formar a classe de professores primários, como eram as suas vestimentas e até mesmo a postura que deviam mostrar diante da sociedade. Efetivamente, características

visuais da fotografia e do imaginário popular fornecem ares de passado ao que permanece no presente: a Formação de Professores em Nível Médio.

Certamente, alguns mitos que cercam a profissão docente auxiliam nesse processo de permanência da oferta do Curso Normal em Nível Médio e pela não substituição completa pelo Curso Superior em Pedagogia. Mitos socialmente arraigados nas narrativas populares sobre a figura do professor, sua função social e que descrevem a profissão docente ora confundida com um ministério sagrado e beneficente, ora como função familiar de cuidado assistencialista; ou ainda como instrumento de civilização e controle e também na função de redentora da humanidade.

Sob essa ótica, evidencia-se o mito mais entrelaçado aos professores da Educação Básica, muito vinculado às (aos) normalistas: a “professora tia / tio”. Paulo Freire ensina sobre o perigo dessa associação do mestre ao familiar e afirma:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão (...) assim também professora não é tia. (FREIRE, 2015, p. 20)

Nesse aspecto, Freire alerta para o viés ideológico por trás do uso consciente do vocábulo “tia”, que aproveitando-se da semântica íntima, doméstica da palavra, retira da professora aquilo que é direito a partir de sua formação: a profissão. E o autor questiona e provoca a reflexão: Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? (Freire, 2015, p. 20).

Assim, pensando a formação de professores a partir de alguns de seus mitos mais comuns na Educação Básica, percebe-se que a subsistência do Curso Normal de formação de professores em Nível Médio pode atender aos interesses daqueles que, política e financeiramente, se beneficiam da precarização da formação do professor e de seu papel social diminuído ao serviço do cuidado.

Na mesma perspectiva, Adorno (2020a, p.107) considera que embora a profissão docente seja acadêmica, esta padece de desprestígio diante de outras como as carreiras de Direito e Medicina. Além disso, apresenta divisões dentro da própria categoria, que caracterizam o maior prestígio social para os professores que lecionam no nível universitário e “silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus.”

E na tentativa de compreender esses fenômenos e mitos que cercam a docência brasileira na Educação Básica, torna-se difícil não rememorar a história da construção da Educação do Brasil na adesão aos modelos de Escolas Normais. Esse passado de tentativas de educação formal é alimentado por vasto campo teórico, tecido de elementos que circundam as relações sociais, geopolíticas e econômicas, percebendo os sujeitos históricos marcados pelo tempo em que vivem. Compõem, então, o enredo histórico que situam a Educação brasileira onde está hoje.

As Escolas Normais expandiram-se pelo território brasileiro no século XIX, nas condições disponíveis em cada região, na maioria dos casos sem estabelecimento adequado e com funcionamento associado a Liceus de Artes e Ofícios e Ateneus, aproveitando também os professores desses estabelecimentos para assumirem cadeiras nas Escolas Normais. (Prado, p. 24 2020). O mapa a seguir ilustra a distribuição das Escolas Normais pelas províncias brasileiras com suas datas de fundação.



Figura 5: Mapa das Escolas Normais no Brasil

Fonte: Lampe, 2021, p. 30

Descrição da figura 6: Mapa do Brasil na cor azul, dividido em Estados por linhas brancas. De cada Estado, sai uma seta que liga a um ano. Em ordem cronológica: 1835, Rio de Janeiro; 1836, Bahia; 1842, Mato Grosso; 1846, São Paulo; 1864, Piauí; 1869, Rio Grande do Sul; 1870, Sergipe e Paraná; 1873, Espírito Santo e Rio Grande Norte; 1879, Paraíba; 1880, Santa Catarina; 1884, Goiás; 1885, Ceará; 1890, Maranhão.

Conforme se observa no mapa, a primeira Escola Normal brasileira é inaugurada no ano de 1835 no Estado do Rio de Janeiro, o qual naquele tempo era denominado Província do Rio de Janeiro. A unidade administrativa do país estava estabelecida no que era conhecido como Município Neutro, que hoje equivale à cidade do Rio de Janeiro e Niterói tinha o status de capital da Província do Rio de Janeiro, firmado pela Lei Provincial n.º 2, de 26-03-1835²⁰.

Essa implementação de instituições escolares foi realizada em cumprimento à Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, na qual o Império brasileiro “manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827). Os desafios eram inúmeros, por exemplo, a distância das vilas, as características rurais predominantes em um extenso e diverso país dominado pelas oligarquias e demais elites locais. Porém, ainda assim, a educação nas escolas de primeiras letras se originou como parte dessa realidade e com objetivos políticos específicos, que podem justificar e ajudar a compreender essa precariedade. Para Prado:

Assim, as Escolas Normais iriam habilitar os professores, que seriam os responsáveis por formar os cidadãos de acordo com ideais de ordem, civilização e progresso. Esses novos professores não iriam educar a população para promover modificações sociais, mas sim para se conformar com as ideias dos grupos que detinham o poder político e econômico, conservando o padrão social vigente. (PRADO, p.19, 2020)

As Escolas Normais deveriam ensinar aos seus alunos da formação de professores a não se deterem nos conteúdos, mas que deviam adotar a simplicidade, o culto ao dever, o amor religioso à docência como se fosse um sacerdócio ou caridade. Tal fato desvinculava as necessidades materiais dos professores e de condições de trabalho que os governos e as elites econômicas da época não forneciam, porém não poderiam permitir o abandono da formação

²⁰ IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2023. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/historico>. Acesso em 20 nov. 2023.

docente (Bittencourt, p. 267, 1993). Essas características exigidas dos professores normalistas remetem ao mito da “professora tia” abordado linhas acima, compreendendo-se, então, a sua planejada origem.

Posteriormente, o Ato Adicional de 1834 – Lei nº 105, de 12 de maio de 1840²¹ - atribuiu autonomia às Províncias na questão educacional, e, portanto, as Províncias deveriam passar a legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário. Deveriam arcar com as demandas, agora descentralizadas, da instrução de professores, de estudantes e de criar a estrutura educacional necessária conjuntamente.

Nos dias atuais permanece essa separação nas prerrogativas da organização da Educação Básica e Ensino Superior nos sistemas de ensino, conforme LDB 9394/1996:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

É importante acrescentar que o Ato Adicional de 1834 foi uma emenda à constituição brasileira de 1824, e entre muitas modificações criou o Município Neutro da Corte, uma unidade administrativa no território onde hoje é a cidade do Rio de Janeiro (Gondra e Schueler, 2008).

A seguir serão destacados alguns marcos na formação docente e na educação do Estado do Rio de Janeiro que influenciaram a estrutura educacional fluminense. Não se pretende nesta pesquisa esmiuçar a história das Instituições que iniciam a educação após a primeira lei – Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 – que tenta reger as escolas e a formação de professores no Brasil, pois seria desprestigiar escolas que se destacaram em seus territórios. Nesse sentido, em concordância com Ecar (2011):

Investigar uma instituição como a escola normal, não significa depreciar outras formações docentes e, sim, perceber como se constituíram culturas e práticas escolares, que, no decorrer do tempo, podem ter contribuído para a existência de diferentes tipos e modalidades de formação que temos hoje em nosso país. Não significa também atribuir à instituição um marco inicial da formação de professores, visto que, havia outros meios de transmissão de conhecimentos do ofício antes de 1834. (Ecar, 2011, p. 58)

Pretende-se, então, dar uma visão breve de como começou e terminou ditando (e sendo ditado) o enredo educacional brasileiro, e em especial do Rio de Janeiro, através da criação da Escola Normal de Niterói.

2.1 O início da Educação Normalista no Rio de Janeiro em 1835: A Escola Normal de Niterói

O Rio de Janeiro iniciou a implantação das Escolas de Primeiras Letras ao criar a Escola Normal de Niterói através do Decreto nº 10, de 10 de abril de 1835. A escola é uma das transformações pelas quais passava a Vila Real da Praia Grande, a qual passou a receber o

²¹ Texto da Lei nº 105, de 12 de maio de 1840 disponível em L105 (planalto.gov.br), acesso em: 20 nov.2023

nome de Niterói (Nichteroy, do tupi Guarani "água escondida") no mesmo ano²² quando foi elevada à condição de Cidade. Embora não fosse a primeira experiência educativa no país como dito, viabilizar uma instituição escolar para formar professores a partir de legislações e do poder público estabeleceu uma referência. Para Pereira (2022) a Escola Normal de Niterói é um marco no início da formação profissional docente no Brasil e complementa:

Segundo Villela (2002), por sua posição geográfica privilegiada, devido à proximidade com a Corte, a escola exerceu, por muitas décadas, uma função de paradigma na formação de professores primários, em oposição às formas tradicionais de aprendizagem do ofício pela prática e da admissão de mestres leigos ao magistério público. (Villela *apud* Gondra e Schueler, 2008, p. 187)

A Escola Normal de Niterói foi a primeira escola do Brasil e da América e funcionava com características comuns das escolas criadas pelo Império brasileiro, segundo Ecar e Uekane (p. 3, 2012) “programas de ensino simples, que não dispensavam mais que dois professores para trabalhar na escola, e a formação pedagógica restrita à pedagogia ou métodos de ensino, de caráter prescritivo.”

Para o funcionamento da instituição escolar era prevista a construção de um espaço como se ratifica no artigo 3º do Decreto nº 10 de 1835: “O Presidente da Província destinará hum Edifício Publico para estabelecimento da Escola: na falta desta fará alugar huma casa, e mandará dar ao Diretor os utensílios necessários.” Entretanto, apesar de pioneira, a instituição careceu por muitas décadas de estrutura física própria, de professores habilitados para lecionar na escola e até de alunos para estudar. Considerada onerosa e de pouco proveito foi descontinuada seguidamente. Desde a sua criação a escola mudou de lugar de funcionamento diversas vezes, o que demonstra as fragilidades que a área da educação sofria sob o comando das Províncias e instabilidades políticas do país.

Segundo Lopes e Martinez (2007), entre a criação da primeira escola Normal até meados de 1880, as instituições abriam e fechavam constantemente, muitas vezes por falta de alunos, baixa remuneração dos professores, pouco atrativo na profissão e investimento público insuficiente, que se justificava pela força das elites agrárias.

A economia agrária, com a utilização de instrumentos rudimentares para trabalho na terra, deixava a aristocracia rural em situação confortável, sem necessidade de preocupar-se com educação. (CORRÊA, 2010, p.39)

As escolas abertas após a Escola Normal de Niterói em todo o Estado do Rio de Janeiro, que foi tradicionalmente um dos grandes produtores de café da região sudeste do Brasil, seguiram as características de inconstância, com fechamentos e reaberturas das escolas (Gondra; Schueler, 2012).

Especificamente a Província do Rio de Janeiro no século XIX, vivenciava alterações significativas em seu território devido a presença da família real portuguesa e de toda a sua comitiva. Segundo Gondra e Schueler (2012, p. 24) a tentativa de formar nos trópicos o novo império português implantou equipamentos na capital que precisariam de trabalhadores especializados.

Nos campos educacional, científico e cultural instalaram-se instituições como a Academia Real de Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), os cursos de Economia, Agricultura e Química (1808/1810), a Escola Real de Ciências, Artes e

²² História de Niterói. Disponível em: <https://www.culturanageroi.com.br/blog/nichteroy/430> . Acesso em 20 nov 2023.

Ofícios, a Biblioteca Pública (1810), o Real Jardim Botânico (1810), a Missão Artística Francesa (1816), os Cursos Médico-Cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia (1808) e o Museu Real (1818).

Segundo Uekane (2012, p. 69), com a crescente visão republicana no Brasil, no ano de 1895 as províncias pensavam em construir Escolas Normais no Norte e Sul do Rio de Janeiro nas cidades de Campos e Barra Mansa, que juntamente com a de Niterói “construiriam uma tríade da formação de professores”.

Assim como a maioria das Escolas Normais, a história da escola Niteroiense registra o funcionamento junto ao Liceu de Humanidades de Niterói e Liceu Popular de Niterói, que foi nomeado em 1931 Liceu Nilo Peçanha, como uma homenagem ao ex-presidente da República, Nilo Procópio Peçanha, e governador do Estado do Rio de Janeiro duas vezes.²³

O prédio em estilo neocolonial do Liceu Nilo Peçanha que abrigou a Escola Normal foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 1984 e ainda guarda memórias do período com a Escola Normal, entretanto, em suas dependências funciona o Colégio Estadual Liceu Nilo Peçanha, que oferece o Ensino Médio regular e a Educação de Jovens e Adultos em parceria com a Fundação Cecierj, sendo um dos seus polos de atendimento²⁴.

Com base nos estudos de GONDRA (2012), SCHUELER (2012), ECAR (2011), UEKANE (2005), TANURI (2000), SAVIANNI (2009, 2011) foram enumerados os importantes marcos de existência²⁵ da Escola Normal de Niterói:

- 1835 – Criação da Escola Normal de Niterói, em prédio particular;
- 1849 – A Escola Normal é extinta pelo presidente da Província Couto Ferraz, substituindo-a por professores adjuntos, e absorvida pelo Liceu Provincial;
- 1859 - É reaberta pela Lei Provincial nº 1.127 de 1859;
- 1862 – Reinauguração da Escola Normal na Rua Visconde de Sepetiba; é permitida a matrícula de mulheres na escola normal e assume como diretor o professor Fillipe José Alberto Jr, jovem negro formado na Escola Normal da Bahia;
- 1871 – Sede transferida para prédio na Rua Marechal Deodoro;
- 1874 - Sede transferida para Edifício na Rua São João;
- 1877 – A Escola Normal de Niterói é dividida em duas: a parte feminina e a parte masculina, tendo um diretor para cada parte;
- 1880 – Deliberação remodela o Ensino Normal em um período de intensas mudanças na estrutura social. Neste ano ocorreu a inauguração da Escola Normal do Município da Corte;
- 1890 – A Escola Normal foi reabsorvida pelo Liceu de Humanidades de Niterói em 15 de abril de 1890. Período da Reforma Benjamin Constant - Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 – que instituiu uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino: primário, secundário e superior; reforma de característica positivista (Palma Filho, 2010, p. 2);

Destaca-se que esse foi o primeiro ano da República do Brasil proclamada em 1889 pelos militares. Com a mudança no poder político, estabeleceram-se as escolas Normais tendo

²³ Tombado, Liceu Nilo Peçanha se torna Patrimônio Municipal. Disponível em: <https://www.ofluminense.com.br/pt-br/cidades/tombado-liceu-nilo-pe%C3%A7anha-se-torna-patrim%C3%B4nio-municipal.html> Acesso em: 20 nov 2023.

²⁴ EJA Disponível em: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja-polos.php>, acesso em 20 nov. 2023.

²⁵ Ecar, Ariadne Lopes. Conhecimentos pedagógicos como orientação para a “missão docente”: a formação na Escola Normal de Niterói na Primeira República (1893-1915) / Ariadne Lopes Ecar. - 2011. 281 f

como referência a reforma paulista da Escola Normal agregando como anexo a escola-modelo (Saviani, 2009, p.144).

Também é importante a influência geopolítica ocorrida no território do Rio de Janeiro. É importante salientar que no ano de 1891, com a Constituição Republicana, o Município Neutro²⁶ tornou-se distrito federal e Niterói a capital do Estado. Mais tarde, com a criação do distrito federal em Brasília em 1960, o Município Neutro passou a ser designado Estado da Guanabara. Em 1975, o Estado da Guanabara foi extinto pelo presidente da ditadura militar Ernesto Giesel e o Estado do Rio de Janeiro passa a adquirir o espaço atual. Sobre essa composição do estado fluminense explica o trabalho de Lupetina (2005), que esclarece:

Após a proclamação da República (em 1889) houve a intenção de fomentar a descentralização político-administrativa nacional, tornando a cidade do Rio de Janeiro o Distrito Federal, feito que contribuiu para uma maior autonomia do estado do Rio de Janeiro. No entanto, esse status só iria permanecer até 1960, quando o Rio de Janeiro perde o posto de Distrito Federal com a transferência da capital do país para Brasília, sendo criado o estado da Guanabara. (LUPETINA, 2015, p. 84, 85)

1903 – A Escola Normal de Niterói funcionou no Palácio do Ingá, onde atualmente funciona o Colégio Estadual Aurelino Leal;

1918 - Transferida para a Avenida Amaral Peixoto, como integrante do novo Centro Cívico, na denominada Praça da República;

1931 – O Liceu Nilo Peçanha é reinaugurado pelo Decreto Estadual n.º 2.539, de 18 de janeiro de 1931 como estabelecimento de ensino secundário²⁷.

1938 – A Escola Normal foi nomeada Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro pelo interventor Amaral Peixoto.

É conveniente destacar que no ano de 1939, o decreto-lei 1190/1939 que dispõe sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil com os cursos divididos em seções, sendo a seção de Filosofia, seção de Ciências; seção de Letras e seção de Pedagogia. A legislação determinou o modelo para a Formação de professores de todo o país em Nível Superior segundo o seu artigo 51 que diz:

A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido:

a) para o preenchimento de **qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal**, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada; (BRASIL, decreto-lei 1190/1939, grifos nossos)

1954 – O Curso Normal se transfere pela última vez para o local onde está situado atualmente, no bairro São Domingos.

1962 – É iniciado o Curso Ginásial no Instituto, atual Ensino Fundamental;

1965 – Pela Lei n.º 2146/1954 a Escola Normal passa a ser denominada Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho;

1971 - Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério - HEM (1971-1996). (Saviani, 2009, p. 144);

1989 – O Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho incorpora o Colégio Estadual Aurelino Leal como escola de aplicação;

²⁶ Niterói. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/historico>, acesso em: 22 nov. 2023.

²⁷ MICELI, Giam Cupello. Geoinfância: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia Maringá, v. 11, n. 2, p. 117-135, 2019 ISSN 2175-862X (on-line).

1991 – A incorporação do Ciep Aurelino Leal é revogada;

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Darcy Ribeiro) com a criação dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores (Decreto n.3276/99²⁸). O Curso Normal Superior é extinto em 2006.

2010 - 2023 – Reorganização do currículo do Curso Normal em Nível Médio, com destaque para a duração do curso que passa a ser de 5200 horas distribuídas em três anos letivos, implementando para o Ensino Integral para os estudantes do Curso Normal em Nível Médio. Reorganiza, indiretamente, a dinâmica escolar dos estudantes normalistas.

No momento dessa pesquisa, a pioneira Escola Normal de Niterói possui o nome Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, tem sede própria localizada na Travessa Manoel Continentino, número 32 no bairro São Domingos, na cidade de Niterói, e oferta os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio na Modalidade Normal.

É importante destacar que entre as mudanças ocorridas na história dessa escola, a inauguração da Escola Normal da Corte²⁹ em 1880, atual Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro (ISERJ), foi um marco importante, pois contribuiu indiretamente em muitas das instabilidades da Escola Normal de Niterói, de acordo com Gondra e Schueler “por entender que havia uma intenção de colocá-la num lugar de prestígio, motivo pelo qual se difundia a ideia de que seria inútil ter outra instituição em Niterói” (Ukane, 2005 *apud* Gondra Schueler, 2008).

Em linhas gerais, a Escola Normal de Niterói atravessou o Império do Brasil pós independência de Portugal (1822), o nascer da República (1889) e inúmeras transformações que a compuseram em cada um desses períodos até a extinção do modelo de escola normal. A partir das memórias da Escola Normal de Niterói, que os ideais de nação dos homens que ocupavam os espaços de poder e as grandes transformações sociais de muitas décadas influenciaram naquilo que construiu as gêneses da formação de professores no Brasil: a escola normalista.

2.2 Transformações na Formação de Professores nos anos 1930: a referência dos Institutos de Educação

Os anos de 1930 foram marcantes na educação brasileira, que como momento relevante recebe a criação do Ministério da Educação e Saúde. Conforme ensina Saviani (2005), as escolas recebiam inúmeras críticas naqueles tempos que recaíam sobre o seu precário preparo didático pedagógico, custos onerosos e se mostravam pouco eficientes.

O Estado do Rio de Janeiro, distrito federal, havia passado pela Reforma Carneiro Leão (1922-1926)³⁰ que foi posta em prática por considerar a educação muito literária, enciclopedista e não compatível com as necessidades nacionais de modernização e urbanização crescente, portanto, a educação necessitava, segundo os governantes da época, ser técnica, profissionalizante e promover o cidadão de um Brasil moderno. Conforme Bomeny,

²⁸ Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em [D3276 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990s/1999/199903276.htm), acesso em: 22 nov. 2023.

²⁹ Sobre a Escola Normal da Corte, conferir trabalho de Uekane (2005) e Lupetina (2015).

³⁰ BOMENY, Helena. Reformas Educacionais. Fundação Getúlio Vargas. FGV CPDOC. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. Acesso em 24 nov. 2023.

Educação para o trabalho em suas distintas dimensões: trabalho agrícola, comercial e industrial. Era preciso organizar a educação popular, com foco na educação física, em trabalhos manuais e na formação dos professores. (BOMENY, 1993, p. 30).

Assim, segundo as justificativas da reforma, a educação deveria ser basilar na educação moral e cívica, na profissionalização e nos critérios científicos. Sob os crescentes ideais liberais, o perfil da escola normal precisava se adequar. Explica a autora Boweney (1993) sobre as escolas do período o seguinte:

Desde a primeira delas, a dualidade do sistema educacional – uma escola básica fraca, destinada às classes populares e sob a responsabilidade dos municípios e dos estados, e um ensino secundário e superior destinado às elites, patrocinado pelo governo federal – foi um dos alvos de sua crítica. Assim também, a orientação literária e teórica do ensino. (Bomeny, 1993, p. 07)

Esse panorama da educação brasileira e as condições sociais e políticas dos anos 1920/1930 foram motivos de uma significativa influência no modelo da Escola Normal que passou a ser implementado no Brasil, tendo como parâmetro a reforma paulista realizada por Fernando de Azevedo. Como marco dessa reforma houve a criação das escolas anexas às Escolas Normais, chamadas escolas-modelo, as quais eram responsáveis pela formação pedagógica dos alunos normalistas com relevo às práticas de ensino e pesquisa. Esse modelo estendeu-se por todo o território brasileiro, tornando-se referência na formação nacional de professores e trouxe o enriquecimento do currículo da Escola Normal. A reforma instituída na década de 1930 pelo decreto 3.810 de 19 de março de 1932, reorganizou o ensino, como postula Tanure (2000):

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. (TANURI, 2000, p.

Saviani (2009) destaca a qualificação para o magistério idealizado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo que resultou na organização dos Institutos de Educação (1932-1939), que tinham como objetivo unificar e organizar a formação de professores primários no Brasil sob as franjas das mudanças mundiais.

O destaque dessa reforma instituída na década de 1930 (decreto 3.810/1932), que tratou da “Reorganização do ensino normal e sua transposição para o plano universitário: criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro”, pode ser dado ao caráter de ensino superior à formação docente e ao fato de inaugurar a chamada Escola de Professores (Tanuri, 2000) – curso profissionalizante completamente modificado – sob influência na concepção de educação e da formação de professores do movimento escolanovista³¹ (Palma Filho, 2010, p.7).

Sob os ideais desse movimento, a educação deveria ser centrada no aluno, de acordo com as realidades de cada Estado da federação, inovadora, considerando os aspectos intelectuais, emocionais e físicos dos discentes, e sobretudo, ser democrática, gratuita e laica. Nesse sentido, o movimento de transformação da Educação se chocava com a ideia de um

³¹ O Movimento Escola Nova foi um movimento de renovação escolar que surgiu no fim do século XIX na Europa, com influência teórica dos autores Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Freidrich Fröebel e John Dewey (BOMEY, 1993, p. 29).

ensino único para todos, que era o que a escola ofertava através da formação até então oferecida aos professores brasileiros nas escolas normais (Bomeny, 1993, p. 30).

Na esteira desses pensamentos acerca da educação e de sua implementação, passou a vigorar a proposta de Anísio Teixeira na fundação do Instituto de Educação em Brasília, a composição estrutural e curricular na formação de profissionais para a docência, que seguiu os moldes de um ambiente educacional de experimentação da teoria e prática e grande influência dos avanços da Psicologia e da Biologia, com a valorização das Ciências da Educação (Tanuri, 2000, p.15). Os Institutos de Educação, em consonância com Saviani (2009), foram planejados com a finalidade de se posicionar frente às exigências da Pedagogia que buscava se firmar como ciência.

Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p.146)

Dessa maneira, o currículo do Curso Normal ganhava características do que Anísio Teixeira pensara, especialmente inserindo a pesquisa na formação de professores e acompanhando as transformações especialmente culturais que as décadas de 1920 e 1930 experimentavam.

No Rio de Janeiro da década de 1930, enquanto distrito federal, a Escola Normal da Corte, teve seu nome alterado para Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) pelo Decreto nº 3810 de 19 de março de 1932 e seguiu como modelo para os demais Institutos de Educação fluminenses. Foi concebido com uma estrutura que incluía Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária, unindo teoria e prática no mesmo espaço escolar, trazendo caráter mais científico à formação de professores como era o ideário dos escolanovistas (Martins, 2007).

Ao longo dos anos, muitos Institutos de Educação foram sendo construídos ou anexados onde funcionavam escolas ou grupos escolares fluminenses, como por exemplo, a Escola Normal Carmela Dutra criada em julho de 1946, localizada no bairro Madureira, e que passou a ser designada Instituto de Educação Carmela Dutra no ano de 2004.³²

2.3 Uma mudança importante: a Lei orgânica do Ensino Normal em 1946

O Decreto Lei nº 8.530/1946 institui a Lei Orgânica do Ensino Normal, a qual trata da reorganização da educação nacional e da Formação de Professores, definindo essa formação docente como “ramo de ensino do segundo grau” e também determinando em seu artigo 4º que “haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a

³² LIMA–UFAM, Fábio Souza. Centro de Memória do Instituto de Educação Carmela Dutra, 2017.

escola normal e o instituto de educação” (Brasil, 1946). Foi publicada em meio ao período político-cultural influenciado pela ambiência da segunda guerra mundial, sentido no Brasil onde ampliava-se o debate político na sociedade resultando no período histórico brasileiro no qual o então presidente Getúlio Vargas é deposto em outubro de 1945, dando fim ao que é nomeado pelos historiadores como Estado Novo³³.

A importância dessa legislação de 1946 está na inauguração de uma base do ensino na Formação de Professores, resultando na reorganização do Ensino Normal em todo o território nacional, conferindo certa unidade aos programas, pois até a sua promulgação, ficava a cargo exclusivo dos Estados organizar a sua implementação e regulamentação (Martins, 2007), não havendo uma estrutura comum da formação de professores. Entretanto, conforme o ideário da escola Nova, pretendia respeitar as características regionais, como diz o trecho do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932:

“A organização da educação sobre a base e os princípios fixados pelo Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas e socioculturais do país e a necessidade de adaptação da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe diversidade.” (AZEVEDO, 2012, p.71)

Após a reforma dos anos 1940 e a reorganização abrangente do ensino Normal no Brasil, o curso ganha prestígio e passa a ser associado a educação de qualidade. O Normal, como também foi chamado, ganhou características elitistas nos Institutos de Educação, mas observando na estrutura curricular os conteúdos que priorizasse a escola laica, cooperativa e democrática, aspirando o afastamento de símbolos que remetessem ao espírito da guerra mundial, como Martins (2000) explica:

A Lei Orgânica incentiva também as instituições “paraescolares”, com o intuito de criar os espíritos de cooperação e serviço social entre os futuros professores. Assim, poder-se-ia mudar a mentalidade dos novos professores, colocando-os em consonância com os novos tempos de paz e solidariedade. Isto porque a educação do pós-guerra deveria reformular seus fins e meios, buscando uma educação para a paz que possibilitasse a construção de um mundo melhor. (MARTINS, 2000, p. 5)

A respeito da temática da educação para a construção de uma cultura de paz, o ensaio de Adorno “Tabus acerca do magistério” (2020a) põe em relevo a questão levantada por Martins (2000) na citação anterior quando a autora lembra a preocupação dos educadores brasileiros na década de 1940 em evitar que o nazifascismo fosse de alguma forma inserido na escola e para isso, deveriam organizar a formação de professores pelos ideais democráticos.

E nesse ensaio Adorno lembra o que sua geração passou na Alemanha que construiu as causas e condições de Auschwitz e os incontáveis horrores produzidos pela guerra.

Essa é uma situação que revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso. (ADORNO, 2020a, p.126)

Nesse sentido, a educação evidencia o caráter essencial percebido pelas classes dominantes quando passou a apoiar a escola de formação de professores e a educação popular a prosseguir e se fortalecer, contrapondo o seu difícil começo de descontinuidades, pois

³³ MORAES, Isabela. Era Vargas (1930-1945). Disponível em: <https://www.politize.com.br/era-vargas/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

passou a ser vista como o caminho para modernizar o país e forjar o modelo de sociedade que se pretendia, como Prado afirma:

Os governos e as classes sociais dominantes viam a formação de professores como uma maneira para civilizar a população do país, que era ‘atrasado’ devido a falta de instrução. Assim, as Escolas Normais iriam habilitar os professores, que seriam os responsáveis por formar os cidadãos de acordo com ideais de ordem, civilização e progresso. (PRADO, p. 19, 2020)

Conforme Martins (2000, p.02), a educação envolvida pelo momento político em 1945 organizou no Rio de Janeiro o IX Congresso Brasileiro de Educação, realizado pela Associação Brasileira de Educação (ABE) com a presença de vários educadores, que ajustaram diretrizes para uma educação nacional democrática e elegeram objetivos principais para a educação, dos quais destacam-se “dar relevo ao ensino da ciência” e “evitar o dogmatismo na escola”.

No mundo, a destruição ocasionada pela segunda guerra mundial, resultou na organização da Declaração Universal dos Direitos Humanos³⁴ em 1948. Esta, é um marco do compromisso firmado entre governos e os povos do mundo na garantia dos direitos básicos da humanidade, como uma resposta às barbáries que aconteceram. A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabeleceu acordos posteriores e na ascensão do sentimento popular de repúdio à guerra, os docentes do Brasil experimentaram o receio da reprodução dos ideais nazifascistas em terras brasileiras.

Em decorrência dessa preocupação foi estabelecido que os Institutos de Educação excluíssem de seus currículos o ensino de figuras de ditadores, exaltação de governos de força e conquistadores. Havia, portanto, o medo da barbárie reproduzida desde a formação dos professores da educação infantil, como esclarece Martins:

Essa preocupação justificava-se porque era necessário “evitar que se renov(assem) os males incalculáveis causados pela militarização da adolescência na Itália e na Alemanha durante o regime nazi-facista, velando para que não se infiltr(asse) qualquer forma de espírito belicoso na vida e nas organizações escolares (...)” Os princípios democráticos deveriam ser os norteadores de toda e qualquer proposta para a formação do magistério. (MARTINS, 2000, p. 2)

Similarmente a esse pensamento, Adorno menciona o forte caráter “modelador de civilização” que uma educação reprodutora da barbárie pode formar. Para o filósofo, em seu texto “Tabus acerca do magistério”, o professor tem papel de destaque nessa formação uma vez que seu poder é exercido sobre “sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças³⁵” (Adorno, 2020a, p.112).

Ademais, Adorno explicita as relações de poder e indica que a educação só tem sentido se intender a autorreflexão crítica e cita Freud quando afirma “todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância” (Adorno, 2020a, pg. 132). E essa reflexão do autor reforça o fato de que nas mãos do professor passam

³⁴ Declaração Universal dos Direitos Humanos, disponível em <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese>. Acesso em 31/01/2023.

³⁵ No Brasil, interpreta-se como criança o que define o artigo 2º (segundo) do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual encerra “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos (...)” (BRASIL, 1990).

possibilidades de formação de gerações mais humanas ou não, embora o professor normalista não esteja com a sua formação restrita à primeira infância³⁶.

Essa organização da Educação normalista no Brasil foi fruto dos debates políticos e sociais que fomentaram uma nova Constituição em lugar da Carta Constitucional do Estado Novo de 1937, período da ditadura de Vargas.

A Carta Magna de 1946 trouxe a organização do ensino fundamental e a descentralização dos sistemas de ensino e um avanço ao estabelecer como princípio da Educação a educação para todos, que diz em seu artigo 166 que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, além (BRASIL, 1946).

Aqui, sublinha-se um marco na área da escolarização de pessoas com deficiência, pois a partir dos avanços das legislações, em consonância com o professor Saviani (2005 e 2009), há o surgimento da Educação Especial como possibilidade de especialização ministrado nos Institutos de Educação e a existência de uma instituição de referência para a formação de professores para a Educação Especial é um diferencial dessa legislação frente às que viriam anos adiante.

No Rio de Janeiro, como reflexo das mudanças, surge a Sociedade Pestalozzi do Brasil com apoio de Helena Antipof com as primeiras oficinas pedagógicas.³⁷

2.4 Uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: finalmente!

No ano de 1961 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB Lei 4024/1961, que tratava do ensino primário, secundário e superior. É importante destacar que nesse período do Brasil, o presidente era Juscelino Kubistchek e em seu governo foi feita a transferência da unidade administrativa do país, que deixou de ser o Rio de Janeiro no ano de 1960 em virtude da Lei nº.3.273/1957.

Com a construção de Brasília, o distrito federal do Rio de Janeiro (território que delimita a atual cidade do Rio de Janeiro) passa a ser designado Estado da Guanabara e Niterói a capital do Estado do Rio de Janeiro. Esse desenho permanece durante quinze anos até o ano de 1975, quando o presidente Ernesto Geisel pela Lei Complementar nº 20/1974 funde o Estado do Rio de Janeiro e o Estado da Guanabara, cuja capital seria a cidade do Rio de Janeiro.³⁸ Essas características político-geográficas seguem até os dias atuais.

No Rio de Janeiro da década de 1960, os anos são marcados por intensas mudanças políticas, sociais e culturais afetando o cotidiano dos cidadãos. Martins (2000) afirma que as Escolas Normais, e especialmente os Institutos de Educação, tinham lugar social de destaque e o papel do professor normalista era compreendido como uma missão de grande importância no Brasil.

A segunda metade da década de 1940 e a década de 1950 foram um período rico e complexo para o mundo e principalmente para o Brasil um período pleno de esperança e de muitas transformações; por isso ficou conhecido como “anos dourados”. Para a profissão docente foi um momento de consolidação de uma “cultura pedagógica” que cunhou o professor como um “ser especial”, detentor de

³⁶ A primeira infância é definida como o período do nascimento até os 6 anos de idade. Disponível em: [Primeira Infância — Ministério da Saúde \(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Acesso em 06 dez 2023.

³⁷ A Educação Especial no Brasil até 1950. Disponível em: <https://bit.ly/3S9Vctc>. Acesso em 06 dez 2023.

³⁸ Brasil Tem Mais Um Estado: Guanabara. Disponível em: [Memorial da Democracia - Brasil tem mais um estado: Guanabara](#). Acesso em 06 dez 2023.

um saber imprescindível e necessário, portador de uma missão: salvar as crianças da ignorância. (MARTINS, 2000, p. 14)

Sobre esse panorama fluminense, a LDB 4024/1961 nasce após intensos debates envolvendo os educadores da Escola Nova em defesa da escola pública, uma vez que se destacava nessa LDB a sua inclinação para a iniciativa privada na educação. Essa visão privatista educacional, que era alvo de disputas no final dos anos 1950, foi um dos motivos que motivou a escrita em defesa da educação, texto conhecido como Manifesto dos Educadores de 1959 – “novamente convocados”, conforme Azevedo (2012, p. 79).

Os defensores das escolas particulares juntamente com os ideólogos da educação da igreja católica, que perdiam espaço com a laicidade da escola democrática, pressionavam o governo e mobilizavam a opinião pública, sendo um dos motivos pelo qual a educação de viés mercantil e liberal desponta nos anos do presidente Juscelino Kubistchek, o qual endossou privilégios para o mercado e a indústria, inclusive no âmbito educacional, de acordo com Morais (2020, p. 66).

A LDB de 1961 seria uma consequência dessa influência sobre a educação, e trouxe além de “subsídios financeiros na forma de bolsas de estudo e auxílios para manutenção da infraestrutura das escolas” (Morais, 2020, p. 76), fundamentos legais que favoreciam os conservadores, tais como o artigo 3º “liberdade de iniciativa particular”, que versava sobre a prerrogativa da educação ser ofertada tanto pelo poder público, quanto pela iniciativa privada (BRASIL, 1961), escondendo sob o conceito de liberdade, o lugar de desvantagem que seria relegado à educação pública oficializado a partir do documento, e de cisão aprofundada entre os estudantes das escolas públicas e privadas.

O Curso Normal foi descrito no capítulo VI da LDB de 1961 – Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio – manifestando legalmente a continuidade da formação de professores normalistas concomitantemente às formações em Nível Superior e estabeleceu os objetivos do ensino normal em formar os profissionais que trabalham nas funções escolares, com ênfase na infância, como redigido em seu artigo 52:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (BRASIL, 1961)

Cabe ressaltar que os professores oriundos do Curso Normal poderiam ter acesso ao Nível Superior conforme era previsto na Lei de Equivalência de 1953 e seus estudos nas escolas normais não eram desconsiderados. Esse fato dava ao curso a possibilidade da formação continuada no Ensino Superior, embora fosse exclusivamente nas carreiras de Pedagogia e Letras. Após a LDB de 1961, que previa a formação de professores primários no Ensino Normal e para o Ensino Médio nas Faculdades de Filosofia. Sobre esse a singularidade discorre Lupetina (2015),

Antes da LDBEN, o acesso ao nível superior pelos egressos do curso normal era regido pela Lei nº 1.821 de março de 1953, denominada Lei de Equivalência. Porém a mesma foi restringida pelo Decreto 34.330 de 21 de outubro de 1953, que limitava aos egressos do curso normal o acesso ao nível superior apenas nos cursos de Pedagogia e Letras. Assim, a equivalência completa só foi efetivada com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 de 1961. (LUPETINA, 2015, p.73)

Para Saffioti *apud* Costa (2014) a equiparação do Curso Normal com o ensino secundário se dá pelo Decreto Lei nº 1821 de 1954, que regulamentou o regime de

equivalência entre os diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

A partir do Decreto-Lei n 1821, de 12 de março de 1953, segundo Saffioti (1979), houve a equiparação do Curso Normal com o nível secundário, o que permitia ascensão aos estudos de nível superior. Em meio a tantos embates e atendimentos, a formação de professores parecia ter encontrado o seu espaço, o que não se configurou. (COSTA, 2014, p. 4).

A LDB 4024/1961 traz pela primeira vez no cenário educacional um capítulo destinado à educação para pessoas com deficiência, chamado nessa legislação de “Educação dos Excepcionais”. Em seus artigos 88 e 89 são previstas a educação no sistema de ensino geral com a finalidade de integração social na comunidade e prevê bolsas de estudo, empréstimos e subvenções às iniciativas privadas avalizadas pelos Conselhos Estaduais de Educação (Brasil, 4024/1961).

A evolução da Educação Especial acompanhou o progresso da medicina, do campo da Psicologia, da Psiquiatria e também da Pedagogia, com crescimento significativo a partir da década de 1950, com bastante influência do que ocorria nos Estados Unidos, onde os pais de crianças com deficiência intelectual, na época chamada retardo mental, fundaram as APAES Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Corrêa, 2010).

Desse modo, as instituições privadas – instituições especializadas no tratamento médico e terapêutico e de socialização de pessoas com deficiência – crescem e passam a receber verbas do Estado para assumir a responsabilidade com a integração das pessoas com deficiência e começam a disputar o espaço da educação. Entretanto, integrar não é incluir. E educação envolve mais que tratar da sociabilidade das pessoas, logo, o que havia naquele momento se opunha ao que é a Educação Inclusiva, como David Rodrigues afirma:

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação. (RODRIGUES, 2006, p.2)

Pode-se afirmar que foi o início da escolarização prevista legalmente em uma LDB, embora na perspectiva da integração das pessoas com deficiência. O conceito de inclusão educacional é recente, assim como a implementação de políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar. Paulatinamente, as pessoas com deficiência passaram de sujeitos sem direitos, tutelados ou institucionalizados e medicados a pessoas com direitos.

Esquinsani (2021, p. 8) acrescenta que a primeira LDB para Anísio Teixeira, nas palavras do educador escolanovista era “uma meia vitória, mas uma vitória” e que ao dissertar em artigo sobre a recém-aprovada Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em 1961, Anísio Teixeira admite “que a lei estava muito aquém das circunstâncias sociais em que se encontrava o Brasil, mas, ainda assim, concedia certos benefícios e alinhavos para o ensino no país.”

2.5 A ditadura civil-militar brasileira e a Lei 5692/1971: O fim do modelo de Escola Normal

*Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição*
Trecho da música “Pra não dizer que não falei das flores”
De Geraldo Vandré³⁹

No rumo do nacionalismo e da presença de militares tomando o espaço no campo político brasileiro iniciaram-se os obscuros anos de ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). Como retrata a letra da música de Geraldo Vandré, o Brasil enfrenta anos sem democracia, marcados pela ausência de participação popular, repressão, restrição das liberdades individuais e políticas, torturas, prisões e censura nos governos de cinco presidentes militares: Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967); Arthur da Costa e Silva (1967-1969); Emílio Garrastazu Médici (1969-1974); Ernesto Geisel (1974-1979) e João Baptista de Figueiredo (1979-1985).⁴⁰ E a educação não passou incólume.

Atos da comunidade escolar que eram considerados subversivos pelo regime ditatorial eram considerados infrações disciplinares e estavam sujeitos a punições. Pelo Decreto nº 477 de 26 de fevereiro de 1969, não era permitido aos professores, alunos, funcionários, seja de escola pública ou particular, por exemplo, a “organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe”. A educação passava a ser ideológica, monitorada e silenciada.

No curso da ideologia repressora da ditadura no Brasil é regulamentada uma reforma que mudou a organização do ensino através da Lei 5692/1971 e vigeu conjuntamente com a LDB 4024/1961. O texto da reforma aplicada pelo novo governo, tornou o ensino profissional obrigatório. Alterou para o ensino de 1º e 2º graus, até então denominados ensinos primário e médio, atribuindo o objetivo geral de autorrealização, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania. Percebe-se a modificação nos objetivos da educação dos jovens em relação aos da LDB de 1961, pois enquanto nesta a prioridade era a formação do adolescente (Brasil, LDB 4024/1961, artigo 33), naquela a autorrealização se sobrepõe à formação humana.

A reforma de 1971 promoveu significativas mudanças na primeira LDB 4024/1961, entre elas a extinção do Curso Normal e a criação da Habilitação para o Magistério (HEM) como um complemento do 2º grau. Esclarece Tanuri:

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

³⁹ Geraldo Vandré é um cantor paraibano exilado pela ditadura na década de 1970. Compôs a música “Pra não dizer que não falei das flores”, que denuncia em seus versos a opressão do regime militar brasileiro. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/cultura/geraldovandred/>. Acesso em 24 dez. 2023.

⁴⁰ Presidentes do Brasil. Disponível em: [Lista com todos os presidentes do Brasil - Brasil Escola \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/brasil-escola/lista-com-todos-os-presidentes-do-brasil/). Acesso em 24 dez. 2023.

Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. (TANURI, 2000, p.21)

O modelo de Formação de Professores pela seara normalista tem um fim com o estabelecimento da Habilitação para o Exercício de Magistério do primeiro grau (HEM) com os pareceres nº 45/ 1972 com o currículo mínimo e nº 349/1972 com a criação de uma nova grade curricular.

7.1.1 — “Habilitação profissional é o resultado de um processo por meio do qual uma pessoa se capacita para o exercício de uma profissão ou para o desempenho das tarefas típicas de uma ocupação.

Figura 1 - Parecer nº45/1972

Fonte: Parecer nº45/1972, p. 16

Descrição da imagem: Trecho do Parecer nº45/1972 em que está escrito: “Habilitação profissional é o resultado de um processo por meio do qual uma pessoa se capacita para o exercício de uma profissão ou para o desempenho das tarefas típicas de ocupação.”

Segundo Saviani (2009) o currículo passou a prever disciplinas de formação geral com núcleo comum para todo o Brasil e a parte diversificada para o Magistério, como um curso de segundo grau, acessado por jovens nessa etapa de ensino como possibilidade de formação para o trabalho docente nos primeiros anos da Educação Básica.

Conforme o mesmo autor explica, a Habilitação Específica do Magistério apresentava duas modalidades de formação de professores: uma formação de três anos (2.200 horas), que habilitava os docentes para atuarem até a 4ª série; e uma formação de quatro anos (2.900 horas), a qual habilitava os docentes para atuarem até a 6ª série do primeiro grau. Os anos finais do 1º grau e o 2º grau só poderiam ser regidos por professores formados em Nível Superior em cursos de Licenciaturas.

O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANI, 2009, p. 147)

Dessa forma, o que se conhecia enquanto escolas de formação de professores foi descaracterizado, dando lugar à precariedade de uma formação geral e de conhecimentos específicos em uma formação voltada para o mercado de trabalho, estabelecendo uma enorme distinção entre os objetivos da primeira LDB e os que foram estipulados na segunda. Lupetina (2015) afirma que:

Nessa perspectiva, podemos perceber que a LDBEN de 1961 tinha como intento preparar o aluno para dar continuidade aos estudos, no ensino superior, ao passo que, a Lei 5.692/71 tinha a finalidade de atribuir uma “conclusão” aos estudos através dos cursos profissionalizantes. Assim, o jovem (supostamente) ingressaria no mercado de trabalho e isso levaria a uma diminuição da procura do ensino superior. (LUPETINA, 2015, p. 83)

Vale ressaltar que pouco antes dessa reforma, em 1968, foi aprovada a Lei 5540/1968 que tratou do Ensino Superior. Essa norma previu a formação de professores nos cursos de Pedagogia, além dos profissionais para as funções da educação, como diretores, supervisores e orientadores educacionais, e inspetores de ensino, conforme seu artigo 30:

Art. 30. A formação de professôres para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1971)

Sobre a educação das pessoas com deficiência, em 1973 no governo da ditadura militar do General Emílio Garrastazu Médici, foi criado pelo MEC através do Decreto nº 72425 de 04/07/1973 o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. O órgão seria responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil e teria como órgãos subordinados o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Ainda sob o paradigma da integração, do assistencialismo e médico, passou a promover ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação. O artigo segundo do Decreto nº 72425/1973, define as deficiências que receberão a assistência educacional e que deveria ser ofertado em todos níveis de ensino durante o período escolar e com o objetivo de integrar a pessoa à sociedade. Diz a Lei:

Art 2º O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade.

Não obstante às mudanças educacionais profundas com pouco investimento na educação pública, o golpe militar de 1964 e os anos de ditadura civil (empresarial) - militar trouxeram para o cenário educacional a barbárie dos regimes totalitários, com o apoio de parte da sociedade civil, na esteira do pensamento de Florestan Fernandes:

Florestan destaca que a Revolução no Brasil não apresentou os aspectos clássicos que estiveram presentes em outras revoluções burguesas. Como foi o caso da revolução francesa e de outros países europeus, cujas revoluções se deram na virada do século XVIII para o XIX. Uma diferença pontual é que nas revoluções clássicas, em linhas gerais, a burguesia nacional se associou ao campesinato e as massas urbanas almejando a derrubada da nobreza; no caso do Brasil a burguesia nacional fez o oposto, se associou com o imperialismo se posicionando contra as classes dominadas. (MORAIS, 2020, p.37)

O fracasso do novo modelo implementado pelos militares fez com que na década de 1980, em São Paulo, houvesse a tentativa de reestruturar o antigo modelo de escolas normais com a criação do projeto CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, porém o projeto não teve continuação, acabou sendo extinto e permaneceu como experiência unicamente paulistana (Saviani, 2009, p. 147).

Um vestígio marcante desse período educacional que permanece é o sistema dual de formação docente, que é realizado em Nível Médio e Superior, sob muitas críticas evidenciadas nas palavras do relator no parecer nº 394/1972:

O final dos anos 70 e a década de 80, embora sem chegar a uma proposta concreta sobre o fazer pedagógico, ensejou muitas discussões, muitos encontros e congressos.

A crítica se voltou tanto para o dualismo existente entre o docente e o especialista quanto para o papel atribuído a este último como figura de controle tecnicista e de concepção distante da execução. Quanto ao docente critica-se a ausência de conteúdos na formação universitária do professor desejoso de atuar nos primeiros anos da escolarização. (BRASIL, Parecer n.349/72., p. 12)

O período militar no governo brasileiro durou até o ano de 1985 e os anos que se sucederam no Brasil foram caracterizados por mudanças profundas na área educacional, que se refletiram nos caminhos que a formação de professores e a educação trilharam, as quais devem ser abordadas inseparavelmente.

2.6 Curso Normal em Nível Médio no Rio de Janeiro após a LDB 9394/1996 e o Dualismo da Formação em Nível Médio x Superior

Com o processo de redemocratização do país a partir de 1985 e o fim do regime militar, o Brasil passou por um momento de inspirações democráticas que culminaram em uma nova Constituição Federal em 1988, chamada de Constituição Cidadã, que salvaguarda, reafirma e consolida as garantias constitucionais na força de sua instrução legal. Libâneo e Pimenta (1999) esclarecem sobre esse período ao afirmarem que:

O Brasil viveu 21 anos de ditadura militar, cujo impacto político e social afetou vários campos, mormente o da educação. A contestação do regime se fazia necessária, e contra ele mobilizaram-se muitos militantes políticos, profissionais, intelectuais, organizações de esquerda. A grande luta nesses anos precisou ser muito mais política do que técnica, a fim de desenvolver a consciência política das pessoas, criar espaços democráticos, incentivar a prática de assembleias, reuniões, movimentos e desenvolver formas participativas de gestão. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 251)

Nesse período de abertura política foi gerada uma onda de dispositivos legais que outorgaram direitos em áreas específicas e essenciais, entre eles, o Estatuto da Criança e do Adolescente⁴¹ (1990). As décadas de 1980 e 1990 se configuraram em anos de muitas modificações no regramento das relações sociais no Brasil.

Na área da Educação foram publicadas diversas normas de (re)organização do ensino, estabelecimento de metas e controle, em destaque a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1990, de uma nova LDB Lei 9394 de 1996⁴² conhecida como Lei Darcy Ribeiro, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF Lei nº 9.424/1996 (atual FUNDEB Lei nº 14.113/2020), e legislações que estabeleceram um regramento frente a nova estrutura que ganhava a educação. Alguns desses documentos são: Plano Decenal de Educação para Todos⁴³ (PDE, 1993), o Plano Nacional de Educação (1994/ 2001)⁴⁴, a Política Nacional de Educação Especial⁴⁵ (1994), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Política Nacional

⁴¹ Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: L8069 (planalto.gov.br) Acesso em 24 dez. 2023.

⁴² Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br) Acesso em 24 dez. 2023.

⁴³ Plano Decenal de Educação para Todos. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=28086&co_midia=2. Acesso em 24 dez. 2023.

⁴⁴ PNE - Plano Nacional de Educação Disponível em: Plano Nacional de Educação - PNE (mec.gov.br). Acesso em 24 dez. 2023.

⁴⁵ Política Nacional de Educação Especial. Disponível em: (mec.gov.br) Acesso em 24 dez. 2023.

de Formação de Professores (2009)⁴⁶, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica⁴⁷ (2010) e outras.

Documentos e conferências no contexto mundial influenciaram as políticas educacionais no Brasil, com grande desenvolvimento para a escolarização das pessoas com deficiência e para a Educação Inclusiva, como a Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989⁴⁸; Declaração Mundial de Educação para Todos⁴⁹, 1990 em Jontiem; Declaração de Salamanca⁵⁰, em 1994, Espanha; Convenção de Guatemala⁵¹, 1999; Carta do Terceiro Milênio 1999.⁵²

Sobre a formação docente para a Educação Básica, a LDB 9394/96 determina a formação em Nível Superior em curso de licenciatura plena, porém permitindo o curso normal em Nível Médio como formação mínima, conforme a redação do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A mesma legislação determina a chamada “década da educação”, a qual seria estabelecida a partir de 1 (um) ano após a lei ser publicada e levaria 10 anos (1997-2007), como o próprio nome sugere. Esperava-se que fosse uma década de grandes mudanças estruturais, já que a redemocratização do país inspirava os ideais educacionais.

O artigo 87 da LDB 9394/1996 estabelece prazo para que seja redigido o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual inclui entre suas metas, o compromisso com melhoria na formação dos professores, como orientado na meta 21 “A formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos”. Assim estabelece a norma:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, LDB Lei 9394/1996)

Logo após o início da vigência da nova LDB, a Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio na perspectiva de continuidade do curso e dispõe sobre a sua organização. Entretanto, a perda formativa comparada às Escolas Normais e aos

⁴⁶Política Nacional de Formação de Professores. Disponível em: Decreto nº 6755 (planalto.gov.br) Acesso em 24 dez. 2023.

⁴⁷ Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Disponível em: index.php (mec.gov.br) Acesso em 24 dez. 2023.

⁴⁸ Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: Convenção sobre os Direitos da Criança (unicef.org) Acesso em 24 dez. 2023.

⁴⁹ Declaração Mundial de Educação para Todos Disponível em: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) (unicef.org) Acesso em 24 dez. 2023.

⁵⁰ Declaração de Salamanca. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education - UNESCO Digital Library Acesso em 24 dez. 2023.

⁵¹ Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência Microsoft Word - Documento4 (mec.gov.br) Acesso em 24 dez. 2023.

⁵² Carta do Terceiro Milênio (1999). Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf Acesso em 24 dez. 2023.

Institutos de Educação dos escolanovistas é sensível, em que pese o sucateamento dessas escolas após as muitas alterações com as Habilitações promovidas na década de 1970.

Em seu artigo 9º, a Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999 lança sobre as escolas de formação de professores de Ensino Médio, ao enumerar as realidades interseccionais à Educação Infantil – creche, pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental - a responsabilidade sobre uma formação ampla e complexa. O referido artigo discorre:

Art. 9º As escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não:

I – educação infantil;

II – educação nos anos iniciais do ensino fundamental;

III – educação nas comunidades indígenas;

IV – educação de jovens e adultos;

V – **educação de portadores de necessidades educativas especiais.**

(BRASIL, Resolução CEB nº 2, 1999, grifos nossos)

Aos órgãos normativos de cada sistema de ensino ficou a incumbência de complementar as diretrizes aos seus planos de ensino do curso, levando em consideração as características locais e regionais.

Atenta-se ainda, que em consonância com a Constituição Federal de 1988 no artigo 206 inciso V e com a LDB 9394/1996 em seu artigo 67, a Resolução nº 3 de 8 de outubro de 1997 forneceu diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, reafirmando como regra em seu artigo 3º que “O ingresso na carreira do magistério público se dará por concurso público de provas e títulos” e considera a formação em Nível Médio na modalidade Normal como exigência na carreira pública. Entretanto, a Resolução nº 3/1997 reforça em seu artigo 5º que o objetivo é que todos os professores sejam formados em Nível Superior, incluindo os que já estavam em exercício. Portanto, infere-se que a modalidade em Nível Médio estaria em vias de finalizar, o que não se concretizou.

Art. 5º. Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da Lei 9.394/96, envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço.
(BRASIL, Resolução nº 3, 1997)

Portanto, na corrente das transformações após o fim do modelo de escolas normais em 1971 e a organização dada pela LDB de 1996, a formação de professores para atuarem na Educação Básica foi organizada com o Ensino Médio na Modalidade Normal, a formação em Nível Superior com as licenciaturas, o Curso de Pedagogia e por um breve período o Curso Normal Superior.

Para melhor compreensão a tabela traz a estrutura da formação de professores da Educação Básica na LDB 5692/1971 e LDB 9394/1996:

Tabela 6: Formação de Professores – LDB/ 1971 a LDB/1996

	Curso Nível secundário / médio	Nível Superior
LDB 5692/1971	<p>Habilitação para o exercício do Magistério HEM (Parecer 394/1972)</p> <p>Modalidades:</p> <p>3 anos – docentes poderiam lecionar até a 4ª série do 1º grau.</p> <p>4 anos - docentes poderiam lecionar até a 6ª série do 1º grau.</p>	<p>Licenciatura curta (3 anos) e Licenciatura plena (4 anos):</p> <p>Docentes habilitados a lecionar para as quatro últimas séries do 1º grau e para o ensino de 2º grau. (Parecer CFE 252/69)</p> <p>Curso de Pedagogia:</p> <p>* Formação de professores para lecionar na Habilitação para o exercício do Magistério em nível secundário (HEM);</p> <p>*Formação dos diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (Lei 5540/68)</p>
LDB 9394/1996	<p>Curso de Ensino Médio na modalidade Normal</p> <p>Modalidades:</p> <p>Docentes podem lecionar nas etapas:</p> <p>Creche e Pré-escola; Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); Educação de Jovens e Adultos (para aqueles que cursam a etapa referente ao Ensino Fundamental I); Atendimento Educacional Especializado.</p>	<p>Curso de Pedagogia:</p> <p>Cursos de licenciatura plena para formar professores da educação básica, em universidades e Institutos Superiores de Educação</p> <p>Cursos de graduação e pós-graduação em Pedagogia para formar profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.</p> <p>Institutos Superiores de Educação Decreto n.3276/99 (extinto no ano de 2006)</p> <p>Formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica.</p> <p>E Escolas Normais Superiores</p>

		<p>Decreto n.3276/99 (extinto no ano de 2006)</p> <p>Formar profissionais após a conclusão do Ensino Médio para o magistério Creche e Pré-escola; Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); Educação de Jovens e Adultos (para aqueles que cursam a etapa referente ao Ensino Fundamental I); Educação de comunidades indígenas; Atendimento Educacional Especializado. (Resolução CP N.º 1, 1999)</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir da leitura de Saviani (2009) e Libâneo (1999)

Sobre o Curso Normal Superior, destaca-se que foi criado através do Decreto nº 3276 de 1999, que “Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica”, e visava atender a determinação da LDB 9394/1996 na qual todos os professores precisariam ter diploma de graduação até 2007. Foi um curso de 2.800 horas, com três anos de duração que habilitava ao ensino na Educação Básica da creche aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Saviani (2009) os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores foram uma “alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura” para cumprir de forma aligeirada a determinação da LDB 9394/1996 com cursos de curta duração.

Em seu artigo 3º, parágrafos 2 e 3, a redação do Decreto nº 3276/1999 define:

§ 2º A formação em nível superior para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á **exclusivamente** em cursos normais superiores.

§ 3º Os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo metodológico, adequado à faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, **qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio**. (BRASIL, Decreto 3276/1999, grifos nossos)

O parágrafo 2º, do artigo citado acima, no ano de 2000 recebeu uma alteração do termo “exclusivamente” para “preferencial”, redação dada pelo Decreto nº 3.554/2000, o que para Costa (2014) significou que a substituição do termo “exclusivamente” por “preferencialmente” fez com que o Curso Normal Superior se tornasse opcional, segundo o autor, “o que renunciou o seu fim que ocorreu no ano de 2006”. (COSTA, 2014, p. 6)

No Estado do Rio de Janeiro, o tradicional Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) foi um dos Institutos de Educação a ofertar o Curso Normal Superior até o ano de 2008. Conforme Lupetina (2015) descreve:

1998 a 2008: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) O Instituto de Educação (IERJ) passa a ser ISERJ através do Decreto nº 24.338 de 1998. E a partir das exigências da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 e através do Parecer nº 258 de 1998 é autorizado o funcionamento do Curso Normal Superior, que vigorou até 2008. (LUPETINA, 2015, p. 97).

Após o fim do Curso Normal Superior é retomado o pensamento sobre a docência em Nível Médio na Modalidade Normal. No Estado do Rio de Janeiro no ano de 2010 retorna à

cena da formação docente o dualismo entre as formações em Nível Médio e em Nível Superior.

Para Costa (2014) a modalidade em Nível Médio no Estado do Rio de Janeiro sobrevive a partir do Decreto Federal de nº 6755 de 29/01/2009, que instituiu a Política Nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica (o qual foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016) que prioriza a formação continuada dos profissionais do magistério e inclui aqueles formados pelo Curso Normal ao mencionar os artigos da LDB 9394/1996 que contemplam a formação mínima de professores em Nível Médio. Em seu parágrafo único traz a seguinte redação:

Parágrafo único. O disposto no caput será realizado na forma dos arts. 61 a 67 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e abrangerá as diferentes modalidades da educação básica. (BRASIL, decreto nº 6755/2009)

O Plano Estadual de Educação⁵³ de 2009/2010 prevê a formação em Nível Médio também como uma justificativa para adequar a formação expressiva de professores atuando naquele ano, principalmente nas creches. (Plano Estadual de Educação, 2009, p.5) Vale ressaltar que até o momento dessa escrita o Plano Estadual de Educação Lei 5597 de 18 de dezembro de 2009, com prazo decenal para revisão, não foi revisto e segue desatualizado⁵⁴.

Ademais, insere na grade entre seus cursos de formação de professores indicando como possibilidade de formação:

No Estado do Rio de Janeiro, a formação de professores em nível superior é oferecida na rede pública em cursos de licenciaturas e de Pedagogia da UERJ, da UENF, do Consórcio CEDERJ e dos Institutos Superiores de Educação, subordinados à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e a **formação em nível médio, na modalidade Normal**, nos Institutos de Educação, subordinados à Secretaria de Estado de Educação. A oferta de cursos de formação de professores a distância pela Fundação CECIERJ, através do Consórcio de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) cria espaços para o aprofundamento conceitual de um novo tipo de ensino e de aprendizagem e de formação inicial e continuada de docentes. (RIO DE JANEIRO, Plano Estadual de Educação 2009, p. 53, grifos nossos)

Dessa forma, no ano de 2010 a Seeduc RJ apresenta uma nova matriz curricular para o Ensino Médio na Modalidade Normal com carga horária de 5200 h/a e com duração de três anos em horário integral (Costa, 2014, p.1-2), modelo que permanece até o momento (porém com reformas posteriores) reforçando a formação docente nesse nível de ensino.

Sobre a temática da disputa legal pelo exercício do magistério diante de possibilidades formativas distintas e em níveis hierarquizados Pereira (2022) pondera:

(...) observa-se que este intento não se concretizou e o curso em nível médio na modalidade normal continua sendo um espaço formativo docente, confirmado pelo

⁵³ PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em https://www.mprj.mp.br/documents/20184/181398/Plano_Estadual_Educacao.pdf. Acesso em: 26 dez 2023

⁵⁴ Plano Estadual de Educação voltará a tramitar na Alerj. Disponível em: [https://www.ofluminense.com.br/cidades/rio-de-janeiro/2023/04/1263156-plano-estadual-de-educacao-voltara-a-tramitar-na-alerj.html#:~:text=O%20Plano%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20estabelece%20diretrizes%20metas%20e%20estrat%C3%A9gias,a%20supera%C3%A7%C3%A3o%20das%20desigualdades%20educacionais](https://www.ofluminense.com.br/cidades/rio-de-janeiro/2023/04/1263156-plano-estadual-de-educacao-voltara-a-tramitar-na-alerj.html#:~:text=O%20Plano%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20estabelece%20diretrizes%20metas%20e%20estrat%C3%A9gias,a%20supera%C3%A7%C3%A3o%20das%20desigualdades%20educacionais.). Acesso em: 01 mar 2024

veto ao § 4º do Art. 87, deliberado no ano de 2013, o qual impede que ao final da Década da Educação o preparo de professoras e professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja obtida exclusivamente no Ensino Superior. (PEREIRA, 2022, p. 92)

Em 2012 a matriz do Ensino Médio na Modalidade Normal⁵⁵ é alterada pela Seeduc RJ através da Resolução nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013, assim como de todas as disciplinas e teve essa reorganização nomeada “Currículos Mínimos”, baseados em habilidades e competências. Atualmente, só foi possível o acesso ao currículo de 2012 em sites não oficiais. A autora desse estudo consultou em drive próprio, pois não há disponível no site oficial da Secretaria Estadual de Educação fluminense.

Esse currículo permanecia em vigor até o ano de 2023 para as turmas de terminalidade (3º ano) sendo aplicado concomitantemente ao Novo Ensino Médio na Modalidade Normal para os alunos ingressantes (1º ano) e de 2º ano. A partir de 2024 o currículo será o do Novo Ensino Médio, e ambos serão abordados à parte no recorte temporal de ênfase dessa pesquisa.

As equipes disciplinares se esforçaram para elaborar uma proposta que cumprisse a dupla missão do Curso Normal em Nível Médio de, ao mesmo tempo, fornecer aos alunos (1) a primeira formação profissional para exercerem a função de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e (2) **o ensino propedêutico que os prepare para prestar exames vestibulares de acesso às universidades públicas, a fim de darem continuidade à sua formação em nível superior.** (RIO DE JANEIRO, Currículo Mínimo, 2012, p. 1, grifos nossos)

Os grifos da citação anterior visam ressaltar uma difícil tarefa para docentes e discentes do Curso Médio na Modalidade Normal, percebido pela autora dessa pesquisa de forma empírica no lócus da escola normalista, que é alcançar dois objetivos distintos e de grande responsabilidade. Estar habilitado para o exercício do magistério no fim do Ensino Médio, ou seja, aos 17 anos (sem defasagem idade/série) e ainda estar academicamente pronto nas disciplinas dos exames dos vestibulares para ingresso ao Nível Superior, como o Enem, é penoso e pode ser inclusive motivo de estresse e ansiedade em jovens normalistas. A carga horária é extensa e cansativa – segunda-feira à sexta-feira, das 07h às 18h – as disciplinas específicas têm muitas atividades, somadas ao estágio obrigatório, muitos relatórios e planos de aula a entregar. Isso sem falar na redução dos tempos de aula de algumas disciplinas da Base Comum, como Química, Física e Biologia, por exemplo, que reduzem progressivamente do 1º ao 3º ano (ano em que não há na grade nenhuma dessas matérias).

Pretendeu-se até aqui esclarecer o panorama sobre o qual permeia a formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal, com ênfase no Estado do Rio de Janeiro, e ficou perceptível que é conflituoso há muitas décadas.

Entre as muitas reflexões a respeito da extinção ou manutenção do curso em Nível Médio na Modalidade Normal como formação docente no Rio de Janeiro, o curso foi continuado e ainda provoca debates. Possivelmente, os motivos para a sua manutenção ocorrem pela vontade (ou não) política e empresarial, pela estrutura do curso e das escolas serem mais baratos, assim como os vencimentos dos profissionais sem a formação em Nível Superior ser mais baixo e outras razões conhecidas pelos gestores do ensino no Rio de Janeiro, devido à vigência do Curso no Estado acontecer em 96 escolas normais (enumeradas

⁵⁵ Currículo Mínimo do Curso Normal 2012. Disponível em: https://rioeduca-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/julianaf_ferreira_rioeduca_net/EltEh9vocNhCjcvA-wnyYWQBktOx7u7qZjx5ODjxxHk1Ilg?e=osXDf4. Acesso em: 26 dez 2023

adiante), sendo que há Estados do Brasil em que essa formação não existe mais, como no caso de São Paulo, que foi referência na via normalista de formação docente.

Por este motivo, na visão que orienta essa pesquisa e a partir dos contornos que o curso de formação de professores em Nível Médio ganhou nas últimas duas décadas, considera-se um paradoxo, um oxímoro⁵⁶ educacional, a existência de um curso de formação de professores designado a ser extinto pela LDB de 1996. Em consonância com Pleisht (2005), as perdas com essa formação em Nível Médio são maiores que os ganhos e é urgente a uma formação docente contra a barbárie.

Com isso, perdem os educandos, os educadores e toda a sociedade, pois a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento humano. (PLEISHT, p. 34, 2005)

Logo, seria uma oposição justaposta de significados, a existência de uma formação de professores que já havia sido superada por dispositivos legais, embora coexistam legislações que ao tratarem da mesma norma, ora se validam, ora se excluem. A perda é de todos.

2.7 O Ensino Médio na Modalidade Normal no Rio de Janeiro 2004-2024

A etapa do Ensino Médio nos anos 2000 recebeu alterações a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁵⁷ (DCNEM) pela Resolução CEB/CNE nº 03/98⁵⁸ e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio⁵⁹ (PCNEM) publicado nos anos 2000, acrescido do PCN+ em 2002 e as Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM)⁶⁰.

Nesse período da história brasileira, o presidente era o professor e sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que governou de 1995 a 2003, com uma forte marca de privatizações de estatais em sua gestão (Arquivo Nacional, 2012, p. 203).

Posteriormente, o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva trouxe avanços sob os vieses sociais e humanísticos, como apontado nas ações descritas no Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015⁶¹:

Em 2003, sob os auspícios de um novo governo, o Brasil pactuou com a sociedade o compromisso de ampliar o atendimento a segmentos da população antes excluídos do acesso a bens sociais e de consumo(...) desde a concepção de políticas de ação afirmativas para o Ensino Superior, até então praticamente inexistentes, à adoção de medidas específicas para grupos étnicos-raciais e povos indígenas. Do ponto de vista

⁵⁶ A escolha pelo vocábulo oxímoro traduz a realidade das escolas normais de Nível Médio, pois é uma das figuras de linguagem da Língua Portuguesa e seu verbete a define como “figura de pensamento que consiste em combinar palavras ou frases que se opõem semanticamente, com o objetivo de realçar pelo contraste o que se quer expressar; paradoxismo.” (OXÍMORO, 2022).

⁵⁷ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 26 dez 2023

⁵⁸ Resolução CEB/CNE nº 03/98. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 26 dez 2023

⁵⁹ Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 26 dez 2023

⁶⁰ Orientações Curriculares Nacionais (OCN). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 26 dez 2023

⁶¹ Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232699>. Acesso em: 26 dez 2023

institucional, foi criada, no âmbito do Ministério da Educação, uma secretaria específica responsável pelas políticas direcionadas às populações excluídas – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Do ponto de vista institucional, foi criada, no âmbito do Ministério da Educação, uma secretaria específica responsável pelas políticas direcionadas às populações excluídas – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). No plano legal, foram concebidos instrumentos como a lei que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Lei nº 10.639/2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004). Com relação à valorização da multiétnicidade e do plurilinguismo relativos aos povos indígenas, foi concebida a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a inserção nos currículos das escolas brasileiras a temática das “Culturas e das Histórias dos Povos Indígena.” (BRASIL, MEC, 2014, p. 13)

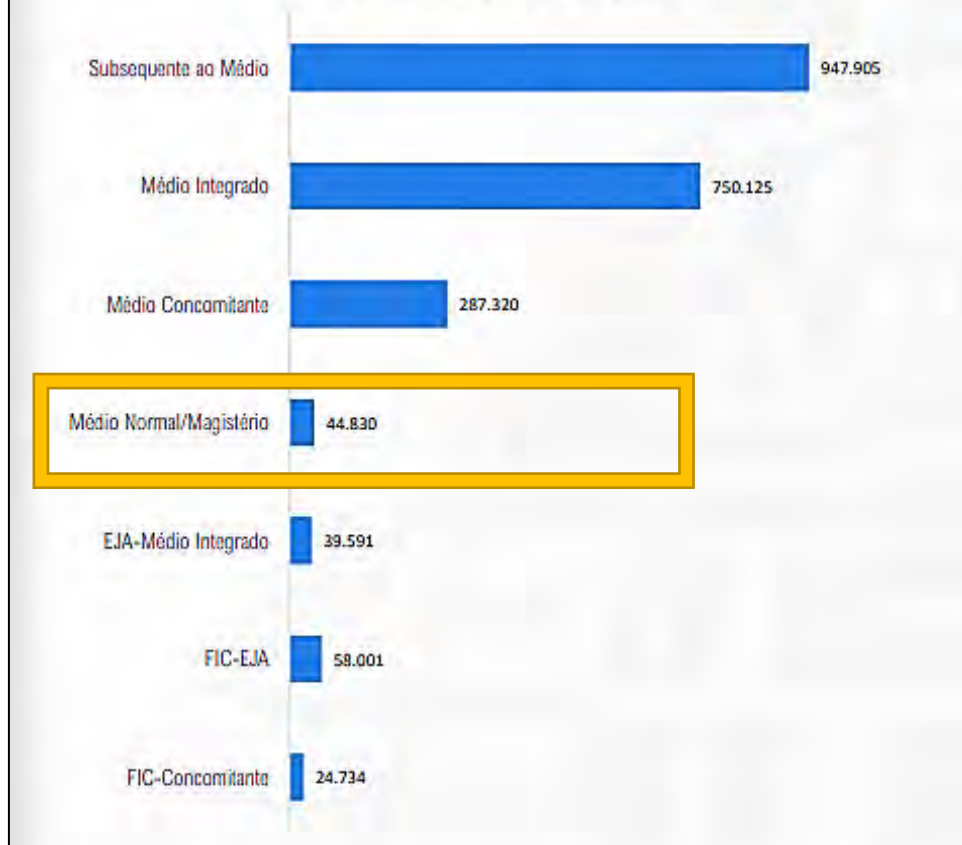
Ainda, no cumprimento dos acordos estabelecidos no último Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 (que estará em vigor até 2024) foram estipuladas 20 metas, sendo a meta nº 15, a que estabelece que é necessário garantir que todos os professores e professoras da Educação Básica possuam formação específica de Nível Superior em licenciatura na área de conhecimento em que atuam. A redação de sua escrita estabelece:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, Meta 15, 2014)

Essa meta evidencia uma contradição exposta no decorrer do texto dessa pesquisa e que permanece na formação de professores, na medida em que continuam ano após ano entrando no mercado de trabalho professores recém formados vindos do Ensino Médio na Modalidade Normal, com base nos números do Rio de Janeiro, essa é uma meta que precisará ser revista ou de mais tempo para ser alcançada.

Em destaque no quadro abaixo está o número de alunos matriculados no Curso Normal/Magistério no Brasil apurado e divulgado pelo Censo 2022 em um total de 44.830 alunos.

Gráfico 42. Distribuição da matrícula de educação profissional* por etapa/modalidade de ensino - Brasil 2022



Fonte: Censo Escolar 2022

Segundo o Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica, Ano Base 2019⁶², “Os cursos de magistério Normal têm a maioria das matrículas nos estados do Paraná, quarto da lista, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul” como mostra o gráfico:

⁶² Anuário Estatístico Da Educação Profissional E Tecnológica Ano Base 2019. Disponível em: INEP. Anuário estatístico da educação profissional e tecnológica - ano base 2019. Brasília – DF. 2021. Acesso em: 26 dez 2023

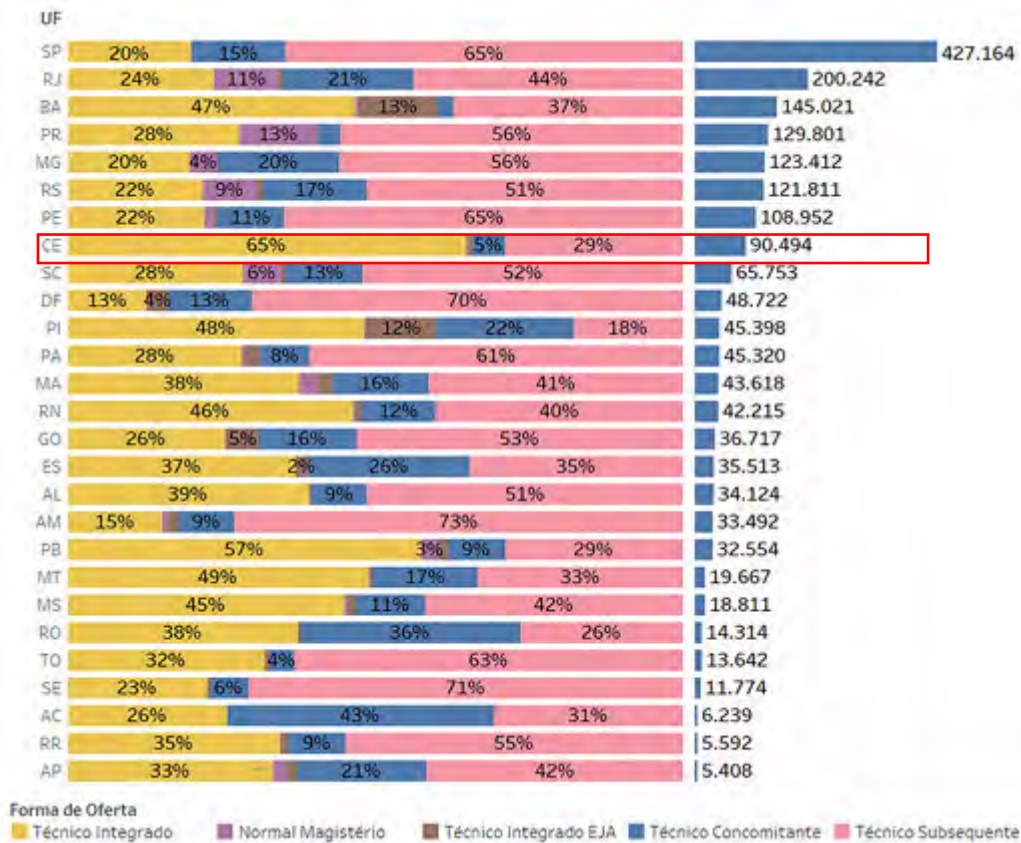


Figura 7: Distribuição das matrículas da educação profissional técnica de nível médio entre as unidades da Federação no ano de 2019

Fonte: Anuário Estatístico Da Educação Profissional E Tecnológica Ano Base 2019, p.48.

Conforme se pode observar na imagem acima, no Estado do Rio de Janeiro o total de matrículas no Ensino Médio na Modalidade da Educação Profissional e Tecnológica e corresponde a 11% do total de matrículas.

O mesmo documento reflete sobre o Ensino Médio Normal Magistério (nomenclatura que está no Anuário Estatístico Da Educação Profissional e Tecnológica, Ano Base 2019) configurar na análise dos cursos de orientação profissionalizante, entretanto que não se encaixar na Educação Profissional e Tecnológica:

A LDB, em seu artigo 62, admite que a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental ocorra por meio de cursos de magistério na modalidade normal oferecidos juntamente com o ensino médio. Esses cursos, mesmo que proporcionem uma formação profissional e de forma integrada ao ensino médio, **não são claramente caracterizados como cursos da educação profissional e tecnológica descritos no Capítulo III da mesma LDB.** Por esse motivo, no capítulo sobre a educação profissional técnica de nível médio, optou-se por apresentar os dados dos cursos de magistério na modalidade normal de forma destacada, não sendo estes contabilizados como “curso técnico”, mas como “curso magistério/normal”. (BRASIL, INEP, 2021, p. 21, grifos nossos)

O capítulo III da LDB 9394/1996 citado versa sobre a Educação Profissional e Tecnológica e traz a orientação sobre o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos⁶³, com atualização em 2023, que define em seu parágrafo terceiro:

§ 3º O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) orientarão a organização dos cursos e itinerários, segundo eixos tecnológicos, de forma a permitir sua equivalência para o aproveitamento de estudos entre os níveis médio e superior. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023). (BRASIL, Lei 9394/1996, Art. 42-A)

Ressalta-se, então, que o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos não traz o curso Normal Magistério em seu índice de cursos. No eixo “Desenvolvimento Educacional e Social” traz os seguintes cursos em seu índice:

- Técnico em Alimentação Escolar
- Técnico em Biblioteconomia
- Técnico em Infraestrutura Escolar
- Técnico em Laboratório De Ciências Da Natureza
- Técnico em Ludoteca
- Técnico em Multimeios Didáticos Técnico Em Orientação Comunitária
- Técnico em Produção De Materiais Didáticos Bilíngues Em Libras/Língua Portuguesa
- Técnico em Secretaria Escolar
- Técnico em Tradução E Interpretação De Libras
- Técnico em Treinamento E Instrução De Cães-Guias

O modo como o magistério em Nível Médio é posicionado em comparação aos demais cursos reitera a sua condição ambígua, ou seja, de continuidade de um curso que se esgotou há anos e que segue em espaço destacado, aparentando não ter definição dentro da Educação técnica que se pretendeu moldar, e sem destaque na Educação Básica.

Nos anos subsequentes ao golpe ao governo da presidenta Dilma Rousseff, em 2016⁶⁴, aos dias atuais, o Brasil passou por períodos críticos com a ameaça ao regime democrático com o governo de características neofascistas do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o atravessamento da pandemia do coronavírus em 2019, a revolução das tecnologias de informação (TIC), o avanço do ensino híbrido e da educação à distância, as profundas alterações na estrutura da Educação Básica, a fragilização do trabalho docente, das perspectivas do trabalho humano e precisam ser caracterizadas para a compreensão da formação docente me Nível Médio.

⁶³ Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos> . Acesso em: 26 dez 2023.

⁶⁴ Cinco anos do golpe contra o povo e a ex-presidenta Dilma. Disponível em: [Cinco anos do golpe contra o povo e a ex-presidenta Dilma - MST](#). Acesso em: 26 dez 2023

Para falar sobre esse recente momento histórico que está em curso cabe retomar uma das falas mais populares de Darcy Ribeiro quando afirmou que “a crise na educação brasileira é um projeto.” E nesse espaço privilegiado de debate teórico dizer que é um projeto de poder, que logra ser planejado desde a Educação Básica, especialmente na escola pública, é definir corretamente o que tem se desenhado.

A alteração marcante nessa última década foi promovida pelo governo de Michel Temer, o vice-presidente que assumiu após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Junto ao então ministro da Educação Mendonça Filho, a agenda neoliberal ganha aderência social devido ao marketing utilizado pelo governo ao narrar o projeto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM). “Educação é a base” é a frase que vem com o texto desse documento inferindo a impressão que se deve ter dele e ao ser vendido como um produto à população através das campanhas em redes sociais, seu consumo precisaria ser estimulado. Em concordância com Freitas (2018) que afirma:

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. (FREITAS, 2018, p. 31)

Nesse cenário de crescimento neoliberal e intensificação da influência empresarial na educação, a formação de professores em Nível Médio teve a sua continuidade reafirmada (novamente) pelas legislações: Lei nº 12.796/2013, que alterou o artigo 62 da LDB e manteve a formação mínima para atuação na educação infantil e cinco primeiros anos do ensino fundamental a formação em Nível Médio na Modalidade Normal; pelo o decreto 8752 de 2016 que trata da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica também prevê a formação em Nível Médio na Modalidade Normal para quem estiver na função de magistério para os que não a tiverem; e a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a qual entre outros assuntos, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e passou a ser desenhada a partir do currículo do Novo Ensino Médio (NEM), configurado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), construído na observância de Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011).

A fim de trazer esclarecimentos sobre como está estruturada a formação em Nível Médio na Modalidade Normal será necessário desvelar a reforma do Novo Ensino Médio de 2017.

2.8 A Estrutura Do Novo Ensino Médio Fluminense a partir da Reforma do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017)

Para a implementação da Reforma do NEM a LDB 9394/1996 foi alterada para a inclusão da nova estrutura, como descrito no artigo 36:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela **Base Nacional Comum Curricular** e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional. (BRASIL, Lei 9394/1996, grifos nossos)

Sob a reestruturação dada pela reforma do NEM, a Educação Básica foi modificada para ser orientada pela BNCC, incluindo a formação dos professores através da resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”.

A BNCC⁶⁵ foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 é um documento normativo de referência obrigatória na elaboração dos currículos dos sistemas de ensino. Compõe-se com os denominados conhecimentos básicos para os estudantes e que deve ser acrescida de uma parte diversificada a ser complementada por cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, seguindo as exigências impostas pelas características regionais e locais. É composta de competências gerais da Educação Básica e de Itinerários Formativos, conforme o próprio documento explicita:

As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018⁵⁸). (BRASIL, 2017)

A BNCC traz a seguinte ilustração sobre a composição do novo Ensino Médio:



Figura 8: Estrutura do Novo Ensino Médio
Fonte: Base Nacional Comum Curricular - etapa do Ensino Médio

No caso do Estado do Rio de Janeiro, a implementação da nova estrutura foi efetivamente alterada e posta em prática em fevereiro 2023, garantida a terminalidade no modelo anterior aos estudantes que já estavam cursando.

O novo Ensino Médio na Modalidade Normal - NEM se constitui em um itinerário integrado, quer dizer, a formação ofertada aos alunos que concluíram o Ensino Fundamental e que através de uma única matrícula na mesma instituição, o estudante cursa o novo ensino

⁶⁵ Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 26 dez 2023

médio e a habilitação profissional técnica ao mesmo tempo (art. 4º, §1, I, Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.).

Na rede estadual fluminense o Ensino Médio na Modalidade Normal não está alocado junto à formação técnica e profissional, que possui outros cursos no Referencial Curricular do Estado do Rio de Janeiro⁶⁶. A Modalidade Normal consta como opção de curso nas unidades que oferecem educação integral da rede estadual fluminense e está alocada na oferta de modelos diversificados de formação na educação integral,⁶⁷ naquelas escolas que mantiveram a formação de professores após a alteração do curso para secundário como Colégio Normal ou os Institutos de Educação.

O NEM prevê uma carga horária mínima de 1000 (mil) e quatrocentas horas anuais, que a cada ano do ensino médio passa a reduzir a carga horária da formação básica e a aumentar a carga horária dos Itinerários Formativos.

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017, Art. 24)

A página eletrônica da Seeduc RJ traz a seguinte ilustração sobre a carga horária do NEM mostrando a relação entre a carga horária e as disciplinas da formação básica e do itinerário formativo:



Figura 9: Distribuição de Carga Horária NEM RJ

Fonte: Página eletrônica do Novo Ensino Médio do Rio de Janeiro

A estrutura do NEM do estado é apresentada neste capítulo de maneira expositiva para melhor compreensão da Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal.

A nova estrutura do Ensino médio fluminense é apresentada abaixo. Todas as informações contidas nos gráficos e tabelas a seguir encontram-se na página eletrônica que versa sobre o novo ensino médio criado e publicizado pela Secretaria Estadual de Educação

⁶⁶ Disponível em [TÉCNICOS FINAL - SITE \(1\).pdf - Google Drive](#). Acesso em 17 abr. 24.

⁶⁷ Disponível em <https://www.seeduc.rj.gov.br/cidad%C3%A3o/educa%C3%A7%C3%A3o-integral>. Acesso em 11 fev 2023.

do Rio de Janeiro - <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/>⁶⁹. A estrutura do NEM fluminense está organizada como no organograma abaixo:

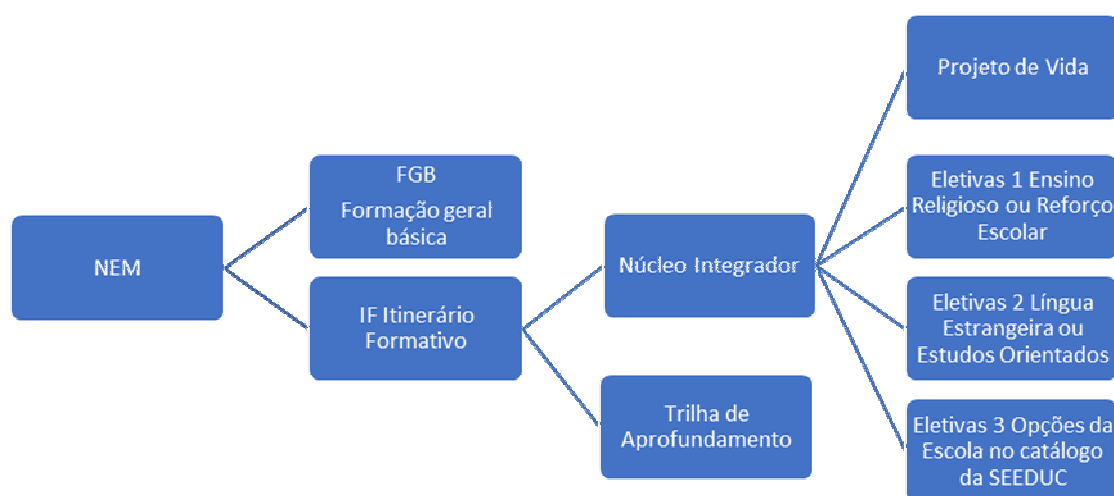


Figura 10: Estrutura do Novo Ensino Médio Rio de Janeiro

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do Novo Currículo Fluminense

O Novo Ensino Médio tem como base inicial a Formação Geral Básica, composta das disciplinas dos eixos: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As tabelas construídas abaixo demonstram as disciplinas que compõem a formação geral básica e os Itinerários formativos.

Tabela 7: Disciplinas da Formação Geral do Novo Ensino Médio

Formação Geral Básica			
Linguagens e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Língua Portuguesa	Matemática	Biologia	Filosofia
Língua Inglesa		Física	Geografia
Artes		Química	História
Educação Física			Sociologia

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do Novo Currículo Fluminense

⁶⁸ Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/>, acesso em 10 de fevereiro de 2023.

⁶⁹ Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/>, acesso em 10 de fevereiro de 2023.

Tabela 8: Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio Fluminense

Itinerários Formativos Novo Ensino Médio Rio de Janeiro modalidade regular
Ensino médio - itinerário linguagens e suas tecnologias
Ensino médio - itinerário Matemática e suas tecnologias
Ensino médio - itinerário Ciências da Natureza e suas tecnologias
Ensino médio - itinerário Ciências Humanas e suas tecnologias
Ensino médio - itinerário bloco temático LGG + CHS
Ensino médio - itinerário bloco temático MAT + CNT
Ensino médio - itinerário bloco temático MAT + CHS
Ensino médio - itinerário bloco temático CNT + CHS
Ensino médio - itinerário bloco temático Integração de áreas
Ensino médio - itinerário formativo Socioeducação
Ensino médio - itinerário formativo Educação do Campo

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do Novo Currículo Fluminense

Associada à formação básica os Itinerários formativos compõem o que foi chamado de Núcleo Integrador e as Trilhas de Aprofundamento.

Os Itinerários Formativos⁷⁰ no Estado do Rio de Janeiro⁷¹ são compostos de Núcleo Integrador (disciplinas eletivas e Projeto de Vida) e Trilha de Aprofundamento.

As disciplinas eletivas estão divididas entre 1, 2 e 3:

Eletiva 1 - Ensino Religioso ou Reforço Escolar

Eletiva 2 - Estudos Orientados ou Línguas Estrangeiras, tais como: Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Italiana e Língua Alemã, dependendo das habilitações dos professores lotados nas escolas.

Eletiva 3 – de escolha da unidade escolar, estão disponíveis em um catálogo⁷² online.

A descrição do que será ofertado por essas disciplinas é:

- Ensino Religioso, o qual apresenta uma cartilha sobre intolerância religiosa;
- Reforço Escolar – conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática;
- Língua Estrangeira – oferta de outros idiomas, sendo, espanhol, preferencialmente, francês, alemão e italiano, “caso as unidades escolares tenham os devidos profissionais habilitados”;

⁷⁰ Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio. Disponível em: [Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/educacao). Acesso em: 26 dez 2023

⁷¹ Como é o Novo Ensino Médio? NEM Educação. Disponível em: [Como é o Novo Ensino Médio? \(educacao.rj.gov.br\)](http://educacao.rj.gov.br). Acesso em: 26 dez 2023

⁷² Catálogo de Eletivas RJ. Disponível em [Catálogo de Eletivas \(educacao.rj.gov.br\)](http://educacao.rj.gov.br). Acesso em: 26 dez 2023

- Orientações de Estudo – formação de grupos de estudo para organizarem o que precisam estudar, o que a secretaria chamou de “aprender a aprender”;
- Catálogo de Eletivas – disciplinas separadas por área de conhecimento e ofertadas segundo a disponibilidade da Unidade Escolar (dispostas na tabela abaixo);

Como parte do Núcleo Integrador, foi inserido o Projeto de Vida, considerado o centro e o diferencial do NEM pela Seeduc RJ, é uma disciplina que tem por finalidade abordar temáticas para que o alunado reflita sobre o seu futuro, ligado ao trabalho, depois da escola, “desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais”, sendo abordados os temas “Identidade” na 1ª série do NEM, “Projeção do Futuro” na 2ª série do NEM e “Mundo do Trabalho” na 3ª série do NEM.

A trilha de aprofundamento⁷³ é composta por componentes curriculares ligados às áreas do conhecimento. A escolha das trilhas depende do itinerário formativo disponível na unidade escolar. Por exemplo, nas unidades escolares que oferecem o itinerário formativo Educação do Campo, existe a opção de duas trilhas de aprofundamento (que são duas disciplinas): Desenvolvimento Territorial e Produção de Base Ecológica ou Extensão Rural, Economia e Políticas Públicas.⁷⁴

As Trilhas de Aprofundamento são distintas para as escolas de tempo regular e de tempo integral. As escolas de tempo integral, como as escolas de formação de professores, baseiam-se em modelos pedagógicos, segundo informa o site da Seeduc:

Por exemplo, escolas de Curso Normal oferecem uma trilha que leva o estudante à formação de professores, assim como uma trilha que é desenvolvida nas Unidades Interculturais que proporciona aos estudantes o desenvolvimento e aquisição em uma língua estrangeira.

Abaixo, um exemplo dessa composição a partir da estrutura do NEM do Rio de Janeiro, disponível no Catálogo de Itinerários Formativos⁷⁵:

⁷³ Trilha de Aprofundamento. Disponível em [Como é o Novo Ensino Médio? \(educacao.rj.gov.br\)](http://educacao.rj.gov.br) Acesso em: 26 dez 2023.

⁷⁴ Disponível em [Trilhas \(educacao.rj.gov.br\)](http://educacao.rj.gov.br) Acesso em: 26 dez 2023.

⁷⁵ Catálogo de Itinerários Formativos. Disponível em [catalogo-if.pdf \(educacao.rj.gov.br\)](http://educacao.rj.gov.br) Acesso em: 11 fev 2023.

ITINERÁRIO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS		
TRILHA DE APRENDIZAGEM: MÍDIAS: LINGUAGENS EM AÇÃO		
SÉRIES	COMPONENTE CURRICULAR	OBJETIVOS
2ª e 3ª	O que rola por aí?	Explorar e interagir com as diversas formas de expressão utilizadas no universo digital, como: fotografias, jogos eletrônicos, reportagens, vídeos, áudio, redes sociais, desenhos gráficos, entre outros, posicionando-se criticamente frente a essas representações.
	De olho na rede digital!	Identificar e compreender as linguagens utilizadas nas diferentes mídias nacional e internacional, percebendo a intencionalidade e as adequações utilizadas dentro de um determinado contexto para promover a interação social.
	Ação! Está em suas mãos!	Participar de núcleo de estudos para a produção de mídias, utilizando diversos gêneros (reportagens, podcasts, roteiros, notícias, campanhas, gamificação etc), considerando o protagonismo dos estudantes.

Figura 11: Catálogo de Itinerário Linguagens e suas Tecnologias

Fonte: Catálogo de Itinerários Formativos do Estado do Rio de Janeiro

É imprescindível levar em consideração que nem todos os itinerários estão disponíveis na escola mais próxima da moradia do estudante, que é a escola preferencial de matrícula segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53. Logo, se o estudante desejar cursar um itinerário diferente do que a sua escola dispõe, ele deverá procurar onde é ofertado, sendo perto ou longe de sua residência. Assim, vê-se que a liberdade de escolha do estudante que é divulgada nas mídias atuais como um dos benefícios do Novo Ensino Médio não é sinônimo de decisão alguma.

A questão mais relevante a ser apontada é que para que esses componentes curriculares oriundos das trilhas formativas entrem na matriz curricular do Ensino Médio, outras disciplinas da Base Nacional Comum devem sair. Isso quer dizer que aquelas disciplinas que não compõem a priorização da área do conhecimento que a unidade escolar local oferta, serão diminuídas no horário de aula dos estudantes. Por exemplo, quando a escola prioriza a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, uma disciplina eletiva como “Rádios, Hqs... Os Recursos Audiovisuais na Aprendizagem das Ciências Humanas” entra no lugar de disciplinas como Química e Física, que são importantes para o ENEM.

O mesmo ocorre com o Projeto de Vida. Consta nas orientações da Seeduc RJ sobre o NEM, que este componente foi pensado pelos reformadores para que o próprio estudante planeje a construção do seu futuro, na vida e na sua futura profissão e entra no currículo no lugar de uma disciplina na grade curricular. Segundo afirma a página da Seeduc RJ intitulada “Como é o Novo Ensino Médio?”:

O Projeto de Vida é o centro da proposta do Novo Ensino Médio. Possibilita ao estudante focar nas suas potencialidades e se preparar para a vida e o mundo do trabalho. Nós da SEEDUC-RJ entendemos que o estudante possui autonomia para perceber e desenvolver suas próprias trajetórias.

Sem refletir sobre a matéria em questão de maneira ampliada e contextualizada na complexidade da vida humana, a opinião pública poderia pensar que planejar a vida é positivo, e realmente é. Entretanto, é necessário analisar essa disciplina chamada Projeto de

Vida dentro das circunstâncias da vida dos estudantes e das suas realidades para perceber o seu pano de fundo. Conforme Becker em diálogo com Adorno (2020a) provoca ao falar de educação contra a barbárie:

Na questão “o que é possível à educação? Sempre nos defrontamos com o problema de até que ponto uma vontade consciente introduz fatos na educação, que, por sua vez, provocam indiretamente a barbárie. (ADORNO, 2020a, p.171)

Nas entrelinhas da ideia vendida de uma educação com autonomia juvenil existe a responsabilização de suas escolhas independente das condições externas à sua vontade, recaindo sobre o estudante do Ensino Médio a culpa sobre o seu projeto de vida.

Sobre esse aspecto Adorno (2020a) enfatiza que para a ideologia dominante o maior número de indivíduos operando suas vidas em contextos objetivos, sobre os quais se veem ou se assumem impotentes, e acreditando serem fatores intransponíveis e subjetivos, submetem-se, em uma transferência para si próprios, todas as causas e condições que engendraram sua experiência de vida. E Adorno acrescenta em suas palavras:

Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas. (ADORNO, 2020a, p. 38)

Sob a visão política do liberalismo econômico, a transformação da sociedade em classes cada vez mais divididas, desiguais, dominadas pelo sistema e colonizadas pelo mercado, reflete sobre a escola, especialmente a escola pública, a função de “fábrica de mão-de-obra” para abastecer o mercado de produção e consumo, agravada pelo crescimento do empresariamento da educação com o surgimento de institutos de iniciativa privada, fundações de ensino com investimentos de bancos, que lucram e interferem na educação, promovendo pensamentos hegemônicos (e liberais) na área educacional, como se esta fosse um instrumento à serviço da dominação.

Apenas nessa disciplina específica, sem aprofundar nas demais relações mercantis estabelecidas na área educacional, nota-se que o material do denominado Projeto de Vida, disponível no site⁷⁶ do Novo Ensino Médio do governo estadual, foi elaborado pelo Instituto Ayrton Sena. Esta é uma das instituições privadas que participam da construção de materiais, cursos, plataformas, softwares e serviços diversos, incluindo os serviços de avaliação de resultados, aplicados na escola pública. Exemplo recente dessa implementação no Estado do Rio de Janeiro é o início da formação dos professores⁷⁷ na Plataforma Eureka, do grupo Eureka⁷⁸.

O material dessa disciplina indica o passo a passo do que o estudante e o seu professor devem fazer nos tempos de aula para organizarem o Projeto de Vida e assim traz o texto inicial do caderno da 1ª série do Ensino Médio:

Esse componente curricular tem como objetivo estimular a reflexão dos estudantes acerca de suas trajetórias e, em especial, potencializar a formação para a autonomia,

⁷⁶ Projeto de Vida. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/projeto-de-vida.php>. Acesso em 27 dez 2023.

⁷⁷ Professores serão treinados para uso de ferramenta digital nas salas de aula. Disponível em <https://avozdaserra.com.br/noticias/professores-serao-treinados-para-uso-de-ferramenta-digital-nas-salas-de-aula>. Acesso em 27 dez 2023.

⁷⁸ Disponível em: <https://www.grupoeureka.com.br/>. Acesso em 27 dez 2023.

o que, na perspectiva da educação integral, significa prepará-los para fazer escolhas no presente e para o futuro, na escola e na vida. Escolhas apoiadas em quem são (suas identidades e valores) e no que querem ser (seus sonhos e aspirações). (PROJETO DE VIDA 1º ano, Seeduc RJ, p. 2)

Ao evidenciar o trecho “Escolhas apoiadas em quem são (suas identidades e valores) e no que querem ser (seus sonhos e aspirações)” parece que os estudantes de escolas públicas e privadas figuram suas vidas sob circunstâncias igualitárias. Há que se pensar que no sistema capitalista a exclusão é parte de seu enredo e que para as camadas populares a escolha é limitada e linear na escala social, com escassas exceções de ascensão social. Consoante a Paulo Freire:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. (FREIRE, 1996, p. 63)

Em vista disso, a escola, como *locus* da experimentação da cidadania, não pode estabelecer “linhas de montagem de conhecimentos prontos”, nem submeter os educandos à simples repetição de conteúdo, sem considerar, ainda citando Paulo Freire (1996, p. 98), que “a educação é uma forma de intervenção no mundo [...] que implica tanto o esforço de reprodução ideológica dominante como o seu desmascaramento.”

Na mesma linha de pensamento, a BNCC tem sido criticada por educadores, pois traz em sua organização referenciais mercantis burgueses, operando ativamente na ideologia do mercado sob o uso da palavra “empreendedorismo” como adjetivo indispensável à juventude atual, que pensará a sua vida no trabalho em processos individualizados e competitivos desde os quatorze ou quinze anos – idade na qual os estudantes acessam o ensino médio – fragilizando o desenvolvimento da noção de luta por direitos através dos coletivos e movimentos sociais.

E como ponto crucial para a barbárie, o projeto do Novo Ensino Médio acontece sob a tutela do Estado, conforme explicam as professoras Míriam Morelli Lima de Mello e Viviane de Souza Rodrigues:

Esse projeto retoma dois elementos do pensamento liberal: o individualismo, como um valor moral radical do liberalismo burguês; e o mercado, como o local da eficácia econômica, da atuação do capital privado na criação de riqueza e no investimento social, através do estabelecimento de uma economia mista (setores público e privado) sob os ditames do mercado, mas sob o horizonte do interesse público. Todavia, um terceiro elemento de destaque é retomado: a ação do Estado, como guardião dos contratos e da ordem estabelecida. (DE MELLO; DE SOUZA RODRIGUES, 2022, p. 4)

E, na reflexão que este tempo histórico exige à escrita acadêmica, sobre o ápice da mercantilização da escola pública de base e de todos os seus processos escolares explicitado nos mecanismos legais do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, que “prescreve com tantas minúcias as habilidades e competências que devem ser adquiridas com cada conteúdo escolar [...] transformando o professor num apêndice das máquinas.” (CÁSSIO et al, 2019, pg.37), reafirma-se o que observa Damasceno:

O fato é que a organização social calcada em valores de classes se mimetiza sob a forma de democracia, mas não consegue ofuscar os processos exclusivos, deixando assim evidências de que vivemos em um tempo de pseudodemocracia e, por conseguinte, semiformação. (DAMASCENO, 2020, p. 81)

No tratamento das questões da formação humana, que passa pelas mãos docentes, portanto, indissociáveis, é possível ligar os pontos a partir das diferentes retas traçadas no trajeto educacional para inferir que a escola passou a experimentar acirradamente os referenciais da democracia burguesa corrente.

A não liberdade de ensinar concretizou-se em invisíveis algemas atadas pelas avaliações externas, pelas exaustivas rotinas eletrônicas para todas as ações pedagógicas, na culpabilização docente pelos resultados e a educação, especialmente a pública, pela falência das questões sociais. Isto, acrescido do viés ideológico incitado contra os docentes constantemente acusados de doutrinação em suas aulas.

A fragilidade docente arquitetada é hoje atualizada a níveis sistêmicos reafirmados legitimamente por lugares de poder ocupados pelas elites econômicas, que orquestram sua intervenção na educação e a individualização do trabalho docente, tornando-o um trabalhador uberizado (VENCO, 2019), que pode oferecer seus serviços como microempreendedor individual.

Na direção da reforma do Novo Ensino Médio foram aprovadas mudanças na formação de professores no Curso Normal/ magistério. O artigo que trata da formação de professores em Nível Médio na LDB 9394/96, teve a redação alterada pela legislação 13.415/2017 que diz:

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Pode-se inferir que a escolha pela continuidade do Ensino Médio itinerário integrado curso normal – nomenclatura que consta na página eletrônica da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (RJ)⁷⁹ – cumpre a determinação do ensino em tempo integral e a ampliação da carga horária do ensino médio de 800 horas/aula para 1400 horas/aula, no prazo que terminou no ano 2023, nas condições que já ocorrem e com o pouco investimento que recebe, tanto estrutural e formativo, quanto de recursos humanos.

É sensível que houve um retrocesso na reformulação a partir da estrutura do Novo Ensino Médio. Agregou-se à precarização que já havia a centralidade das tecnologias educacionais e das rotinas algorítmicas, a partir da plataformização do ensino e do processo educativo, crescimento de horas-aula na educação básica através do ambiente virtual em sites e aplicativos e suas implicações, como explica o professor Luiz Carlos de Freitas (2018),

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de “alinhamento” (bases/ensino/avaliação /responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo. (DE FREITAS, 2018, p. 81)

Consoante a citação acima, a reforma empresarial do Ensino Médio apoia-se no controle intensivo e em tempo real do trabalho escolar, na terceirização de serviços de mensuração de resultados com indicadores externos e gerais, homogeneizantes, burocratizados por trás de frias telas de aparatos eletrônicos e inteligências artificiais – professores artificiais – e que invisibilizam a alegria do aprender na construção coletiva na

⁷⁹ Educação Integral. Disponível em: [Educação Integral \(seeduc.rj.gov.br\)](http://educacaointegral.seeduc.rj.gov.br) Acesso em: 07 jan 2023.

escola. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 91): “Ensinar é uma especificidade humana” e o que se tem percebido na educação na atualidade é esse aumento nocivo da tecnologia.

Quanto aos docentes da formação de professores do Ensino Médio na Modalidade Normal, fundamentais na construção da docência normalista, segundo as informações públicas divulgadas em editais e na página eletrônica da Seeduc RJ, o último concurso público para ingresso estatutário para as Disciplinas Pedagógicas, que são ocupadas por professores pedagogos para lecionar no Ensino Médio Modalidade Normal, aconteceu em 2013/2014.

No ano de 2023 houve a convocação de alguns professores por determinação legal, porém não teve o número de carências preenchido, conforme registra o Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 30 de janeiro de 2023. A secretaria mantém a contratação temporária feita por contratos.

As Disciplinas Pedagógicas englobam todas as disciplinas específicas da formação de professores da grade curricular do Curso Normal em Nível Médio, o qual possui carga horária de 18 horas semanais (alterado no ano de 2022, em acordo para o cumprimento à lei de 1/3 de planejamento).

Questiona-se, então, se o número de docentes com formação adequada para atuar nas disciplinas da formação de professores em Nível Médio atende à demanda.

Atualmente, a proposta curricular do denominado Itinerário Curso Normal, que consta na relação do Programa de Educação Integral do Estado, é ofertada em 95 escolas do Estado do Rio de Janeiro. A lista de escolas que dispõem o curso de formação de Professores em Nível Médio e os municípios onde estão localizadas, segundo informa a Secretaria Estadual de Educação em sua página eletrônica⁸⁰, encontra-se nos apêndices desse estudo.

A quantidade de escolas que oferecem o Ensino Médio Integrado na Modalidade Normal levanta a dúvida de haver professores com formação pedagógica específica para o ensino da docência com ênfase no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial – essa formação de quem forma é uma questão que orbita o foco dessa pesquisa.

No último concurso público para docentes das Disciplinas Pedagógicas da rede Estadual do Rio de Janeiro, as referências bibliográficas sugeridas no edital do concurso (Anexo A) trazem apenas duas sugestões específicas, além da legislação que prevê a modalidade da Educação Especial e o conteúdo genérico da diversidade. As bibliografias propostas foram: CARVALHO, Rosita E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre. Mediação, 2000 e SANTOS, Mônica P. dos & PAULINO, Marcos M. (orgs.). Inclusão em educação: cultura, políticas e práticas. São Paulo. Cortez, 2006.

Ambas as leituras propostas são excelentes para a Inclusão em Educação na observância das culturas e práticas escolares, ampliando o debate da inclusão em educação, mas pode não ser o suficiente.

Assim, pensar a educação evidenciando as forças que incidem sobre ela é de extrema necessidade, pois reconhecer as armadilhas que se impõem é essencial na busca por promover a conscientização e a resistência. Retomando, assim, a filosofia crítica adorniana que nessa medida afirma:

“É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos.” (ADORNO, 2020a, p.131)

⁸⁰ Disponível em <https://www.seeduc.rj.gov.br/cidad%C3%A3o/educa%C3%A7%C3%A3o-integral>. Acesso em 04 de nov. 2023.

Diante desse panorama educacional, buscou-se demonstrar que na ausência da Pedagogia enquanto ciência, o Ensino Normal cumpriu um papel formador importante no Brasil, mas a partir da afirmação da educação em Nível Superior, ela já não encontra lugar fora da perpetuação do trabalho precarizado do professor, da fragilidade dos investimentos da educação estadual, e principalmente, reforça as diferenças que causam cisões nas lutas por direitos e prejuízos (inclusive financeiros) para a categoria docente. Como afirmam Mello e Rodrigues (2022):

Já o Curso Normal tem cumprido historicamente na região a reprodução de uma formação docente minimalista para um mercado de trabalho precário e de oferta de uma educação para classe popular de baixa qualidade. (DE MELLO; DE SOUZA RODRIGUES, 2022, p. 14)

Findadas as discussões de breve contextualização do panorama da formação de professores pelo Ensino Médio na Modalidade Normal no Rio de Janeiro, as quais fundamentam entendimentos para situar os olhares de formação docente dos sujeitos da pesquisa, continuamos o diálogo com a Inclusão em educação.

“A educação inclusiva é um movimento cultural inserido na dimensão social contemporânea, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública por parte dos grupos vítimas da segregação histórica.”

Allan Damasceno

“(…) cuando hablamos de educación inclusiva, que va a ser totalmente diferente de lo “especial”. Ahí quisiera hacer la primera aclaración teórico metodológica: cuando hablamos de educación inclusiva no hablamos de educación especial; si bien la educación especial puede ser una forma de inclusión, la inclusión es una forma ampliada, una transformación y un poderoso proyecto político.”

Aldo Ocampo

3 MAGISTÉRIO EM NÍVEL MÉDIO E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

As citações que abrem este capítulo evocam uma das contradições e equívocos mais recorrentes quando se fala em Educação Inclusiva e Educação Especial: a de que ambas tratam do mesmo tema. Entretanto, Ocampo e Damasceno esclarecem que a Educação Especial é parte do processo de Inclusão em Educação, porém de uma forma ampliada de transformação social, democratização e projeto político.

O presente capítulo objetiva discutir as implicações da estrutura da formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal na perspectiva da inclusão do público-alvo da Educação Especial. Para isso, a problematização se dará a partir da legislação que define os requisitos para o Atendimento Educacional Especializado, marcos legais concernentes à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e nos documentos normativos e curriculares da formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal das escolas estaduais do Rio de Janeiro para a qualificação da docência do público-alvo da Educação Especial Inclusiva. O diálogo com esses textos resultou nas discussões feitas sobre educação inclusiva no currículo do Rio de Janeiro e a sua práxis dada no recorte temporal dos últimos anos (2012 – 2024).

O caminho para uma educação inclusiva no Brasil, a partir da redemocratização do país do ano de 1985 em diante, recebeu significativos suportes teórico-legais para a sua efetivação com o advento da nova Constituição Federal de 1988. Nesse momento de ressignificação da educação, começa a ficar claro quem cabe nas salas de aula das escolas comuns (não somente nas escolas chamadas especiais): todas as pessoas, inclusive aquelas que foram até aquele momento cerceadas do direito de viver plenamente as oportunidades conferidas às pessoas consideradas normais, ratificando o direito à educação como é destacado nos artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A **educação, direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
III - **atendimento educacional especializado** aos portadores de deficiência, preferencialmente na **rede regular de ensino;**
IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.
(BRASIL, 1988, grifos nossos)

A partir da mudança constitucional e na esteira das discussões mundiais sobre a universalização da educação, marcos legais para a inclusão da pessoa com deficiência começaram a ser definidos. Inspirados especialmente na Declaração de Salamanca (1994) que é fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. A declaração consolidou os princípios, a política e as práticas da integração das pessoas com necessidades especiais, ao enunciar que “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva” (Salamanca, 1994, p.1). Com efeito, os paradigmas educacionais começaram a ser paulatinamente mudados, a centralidade da aprendizagem passa para o estudante e o combate às discriminações passa a orientar as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, enquanto a maioria das pessoas com deficiência estavam excluídas das escolas, não havia demanda de formação de professores para a inclusão nas escolas regulares. Sabe-se que no final do século XX, tendo considerada a Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (1983-1992), as pessoas com deficiência protagonizaram movimentos em que renegaram a tutela e reivindicaram que fossem ouvidos e participassem de decisões sobre suas vidas. A expressão “Nada para nós sem nós” é o símbolo que marca a luta pela inclusão e

dá basta ao paradigma da integração como regra, ampliando o debate sobre a inclusão para além do “especial”, em consonância ao que afirma Damasceno (2012, p. 2):

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva, contrapondo-se à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes, caracterizando-se, portanto, como oposição à manutenção da segregação, configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista. (DAMASCENO, 2012, p. 2)

No Estado do Rio de Janeiro, na formação docente em Nível Médio as matrizes curriculares do curso de formação de professores previam a formação para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme discutido no capítulo anterior, porém ligada ao modelo médico da deficiência. Esse modelo era o que determinava as relações que se estabeleciam com as pessoas com deficiência. Conforme Maior (2017) explica, o modelo médico da deficiência é aquele em que a deficiência é vista antes da pessoa, como um problema de saúde que requer assistência, que faz parte da existência e define a vida do indivíduo. Sob esse modelo prevaleciam as escolas especiais e o assistencialismo. A autora afirma ainda que:

O modelo está vinculado à integração social e aos esforços de normalização das pessoas com deficiência para atenderem aos padrões de desempenho e estética exigidos pela sociedade. O modelo tem como foco a limitação funcional que se encontram na pessoa, desconsiderando as barreiras presentes no contexto social. (MAIOR, 2017, p. 4)

Com a intensificação dos debates e estudos da deficiência e a mudança de concepção do modelo biomédico para o modelo social da deficiência, que “baseia-se nas condições de interação entre a sociedade e as pessoas com limitações funcionais” (Maior, 2017, p.4), a escola normal em Nível Médio passa por reestruturações a fim de cumprir os dispositivos legais da educação na perspectiva inclusiva. A partir desse momento, a interação entre a pessoa com deficiência e o ambiente é o que determina a sua exclusão e não a sua deficiência.

Nesse sentido, o Plano Estadual de Educação fluminense reorganiza o entendimento da rede de ensino, que passa a orientar os currículos e as práticas:

A atual perspectiva educacional – a inclusão – desvia o foco da deficiência e enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar no aluno a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve lhe proporcionar para que obtenha êxito escolar. (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 23)

Assim, a formação de professores precisou de adequação nos princípios da educação inclusiva em seus currículos, culturas e práticas.

3.1 As Políticas Públicas e a Formação de Professores para a inclusão na contemporaneidade: o Ensino Médio na modalidade Normal do Rio de Janeiro

Neste capítulo a discussão será feita em torno das políticas públicas educacionais direcionadas ao público-alvo da Educação Especial e os impactos na formação dos professores em Nível Médio.

A LDB 9394/96 em seu capítulo V recorta em oito modalidades as especificidades e a diversidade que a escola pode apresentar, sendo as seguintes modalidades: Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, Educação do Campo, Educação quilombola, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, e a recente modalidade acrescentada em 2022, Educação Bilíngue de Surdos.

A modalidade de ensino específica para regulamentar a inclusão de pessoas com deficiência é a que está definida como Educação Especial e em sua caracterização estão definidos o que é a modalidade, onde ela é ofertada, quem é seu público-alvo. Sua redação assim esclarece no artigo 58:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, Art. 58)

Em seguida, a LDB 9394/96 em seu artigo 59 estabelece como um direito do estudante com deficiência que seus professores tenham formação adequada para o exercício do magistério na perspectiva de sua inclusão escolar, sejam professores das salas de aula regular, bem como professores especializados, e designa aos sistemas de ensino que o assegurem em seu inciso III:

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, Art. 59, grifos nossos)

Na corrente das transformações da LDBEN 9394/96, a formação de professores para o atendimento dos educandos público-alvo da Educação Especial – como modalidade transversal a todas as etapas da educação, a saber, etapa da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Superior – ganham demandas específicas a fim de promover a inclusão das pessoas com deficiência preferencialmente em escolas regulares, como orienta a lei.

A LDB 9394/96 no artigo 62º, parágrafo 1º, indica que os Estados e os Municípios ofereçam a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério e em decorrência dessa determinação legal, outros dispositivos foram criados para normatizar a operacionalização da modalidade da Educação Especial e da formação dos profissionais.

No bojo da legislação, a formação dos professores normalistas recebeu orientações acerca da Educação Especial na Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio e que dispõe em seu artigo primeiro:

Art. 1º O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e **dos portadores de necessidades educativas especiais.** (BRASIL, Resolução CEB nº 2, 1999)

Essa resolução de 1999 acrescenta, ainda, a incumbência das escolas de Ensino Médio que disponibilizam a formação no Curso Normal, de organizar seus próprios projetos pedagógicos, na direção de contemplar todas as modalidades elencadas na LDBEN de 1996,

incluindo, como chamaram à época, educação de “portadores de necessidades educativas especiais”.

Art. 9º As escolas de **formação de professores em nível médio na modalidade Normal**, poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, **propostas pedagógicas que preparem os docentes** para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não:

I – educação infantil;

II – educação nos anos iniciais do ensino fundamental;

III – educação nas comunidades indígenas;

IV – educação de jovens e adultos;

V – **educação de portadores de necessidades educativas especiais**. (BRASIL, Resolução CEB nº 2, 1999)

A Formação de Professores em Nível médio na Modalidade Normal recebe, então, a obrigatoriedade de incluir em seus currículos e práticas a formação de professores para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

E neste ponto reside uma das grandes problemáticas na formação em Nível Médio na Modalidade Normal: a capacitação adequada para exercer as atribuições que a lei permite, que são atuar enquanto professor regente de sala de aula regular, profissional de apoio escolar ao estudante com deficiência e professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Resolução CEB nº 2/1999 em alinhamento com a Constituição Federal e com a LDB 9394/1996 atribui à formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal as diretrizes necessárias para o exercício do magistério estabelecendo em seu artigo 1º sobre as suas atribuições na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental “acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1999, Art. 1).

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e destaca o princípio de educar para a diversidade. Em seu artigo primeiro, parágrafo único, é estabelecido que o início do atendimento escolar dos estudantes com deficiência se dá na Educação Infantil, ou seja, pode passar pelo professor normalista.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá **início na educação infantil, nas creches e pré-escolas**, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, **a necessidade de atendimento educacional especializado**. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 2, 2001, Art. 1º, grifos nossos)

De igual modo, a resolução disciplina que o Atendimento Educacional Especializado e o acompanhamento em classe regular do educando público-alvo da Educação Especial sejam feitos por professores capacitados, e em seu artigo 18 esclarece as características dos professores considerados capacitados para regerem classes que recebam estudantes com necessidades educacionais especiais. Destaca-se abaixo o texto da lei que estabelece o Nível Médio ou Superior que tenham em seus currículos de formação conteúdos relativos à Educação Especial que articulem as competências e valores para as ações pedagógicas:

§ 1º São considerados **professores capacitados** para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, **de nível médio ou superior**, foram incluídos **conteúdos sobre educação especial** adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, Art. 18, grifos nossos)

Passa, então, para os cursos de formação de professores a responsabilidade de fornecer subsídios teóricos e possibilitar a tessitura do conhecimento mediante a prática.

Nesse sentido, a LDB 9394/1996 no artigo 59 já previa como um direito do estudante público-alvo da Educação Especial que seria assegurado, professores com formação adequada em Nível Médio ou Superior.

- 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, Art. 59)

Essas diretrizes são importantes, pois provocam a revisão do currículo do Curso Normal na perspectiva da Educação Especial nos estados que mantêm a formação em Nível Médio.

No Estado do Rio de Janeiro, a grade curricular do ano de 2007 apresenta a formação para a Educação Especial com carga horária total de 160 horas, seguindo as orientações das legislações para a formação de professores. A cópia dessa grade curricular exposta na página seguinte, traz as disciplinas organizadas em blocos: Base Nacional Comum; Parte Diversificada e Formação Profissional. O curso nesse período era realizado em 4 anos e não era em tempo integral.

Ao observarmos a grade curricular de 2007, na coluna Formação Profissional na linha Ênfase na Formação, onde há um destaque em vermelho, está a seguinte escrita: “Conhecimentos Didáticos em Educação de Jovens e Adultos ou Educação Especial ou Educação Indígena.”

Destaca-se que nessa escrita é utilizada a conjunção alternativa “ou” indicando que as modalidades da Educação que teriam ênfase seriam de caráter optativo, porque a ênfase curricular era definida por cada escola e o registro de sua escolha era feito no Projeto Político Pedagógico. Essa informação é fruto do relato de um dos docentes entrevistados na pesquisa de campo realizada.

Curso de Formação de professores, Modalidade Normal em Nível Médio											
	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal (**)				Carga Horária Anual (40 semanas)				Total
			1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	
			SEG	SEG	SEG	SEG	SEG	SEG	SEG	SEG	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	2	2	160	160	80	80	480
		Artes	2	2	2	2	80	80	80	80	240
		Educação Física	2	2	2	2	80	80	80	80	240
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	2	2	2	160	80	80	80	400
		Química	2	---	---	---	80	---	---	---	80
		Física	2	---	---	---	80	---	---	---	80
		Biologia	2	---	---	---	80	---	---	---	80
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	---	---	80	80	---	---	160
		Geografia	2	2	---	---	80	80	---	---	160
		Sociologia	---	2	2	---	---	80	80	---	160
		Filosofia	2	2	---	---	80	80	---	---	160
	Parte Diversificada	Língua Estrangeira	2	2	---	---	80	80	---	---	160
		Tempos para ênfase definida no PPP	2	---	---	2	80	---	---	80	160
Ciências Físicas e da Natureza		---	---	2	2	---	---	80	80	160	
História e Filosofia da Educação		---	---	2	---	---	---	80	---	80	
Sociologia da Educação		---	---	---	2	---	---	---	80	80	
Ensino Religioso (**)		---	---	---	---	---	---	---	---	---	
Subtotal		28	20	12	12	1.120	800	480	480	2.880	
Formação Profissional	Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino	---	---	---	2	---	---	---	80	80	
	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental	---	2	2	2	---	80	80	80	240	
	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil	---	---	2	2	---	---	80	80	160	
	Abordagens Psico-sócio-linguísticas do Processo de Alfabetização	---	---	2	2	---	---	80	80	160	
	Psicologia da Educação	---	2	2	---	---	80	80	---	160	
	Ênfase na Formação	Conhecimentos Didáticos em Educação de Jovens e Adultos ou Educação Especial ou Educação Indígena	---	---	2	2	---	---	80	80	160
		Práticas Pedagógicas / Iniciação à Pesquisa	2	6	8	8	80	240	320	320	960
	Carga Horária		30	30	30	30	1.200	1.200	1.200	1.200	4.800
Observações:											
(*) Visando implementar a relação entre teoria e prática, a atual Matriz Curricular permite, que os tempos destinados à Prática Pedagógica, sejam distribuídos proporcionalmente entre as docências dos Conhecimentos Didáticos-Pedagógicos assinalados, garantindo também o aproveitamento de todos os Projetos pertinentes a todas as disciplinas do curso.											
(**) O Ensino Religioso poderá ser ministrado em horário complementar, de acordo com a opção do aluno.											
(***) Tempos de aula de 50 (cinquenta) minutos cada.											

Figura 12: Grade do Curso Normal em Nível Médio do ano de 2007, SEEDUC RJ

Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

É importante destacar algumas legislações que possibilitaram o avanço na escolarização de pessoas com deficiência no Brasil e direcionaram as formações de professores.

Aqui, destacam-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008)⁸¹ que tem entre seus objetivos “a oferta do atendimento educacional especializado e a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, PNEEPEI 2008, p.15).

Emerge dessa política a resolução CNE/CEB Nº 4 de 2009 que institui as diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na PNEEPEI 2008. O AEE é um serviço educacional de extrema importância, pois é o elemento que garante a inclusão e a acessibilidade. Segundo a definição da PNEEPEI, o AEE tem como atribuições:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, PNEEPEI, 2008, p. 16)

A resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 em seu artigo 12, define que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.” Essa regra inclui os egressos do Ensino Médio na Modalidade Normal, pois possuem a formação mínima exigida e os conteúdos teóricos da Educação Especial.

Entretanto, ao observarmos o artigo 4º da mesma resolução, o qual detalha o público-alvo do AEE, infere-se que essa formação deva ser complexa, pois abrange conhecimentos em áreas distintas e diversificadas. O artigo 4º elenca como alunos público-alvo do AEE:

- I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância (Psicoses) e Transtornos Invasivos sem outra Especificação.
- III - Alunos com altas habilidades/Superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, CNE/CEB Nº 4, 2009)

Questiona-se, portanto, se a formação em Nível Médio na Modalidade Normal fornece subsídios teórico-práticos ao professor para o exercício da docência na perspectiva inclusiva, para atuar como profissional de apoio à educação especial ou até mesmo estar em Salas de Recursos Multifuncionais como professor do AEE de forma que conjugue teoria e práxis. Sob essa ótica, Pletsch (2005) afirma:

Ou seja, a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Para tanto, o professor deve ser formado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática. (PLETSCH, 2005 p. 35)

⁸¹ Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 26 dez 2023

Com o objetivo de buscar possíveis respostas ao que está posto enquanto formação de professores entre teoria e prática, a pesquisa se encaminha para a análise curricular no recorte dos anos de 2013 – 2024, e, posteriormente, às narrativas de professores e estudantes das escolas normalistas.

3.2 Formação de professores em Nível Médio na Reforma do Ensino Médio (NEM) de 2017 e o atendimento do público-alvo da Educação Especial.

Para compreender como está organizada a formação de professores em Nível Médio para o ensino e a qualificação dos professores na perspectiva da inclusão faz-se necessário compreender o rearranjo feito no Ensino Médio na Modalidade Normal, pois altera a estrutura do curso e as unidades que oferecerão algumas disciplinas específicas.

Na busca de encontrar avanços na abordagem da Educação Especial inclusiva no Ensino Médio na Modalidade Normal, foi feita a comparação entre o currículo de 2013 com o atual currículo feito a partir da reforma do Ensino Médio de 2017.

O chamado Currículo Mínimo de 2013 para o Curso Normal Médio foi organizado em parceria com a Fundação Cecierj e trazia as disciplinas divididas em categorias: disciplinas da Base Nacional Comum a todo o Ensino, acrescido das disciplinas específicas da formação de professores. O material do Currículo Mínimo dispõe como finalidades:

As equipes disciplinares se esforçaram para elaborar uma proposta que cumprisse a dupla missão do Curso Normal em Nível Médio de, ao mesmo tempo, fornecer aos alunos (1) a primeira formação profissional para exercerem a função de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e (2) o ensino propedêutico que os prepare para prestar exames vestibulares de acesso às universidades públicas, a fim de darem continuidade à sua formação em nível superior.

O currículo mínimo de 2013 para o curso normal trazia a seguinte estrutura, com destaque em negrito para as disciplinas especificamente voltadas à formação para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:

- **Conhecimentos Didático Metodológicos:**
Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil
Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental
Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva (ANEXO)
Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos
- **Fundamentos da Educação**
História e Filosofia da Educação
Sociologia da Educação
Psicologia da Educação
Política Organizacional e Sistema de Ensino
- **Formação Complementar**
Processos de Alfabetização e Letramento
- **Parte Diversificada**

Libras (ANEXO)

Integração das Mídias e Novas Tecnologias

- Laboratórios Pedagógicos

Brinquedoteca

Práticas Psicomotoras

Atendimento Educacional Especializado (ANEXO)

Culturas

Linguagens e Alfabetizações

Arte Educação

Vida e Natureza

- Práticas Pedagógicas de Iniciação à Pesquisa

É necessário destacar que, no momento dessa escrita, os dois currículos estão vigendo – 2013 e 2023. As turmas de terminalidade, que iniciaram no currículo de 2013, concluirão com ele e as novas turmas que iniciaram em 2022, concluirão com o currículo do NEM.

As disciplinas no currículo de 2013 previam o encontro entre teoria e prática. A teoria é abordada nas disciplinas de conhecimentos didáticos pedagógicos e a sua prática nos componentes curriculares denominados Laboratórios. O estágio obrigatório para a formação profissional é realizado nas “escolas campo”, que são as escolas municipais do Rio de Janeiro do entorno da escola normalista, através da parceria entre os sistemas de ensino, deve acontecer na disciplina chamada Práticas Pedagógicas de Iniciação à Pesquisa (PPIP) com carga horária crescente nos três anos do Ensino Médio na Modalidade Normal.

A disciplina Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva era contemplada no 2º ano do curso e versava sobre os conhecimentos fundamentais da Educação Especial, seu processo histórico, sua legislação, o público-alvo, suas características e o fazer pedagógico, identificação de barreiras; a disciplina posiciona o ensino da Educação Especial no processo biopsicossocial da deficiência, tratando da inclusão em oposição à integração do estudante com deficiência na escola regular. A introdução da disciplina afirma:

Cabe dizer ainda que este componente curricular permite atividades pedagógicas bastante dinâmicas e reveladoras, tais como visitas a escolas regulares, preferencialmente, com alunos incluídos e que ofertem o AEE – Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais; escolas regulares com Tradutor/Intérprete de Libras ou com Profissionais de Apoio/Monitores; Equipes da Educação Especial da /RJ (Secretaria e Estadual de Educação do Rio de Janeiro): Núcleo de Apoio Pedagógico Especial – NAPES, Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS; Centro de Apoio Pedagógico ao Atendimento de Pessoas com Deficiência Visual - CAP; Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille - NAPPB; Núcleo de Atividade em Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S; escolas especiais; centros de referência em educação especial (Instituto Nacional de Educação de Surdos, Instituto Benjamin Constant, Instituto Helena Antipoff, por exemplo). (ANEXO B)

Insta ressaltar que o arquivo com o currículo de 2013 não está mais disponível nas redes oficiais da Seeduc -RJ e sua consulta só foi possível porque a autora, por ser professora da rede estadual fluminense, guardou o arquivo em seu drive pessoal. As partes citadas constam nos anexos desta pesquisa.

A citação acima prevê atividades escolares fora da sala de aula comum, entretanto, esse constitui um dos problemas da educação pública estadual fluminense. A impossibilidade por parte da gestão por falta de verbas para aluguel de ônibus e toda a dinâmica de aula externa no *locus* da prática pedagógica mediada pelo professor fica prejudicada.

Na continuidade da formação do professor normalista para a diversidade e na atenção ao público-alvo da Educação Especial, o currículo de 2013 previa na parte diversificada a disciplina Libras como componente curricular da 3ª série, cuja finalidade é “apresentar aos discentes, de forma clara e objetiva, a referida língua, sua legislação, seus pressupostos teóricos, históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos” segundo o material da Seeduc RJ. (ANEXO D)

Na prática essa formação esbarra na carência de professores da rede estadual com conhecimentos em Libras além da teoria básica, uma vez que os concursos para docente do curso Normal são para a assunção de disciplinas pedagógicas quaisquer que sejam da grade do curso e não por área de especialidade do docente. Entende-se que o modo que se operacionaliza a entrada docente do curso na Modalidade Normal em Nível médio fragiliza a formação do professor normalista e precariza o trabalho do docente das disciplinas pedagógicas em Nível Médio pelo seu caráter generalista.

A matriz do Curso Normal de 2013 foi publicada no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro do dia 06 de dezembro de 2012 e traz em seu artigo 22 uma alternativa referente à carência de professores formados em Libras na rede estadual fluminense, que é oferecer a opção de outras duas disciplinas no lugar de Libras - Tempos para ênfase no Projeto Político Pedagógico e/ou Integração das Mídias e novas Tecnologias. Essa alternativa se mantém.

§6º Nas unidades escolares que não possuem profissionais habilitados em Língua Brasileira dos Sinais (Libras), de acordo com o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, será dada a opção de Tempos para ênfase no Projeto Político Pedagógico e/ou integração das mídias e novas tecnologias (RIO DE JANEIRO, 2012)

O destaque dessa formação do currículo de 2013 está na disciplina Laboratório Atendimento Educacional Especializado, uma vez que evidencia no seu nome a prática do AEE. Esse laboratório previa a junção entre teoria e prática a partir do estudo da legislação específica do AEE e literatura específica aliados aos estudos de caso, construção de objetos concretos acessíveis, reflexões sobre a avaliação na perspectiva da educação inclusiva, conhecimento das etapas do Plano de Ensino Individualizado, tecnologias assistivas e promoção de um ambiente escolar sem barreiras que dificultem o processo de inclusão dos estudantes com deficiência. O Laboratório Atendimento Educacional Especializado foi substituído no novo currículo.

No currículo implementado no Itinerário Integrado Formação de Professores Curso Normal a partir da reforma de 2017, além das disciplinas da formação geral básica, apresenta as disciplinas eletivas e o Projeto de Vida, que já foi discutido no capítulo. O cardápio de disciplinas eletivas para o Curso Normal traz as seguintes opções:

Tabela 9: Disciplinas Eletivas do NEM Ensino Médio na Modalidade Normal

Itinerário Integrado do Curso Normal Cardápio de Eletivas

Laboratório de Práticas de Língua Portuguesa: Oralidade e Escrita para Normalistas
Pedagogflix: Luz, Câmera, Ação!

Tecnologias Assistivas e Linguagem Contemporânea **Mãos que falam no Processo de Ensino-Aprendizagem**

Outra Língua e a Ludicidade do Processo

O Processo de Avaliação e os Registros Escolares

Escrever Bem é uma Luta Diária... Literaturas de Língua Portuguesa Eletiva: A Amplitude do Curso Normal

De Contador de Histórias a Escritor de Contos

Laboratório de Práticas de Língua Portuguesa: Oralidade e Escrita para Normalistas

CulturArte

(Cons)Ciência Teatral

Possibilidades Audiovisuais: Cinema e Educação / Podcast e Rádio na Escola

Prática Pedagógica em Contação de Histórias e Produção Textual

Entre as Competências Digitais e a Conectividade

Inteligência Emocional e a Saúde Socioemocional do Professor do Século XXI

Do Quadro de Giz às Metodologias Ativas

Fonte: Elaborada pela autora com base no Cardápio de Eletivas

A partir da análise do quadro de disciplinas eletivas, pode-se notar os registros em negrito: “Tecnologias Assistivas e Linguagem Contemporânea” (ANEXO E) e “Mãos que falam no Processo de Ensino-Aprendizagem” (ANEXO F). As eletivas destacadas contribuem com a aprendizagem de conteúdos da Educação Especial Inclusiva que fazem parte da grade curricular. São descritas como aprofundamentos e, como em qualquer itinerário formativo, entram na grade curricular no lugar de uma disciplina da formação geral, porém não estão disponíveis em todas as unidades escolares.

Uma diferença na estrutura curricular entre teoria e prática se deu na exclusão das disciplinas chamadas Laboratórios Pedagógicos que se articulavam diretamente com outro componente no currículo de 2013. Entretanto, a entrada da disciplina Ateliês Pedagógicos ocupou essa lacuna com a atribuição de carga horária de suas atividades e atribui um caráter de laboratório quando prevê no Itinerário Formativo⁸² atividades de características práticas como constam no itinerário: “Participar de oficinas sobre as culturas indígenas e africanas; Construir material estatístico com dados (gráficos, tabelas...) sobre estatísticas de violência com grupos minoritários; • Construir jogos e brincadeiras que busquem a reflexão sobre superação de preconceitos; Compreender a educação não formal em Museus de Ciências como recurso para o ensino e aprendizagem, através da divulgação científica, na Educação em Ciências; Construir, aplicar e validar jogos didáticos que dialoguem com diferentes temas no Ensino de Ciências” entre outras.

Há, ainda, a indicação “Visitar escolas inclusivas”, que como já abordado na pesquisa, esbarra em questões de logística financeira da rede estadual para as escolas.

Uma alteração positiva identificada é o tratamento dado à Educação Especial Inclusiva nos três anos do Ensino Médio na Modalidade Normal com 2 tempos de 50 minutos de aula semanais, em contraposição ao currículo anterior que oferecia a disciplina Conhecimentos Didáticos Metodológicos em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva apenas na 2ª série com 2 tempos de 50 minutos de aula semanais, mais o Laboratório Atendimento Educacional Especializado com 1 tempo de 50 minutos de aula semanais na 3ª série.

Acrescenta-se que no Componente Curricular Psicologia da Educação e a Psicomotricidade, disciplina da 3ª série, há também a abordagem interdisciplinar dos tópicos: Diferenças individuais e de aprendizagem; e Escolas inclusivas. Assim, amplia-se o debate

sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência em diálogo com os conteúdos da Psicologia e da Psicomotricidade.

A tabela abaixo mostra a organização do Itinerário Formativo do Curso Normal:

Tabela 10 - Itinerário Formativo do Curso Normal

1º ano	2º ano	3º ano
Ateliê Pedagógico Integração Teoria e Habilidades Prática - ARTE	Ateliê Pedagógico Integração Teoria e Habilidades Prática - ARTE	Ateliê Pedagógico Integração Teoria e Habilidades Prática - ARTE
-	Ateliê Pedagógico Integração Teoria e Prática DIVERSIDADE	Ateliê Pedagógico Integração Teoria e Prática CIÊNCIAS
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental
Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial Inclusiva/ Libras	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial Inclusiva/ Libras	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial Inclusiva/ Libras
Fundamentos Teóricas e Metodológicos da Ludopedagogia e a Educação e Infantil	Fundamentos Teóricas e Metodológicos da Ludopedagogia e a Educação e Infantil	Fundamentos Teóricas e Metodológicos da Ludopedagogia e a Educação e Infantil
Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa	Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa	Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa
Psicologia da Educação e a Psicomotricidade	Psicologia da Educação e a Psicomotricidade	Psicologia da Educação e a Psicomotricidade
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Letramento	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Letramento
	Tecnologia Educacional	Tecnologia Educacional
		Política e Direito Aplicado à Educação
		Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos
		Laboratório de Métodos e Técnicas de Avaliação da Aprendizagem

Fonte: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/curso-normal-formacao-de-professores>

A partir da grade curricular do Itinerário Integrado Curso Normal⁸² observa-se a presença dos conteúdos que tratam da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em duas disciplinas específicas: Ateliê Pedagógico Integração Teoria e Prática - Diversidade e Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial Inclusiva/ Libras.

As disciplinas denominadas Ateliês Pedagógicos Integração Teoria e Prática possuem um tema norteador para cada ano de formação do Curso Normal. No 1º ano, a ênfase é em Arte, portanto, chama-se Ateliê Pedagógico Integração Teoria e Prática – Arte; no 2º ano, como destacada na grade, a ênfase do ano é Diversidade e no 3º ano a ênfase é Ciência, logo, Ateliê Pedagógico Integração Teoria e Prática – Ciência.

A disciplina Ateliê Pedagógico Integração Teoria e Prática com ênfase na Diversidade, conteúdo da grade curricular do 2º ano do Ensino Médio, traz ao debate escolar em cada um dos 4 bimestres os eixos norteadores:

- Como lidar pedagogicamente com a diversidade no espaço escolar?
- A Formação de Professores e a Educação Antirracista;
- Educação na diferença; e Diversidade, Sociedade e Movimentos Sociais.

Os temas abordados certamente se referem à Educação Inclusiva em diálogo com outras Modalidades da Educação e outras disciplinas que contribuem para o amplo debate da educação como direito, na crença de que a educação é caminho para sociedades mais democráticas e equânimes. São diálogos essenciais para a formação do professor na promoção de culturas escolares inclusivas, pois desvendam as estruturas de exclusão e dialogam sobre as possibilidades de enfrentamento. Sobre este aspecto, Damasceno considera,

:

Ou seja, o pensamento de Adorno nos alerta para atentar quanto aos mecanismos de segregação presentes na escola e demais instâncias sociais. Mesmo isso não significando que as mudanças necessárias ao enfrentamento dessa opressão estejam postas. (DAMASCENO, 2020, p. 279)

No conteúdo referente ao 3º bimestre da grade do 2º ano do Curso Normal, no qual o eixo é “Educação na diferença”, está descrito como um dos objetivos: “Entender a educação como inclusiva e promotora do respeito às diferenças”. Aqui compreende-se que nesse tópico da disciplina o foco está no entendimento da Educação Inclusiva como parte da diversidade, que inclui a Educação Especial, mas não se detém a ela.

Acredita-se que, consoante Mazotta (2008), a pretensão desse componente curricular versa sobre o debate da igualdade e da diversidade, buscando promover o reconhecimento das diferenças, sua valorização e enfrentamento ao preconceito nas ações pedagógicas.

Como combinar o reconhecimento das diferenças e a afirmação de um princípio universalista de igualdade entre todos os seres humanos? O próprio Touraine nos indica uma resposta tríplice. É preciso, diz ele: em primeiro lugar, o reconhecimento da diversidade, e que se afaste toda homogeneização, toda negação da diferença; em segundo lugar, o reconhecimento das diferenças que seja compatível com as atividades instrumentais independentes das culturas nas quais são executadas; em terceiro lugar, o reconhecimento, em toda sociedade, dos direitos humanos fundamentais em referência ao sujeito. (MAZOTTA, 2008, p. 166)

⁸² Organização Curricular do Itinerário Integrado Curso Normal. Disponível em: [itinerario-integrado-curso-normal-formacao-de-professores.pdf \(educacao.rj.gov.br\)](https://educacao.rj.gov.br/itinerario-integrado-curso-normal-formacao-de-professores.pdf). Acesso em: 28 dez 2023.

Um aspecto relevante é que o Curso Normal em Nível Médio não possui material didático formal ofertado pela rede estadual. Apenas as disciplinas da base nacional comum recebem livros didáticos. Os materiais são preparados pelos professores de cada escola, portanto, não há conformidade entre os materiais da rede, caracterizando uma demanda extra para os docentes e unidades escolares.

A disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial Inclusiva/ Libras aparece na grade curricular dos 3 anos do Ensino Médio. Seus conteúdos são divididos em eixos temáticos por ano de escolaridade, que são:

1º ano: eixo temático: “educação especial e inclusiva – importância e desafios.”

Divisão pelos bimestres:

1º bimestre: ESCOLA INCLUSIVA: CONCEITOS, CONTEXTOS SOCIAIS E HISTÓRICOS ▪ O contexto social e histórico da Educação Especial no Brasil e no Mundo: da segregação à inclusão; ▪ Conceituação de Deficiência e PcD; ▪ O sentido e o significado de uma Escola Inclusiva;

2º bimestre: POLÍTICAS PÚBLICAS ▪ Políticas Públicas e Leis relacionadas às pessoas com deficiência; ▪ Os principais entraves para a efetivação de Políticas Públicas de inclusão na área educacional brasileira.

3º bimestre: ACESSIBILIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR ▪ A importância da Acessibilidade nas escolas; ▪ Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva (TA); ▪ Sala de Recursos (AEE) – aspectos teóricos; ▪ Adaptações curriculares e recursos pedagógicos para prática inclusiva.

4º bimestre: OS ATORES DO PROCESSO INCLUSIVO ▪ O perfil de um professor inclusivo; ▪ A Participação da Família no processo de Inclusão; ▪ Visitar escolas inclusivas.

2º ano: eixo temático: “as particularidades das deficiências”

Divisão pelos bimestres:

1º bimestre: DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E MÚLTIPLAS ▪ Deficiências físicas ou Múltiplas; ▪ Conceito, Causas e Tipos; ▪ Dificuldades e barreiras que as crianças com deficiência físicas ou múltiplas encontram na escola; ▪ A acessibilidade com adaptação curricular e recursos pedagógicos para prática inclusiva de deficiências físicas ou múltiplas.

2º bimestre: DEFICIÊNCIA VISUAL ▪ Deficiência Visual; ▪ Conceito, Causas e Tipos; ▪ Reflexões sobre o desenvolvimento e o processo ensino-aprendizagem voltado para o **educando portador de deficiência visual**; ▪ A acessibilidade com adaptação curricular e recursos pedagógicos para prática inclusiva do estudante com deficiência visual.

3º bimestre: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ▪ Deficiência Intelectual; ▪ Conceito, Causas e Tipos; ▪ Os desafios da Inclusão escolar do educando com Deficiência Intelectual; ▪ A acessibilidade com adaptação curricular e recursos pedagógicos para prática inclusiva do estudante com deficiência intelectual; ▪ **Conceito de Inteligência**; ▪ **Definição de Superdotação/ Altas Habilidades (SD/AH)**.

4º bimestre: TRANSTORNOS GLOBAIS ▪ Transtornos Globais do Desenvolvimento e Disfunções; ▪ Conceitos, Causas e Tipos; ▪ A acessibilidade com adaptação curricular e recursos pedagógicos para prática inclusiva do estudante com TGD e suas disfunções.

3º ano: eixo temático: Libras (Língua Brasileira de Sinais)

Divisão pelos bimestres:

1º bimestre: SURDEZ ▪ Etiologia, classificação e diagnóstico da deficiência auditiva e da **surdez em uma abordagem clínica**; ▪ Prevenção da deficiência auditiva e da surdez; ▪ História da Educação de surdos no mundo e Brasil; ▪ Definição de Libras e a sua importância; ▪ Prática Língua Brasileira de Sinais – Libras História e datilologia do Alfabeto / Numerais/ Cumprimentos.

2º bimestre: LEGISLAÇÃO – Libras ▪ A Língua Brasileira de Sinais e sua Legislação - acessibilidade de surdos e deficientes auditivos; ▪ O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como segunda língua no Brasil; ▪ A inclusão e os direitos das pessoas surdas; ▪ A acessibilidade com adaptação curricular e recursos pedagógicos para prática inclusiva ▪ do estudante com deficiência auditiva e surdez; ▪ - Recursos tecnológicos que possibilitam a acessibilidade, da pessoa com deficiência auditiva ou surdez; ▪ - Teoria sobre a gramática de Libras, sua estrutura e diferença com português; ▪ - Prática da Língua Brasileira de Sinais – Libras: Identidade/ Pronomes/ Pessoas / Família / Calendário.

3º bimestre: HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS ▪ História da educação de surdos e diferentes abordagens na escolarização: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo; ▪ O conceito e aspectos da Educação Bilíngue; ▪ O significado do setembro Azul para a Comunidade Surda (Movimento Nacional do Surdo); ▪ Prática da Língua Brasileira de Sinais – Libras: Cores/ Frutas/ Alimentos / Bebidas;

4º bimestre: INCLUSÃO DA COMUNIDADE SURDA ▪ Comunidade Surda e sua cultura; ▪ Inclusão na rede de ensino regular para deficientes auditivos e surdos; ▪ O Papel do Professor na Educação de deficientes auditivos e surdos; ▪ Prática da Língua Brasileira de Sinais – Libras: Escola/ Casa/ Adjetivos/ Verbos.

Também se destaca nessa análise comparativa dos conteúdos e da organização proposta no Itinerário Formativo do Ensino Médio Curso Normal para o ensino da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que há avanços pontuais em relação ao currículo anterior. A apresentação do modelo social da deficiência e a inclusão como um direito é uníssono nos dois currículos, o que garante, teoricamente, alguns anos de formação de professores no caminho da inclusão educacional dos estudantes com deficiência em escolas regulares como parâmetro, distanciando do ideário do modelo das escolas especiais. Fato que segundo Damasceno (2010, p. 249) pontua é marcante para a mudança das estruturas excludentes de educação e avança nos processos de inclusão educacional contrários à institucionalização das pessoas com deficiência.

“(…) (romper com um ideário ainda persistente de educação à margem, de educação segregada, presente no conformismo de que estudantes com necessidades especiais devem estudar em escolas especiais ou instituições especializadas)” (DAMASCENO, 2010, p. 249)

Por outro lado, em relação às ementas das disciplinas, existe uma incoerência. O modo como as disciplinas foram organizadas mostra uma corrente de pensamento que levanta a questão do estudo a partir das deficiências à guisa biológica, o que se contrapõe ao modelo social da deficiência. Ou seja, o currículo do Curso Normal se aproxima e se afasta da inclusão em educação e pode atuar como um potencial intensificador das diferenças, sendo ainda justificativa de exclusões no espaço escolar. Não obstante, contrasta com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, que diz:

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se

modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. (BRASIL, PNEEPEI, 2008, p. 9)

Pode-se observar, ainda, em negrito nessa ementa exposta nas páginas 99 e 100, por exemplo, no conteúdo do 2º ano o eixo temático: “as particularidades das deficiências”, que aborda os conceitos, as causas e os tipos de deficiências correndo o risco de colocar como centro da vida humana da pessoa a sua deficiência.

Acrescenta-se também no tópico “educando portador de deficiência visual” o uso da nomenclatura “portador”, que é rechaçada pelos movimentos das pessoas com deficiência, considerando que estigmatiza e traz para o indivíduo a sua vivência com os espaços. Sob esse aspecto se opõe ao que diz a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁸³:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006, Preâmbulo)

Ainda no conteúdo designado ao 2º ano, no 3º bimestre está previsto o estudo da Deficiência Intelectual. Há duas questões problemáticas a serem analisadas nesse eixo: o Conceito de Inteligência e a Definição de Superdotação/ Altas Habilidades (SD/AH).

Considera-se a premissa de que o estudo das deficiências no Itinerário do Curso Normal deveria ser balizado no modelo social da deficiência, a fim de acompanhar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e as orientações que se seguiram, uma vez que se trata de uma atualização completa do curso. Entretanto, indaga-se sobre a abordagem de conteúdos com características do modelo clínico da deficiência, apresentado, por exemplo, a partir do Conceito de Inteligência enquanto tópico de estudo da Deficiência Intelectual.

Ressalta-se que o conceito de Inteligência, conhecido também como quociente de inteligência (QI), gerou estudos que produziram testes de inteligência elaborados por Theodore Simon e Alfred Binet⁸⁴. Esses testes foram utilizados na França no início do século XX em crianças para separar as que deviam ser levadas para uma Educação Especial, devido ao seu “retardo” (Herculano, 2010, p. 11). As bases para classificação levam em conta o modelo biológico, a aplicação de medições, conforme pode-se ver na escala:

⁸³ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: [Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência \(CDPD\) | Divisão de Desenvolvimento Social Inclusivo \(DISD\) \(un.org\)](#). Acesso em: 30 dez 2023.

⁸⁴ Alfred Binet. [Binet, Alfred \(1857-1911\) psicólogo francês \(cientista\) \(what-when-how.com\)](#). Acesso em: 30 dez 2023.

Stanford Binet Intelligence Scale	
Genius	Over 140
Very Superior	120 - 139
Superior	110 - 119
Average	90 - 109
Dull	80 - 89
Borderline Deficiency	70 - 79
Moron	50 - 69
Imbecile	20 - 49
Idiot	Below 20

Figura 13: Escala de Inteligência de Stanford Binet

Fonte: <http://learn-your-iq.com/classic-iq-tests/stanford-binet-intelligence-test/>

Na escala em Língua inglesa tem-se as categorias de cima para baixo: gênio; muito superior; superior; na média; lento; limite da deficiência; idiota; imbecil; idiota. As três últimas escalas se diferenciam pela idade mental atribuída a cada categoria. Não é levantado aqui o questionamento sobre seus usos na área da saúde.

Diante disso, pergunta-se o motivo pelo qual esse conceito é usado dentro da educação no novo currículo e de que maneira será abordado fora da disciplina Psicologia e associado à deficiência intelectual? O que nas palavras de Herculano significa: “Ao professor interessa saber como seu aluno pensa, que estratégia utiliza para resolver um problema, qual é a dificuldade que tem, e não seu índice de inteligência”. (2010, p. 18)

Entende-se pelo modelo social da deficiência que as barreiras são exteriores ao indivíduo. Portanto, superadas as barreiras centradas na pessoa, qual proveito ainda que conceitual será tirado desse tópico sem incorrer em capacitismo e segregação?

Da mesma forma questiona-se o tópico **Definição de Superdotação/ Altas Habilidades (SD/AH)** estar inserido no eixo bimestral da Deficiência Intelectual.

Sendo um campo de estudo à parte da Deficiência Intelectual e de especificidades distintas, a presença desses tópicos interligados no eixo do bimestre defronta-se com a literatura e legislações específicas. A PNEEPEI define:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, PNEEPEI, p. 9)

Ainda é notório na leitura do bimestre que é previsto o estudo da “acessibilidade com adaptação curricular e recursos pedagógicos para prática inclusiva do estudante com deficiência intelectual”, o que não há em relação às AH/SD.

No conteúdo do 3º ano do Curso Normal, no eixo temático Libras, o tópico “surdez em uma abordagem clínica” desperta questionamentos: que abordagem clínica pode ser feita na área da Educação? Quais são os objetivos de uma abordagem clínica no currículo da formação de professores?

A priori, o tópico “surdez em uma abordagem clínica” supõe o retorno do modelo médico de educação contrapondo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e outros pontos do currículo que convergem para a inclusão educacional. Nesse sentido Mantoan (2006) considera:

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas ao sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-las do mesmo modo. (MANTOAN, 2006, p. 2)

É fato que o conhecimento das condições humanas que ocupam os espaços das escolas, sejam elas quais forem, são essenciais para delinear a prática pedagógica e o relacionamento entre estudantes e docentes. Mas não se pode agrupar condições imprimindo as mesmas vivências a partir de conceitos generalistas da deficiência. Cada pessoa vive a experiência de sua deficiência no mundo de uma forma individual, sob as condições ambientais que a afetam.

Nesse sentido, Freire afirma que “as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios” (FREIRE, 1996, p. 137). Portanto, sob essa lógica em debate compreende-se que é importante conhecer as condições materiais que dificultam a permanência dos estudantes na escola, porém, sem permitir que a divisão em grupos de semelhantes invisibilize a sua individualidade.

A questão também passa pela formação inicial e continuada dos docentes que lecionam no Curso Normal, uma vez que por meio de suas aulas e materiais disponibilizados propiciam ao aluno normalista subsídios teórico-práticos para o trabalho com os alunos com deficiência nas escolas, promovendo acessibilidade curricular e minimizando as barreiras. Ainda, passa pela compreensão sobre a inclusão em educação como movimento de reestruturação escolar, social, e sobretudo, de emancipação.

As formações recentes oferecidas pela Seeduc RJ aos professores regentes da sua rede são relativas ao processo de educação com o uso intensivo de ferramentas tecnológicas desencadeado pela pandemia da covid19 e oferecidos na página eletrônica da Seeduc RJ, na aba formação continuada⁸⁵, que disponibiliza três opções.

A primeira opção de formação continuada: Trilha Formativa em Ensino Híbrido, em parceria com a empresa privada Instituto Singularidades, e oferece os seguintes cursos:

- Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação;
- BNCC: Práticas e Culturas Digitais; Metodologias Ativas de Aprendizagem: princípios, práticas e tecnologias; Jogos e cultura digital na educação;
- Narrativas em vídeo na educação; Podcast e educação: a produção de mídia na escola; Narrativas gráficas para educadores.

E os cursos da segunda e terceira opções de formação continuada, ambos em parceria com a Universidade Federal Fluminense UFF, que são:

- Curso de Extensão “Estação Empreender”, na modalidade à distância, com carga horária de 90h + opcional de 15h, parceria da SEEDUC/RJ com a Universidade Federal Fluminense - UFF.
- Pós-Graduação Lato Sensu Formação de Professores em Empreendedorismo e Gestão para o Ensino Médio na modalidade à distância, com carga horária de 360h, parceria da SEEDUC/RJ com a Universidade Federal Fluminense - UFF.

⁸⁵ Página eletrônica de formação continuada da SEEDUC RJ. Disponível em: [Formação Continuada \(seeduc.rj.gov.br\)](http://formacao.continuada(seeduc.rj.gov.br)). Acesso em 12 fev 2023.

Na página de cursos⁸⁶ há atualmente as opções a seguir:

- Especialização da BNCC e o Novo Ensino Médio

O curso acima é realizado em parceria entre a SEEDUC/RJ e o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

- Curso de Especialização FOREMP - Formação de Professores em Empreendedorismo e Gestão para o Ensino Médio

O curso FOREMP, conforme relatado na página online, é destinado aos professores das escolas que “adotam uma matriz curricular diferenciada Ensino Médio - Educação Integral - Modelo Em Tempo Integral Com Ênfase Em Empreendedorismo e receberam as “salas makers”.”

Diante do exposto, na parte teórica e nos questionamentos feitos, consoante ao que Paulo Freire afirma “(...) o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”” (FREIRE, 1996, p.97), percebe-se que o docente formado em Nível Médio, aparentemente invisibilizado no panorama da educação contemporânea, segue educando as camadas populares em escolas dos subúrbios e do interior do Estado do Rio de Janeiro, e, portanto, carece de atenção para sua formação profissional.

É importante destacar que não há proposta de formação continuada para a área da Educação Especial Inclusiva disponibilizada aos docentes da Seeduc até esse momento. Percebe-se, infelizmente, que a formação continuada do professor que leciona no Ensino Médio da rede estadual fluminense se alinha ao projeto liberal em curso e esse fato se evidencia no currículo do NEM através da (des)organização dada ao Ensino Médio.

Assim, retomando a filosofia crítica adorniana, para pensar em uma educação após Auschwitz, aquela que corrobora para o ideal de educação, enfatiza-se a reflexão quando afirma:

“É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos.” (ADORNO, 2020a, p.131)

A fim de estabelecer diálogo teórico reivindica-se a escrita de Marx na tese número três do texto Teses sobre Feuerbach (1845) “[...] de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação [...] esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem que ele próprio ser educado (Marx, 1982)”. Desse modo, conclui-se que é de importância social revelar os aspectos dessa formação para a inclusão em educação.

⁸⁶ Página eletrônica da SEEDUC RJ disponível em <https://www.seeduc.rj.gov.br/cursos> . Acesso em 12 fev 2023.

“Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruisse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis.

Theodor Adorno

4 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

4.1 Teoria Crítica como Referencial Teórico-Metodológico de Pesquisa

Compreendendo a problemática social que se propõe investigar como tipicamente humana e de caráter indissociável de outros fenômenos, este estudo recorre à Teoria Crítica da Sociedade para a análise de seu objeto. A Teoria Crítica da Sociedade, desenvolvida pela Escola de Frankfurt, se difere da análise teórica tradicional e simplista, pois ocupa-se de analisar os fatos como produto histórico gerado pelo capitalismo, sem separar o objeto de seu sujeito, sem isolar seu ponto de observação. Segundo Nobre (2004), ao tomar a Teoria Crítica como método, o pesquisador deve atentar-se aos seus dois princípios norteadores.

A orientação para a emancipação é o primeiro princípio fundamental da Teoria Crítica. Se, portanto, a orientação para a emancipação está na base da teoria, como o que confere sentido ao trabalho teórico, a teoria não pode se limitar a descrever o mundo social, mas tem de examiná-lo sob a perspectiva da distância que separa o que existe das possibilidades melhores nele embutidas e não realizadas, vale dizer, à luz da carência do que é frente ao melhor que pode ser. Nesse sentido, a orientação para a emancipação exige que a teoria seja expressão de um comportamento crítico relativamente ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender. Esse comportamento crítico é o segundo princípio fundamental da Teoria Crítica. (NOBRE, 2004, p. 32, 33)

Portanto, ao conceber as características de ideários burgueses de sociedade na formação de professores, manifesta na realidade do cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, estudantes e comunidade escolar, no encontro de seus obstáculos, na práxis indissolúvel da teoria, e na interlocução de estruturas sócio-históricas e políticas manipulando constantemente o objeto, assume-se o método da Teoria Crítica em lugar da formatação de estruturas metodológicas de ordem quantitativa ou qualitativa, que poderiam restringir a análise em meras categorias e números. Conforme também considera Damasceno (2020):

“Assim, a escolha por uma práxis metodológica, configurando-se de forma geral em um modelo, muito comum nos estudos que se categorizam como estudo de caso, pesquisa-ação, entre outros, mas sim da relação Teoria-Práxis proposta pela Teoria Crítica [...]”. (DAMASCENO, 2020, p.133)

Dessa forma, partindo da abordagem teórico-metodológica fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase em Theodor Adorno e seus comentadores, especialmente Damasceno (2020), pretende-se usar a elaboração teórica frankfurtiana a fim de cotejar os elementos fundamentais na formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal, que podem agir na promoção de acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência na escola comum/regular a partir do percurso formativo dos normalistas.

No campo da inclusão em educação, a Teoria Crítica pode apontar a exclusão como problema estrutural e próprio do sistema capitalista e não exclusivamente pedagógico – ou de menor impacto de causa pedagógica, conjuntura que se pretende desvelar a partir da lente teórica. Assim sendo, mais que método investigativo, a Teoria Crítica se constitui na linha que orienta a reflexão, que auxilia na ponderação dos nexos capazes de evidenciar o que é considerado natural pelo senso comum – a ausência de emancipação humana.

Sobre esse aspecto, em Educação e Emancipação Adorno esclarece:

“(...) o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. Eis aqui o nó a ser desatado. A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isso se dá, revelando as raízes desse movimento – que não são acidentais – e descobrindo as contradições para interferir no seu rumo.” (ADORNO, 2020a, p.12).

E, nesse sentido, utilizar a Teoria Crítica como ferramenta metodológica é entendido como produção necessária.

4.2 Objetivos

Os objetivos dessa dissertação se definem em:

- ✓ Caracterizar a formação de professores em nível médio/magistério no estado Rio de Janeiro, na última década, com vistas à inclusão na escola regular do público-alvo da Educação Especial;
- ✓ Avaliar as concepções dos professores regentes das disciplinas pedagógicas do Curso de Formação de Professores em Nível Médio/Curso Normal quanto a sua formação para o preparo dos futuros docentes para a inclusão escolar/educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
- ✓ Avaliar as concepções dos estudantes “normalistas”, formandos do Curso Normal em nível Médio, quanto a sua formação para atuação no processo de inclusão na escola regular do público-alvo da Educação Especial.

4.3 Questões de Estudo

As questões que mobilizam esta pesquisa dialogam de forma crítica com a formação que tem sido revelada nas escolas de formação de professores normalistas, as quais buscam mobilizar saberes a fim de trazer esclarecimentos e apontar caminhos, são as seguintes:

- ✓ Como a temática “Inclusão em Educação” é abordada na formação de professores em nível médio/magistério na última década no Rio de Janeiro?
- ✓ Como o processo de inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial é abordado na formação de professores em nível médio/magistério na última década no Rio de Janeiro?
- ✓ Quais são as propostas (curricular, pedagógica, etc.) na formação de professores em nível médio/magistério do Rio de Janeiro para a promoção da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial pelos egressos?
- ✓ Qual é a formação inicial dos professores regentes das disciplinas pedagógicas na formação de professores em nível médio/magistério?
- ✓ Qual é a formação continuada dos professores regentes das disciplinas pedagógicas na formação de professores em Nível Médio/magistério?
- ✓ O que compreendem os professores regentes do curso de formação de professores em nível médio acerca da “Inclusão em Educação”?
- ✓ Quais são as concepções dos estudantes de turmas de terminalidade/formandos (3º ano do Ensino Médio) sobre a inclusão na escola regular do público-alvo da Educação Especial?
- ✓ Quais são as disciplinas em que os estudantes de turmas de terminalidade/formandos (3º ano do Ensino Médio) debatem/estudam o processo de inclusão na escola regular do público-alvo da Educação Especial?
- ✓ Quais são as experiências dos estudantes de turmas de terminalidade/formandos (3º ano do Ensino Médio) no estágio curricular sobre o processo de inclusão na escola regular do público-alvo da Educação Especial?

4.4 Caracterização dos Lócus de Pesquisa

A pesquisa será realizada em três escolas da rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, nas quais o Ensino Médio na Modalidade Normal como formação é ofertado. São elas: Colégio Estadual Clodomiro Vasconcelos, no município de Itaguaí; Instituto de Educação Sarah Kubistchek - IESK no município do Rio de Janeiro; e Colégio Estadual Presidente Dutra, no município de Seropédica.

Estas escolas estão localizadas em três cidades diferentes, e organizadas em diretorias e coordenadorias conforme o Decreto nº 46.857, de 04 de dezembro de 2019. As unidades escolares estaduais desses municípios estão sob administração da região metropolitana IV Coordenadoria Regional de Educação do Estado, localizada na área central do bairro de Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro.

As cidades Seropédica, Itaguaí e Rio de Janeiro fazem limite umas com as outras, como se pode observar no mapa abaixo com as cidades em destaque no círculo vermelho.

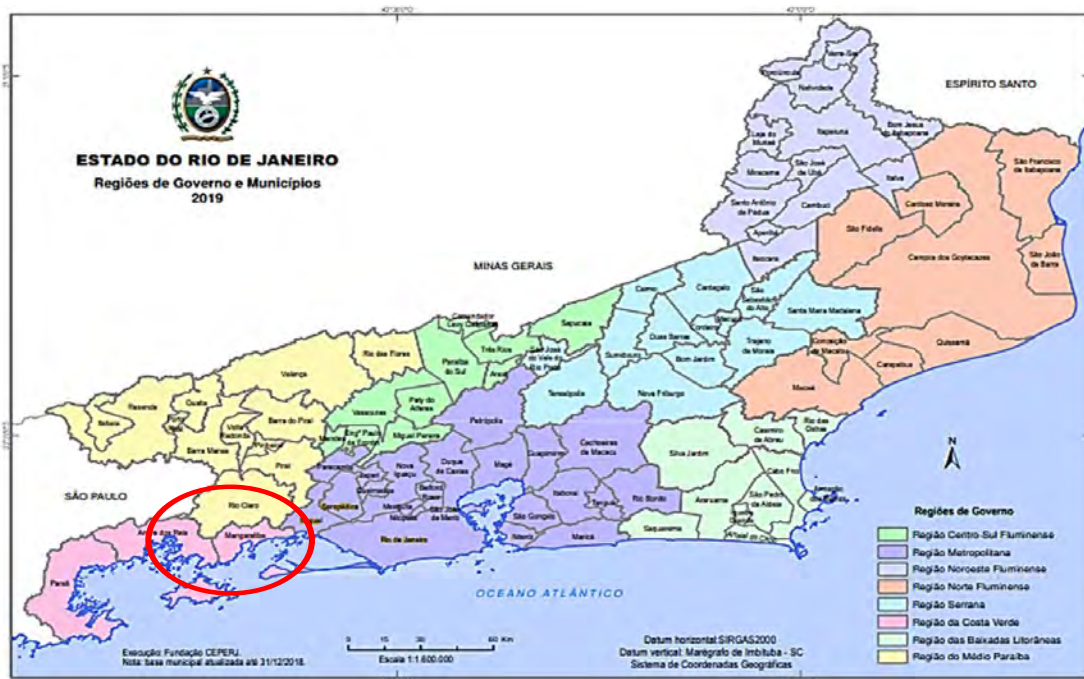


Figura 14: Mapa do Estado do Rio de Janeiro, em destaque os municípios de Itaguaí, Rio de Janeiro e Seropédica

Fonte: CEPERJ (2019)

Descrição da imagem: Mapa político do Estado do Rio de Janeiro, com a divisão das regiões por cores e municípios com seus nomes. Em destaque envolvidos por um círculo vermelho, os municípios limítrofes: Rio de Janeiro, Itaguaí e Seropédica.

Segundo dados⁸⁷ do IBGE, o Estado do Rio de Janeiro tem população estimada, no ano de 2021, de 17.463.349 habitantes, em uma área territorial de 43.750,425 km² e área urbanizada de 2.824,91 km². A região metropolitana do Rio de Janeiro

⁸⁷ Dados estatísticos disponíveis em <[IBGE | Cidades@ | Rio de Janeiro | Panorama](https://cidades.ibge.gov.br/rio-de-janeiro/panorama)>, acesso em 11/01/2023.

possui 92 municípios e no que diz respeito à educação, o Estado recebeu 3,4 milhões de matrículas de educação básica segundo o censo escolar da Educação Básica 2022⁸⁸.

Para esse estudo, os dados considerados são os relativos ao ensino médio, que registrou no último censo escolar 581.323 matrículas no Estado do Rio de Janeiro.

Município de Itaguaí

A cidade de Itaguaí localiza-se na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, na Costa Verde, a 73 quilômetros da capital do Estado. Faz limite com as cidades de Seropédica, Mangaratiba, Rio Claro, Pirai, Paracambi e também é banhada pela baía de Sepetiba. Sua população é de aproximadamente 136.547 pessoas, de acordo com dados do IBGE de 2021.



Figura 15:- Mapa do Município de Itaguaí - RJ

Fonte: Mapas do Rio de Janeiro

Descrição da imagem: Mapa político de parte do Estado do Rio de Janeiro. Em destaque na cor verde, a cidade de Itaguaí.

Foi uma região habitada por indígenas da tribo tupinambá chamada “*Tagohay*” que significa na língua indígena, *togo*a (amarela) e *hy* (água), em referência ao rio de mesmo nome, que nasce numa serra de solo argiloso, que lhe confere uma coloração amarelada. Os jesuítas iniciaram a evangelização em Itaguaí em 1688 e a rica história da cidade é marcada por muitos eventos que a posicionam como relevante território da história do Rio de Janeiro e do Brasil. No mapa abaixo é possível ver a cidade em sua extensão.

No município de Itaguaí há 12 (doze) escolas estaduais, as quais oferecem o ensino fundamental e/ou médio, educação de jovens e adultos e educação profissional. O crescimento populacional ocasionou também o aumento da demanda por escolas na região. O município de Itaguaí apresenta os seguintes registros educacionais atualmente:

Tabela 11: Dados da Educação de Itaguaí

Matrículas no ensino fundamental [2021]	17.950 matrículas
Matrículas no ensino médio [2021]	4.849 matrículas

⁸⁸ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico do estado do Rio de Janeiro: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022.

Docentes no ensino fundamental [2021]	1.141 docentes
Docentes no ensino médio [2021]	455 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	71 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	20 escolas

Fonte: https://www.estadosecidades.com.br/rj/itaguai-rj_estadual.html

A escola que será *lôcus* de pesquisa no município de Itaguai é a atualmente denominada Colégio Estadual Clodomiro Vasconcelos, porém já teve os nomes Grupo Escolar Clodomiro Vasconcelos, Colégio Normal Clodomiro Vasconcelos e Escola Normal Clodomiro Vasconcelos⁸⁹. Está situada à Rua Gorgênio Freitas Marins, 102. Centro de Itaguai, Rio de Janeiro, CEP: 23815-560.

O C.E. Clodomiro Vasconcelos é a primeira escola pública de Itaguai, construída em meados de 1830, quando o município ainda era a Vila de São Francisco Xavier e de acordo com a história da cidade, provavelmente já havia estabelecimentos de ensino particulares. Conta a narrativa da cidade que “o Inspetor de Ensino era o Padre Antônio Dias Rello, Vigário da Vila, que permaneceu em atividade até junho de 1837. Em 1888, Itaguai possuía 243 alunos matriculados” (ITAGUAÍ 200 ANOS, 2020).

Abaixo, duas fotografias do Colégio Estadual Clodomiro Vasconcelos em momentos históricos distintos:



Figura 16: Fachada CE Clodomiro Vasconcelos

Fonte: Página eletrônica da instituição

Descrição resumida da imagem: Fotografia colorida da fachada escolar com seu muro branco, onze janelas de madeira na cor azul, protegidas por grades exteriores, e telhado feito de telhas de barro. Sobre as janelas, a frase em caixa alta: COLÉGIO ESTADUAL CLODOMIRO VASCONCELOS. Na frente da escola, um carro e uma moto estacionados no meio-fio da rua asfaltada.

⁸⁹ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=448681&view=detalhes>. Acesso em: 11/01/2023



Figura 17: Fachada CE Clodomiro Vasconcelos, 1830

Fonte: Itaguaí 200 anos

Descrição da imagem: Fotografia em preto e branco da fachada escolar com muro branco, onze janelas de madeira e telhado feito de telhas de barro. Entrada em arco, seguida de seis arcos menores e mais três janelas. Juntos à fachada do prédio, crianças e adultos em pé. Na frente da escola, um poste de luz feito de madeira e uma área ampla em terra e grama.

A primeira escola de Itaguaí recebeu esse nome em honra ao professor e inspetor de ensino do município de Maxambomba, hoje Nova Iguaçu, e diretor estadual de Instrução Pública. Clodomiro Rodrigues de Vasconcellos, mais conhecido como Clodomiro Vasconcellos, tem sua importância registrada por sua contribuição ao Estado do Rio de Janeiro, então governado pelo presidente de estado Raul Veiga, no início do século XX (SOUTO, 2021, p. 25).

Clodomiro de Vasconcellos se destaca na corografia por inaugurar em sua escrita o que chamaram de “pedagogia cívica” em seu livro “História do Estado do Rio de Janeiro”, de 1928, sobre a cartografia do Estado, por abordar aspectos geográficos, econômicos, históricos e educacionais das regiões, possibilitando a interpretação da história fluminense (NASCIMENTO, 2011). Seu estilo didático fez com que seus escritos compusessem o estudo de Geografia e História na formação de professores das Escolas Normais, de acordo com o que conta:

O empenho historiográfico, no entanto, encontrou sua expressão escolar mais importante com a publicação, em 1929, de novo livro de Clodomiro Rodrigues de Vasconcelos, intitulado História do Estado do Rio de Janeiro, acompanhando a nova cátedra da Escola Normal. (KNAUSS, 2020, p. 27)

Destaca-se que Itaguaí era uma região maior do que é atualmente e englobava as regiões de Paracambi, Coroa Grande, Seropédica, Ibituporanga, por exemplo, tendo sua extensão e região administrativa alterada desde a sua fundação enquanto distrito São Francisco Xavier de Itaguaí em 1795 (ITAGUAÍ 200 ANOS, 2020).

A escola hoje em dia pertence a dependência administrativa estadual, na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em zona urbana, sob o Código INEP⁹⁰ 3044929, e registrou 940 matrículas no Ensino Médio e 171 na educação integral, conforme dados do censo escolar 2021.

90 - INEP significa Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e é autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, que realiza avaliações e dados estatísticos da educação brasileira em todos os níveis.

Município do Rio de Janeiro

A cidade do Rio de Janeiro é a capital do Estado de mesmo nome e um dos seus 92 municípios. Apresenta população estimada de 6.775.561 pessoas em uma área territorial de 1.200,329 km², de acordo com dados do IBGE do último censo datado de 2010. Na cidade do Rio de Janeiro há 3904 escolas de acordo com resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2021, dentre elas, 309 escolas estaduais, que são responsáveis pela etapa do ensino médio.

O mapa a seguir traz a cidade do Rio de Janeiro em destaque na cor vermelha, em parte do litoral do Estado do Rio de Janeiro. Na pequena ilustração no canto inferior direito, o mapa do Brasil com o Estado do Rio de Janeiro em evidência na cor vermelha.

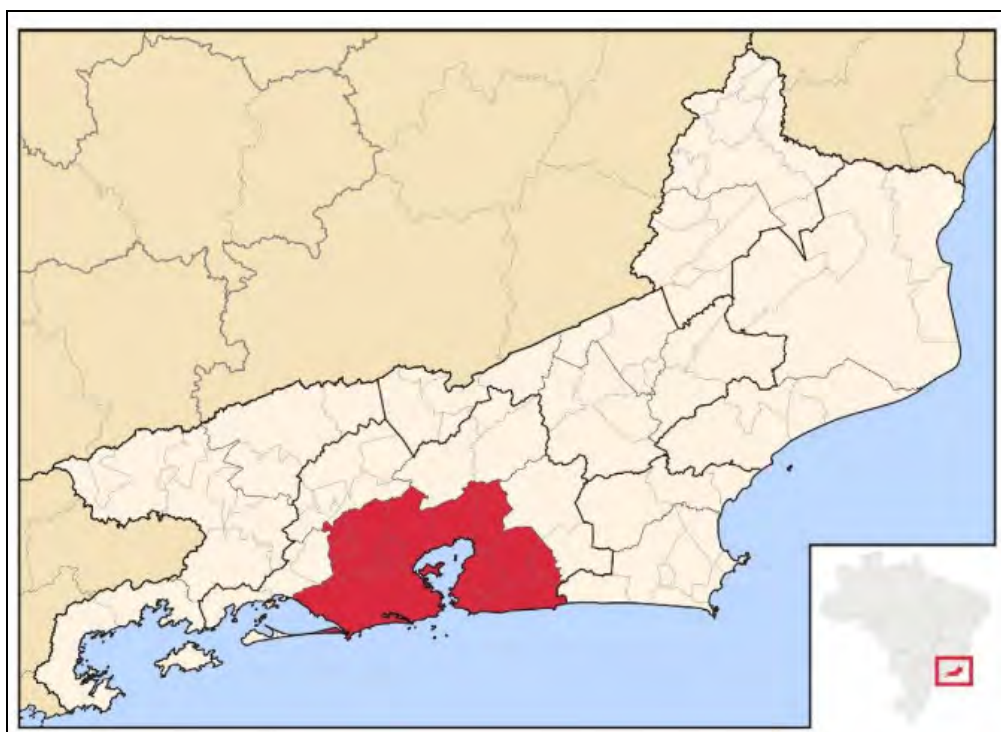


Figura 18: Mapa do Estado do RJ - Município do Rio de Janeiro em destaque

Fonte: Mapas do Rio de Janeiro

Descrição da imagem: Mapa político do Estado do Rio de Janeiro em cor clara. Em destaque, na cor vermelha, a cidade do Rio de Janeiro.

A escola *locus* de pesquisa no município do Rio de Janeiro será o Instituto de Educação Sarah Kubistchek - IESK, localizado na Av. Manuel Caldeira de Alvarenga, número 1203, no bairro Campo Grande, Rio de Janeiro.

Campo Grande é um bairro da zona oeste do município do Rio de Janeiro e foi fundado em 17 de novembro de 1603, tendo sua história ligada ao movimento dos jesuítas na região que se estende ao bairro vizinho Santa Cruz, onde se localizava a Fazenda Santa Cruz e seu crescimento urbano a partir da construção da Igreja Nossa Senhora do Desterro. Com o passar dos anos, Campo Grande aumentou em volume populacional, especialmente após a chegada da estação ferroviária Estrada de Ferro D. Pedro II, em 1878. Após a crise cafeeira de 1929, o bairro ainda rural Campo Grande, começa a plantação de laranjas e se destaca na

citricultura recebendo a alcunha de “Citrolândia” por seu sucesso na produção. Entretanto, ao experimentar o crescimento industrial, a carência de mão-de-obra para o trabalho especializado e formação da população despontaram como problemas educacionais (COSTA, 2020, p. 2).

Nos anos 1950, durante o governo de Juscelino Kubistchek e com a pressão do movimento escolanovista dos educadores de 1959 com o Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados, da comissão de pais de moças que não conseguiam vagas nas Escolas Normais, a exposição feita na imprensa e o aparecimento de lideranças políticas locais de destaque tornaram possível a construção da Escola Normal no então sertão carioca – o bairro de Campo Grande.⁹¹

Por influência política da liderança local na pessoa de Miécimo da Silva, com muita popularidade e relações positivas na Câmara dos Vereadores, o governador do estado da Guanabara Carlos Lacerda (1960–1965) “comentava (em referência ao esforço político do presidente Juscelino Kubitschek de construir Brasília) sobre sua batalha para criar uma Escola Normal em Campo Grande aos moldes do que já havia sido feito em Madureira: “Aquilo lá é a Brasília de Miécimo”.” (LIMA, 2019, p. 173).

Após enredos políticos orquestrados pelos vereadores Miécimo da Silva e Frederico Trotta, a construção da Escola Normal de Campo Grande foi autorizada por lei e inicia a chamada “Brasília de Miécimo” (LIMA, 2019).

Um edifício sede de 33 salas, uma escola primária experimental com 12 classes, um jardim de infância com quatro salas, auditório para mil espectadores, uma biblioteca para 50 mil volumes e ginásio para esportes com capacidade para 500 pessoas, a estrutura contava ainda com o projeto de uma piscina. (LIMA, 2019, p.177)

O nome da Escola Normal de Campo Grande é uma homenagem à primeira dama do Brasil da década de 1950, Sarah Kubistchek, e foi uma estratégia para o não embargo do projeto, como acontecera com a Escola Normal Carmela Dutra, em Madureira.

A grandiosa construção e despesas fizeram com que a Escola Normal Sarah Kubitschek - ENSK fosse inaugurada e funcionasse na Escola Venezuela provisoriamente até a conclusão das obras.

Após muitos anos de obra, abandono, pressões políticas e de responsáveis de alunas, foi autorizada a transferência da escola, mesmo nas condições precárias em que se encontrava, para seu endereço definitivo e a Escola Normal tem seu nome alterado para Colégio Estadual Sarah Kubitschek.

Em 1974, o então governador Chagas Filho, amigo de Miécimo da Silva, resgata a criação legal da Escola Normal Sarah Kubistchek e passa a denominá-la Instituto de Educação de Campo Grande, de acordo com LIMA (2019) composta por:

(...) o Instituto de Educação de Campo Grande (IECG) foi estabelecido no dia 12 de outubro de 1974, conjugando o Colégio Estadual e Escola Normal Sarah Kubitschek, a Escola de 1º grau Professora Deolinda Caldeira, o Jardim de Infância Waldemar Marques Pires e o Ginásio Esportivo Helton Veloso Filho.

Posteriormente, foi construída a piscina olímpica e anexada ao conjunto da unidade escolar que pelo Decreto nº 2.027, de 10 de agosto de 1978 – foi convertida no Instituto de Educação Sarah Kubistchek - IESK, nome que permanece até o tempo presente.

⁹¹ A quase cidade de Campo Grande. Disponível em <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/631-a-quase-cidade-de-campo-grande> Acesso em: 10 fev 2023.

O Instituto de Educação Sarah Kubistchek atualmente é uma escola de ensino médio vinculada à Secretaria Estadual de Educação, em sua Coordenadoria Regional Metropolitana IV, a qual oferece a formação em ensino médio regular em dois turnos parciais (manhã e tarde) e a formação de professores na modalidade normal em turno integral (das 7h às 18h20min).

Em seu extenso terreno, nos prédios que ficam na área dos fundos do Instituto de Educação, também funcionam a Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO), que foi vinculada à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2022, fato que a tornou um campus da UERJ na Zona Oeste. A UEZO recebeu sede própria e deixará as dependências do Instituto de Educação após a conclusão das obras de reforma do prédio⁹².

No IESK também funciona um polo do CEDERJ Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro, que por intermédio da Fundação Cecierj oferece cursos de graduação pelas principais universidades públicas do Rio de Janeiro, e o curso pré-vestibular social que funciona aos sábados no prédio principal.

A escola, em conformidade com o censo escolar 2021, sob código INEP 33083592, pertence a dependência administrativa estadual, na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em zona urbana, e recebeu 2660 matrículas.



Figura 19: Vista aérea do IESK

Fonte: Rede social da instituição

Descrição da imagem: Fotografia colorida da vista aérea de um conjunto de edifícios em área urbana, que formam a unidade escolar. Na parte exterior, duas ruas asfaltadas são separadas por um valão, sobre o qual passa uma ponte estreita para pedestres. Ao redor do valão há algumas árvores e um espaço gramado, onde estão alguns carros estacionados. Na calçada da unidade escolar, um extenso muro branco cerca os edifícios. Aparecem em torno de sete prédios interligados, árvores e um pouco da paisagem de casas da vizinhança que circunda a escola.

⁹² Uerj começa obras na próxima semana de seu novo campus na Zona Oeste. Disponível em: <https://agendadopoder.com.br/uerj-comeca-obras-na-proxima-semana-de-seu-novo-campus-na-zona-oeste/>. Acesso em 30 ago 2023.



Figura 20: Fachada da Uezo e do polo Cederj Campo Grande

Fonte: Jornal Extra

Descrição da imagem: Fotografia colorida. Em perspectiva diagonal, um muro azul com cobogós brancos e calçada pavimentada. Em destaque, um portão aberto com alpendre de telhas de amianto pintadas na cor branca. No alto do muro, um letreiro em lona que informa: Centro Universitário Estadual da Zona Oeste.

Município de Seropédica

A cidade de Seropédica está localizada na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, a 75km da capital e se destaca pela presença da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que movimentou um grande número de estudantes, pesquisadores, professores e impulsionou o crescimento do município.

Em 2021, de acordo com o IBGE, sua população é estimada em 83.841 pessoas, uma região populosa do Estado fluminense. Seropédica é limítrofe com os municípios Itaguaí, Nova Iguaçu, Japeri, Queimados e Paracambi.



Figura 21: Mapa do Município de Seropédica

Fonte: Mapas do Rio de Janeiro

Descrição: Mapa político do Município de Seropédica na cor verde em destaque. Ao redor de Seropédica, na cor cinza e demarcadas com linhas limitrofes pretas, as cidades de Itaguaí, Paracambi, Japeri, Queimados, Nova Iguaçu e Nova Iguaçu de Minas.

Sua história nasce atrelada ao município de Itaguaí, enquanto distrito de Bananal – de origem indígena Mb'-a-nâ-n-á, que significa torcido, fazer voltas remete à correnteza do rio Guandu. Criado em 1851 pela Lei Provincial nº 549, e em tempos republicanos, em 1924, é chamado Padioba, porém ainda pertencente à Itaguaí. No ano de 1926, a região tem seu nome alterado para Seropédica, um derivado da junção de duas palavras de origem latina *sericeo* ou *sérico*, que significa “seda”; e de origem grega *pais* ou *paidós*, que traduz “cultivo”, “criação”, “nutrição”. Portanto, a junção Seropédica significa “local onde se cultiva seda”. Essa referência se deve à existência de uma fábrica de seda na região, chamada Imperial Companhia Seropédica Fluminense⁹³.

Em 1938, a estrada Rio-São Paulo é aberta e inicia a construção da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em um dos prédios da fábrica de seda e do Centro Nacional de Estudos e Pesquisas Agronômicas durante governo de Getúlio Vargas.

Em 1948, com a transferência do campus da UFRRJ para as margens da antiga rodovia Rio-São Paulo, hoje BR-465, iniciou-se o desenvolvimento urbano de Seropédica.

A Rodovia Rio-Santos, aberta em 1985, contribuiu expressivamente para o desenvolvimento da região. Seropédica tornou-se independente de Itaguaí na década de 1990 através da Lei Estadual n.º 2.446, de 12-10-1995.

Abaixo, vista aérea do prédio principal da UFRRJ do campus Seropédica:



Figura 22: Campus da UFRRJ Seropédica

Fonte: Página eletrônica da instituição

Descrição da imagem: Fotografia colorida da vista aérea de um conjunto de edifícios em estilo neocolonial, cercado por área predominantemente verde, com gramado, árvores e canteiros de plantas. Na parte exterior, uma rua asfaltada, onde estão alguns carros estacionados. Os prédios interligados formam um retângulo aberto no meio, onde se veem árvores. Ao fundo, extensa área arborizada.

O Colégio Estadual Presidente Dutra situado na Rodovia Br465, antiga Estrada Rio-São Paulo, Km 47, no bairro Ecologia, em Seropédica, Rio de Janeiro, CEP: 23890-000, tem sua história fortemente ligada ao caráter histórico rural da região.

⁹³ Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/lugares-de-memorias-dos-trabalhadores-imperial-companhia-seropedica-fluminense-seropedica-rj/> acesso em 10 fev 2023.

Conforme informa o Projeto Político Pedagógico do CE Presidente Dutra, a escola começou o seu funcionamento em 1949 onde hoje é o Hospital de Veterinária da UFRRJ, em um barracão de madeira. Anos mais tarde ocupou a área onde está localizado atualmente, em espaço cedido pela UFRRJ para atender às necessidades dos filhos de funcionários, se estendendo depois à clientela do Segundo Distrito de Itaguaí, hoje município de Seropédica.

Também consta no site do IBGE que a escola foi o Grupo Escolar Dutra. Sobre grupos escolares, Amorim (2015) relata:

Os grupos escolares correspondiam a uma modalidade escolar que possuía métodos inovadores, avançados, modernos para o ensino primário que se contrapunham aos métodos ultrapassados utilizados pelas escolas de primeiras letras do período imperial. Portanto, essa escola republicana tinha como objetivo primordial agrupar em um só prédio e sob uma única direção todas as escolas isoladas de uma determinada localidade de acordo com o crescimento da população escolar. (AMORIM, 2015, p. 4)

De acordo com Sá e Silva (2013, p. 4) alvo do movimento conhecido como “ruralismo pedagógico⁹⁴” e no Rio de Janeiro reforçado pelo “amaralismo⁹⁵”, o modelo de educação primária implementado na localidade era destinado ao fortalecimento do caráter do homem do campo e no intuito de promover o crescimento econômico do Estado e evitar o êxodo rural. Feito que se comprova com as escolas rurais de educação agrícola, que após o novo estatuto da UFRRJ em 1972, compõem o Colégio Técnico da UFRRJ – CTUR⁹⁶.

O colégio já recebeu o nome de Escola Estadual Professor Laerte Grisi em homenagem ao professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no ano de 2015 pelo projeto de Lei Nº 843/2015⁹⁷, mas foi revogado um ano depois pelo projeto de Lei Nº 2447/2017. O nome que do Professor Laerte Grisi continua no site da Seeduc RJ se referindo ao CE Presidente Dutra.

O ato de criação que autoriza o funcionamento do Ensino Médio e Curso Normal - Formação de Professores foi através do decreto de nº. 9048/1986, publicado no Diário Oficial de 08/07/1986.



⁹⁴ Projeto de educação para o trabalhador rural, que pretendia fixar o homem no campo através de uma pedagogia diferenciada para as escolas em áreas rurais.

⁹⁵ Referente ao governador e interventor do estado do Rio de Janeiro de 1937 a 1955 nos cargos, Ernâni do Amaral Peixoto. Pretendia revitalizar a economia do Estado a partir do fortalecimento das regiões rurais, e para isso, foi criado em seu governo no campo educacional e cultural, um plano de instrução unificada para “civilizar” o homem do campo (COSTA, 2009).

⁹⁶ Colégio Técnico da UFRRJ, seção Nossa História. Disponível em: <http://ctur.ufrrj.br/nossa-historia/>. Acesso em 10 fev 2023.

⁹⁷ Projeto de Lei Nº 843/2015. Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1519.nsf/1061f759d97a6b24832566ec0018d832/d59831ba376f7ddc83257eb006818a7?OpenDocument>> Acesso em 10 maio 2023.

Figura 23: Fachada frontal do CE Presidente Dutra

Fonte: Rede social da instituição

Descrição da imagem: Fotografia colorida. Vista frontal da parte superior de um prédio em arquitetura neocolonial, com paredes de cor clara, telhado feito de telhas de barro, onze janelas na cor marrom e seis ar-condicionados. Na parte central do prédio, detalhe arquitetônico eclético estilo frontão de extremidade em relevo sobre o qual está escrito em preto: PRESIDENTE DUTRA.



Figura 24: Fachada lateral do CE Presidente Dutra

Fonte: Rede social da instituição

Descrição da imagem: Fotografia colorida. Duas construções paralelas, com paredes de cor clara, telhados de barro, janelas e porta marrons. Em destaque, pintado na parede lateral de uma das construções, onde se lê: Presidente Dutra. Estado do Rio de Janeiro. Abaixo, pintura em tinta colorida do Brasão do Estado do Rio de Janeiro, seguido das frases em azul e preto: C.E. Presidente Dutra. Secretaria Estadual de Educação.

4.5 Sujeitos do Estudo

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes da faixa etária de 18 anos, matriculados no 3º ano do curso de Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal da rede pública estadual do Rio de Janeiro das três escolas lócus da pesquisa e de professores servidores efetivos, regentes das Disciplinas Pedagógicas do curso de Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal da rede pública estadual do Rio de Janeiro das mesmas escolas.

Portanto, cada escola campo de pesquisa teve como entrevistados 2 alunos normalistas da terminalidade do 3º ano legalmente maiores de idade e 2 professores da área pedagógica. O número de entrevistados se justifica pela ocasião da greve dos professores da rede estadual no ano de 2023, uma vez que não era possível precisar a duração da greve e se daria tempo para realizar as entrevistas com um número maior de sujeitos e cotejar os resultados.

A seleção dos participantes foi realizada por convite nas escolas lócus da pesquisa com o auxílio de cada gestão local e após esclarecimentos e o aceite, procedeu-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a entrevista. Os procedimentos seguiram o rito estabelecido pela Plataforma Brasil com a devida submissão e autorização do Comitê de Ética.

Para a organização e compreensão da caracterização dos entrevistados, preenchidas nos questionários de identificação e formação, as respostas foram divididas em tabelas:

- Tabela 1: traz a caracterização dos Professores entrevistados;

- Tabela 2: traz a formação dos Professores entrevistados;
- Tabela 3: estão categorizadas as disciplinas que os professores lecionam no Ensino Médio na Modalidade Normal;
- Tabela 4: traz a caracterização dos estudantes entrevistados;

Os professores e estudantes serão identificados por letras do alfabeto em sequência a fim de não expor as suas identidades, mantendo a confidencialidade conforme TCLE.

Tabela 12 - Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Professores				
Professores	Escola	Idade	Sexo	Ano que iniciou no magistério
Prof. A	IE Sarah Kubistchek	56	Feminino	1983
Prof. B	IE Sarah Kubistchek	51	Feminino	2002
Prof. C	CE Clodomiro Vasconcelos	59	Feminino	1983
Prof. D	CE Clodomiro Vasconcelos	52	Feminino	2005
Prof. E	CE Presidente Dutra	55	Feminino	2010
Prof. F	CE Presidente Dutra	50	Feminino	1991

Fonte: Autoria própria 2023

A tabela de caracterização dos professores mostra um dado do Ensino Médio que se relaciona ao que o censo escolar 2022⁹⁸ demonstrou, que é a maioria de docentes mulheres, sendo nesse caso, por coincidência, na faixa etária de 50 a 59 anos. Esse resultado pode indicar que se esse dado etário se aplicar a mais escolas normalistas do Estado do Rio de Janeiro haverá carência de professores para as Disciplinas Pedagógicas em alguns anos, caso não haja concurso público para repor as vagas dos docentes que se aposentarem.

Entendemos que é difícil propor generalizações devido ao pequeno número de entrevistados frente à quantidade de escolas normalistas no Rio de Janeiro, porém consideramos a demora na convocação de professores de Disciplinas Pedagógicas pela Seeduc RJ e os anos em que não há concurso público para o quadro docente da rede fluminense.

Tabela 13: Relação de Professores e Disciplinas

Relação de Professores e Disciplinas que lecionam no Ensino Médio na modalidade Normal	
Prof. A	Laboratório de Atendimento Educacional Especializado Laboratório Vida e Natureza Fundamentos Teórico Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva
Prof. B	Libras Laboratório de Atendimento Educacional Especializado Laboratório Vida e Natureza Psicologia da Educação

⁹⁸ Censo Escolar 2022. Número de docentes no ensino médio, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2022. Gráfico 43. P.48

Prof. C	Práticas Pedagógicas de Iniciação à Pesquisa Alfabetização e Letramento Psicologia da Educação e Psicomotricidade
Prof. D	Práticas Pedagógicas de Iniciação à Pesquisa Sociologia Educacional Fundamentos Teórico Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos
Prof. E	Laboratório de Atendimento Educacional Especializado Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos da Educação Infantil Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos do Ensino Fundamental Práticas Pedagógicas de Iniciação à Pesquisa
Prof. F	Laboratório de Atendimento Educacional Especializado Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva Produção Textual

Fonte: Autoria própria 2023

Na relação estabelecida entre a atuação nas disciplinas específicas dos conteúdos da Educação Inclusiva com a formação básica e continuada dos professores entrevistados que se pode observar, tem-se a seguinte relação:

Dos 6 professores entrevistados, 2 não lecionam disciplinas pedagógicas diretamente concernentes à Educação Especial na perspectiva Inclusiva no momento da entrevista.

Dos 4 professores que lecionam diretamente disciplinas pedagógicas concernentes à Educação Inclusiva no momento da entrevista, 2 docentes possuem formação continuada em área que contempla a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, no caso, pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e institucional. Os docentes responderam que os cursos foram realizados à distância e em instituições privadas.

Para cotejarmos as formações ou noções nas especificidades do ensino das disciplinas pedagógicas em Educação Especial na perspectiva Inclusiva, foi perguntado aos docentes se tiveram formação ou experiência nos temas a seguir: Libras; Braille; Comunicação Alternativa e Aumentativa; Audiodescrição; Tecnologias Assistivas; Currículo Funcional; Design Universal da Aprendizagem DUA e Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Ressalta-se que os temas foram selecionados por serem conhecimentos específicos do campo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Os resultados demonstraram pouca ou nenhuma experiência ou formação nos temas acima, sendo de pouco conhecimento Libras, Comunicação Alternativa ou Aumentativa, Braille e Tecnologias Assistivas. Todos os entrevistados declararam que não conhecem Currículo Funcional; Design Universal da Aprendizagem (DUA).

Destaca-se a fala dos professores A e E, a fim de exemplificar o que foi encontrado, pois explicitam a característica comum a todos os professores da entrevista: a busca por formação por conta própria e muitas vezes após receber um estudante com necessidades específicas. As palavras em negrito marcam a informação.

Na fala do Professor A também foi dito que a escola normalista recebia materiais pedagógicos, que são usados igualmente nas salas de recursos, para as aulas práticas. Entretanto, os materiais se perderam e o investimento em materiais pela Seeduc RJ parou de chegar.

Braille ... buscando conhecer pra poder lecionar porque em laboratório a gente fala, né? A gente tinha aqui na escola uma sala de recursos pedagógicos pra gente explorar.

- E o que que tinha?

Tinha muito material! Tudo pedagógico, né... tinha régua de Cuisenaire, **deve estar em algum lugar dessa escola**. De matemática então, sabe, que o professor Luiz Fernandes usava muito.

Comunicação alternativa eu trabalho, a mesma coisa do Braille, eu busquei, **eu não fiz curso**, eu só fiz o curso pra surdos tem, isso eu aprendi fazer a prancha, né? A gente fazia as pranchas pras crianças, pros jovens lá.

Audiodescrição: Minha experiência foi em **pesquisa** sobre **como** trabalhar com os alunos.

Tecnologias assistivas foi também **pesquisando**, buscando conhecimento **no site** Ministério de Educação, tem muita coisa legal, material muito bom, rico... **e aí é uma busca minha**. O site do MEC ajuda bastante... eu falo pros meus alunos buscarem bastante.

E currículo funcional? Não tenho esse conhecimento.

Desenho Universal da aprendizagem também não... (Professor A)

Não, não tive Libras... Braille, comunicação alternativa e aumentativa, audiodescrição, tecnologias assistivas, currículo funcional e design universal da aprendizagem... Eu não tive nenhuma experiência ou ah sim, já vi, Braille eu já tive. Então, eu tive bastante com Braille na época e fiquei bem fascinada no curso. Né? **Que da própria formação. E esses cursos de extensão da forma como é pensado e da forma como ele foi assim organizado pra esse computador achei muito interessante. E fui também a uma experiência incrível que eu tive no Museu do Mundo aonde eu entrei no estande aonde naquele momento você, né? Eh.. e entrar nessa experiência de você ter a cegueira, né? Então todos que entravam ali estavam no mesmo nível. Pra mim foi uma experiência única, foi o meu contato e isso mudou a forma de eu olhar pra essa necessidade também.** (Professor E)

Libras, experiência estou tendo atualmente, mas não tenho curso, mas eu estou me encantando pela Libras O Braille de uma experiência nesse cursinho até que eu preenchi aqui, mas não foi um curso, foi um encontro e aí fui coisa assim muito muito rápida, não deu pra conhecer e comunicação alternativa, aumentativa, não, audiodescrição também não, tecnologia assistiva sim, eh currículo funcional não, design universal da aprendizagem também não. (Professor F)

A fim de entender um pouco mais sobre a formação do professor das disciplinas pedagógicas que estão atuando e sua participação sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência nos espaços em que atua, perguntamos qual é a sua compreensão sobre o Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Entendemos que o conhecimento sobre esse tema nos apontaria para a prática dos docentes, já que é indissociável da teoria acessada por eles e mais ainda das imposições estruturais tanto da escola local, quanto do sistema educacional, como Adorno coloca:

Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isso tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. (ADORNO, 2020a, p. 198)

Consoante ao que Adorno apresenta as condições que se impõe sobre os professores constituem um fator importante para limitar sua ação-reflexão, assim como a organização do mundo em que o docente inerentemente se insere, afetando e sendo afetado por ele.

Esses aspectos que denotam a profissão docente atual são potenciais distanciadores do professor da Educação Básica da teoria e da prática, revista e aperfeiçoada. A situação de precariedade da figura docente, especialmente nas condições sociais contemporâneas, se sobrepõe a sua essência humanística com a velocidade que o mundo artificialmente vem sendo reconstruído.

Assim, concordamos com Freire (2015) quando reflete sobre o tema da relação teoria e práxis:

No fundo, a discussão sobre estes dois saberes implica o debate sobre prática e teoria que só podem ser compreendidas se percebidas e captadas em suas relações contraditórias. Nunca isoladas, cada uma em si mesma. **Nem teoria só nem prática só.** Por isso é que estão erradas as posições de natureza político-ideológica, sectárias, que, em lugar de entendê-las em sua relação contraditória exclusivizam uma ou outra. O basismo, negando validade à teoria; o elitismo teoricista, negando validade à prática. A rigorosidade com que me aproximo dos objetos me proíbe de inclinar-me a nenhuma destas posições: nem “basismo” nem elitismo, mas prática e teoria iluminando-se mutuamente. (FREIRE, 2015, p. 125, grifos nossos)

Nesse sentido, compreender como essa dinâmica se evidencia na percepção dos participantes nos importa para sermos éticos aos entrevistados, pensando com Freire em suas Cartas a quem ousa ensinar (2015):

Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora. (FREIRE, 2015, p. 22)

Obtivemos as seguintes respostas dos docentes entrevistados sobre sua compreensão sobre o PEI, já que é um documento que deve ser feito pelo professor regente e que tem sido utilizado para elaborar as adaptações necessárias para a inclusão do estudante com deficiência, como Glat, Vianna e Redig (2012) explicam:

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos (GLAT, VIANNA, REDIG, 2012, p.84)

Respostas:

*Eu acho que ele é necessário, né? É **necessário**. Eu acho que é isso, é não pode ser uma coisa assim que a gente vá guardar numa gavetinha e não aplicar nunca. É necessário. A gente fala muito sobre isso em sala de aula. (Professor F)*

*Eh, então... eu **conheço** o plano de ensino individualizado **não aqui no Estado**, eu conheço no município, porque lá a gente tem a sala de recursos, tem plano individual, tem profissional de apoio escolar, então é mais estruturado. E assim, o que eu pude ver do plano, ele é **importante** até pra dar um **suporte** maior ao estudante. Pra que a gente conheça aquele estudante, pra que a gente entenda as necessidades dele. Então, o plano individualizado é além de dar um a coordenação do que o professor tá trabalhando, facilita o professor a questionar, né? O que ele pode trabalhar, o que ele não pode trabalhar, como aquele aluno pode ser incluído da melhor maneira, é um pouco que eu conheço do PEI, né? É, do PEI... É, lá é PAI. (Professor C)*

Sobre o Plano de Ensino Individualizado (PEI) todos os professores disseram ter conhecimento e creem que é um importante documento, necessário para a inclusão do estudante com deficiência na escola.

É interessante constatar que algumas falas demonstram que o PEI é pouco utilizado pela rede estadual de ensino nas unidades escolares em que esses docentes atuam, como na resposta do professor C, que atribui maior prática com o PEI na rede municipal de ensino. Já o professor F diz ser um documento importante e que é muito discutido em sala de aula. Entretanto, ressaltamos que é preciso unir teoria e prática – para docentes e discentes.

Importante considerarmos que nem todos os docentes têm experiências laborais em outras redes e esse fato evidencia que a Seeduc precisa caminhar na direção de incluir seus próprios estudantes com deficiência.

Mas indagamos, então, como uma rede de ensino pública que prepara seus currículos de maneira explicitamente alinhada à ideologia dos grandes mercados financeiros se ocupará de incluir estudantes com deficiência em suas escolas.

Esse alunado com deficiência dentro do sistema capitalista presente nos itinerários formativos, terá aprofundada a cisão entre a sua realidade de pessoa com deficiência e sua experiência com formação em Nível Médio. Frigotto (2001) explicita:

Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO, 2001, p. 10)

Seguimos para a caracterização dos estudantes entrevistados:

Tabela 14: Caracterização dos estudantes

Caracterização dos Estudantes entrevistados			
Estudantes	Idade	Por que o Ensino Médio na Modalidade Normal?	Experiência com estudantes público-alvo da Educação Especial no estágio obrigatório

Estudante 1	18	<i>Influência da família. Minha mãe e tia são professoras e foi assim que me interessei pelo curso.</i>	Sim
Estudante 2	61	<i>Por iniciativa própria e minha família que gerou também o sonho que muito desejo realizar.</i>	Sim
Estudante 3	18	<i>Sempre achei lindo o uniforme do Curso Normal, no entanto não sabia do que o curso se tratava. E quando me informei melhor eu me interessei muito mais, pois não sabia que existia um curso sem ser faculdade para ser professora.</i>	Sim
Estudante 4	18	<i>Influência da minha mãe, porém eu sempre quis usar a saia do Curso Normal e sempre gostei de criança.</i>	Sim
Estudante 5	18	<i>Por iniciativa própria, pois eu sempre gostei da área da educação.</i>	Não
Estudante 6	18	<i>Por influência da minha mãe que também fez o Curso Normal.</i>	Não

Fonte: Autoria própria 2023

A tabela acima sintetiza a caracterização dos estudantes, suas razões em escolher o Ensino Médio na Modalidade Normal e suas experiências com o público-alvo da Educação Especial no estágio obrigatório do curso.

A única condição que estipulamos para a entrevista dos estudantes foi a faixa-etária mínima de 18 anos, portanto, essa é a média de idade dos entrevistados, e a seleção dos que participariam foi feita pela direção das unidades escolares, a partir do convite e explicação do que seria a pesquisa.

Um dos estudantes entrevistados é uma mulher de 61 anos e dessa relação díspar entre as gerações que convivem no ambiente escolar, surgiram concepções distintas a respeito do magistério. A percepção dos estudantes mais jovens mostra a sua relação com a vida imediata, com aspectos estéticos (uniforme e status) e influência da família.

Observamos esses aspectos em falas como a do estudante 5 quando afirma, “*pois, eu sempre gostei da área da educação*”, sendo a sua experiência de vida educacional curta e relacionada às suas breves vivências escolares.

Aqui certamente não aparece a responsabilidade com a formação humana, com a emancipação não como sinônimo apenas de liberdade, mas de condições conscientes de resistir aos entraves de uma organização social opressora. Assim Adorno explica:

Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nessa organização do mundo. (ADORNO, 2020, p. 198)

Permanece, ainda, o antigo uniforme como desejo das jovens estudantes, usado desde antes da extinção do Curso Normal, como na imagem a seguir, porém não mais com o rigor de uso dos componentes do uniforme e do comprimento da saia e camisa, uma vez que a

Seeduc RJ não fornece o uniforme tradicional, ou seja, ele é comprado pelas estudantes e não há obrigatoriedade.



Figura 25: Normalista, década de 1950

Fonte: Rede social da instituição

Descrição da imagem: Fotografia em preto e branco. Em destaque, uma jovem de pele clara, cabelos escuros e presos está em pé em frente à escola. Ela veste uma camisa branca de botões na frente, colarinho e mangas compridas; veste saia escura na altura dos joelhos, cinto com fivela na cintura sobre a camisa, meias brancas até os tornozelos e sapatos pretos. Ao fundo, prédio escolar com uma porta e duas janelas, sobre as quais há um letreiro, que informa: ESCOLA NORMAL SARA KUBITSCHKE. Ao lado da moça, um cerca de madeira à direita e uma árvore à esquerda.

Podemos observar também a influência da família na orientação profissional dos estudantes, que no caso de normalistas geralmente são de mulheres que cursaram a formação de professores. É relevante destacar que a estudante de 61 anos relacionou o magistério a um sonho a ser realizado, que está associado à conclusão da Educação Básica.

Essa explicação dos estudantes entrevistados é bastante esclarecedora, pois revela motivos distintos para a escolha da profissão docente mais ligados à tradição familiar, conclusão da Educação Básica e possibilidade de formação, conforme relatou o estudante 3 quando afirma *“E quando me informei melhor eu me interessei muito mais, pois não sabia que existia um curso sem ser faculdade para ser professora.”*

Os dados acima relatados a partir das análises dos conteúdos dos questionários de caracterização são um recorte das responsabilidades que pesam sobre os sujeitos da pesquisa e que ao escolherem o magistério certamente levarão o que interpretamos como conscientização da responsabilidade que a profissão implica. Nesse sentido, concebemos a educação como Freire (2015) afirma:

Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, com nossa má preparação, com nossa irresponsabilidade para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, com nosso preparo científico e o nosso gosto do ensino, com nossa seriedade e o nosso testemunho de

luta contra as injustiças contribuir para que vão se tornando presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 2015, p. 101)

Acreditamos na formação de professores sob a visão freiriana de educação, como forma de luta contra as injustiças e contra o aparelhamento das forças que tentam (de)formar consciências. Por esse e outros motivos expostos nesse estudo entendemos que a formação da juventude para o trabalho docente é precoce. Atribui um peso a quem ainda está em formação para a sua vida. Como pensa Adorno e corroboramos:

[...] portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência. (ADORNO, 2020a, 200)

Uma formação sem o comprometimento com a luta pelas classes trabalhadoras e com a resistência em face aos mecanismos de exclusão é contrária à emancipação.

4.6 Procedimentos e Instrumentos de Coletas de Dados

Considerando o tensionamento entre teoria e práxis, assumir a Teoria Crítica como escolha metodológica potencializa a análise das contradições para a democratização e inclusão na Educação Básica, especialmente tendo como objeto de pesquisa a educação gerada pelo recrudescimento do Estado liberal burguês.

A fim de obter informações que contribuíssem com o entendimento de como se realizam na prática as discussões teóricas levantadas nessa pesquisa, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: análise histórico-documental e curricular-documental, entrevista semiestruturada, além do instrumento questionário de caracterização dos participantes da pesquisa.

A escolha desses instrumentos/procedimentos é considerada mais assertiva e de grande valia para a área da educação, uma vez que muitos atores e fatores influenciam a dinâmica escolar. Logo, tendo em conta o pensamento de Tozoni-Reis, pois compreende a complexidade dos elementos humanos na construção do conhecimento.

[...] Somente, desse modo, podem garantir que a pesquisa em educação produza conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora. (TOZONI-REIS, 2002, p. 7)

Os dados coletados foram consultados em bases oficiais de documentação e objetivamente expostos para a compreensão do “todo” que compõe a situação-problema, sem furtar o exame de suas implicações, compreendendo as limitações da pesquisa ao reconhecer que as mudanças estão acontecendo ainda e a resistência docente e estudantil segue enfrentando no debate do Novo Ensino Médio, consoante ao que afirma Gil (2002, p. 47):

[...] convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios. (GIL, 2002, p.47)

A etapa de entrevista e questionário compôs a visão empírica ao problema exposto de forma documental e curricular. Foram feitas as transcrições dos dados, que para a análise das vivências e percepções dos participantes da pesquisa, foram selecionadas duas categorias de

análise dos dados, com base nos objetivos estabelecidos para esse estudo, aportando-se no pensamento adorniano. São elas:

1. Educação Inclusiva: Quais são as concepções dos sujeitos da pesquisa?
2. Formação de Professores para a inclusão em Educação e o Currículo do Curso Normal em Nível Médio: relação teoria e práxis.

4.7 Análise e Discussão de Dados: Formação de Professores no Ensino Médio aa Modalidade Normal e as Concepções sobre Inclusão na Escola Normalista

Esse capítulo da pesquisa dedica-se à apresentação e análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas nas três escolas estaduais fluminenses. A busca desse estudo se concentra nas concepções de Educação Inclusiva e no entendimento do que ocorre na formação de professores da escola normalista nas últimas duas décadas (2004-2024).

Diante das narrativas ouvidas, registradas em áudio e pela observação do comportamento, dos gestos e das lágrimas de alguns entrevistados, foi constante cada docente falar de suas memórias, tristezas e expressar o afeto pela escola pública e pela via normalista de formação. Os espaços físicos visitados, de igual forma, contam as histórias vividas como se pode verificar em algumas fotografias das escolas a seguir.

Dado os dias de entrevista, a primeira percepção do pesquisador se dá com o espaço escolar, com a percepção do cotidiano que flui junto às características estruturais e físicas que evidenciam a história e que já não é lembrada e valorizada por muitos, consoante a Adorno (2020a, p. 35) “[...] a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional [...]”

Nessa linha de pensamento, a análise iniciou na observação dos espaços escolares, pois a particularidade histórica de cada instituição visitada é muito marcante. As características dos prédios antigos, com pouca ou nenhuma acessibilidade arquitetônica, explicita a forma como a inclusão é tratada na atualidade, mesmo após muitas reformas feitas nos prédios escolares: mais no conteúdo da formação de professores do que na prática. Embora as escolas contem com salas de recursos há barreiras para o acesso escolar dentro e fora, buracos nas calçadas, escadas como única entrada, degraus para acesso aos ambientes e falta de sinalização, por exemplo.

A importância dessas três escolas na educação fluminense em seus territórios é notória nas imagens de alguns espaços registrados pela pesquisadora:



Figura 26: Instituto de Educação Sarah Kubistchek 2023

Fonte: Registro fotográfico feita pela pesquisadora

Descrição resumida da imagem: Fotografia colorida. Área externa. Em perspectiva, caminho de pedestres de concreto ao centro, com área verde nas laterais esquerda e direita, onde há algumas árvores e grama, e alguns carros estacionados à direita da imagem. Ao fundo, no final desse caminho, um prédio de estrutura que data de meados da década de 1960, com térreo e dois andares. Na fachada se vê a parede no térreo em azul e branco, com um portão grande aberto com pessoas na frente. Nas laterais, janelas fechadas. Na fachada superior, janelas de basculantes nos andares.

Na visão de entrada do Instituto de Educação Sarah Kubistchek, destaca-se a imponência de um grande prédio, muito espaço verde e a arquitetura de linhas retas imponente. Percebemos desde este ponto, a ideia dos idealizadores dos Institutos de Educação de criar centros de formação profissional dos profissionais da Educação. Hoje, vemos a persistência em manter a escola em funcionamento, mesmo com outras características distanciadas da formação de professores, mas na manutenção de uma escola que atende a grande região da Zona Oeste do Rio de Janeiro.



Figura 27: Placa de Inauguração do Colégio Sarah Kubistchek - 1974

Fonte: Registro fotográfico feita pela pesquisadora

Descrição resumida da imagem: placa em ferro fundido esverdeado, desgastada pelo tempo, sobre uma parede branca. Na placa, lê-se: Colégio Sara Kubistchek. Inaugurado em 12-10-74. Governador do Estado. Chagas Freitas. Secretário de Educação. Prof. Celso Kelly. Secretário de Obras Públicas. Engº Emilio Ibrahim.



Figura 28: Placa de Inauguração de Reforma do Instituto de Educação Sarah Kubistchek – ano 2002

Fonte: Registro fotográfico feita pela pesquisadora

Descrição resumida da imagem: placa em ferro fundido sobre uma parede em azul e branco. Na placa, lê-se: Governo do Estado do Rio de Janeiro. Esta escola foi reformada e entregue à comunidade em outubro de 2002. IE SARAH KUBISTCHEK. Governador do Estado Benedita Souza da Silva Sampaio. Secretário de Estado de Educação. Willian Alberto Campos Rocha.

As placas acima são exibidas na parede de entrada do prédio principal, e observamos que em meio ao comportamento apressado dos que acessam o espaço escolar, as placas se tornam meros registros físicos burocráticos de uma história que poucos ainda se lembram.



Figura 29: Rampa de acesso ao 2º piso do prédio principal do Instituto de Educação Sarah Kubistchek - ano 2024

Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora

Descrição resumida da imagem: Fotografia colorida de parte interna do prédio. Em destaque, rampa de acesso a andar superior, com piso de borracha e corrimão na subida do lado esquerdo. Paredes nas cores amarelo e creme com quadros de pinturas coloridas penduradas.

A rampa é uma das principais formas de acesso às salas de aula no segundo e terceiro pisos do prédio principal. Há também as escadas e três elevadores. Identificamos alguns aspectos de barreiras de acessibilidade na inclinação e piso desgastado da rampa e elevadores estreitos e pequenos. Esse espaço da rampa é chamado pelos professores da disciplina de Artes de “Rampa Cultural IESK”, pois é o local onde são exibidos os quadros feitos pelos estudantes.



Figura 30: Fachada Colégio Estadual Clodomiro Vasconcelos - ano 2023

Fonte: Registro fotográfico feita pela pesquisadora

Descrição resumida da imagem: Fotografia colorida da fachada escolar. Área externa, rua com faixas de trânsito e ao fundo céu azul. Em destaque, prédio linear com muro branco e faixa na cor preta na base. Nove janelas de madeira na cor branca, protegidas por grades exteriores e telhado na cor de barro. Sobre as janelas, a frase em caixa alta, na cor preta: COLÉGIO ESTADUAL COLDOMIRO VASCONCELOS. Ao lado, à direita, na continuidade do prédio, uma entrada com escadas, parede da entrada em forma de arco, com um portão de ferro na cor cinza. Na parte de dentro do portão, se vê uma janela e porta de madeira na cor cinza.

A fachada do Colégio Estadual Clodomiro Vasconcellos conta por si mesma o seu tempo de existência: as janelas antigas e o arco tombado remetem ao passado assim que avistamos a escola. Muito do que havia precisou de reformas e não pôde ser mantido.



Figura 31: Parte original de parede do Colégio Estadual Clodomiro Vasconcelos

Fonte: Registro fotográfico feita pela pesquisadora

Descrição resumida da imagem: Fotografia colorida em área externa. Em destaque, parte de uma parede sem reboco, onde aparece parte da parede em pau-a-pique, com pedras e tijolos de barro à vista. Acima da parede, janelas de madeira antigas, protegidas por grade. Em frente, algumas plantas em um canteiro.

As pedras à mostra na parede original são parte do esforço da gestão escolar em reformar a escola sem perder a sua história estrutural. Conforme relato da diretora geral Vânia dos Santos Dumont ao apresentar a escola no dia da entrevista, o projeto de reforma da escola precisa salvaguardar a memória do município, pois além de os arcos internos da área escolar serem tombados pelo Patrimônio Histórico, é desejo da comunidade escolar preservar as memórias do colégio, da cidade, e sobretudo das histórias de pessoas que passaram por esse espaço desde o fim do século XIX.

Mas a memória não passa somente por uma perspectiva individual e voluntária – está evidentemente vinculada a escolhas individuais, porém sempre dentro de um determinado contexto sociocultural, de uma determinada circunstância coletiva. Pressupõe também, por oposição, o esquecimento. E relaciona-se com os diversos suportes que estão a seu serviço: das imagens na pedra, passando pelos nós de fios amarrados nos dedos, até as memórias físicas dos computadores... (PRADO, SOLIGO, 2007, p. 5)

Como primeira escola pública de Itaguaí, o Colégio Estadual Clodomiro Vasconcelos traz consigo narrativas contadas nas paredes, no piso, nos arcos históricos, como na fotografia abaixo, conde se misturam o antigo e o novo harmonicamente.



Figura 32: Arco e piso históricos - CE Clodomiro Vasconcelos
Fonte: Registro fotográfico feita pela pesquisadora

Descrição resumida da imagem: Fotografia colorida em área interna do prédio escolar. Uma parede na cor branca com destaque a forma de arco que dá acesso a um hall de piso e paredes brancos; ao centro, parte do chão com piso na cor creme e com pequenos losangos em vermelho e uma borda pintada em vermelho ao redor.

Abaixo, a imagem dos estudantes com seu uniforme tradicional, ainda que utilizado sem as mesmas rígidas regras, evidenciam um tempo em que o sonho do magistério se fundia ao vestuário da normalista, e se contrasta ainda como sonho na pessoa da estudante Ignácia de Carvalho do Carmo, de 85 anos, a Dona Naná⁹⁹, como é carinhosamente chamada pelos colegas e professores. Os estudantes do sexo masculino ainda são minoria na via normalista de formação de professores, mas ainda acessam o magistério, como se pode ver na imagem a seguir.



Figura 33: Estudantes Normalistas CE Clodomiro Vasconcelos - ano 2023

Fonte: Registro fotográfico feita pela pesquisadora

Descrição resumida da imagem: Fotografia colorida em área interna da escola. Sala de atividades. Paredes e pisos brancos, com uma TV ao fundo, um armário de alumínio e portas de vidro, que contém livros e troféus. Ao lado direito, janelas e cadeiras azuis empilhadas. Ao centro, cadeiras azuis dispostas em forma semicircular. Em destaque, cinco estudantes normalistas, sendo três moças, uma senhora e um rapaz que usam uniforme tradicional. Entre eles, a pesquisadora.

⁹⁹ Aos 85 anos, Dona Naná quer se tornar professora. Disponível em: <https://www.ofluminense.com.br/cidades/2022/10/1257239-aos-85-anos-dona-nana-quer-se-tornar-professora.html> Acesso em: 17 mar 2024.



Figura 34: Frente do Colégio Estadual Presidente Dutra – ano 2023

Fonte: Registro fotográfico feita pela pesquisadora

Descrição resumida da imagem: Fotografia colorida em área externa, céu azul. Em perspectiva, prédio escolar em estilo neocolonial. Muro baixo na cor bege, com portão pequeno ao centro. Na parte interna do muro, caminho de cimento cercado por área de grama, com algumas árvores e um carro à direita. Ao fundo, prédio de dois andares, com janelas e portas de madeira, telhado em estilo colonial com telhas de barro. Na entrada do prédio, varanda coberta com paredes em arcos.

A fotografia acima mostra a entrada do Colégio Estadual Presidente Dutra. Suas linhas se aproximam à estética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e ainda permanece a característica rural da região, embora sejam visíveis as mudanças nas relações humanas e de ensino.

Em relação aos profissionais da educação com quem tivemos contato até a hora das entrevistas era visível a preocupação com as muitas rotinas escolares, com o tempo escasso e com a burocratização se sobrepondo às relações humanas.

É oportuno dizer que no ano de 2023 a educação estadual fluminense passou por uma greve¹⁰⁰ aprovada pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE) no dia 17 de maio de 2023, após alguns dias de 24 horas de paralização. Não houve diálogo do governo com a categoria, que decidiu paralisar as atividades. As reivindicações ao então governo liberal foram pautadas no cumprimento de leis que estabelecem o Piso Nacional do Magistério¹⁰¹, o reajuste definido pela Lei Federal nº 11.738/2008, a Lei Estadual nº1614/90 (Plano de carreira do magistério público estadual) e a Lei Federal 12.858/2013, que regulamenta a aplicação de recursos provenientes da exploração de petróleo e gás natural na Educação Básica, com ênfase na remuneração dos professores. O Rio de Janeiro tem a especificidade da exploração de petróleo e gás na bacia da cidade de Campos, no seu litoral Norte, e, por esse motivo, em decisão da Assembleia Estadual do Rio de Janeiro (ALERJ) o Estado deve dispor de 75% das receitas do pré-sal na educação¹⁰².

¹⁰⁰ Educação estadual RJ aprova greve a partir da próxima quarta (17/05). Disponível em:

<https://seperj.org.br/profissionais-da-rede-estadual-aprovam-greve-em-defesa-do-piso-salarial-para-todas-as-carreiras/>. Acesso em 01 jan 2024.

¹⁰¹ Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm . Acesso em 01 jan 2024.

¹⁰² Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglefindmkaj/https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2023/06/RELATORIO-TECNICO-SOBRE-FINANCIAMENTO-DA-EDUCACAO-DO-GOVERNO-DO-ESTADO-DO-RIO-DE-JANEIRO.pdf>. Acesso em 01 jan 2024.

Conforme divulgado nas mídias de acesso popular, a greve da educação fluminense foi julgada ilegal pela justiça¹⁰³ e findada no mês de julho. Os professores tiveram que iniciar a reposição dos dias de greve no período do recesso de julho previsto pelo calendário anual escolar até dezembro, trabalhando aos sábados.¹⁰⁴

Diante desse cenário, a etapa das entrevistas foi adiada até o fim da greve e a ambiência encontrada nas instituições da pesquisa certamente influenciou na percepção dos entrevistados. Havia um clima de insatisfação, tristeza e divisão. Sentimentos que puderam ser percebidos nas narrativas docentes e observados nas lágrimas que surgiram a partir do processo de escuta da entrevista.

4.7.1 Educação Inclusiva: Quais são as concepções dos sujeitos da pesquisa?

Essa seção traz a análise das falas das entrevistas sobre as concepções que os sujeitos da pesquisa têm sobre a Educação Inclusiva. Entendemos que essa é a questão mais relevante e orientadora de todas as demais, pois a partir da concepção do sujeito acerca da Educação Inclusiva é possível compreender algumas contradições da formação de professores que dificultam os processos de inclusão em educação. Assim, refletimos a inclusão em educação como Damasceno a partir da organização democrática:

Pensando a organização da escola democrática defendemos que, a reflexão ao se discutir a organização da escola que atenda à diversidade dos estudantes, se opondo à segregação histórica de espaços escolares diferentes, sistematizados segundo a ideia de 'capacidade'(...) significa uma educação para a resistência à barbárie. (DAMASCENO, 2020, p. 34)

Algumas palavras das falas dos entrevistados foram grifadas, a fim de marcar a noção central da análise de cada fala e tomamos por base a concepção de Bakhtin (2006) sobre o discurso, quando o localiza socialmente, sendo seu conteúdo valorado coletivamente e não como a expressão do pensamento individual.

Se a fala é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema. (BAKHTIN, 2006, p. 7)

Nesse caminho, seguimos a investigação das entrevistas sem deixar de lado as condições locais, seus contextos e o uso das palavras escolhidas e recorrentes como possíveis amostras do que pretendemos conhecer.

Eu não consigo conceber a Educação Inclusiva sem antes estar fundamentado na Educação Especial e o nosso país está fundamentado na Educação Especial, então, para Educação Inclusiva acontecer que eu acredito que seja a maneira de como a gente conduz um ensino ou um reconhecimento equitativo, que todos têm o mesmo direito, a gente saber que só pode atuar fazendo na Educação Especial que se já tem uma legislação que ampara tudo isso e por que não acontece? É porque na prática a gente não consegue praticar, né. Trabalhei com jogos inclusivos com os

¹⁰³ Tribunal de Justiça declara ilegal greve dos professores da rede estadual de ensino. Disponível em: <https://bit.ly/48PMbLR>. Acesso em 01 jan 2024.

¹⁰⁴ Disponível em: <https://seperj.org.br/sepe-foi-a-seeduc-discutir-a-reposicao-de-aulas-e-pagamento-dos-dias-de-greve-e-paralisacoes/>. Acesso em 01 jan 2024.

meus alunos e eles tinham que avaliar se aquele jogo era realmente inclusivo, e para que ele fosse inclusivo todas as crianças poderiam brincar, típicas ou não típicas, em qualquer situação. Então eu acho que a Educação Inclusiva é fazendo desse jeito, com esse respaldo. Caminha junto, entende? É você compreender o que está garantido na legislação que já tá tudo garantido a gente sabe Constituição de 1988 ela veio puxando isso... quantos documentos surgiram a partir dela respaldados, né e então agora é pôr a prática, fazer valer essa inclusão de fato, que a gente ainda não percebe na realidade. (Professor A)

A educação que faz com que as pessoas sejam iguais e fala tanto na **igualdade** quanto na **equidade**. Né? Que todos tenham acesso dentro de uma sala de aula ao conhecimento. Eh, a situação inclusiva é aquela que **inclui** pessoas com deficiência e também sem deficiência **numa sala**. (Professor B)

Bom dia, eu entendo que educação inclusiva ... ela não fica somente nas diferentes deficiências. Ela é muito mais ampla. Quando se fala de inclusão do obeso, fala de inclusão do negro, fala da inclusão social então é... quando eu tenho um aluno que mora numa comunidade, por exemplo, e ele se sente excluído porque todo mundo da turma dele chega no horário e ele não pode chegar porque naquele dia teve um tiroteio no espaço onde ele trabalha, ele se sente excluído e eu entendo que meu o papel como professora é incluir, entendeu? **Entender as diferenças**. Um aluno com as diferentes tonalidades de pele que se sente excluído, até mesmo porque nós vivemos um racismo estrutural e ele existe e acho que o meu papel também é fazer essa leitura junto com a minha turma, essa contextualização de fazer ele compreender o **respeito** às diferenças e a igualdade, de tudo... gênero, de oportunidades, então, a inclusão é muito mais ampla que somente falar das deficiências. (Professor C)

Então, Juliana, dentro do pouco conhecimento que eu tenho, eu nunca fiz curso, nunca participei de seminário voltado pra essa área, eu acho que é a oportunidade da gente **incluir** os alunos, né? Com alguma deficiência **no espaço da educação regular**. Eu entendo dessa forma. (Professor D)

A educação inclusiva é uma educação primeiro porte pra mim de você saber fazer o **acolhimento**. Primeiro acolhimento desse aluno, dessa pessoa, seja em qualquer local. E todos nós precisamos de acolhimento. Então pra mim, educação inclusiva ela se refere a um **olhar diferenciado**. Não você olhando só de você, mas você também podendo olhar pro outro. E com ações de **empatia**, desafios, partilhar juntos, aquele momento. Então, educação inclusiva pra mim é isso, independente de qualquer coisa da sua necessidade. Então, eu acho que você ser amparado e também **amparar**. Então pra mim é uma via de mão dupla, né? É um olhar que a cada dia a gente tá se aproximando eles da nossa realidade. Porque todos nós temos nossa singularidade, nossas necessidades. Então a educação inclusiva, pra mim, ela é **desafiadora**, porque todo dia conhecemos pessoas novas e diferentes e cada um com as suas potencialidades ou não. (Professor E)

Eu acredito que a educação inclusiva seja uma **educação libertadora**, uma educação que você vai incluir todas as pessoas, não só as pessoas com deficiência. Né? Mas sim todos, todas as pessoas, todos os alunos precisam e merecem ser incluídos. Que a gente precisa olhar pros alunos com **olhar mais sensível**, mais **acolhedor**, né? A questão da **empatia**, a questão de você olhar a pessoa como uma pessoa, o aluno como uma pessoa e não como um número, como a gente é visto o tempo todo pela sociedade, né? Então quando faz isso, os alunos entendem que...que a gente tá incluindo eles na sala de aula, né? De alguma forma. (Professor F)

Ao serem perguntados sobre a sua concepção de Educação Inclusiva os entrevistados apresentaram compreensões parecidas e que também se mesclam ao conceito de Educação Especial, como na resposta do Professor A, embora pela sua explicação tenha mostrado que

compreende as diferenças e entende que a Educação Especial e a Inclusiva devem caminhar juntas.

Destacamos que os professores entrevistados compreendem a educação inclusiva aliada ao conceito da diversidade – gênero, raça, classes sociais. Apreendemos que as mesmas linhas de pensamento dos entrevistados convergem para o respeito à diversidade humana, como descrito na fala do Professor C, que refletiu: *“compreender o respeito às diferenças e a igualdade, de tudo... gênero, de oportunidades, então, a inclusão é muito mais ampla que somente falar das deficiências”*.

Torna-se imprescindível esclarecer que a educação inclusiva não é uma modalidade da educação e que trilha a seara do direito inegociável da vida humana. Assim explica Pereira (2017):

Para tanto, é necessário registrar que a educação inclusiva é um princípio educativo e não uma modalidade (BRASIL, 2006). Entendendo que, a educação inclusiva é a “protagonista” da Educação Especial, cujo papel é o de alicerçar e afirmar os direitos humanos na área da educação nacional, local e regional. (PEREIRA, 2017, p. 95)

Nesse sentido, Ainscow também discorre:

A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa. (AINSCOW, 2009, p.11)

A inclusão, para um dos entrevistados, ainda é considerada um desafio e lemos a sua escolha pela palavra potencialidade como um deslocamento para o sujeito daquilo que ele traz para a escola, ou seja, do que ele pode ser a partir do que pode fazer, como revelou a resposta do professor E:

*“[...] Então, a educação inclusiva, pra mim, ela é **desafiadora**, porque todo dia conhecemos pessoas novas e diferentes e **cada um com as suas potencialidades ou não.**” (Professor E)*

Consideramos importante que a deficiência seja abordada dentro do aspecto da diversidade humana, porém sem limitarmos as pessoas às suas potencialidades ou características, uma vez que é o ambiente que proporciona maior ou menor barreira, segundo o conceito da acessibilidade previsto na Lei Brasileira de Inclusão Lei nº 13.146, 2015, que define em seu artigo 3º, inciso I:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2015)

Sobre esse aspecto, é relevante lembrar que a formação continuada dos professores, segundo os relatos da entrevista, foi realizada por conta própria (sua procura e seus recursos) e a partir do surgimento da demanda em sala de aula. Percebemos que essa dinâmica não é ideal, pois é necessário formar os professores para o crescente número de estudantes com deficiência que acessam as escolas conforme aponta o censo escolar.

E mais ainda, no caso específico do Ensino Médio na Modalidade Normal também é imprescindível formar os docentes, pois cabe a eles formar futuros professores que atuarão a partir da perspectiva inclusiva e ainda que seja um desafio, pode ser amenizado pelo conhecimento.

Podemos perceber também que a repetição de palavras e expressões com semânticas similares como “empatia”, “amparar”, “olhar mais sensível”, “olhar diferenciado” e “acolhimento”, situam a Educação Inclusiva no campo da ética e da virtude humanas, conceitos elaborados religiosa, jurídica e filosoficamente. Sem extrapolarmos a análise para as concepções religiosas que podem envolver as percepções dos entrevistados, compreendemos que a educação brasileira esteve por muitas décadas vinculada aos dogmas do catolicismo como formação obrigatória (Ecar, 2011, p. 134), o que modelou a formação de professores por muito tempo e alcança aqueles que ainda estão lecionando.

De fato, a educação tem suas bases de construção da sociedade fundamentada no regramento das condutas, das formas de conviver, de valores cristãos como a compaixão e a caridade, e foi utilizada como instrumento de formação ética dos cidadãos que se pretendia criar, conforme debatido em capítulos anteriores.

Longe de considerarmos um problema o trato cordial e empático, e entendendo que deveria ser regra para as relações sociais, coadunamos com essa iniciativa e confirmamos a partir do que Freire (1996, p. 60) diz “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

No entanto, destacamos que manter a inclusão sob essa ótica, unicamente, esconde o movimento revolucionário e as lutas dos movimentos das pessoas com deficiência. Pode reforçar, ainda, o paradigma da integração, uma vez que seria suficiente receber a pessoa com deficiência no espaço escolar. Estaríamos aqui apenas no campo da acessibilidade atitudinal.

Sobre essa análise encontramos duas falas que seguem essa concepção nas palavras dos professores B e F, não ampliando a inclusão para todos os espaços da escola e mantendo a noção da sala de aula como *locus* prioritário de aprendizagem:

“Que todos tenham acesso dentro de uma sala de aula ao conhecimento. Eh, a situação inclusiva é aquela que inclui pessoas com deficiência e também sem deficiência numa sala.” (Professor B)

“[...] Então quando faz isso, os alunos entendem que que a gente tá incluindo eles na sala de aula, né? De alguma forma.” (Professor F)

A concepção de inclusão educacional restrita à sala de aula não é a proposta da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, pelo contrário, a política garante a participação plena, como por exemplo nas situações expressas no artigo 28:

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; (BRASIL, Lei 13.146/2015)

Outro ponto a ser considerado é que em nenhuma das narrativas foi percebido o aspecto da acessibilidade escolar – além da atitudinal, ou seja, no respeito à diversidade, na amorosidade. Essa perspectiva da educação centrada especificamente no acolhimento atitudinal do estudante com deficiência, desfoca a importância da identificação de barreiras

educacionais para o planejamento de seus enfrentamentos pelo AEE. A descaracterização da acessibilidade curricular, metodológica, arquitetônica, pode reforçar a ideia de que as instituições especializadas ou escolas especiais seriam mais eficientes na escolarização dos estudantes com deficiência do que as escolas regulares, o que caracterizaria um retrocesso frente ao movimento de inclusão conquistado até o momento.

Em uma das falas apareceu a expressão “educação libertadora”, que nos remete ao educador Paulo Freire e seu conceito de educação que contempla as condições brasileiras, principalmente. cremos que esse sentido dado pela fala do docente entrevistado caminha para a expressão mais próxima da inclusão em educação, que suplanta os meios materiais de organização de rotinas escolares e passa a ser parte do dia a dia da escola. Supera, ainda, a noção simples de empatia – que entendemos que é devida a qualquer pessoa que acessar o ambiente escolar.

Compreendemos que o caminho da educação libertadora seria o caminho da desbarbarização da formação docente, que se orienta na concepção humana. Nesse sentido, acerca da desbarbarização Adorno afirma:

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Esse deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa libertar-se dos tabus sob cuja pressão reproduz a barbárie. (ADORNO, 2020a, p. 126)

Pensando com Adorno a partir da concepção de Educação Inclusiva dos docentes entrevistados inferimos que se a desbarbarização humana como pressuposto da sobrevivência encontra suas bases diretamente na escola, e esta, sendo parte e expressão da sociedade em que está localizada, manifesta ideários, inconscientemente ou não, do estado civilizatório vigente.

Nessa linha de raciocínio, concordamos quando o autor também afirma que “o processo civilizatório de que os professores são agentes orienta-se para um nivelamento” (ADORNO, 2020a, p. 119) e arriscamos sugerir que nesse ponto reside um dos maiores entraves da inclusão em educação no Ensino Médio: a ideia de padronização trazida na concepção do Ensino Médio direcionado à preparação técnica para o trabalho.

No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. (ADORNO, 2020a, 144)

Adorno reflete a fetichização da técnica de maneira psicológica evidenciando a frieza com a qual a técnica compartilha. Sobre o conceito fetichista de Marx, Adorno explicita:

Marx define o caráter fetichista da mercadoria como veneração da coisa feita por si mesma, capaz de alienar, ao mesmo tempo, produtores e consumidores – isto é, os “homens” [...] ou seja, como qualidade social natural da coisa produzida, e, portanto, que também as relações sociais dos produtores com a totalidade do trabalho lhes apareçam como uma relação social entre objetos que existem fora deles. (ADORNO, 2020b, p 66 e 67)

Logo, a desumanização está nos processos que estão sendo construídos nas escolas a partir das bases que estruturam a educação nacional. De maneira preocupante essa etapa de ensino das juventudes está mais atenta ao “ter” (consumo) e ao “ser” para o mundo capitalista

de produção da crescente esfera dos bens e serviços – que podem não produzir a mais valia¹⁰⁵ na produção de mercadorias, mas que geram na circulação.

E seguindo a forte tendência capitalista da técnica que opera sobre as pessoas, o individualismo se sobressai nas relações sociais, nesse caso específico justificando superficialmente o posicionamento dos docentes entrevistados quando expressam a empatia como ente necessário. Porém, como Adorno explica na citação a seguir, esse fato não é novo nas relações humanas e, por isso, pensamos que deva ser momento de avançar a educação plena da expectativa de direito a sua efetivação.

Em sua configuração atual – e provavelmente há milênios – a sociedade não repousa em atração, em simpatia, como se supôs ideologicamente desde Aristóteles, mas na perseguição dos próprios interesses frente aos interesses dos demais. (ADORNO, 2020a, 145)

Ainda segundo o autor frankfurtiano pondera em suas palavras “o *phatos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto.” (ADORNO, 2020a, p. 126).

E evocando Paulo Freire ao afirmar que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 1996, pg. 23) passamos às análises das repostas dos estudantes normalistas acerca de sua concepção de Educação Inclusiva.

Minha compreensão é que todos deveriam estar dentro numa sala de aula independente, né? da sua diferença. Então é isso que me traz, né? O questionamento às vezes é o porquê dessa diferença quando as pessoas estão limitadas a ter uma capacidade por causa da sua deficiência. (estudante normalista 1)

Pra mim a educação inclusiva é quando você acolhe uma pessoa com necessidades especiais dentro da sala de aula junto com os outros alunos. (estudante normalista 2)

Bom, educação inclusiva é ensinar as pessoas mais sobre a inclusão, né? Nas salas de aula, que existe muita criança que precisa de uma ajuda especial também. E não é separar elas que vai resolver isso, é juntando eles, né? Pra assim ver o problema, entendeu? (estudante normalista 3)

A educação inclusiva é muito importante para incluir os alunos com todo mundo e não só um colégio de pessoas especiais específicas, porque a criança fica muito delimitada só naquilo e não consegue conviver com o outro. Então acho que o inclusivo é muito importante para isso, para todo mundo ficar junto. (estudante normalista 4)

Eu acho que educação inclusiva é uma educação que inclui as pessoas com deficiência, pessoas com necessidades especiais e é muito importante na principalmente na escola pública do Brasil. (estudante normalista 5)

Eu compreendo como educação que inclui todos os alunos e dentro do ensino da escola normal, não só como escolas que separam os alunos, né? Não só como escolas que separem, mas escola os alunos que tem alguma necessidade especial

¹⁰⁵ “Mais-valia é um conceito Marxista baseado na definição de lucro e na luta de classes. Disponível em: [Mais valia: o conceito central da teoria marxista | Politize!](#). Acesso em 10 fev. 2024

*escolas que incluam os alunos com os outros alunos que são, entre aspas, comuns.
(estudante normalista 6)*

A compreensão de Educação Inclusiva dos estudantes entrevistados se aproxima da compreensão dos professores. Entretanto, nota-se a concepção de inclusão como a ideia de que todos devem aprender juntos. Ratifica-se esse aspecto nas falas de todos os estudantes entrevistados em: *“todos deveriam estar dentro duma sala de aula”*; *“junto com os outros alunos”*; *“é juntando eles, né?”*; *“para todo mundo ficar junto”*; *inclua todos os alunos e dentro do ensino da escola normal, não só como escolas que separam os alunos, né?*

Esse pode ser considerado um avanço conquistado pelas políticas públicas de educação inclusiva e pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência, que com dificuldade, tem logrado o crescimento da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Importa ressaltar que nas unidades escolares que formam professores em Nível Médio, os docentes de Disciplinas Pedagógicas se mobilizaram por conta própria em busca de formação continuada, realizadas de forma individual e sem compartilhamento de práticas, ou seja, sem troca humana, como foi dito na análise dos docentes entrevistados.

Todavia, o direito das pessoas com deficiência em estar nas escolas regulares está sempre em disputa, porque a leitura mercantil da experiência humana faz retomar a ideia da homogeneização e incapacidade, e por conseguinte, confrontar a heterogeneidade que comporta a vida. A esse respeito, Freitas esclarece:

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação. (FREITAS, 2018, p. 31)

Na esteira dessas tensões na educação, compreendemos que o que Freitas (2018) explicita na citação acima só é possível, porque um fator essencial para a validação popular desse modelo de educação: todas as experiências humanas passaram a ser consumidas enquanto mercadoria e a receberam preço como mercado.

Adorno e Horkheimer (1985) expõem de maneira clara esse modelo de sociedade, que analogamente registra a atual sociedade brasileira.

Neste país, não há nenhuma diferença entre o destino econômico e o próprio homem. Todo mundo é o que é sua fortuna, sua renda, sua posição, suas chances. Na consciência dos homens, a máscara econômica e o que está debaixo dela coincidem nas mínimas ruguinhas. Cada um vale o que ganha, cada um ganha o que vale. Ele aprende o que ele é através das vicissitudes de sua vida econômica. Ele não se conhece de outro modo. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 174, 175)

Entendemos que esse momento da civilização propicia justificativas para a insistência na segregação, consoante às reflexões acima, na visão neoliberal em voga produtivos são os trabalhadores que podem ser explorados ao máximo.

Nesse sentido, ressaltamos que estar junto no mesmo ambiente, como disseram os estudantes entrevistados 1 e 6 *“dentro de uma sala de aula”*, *“inclua todos os alunos e dentro do ensino da escola normal”*, não é incluir, mas é manter o paradigma da integração na escola.

Foram feitas outras perguntas para os estudantes com o objetivo de ampliar o entendimento de como é a compreensão deles sobre a Educação Inclusiva, além da pergunta direta sobre o que os estudantes compreendem.

Perguntados acerca das disciplinas em que os estudantes de turmas de terminalidade/formandos (3º ano do Ensino Médio) debatem/estudam o processo de inclusão na escola regular do público-alvo da Educação Especial obtivemos as seguintes respostas:

***Libras** e laboratório de educação especial. (estudante 1)*

*É o curso de **Libras**, né? E o outro laboratório de Educação Especial. (estudante 2)*

***Libras**. Que é muito importante. Também tem **AEE**, né... que é muito importante também. Tem essas duas, né? Que eu não lembro. Muito bem. (estudante 3)*

***Libras** e **AEE** (estudante 4)*

***Atendimento educacional especializado**, a gente também viu bastante isso em Culturas com a nossa professora, a gente conseguiu ver isso também em Psicologia da Educação, PPIP e Conhecimentos pedagógicos para a Educação Infantil, a gente fez brincadeiras de inclusão... tudo isso pras crianças. (estudante 5)*

*Acho que é PPIP, né... que é a Prática Pedagógica de Iniciação Pesquisa que é quando a gente vai fazer um plano de aula ou vai apresentar uma aula, a gente tem que ter uma aula separada, né... não separada, mas focada, né. Tem que ter uma parte focada para as crianças que tem necessidades especiais. Tem **AEE** também que a gente estuda bastante e **Libras** que querendo ou não é mais uma educação que a gente tá incluindo alunos surdos e a gente aprende a se comunicar com esses alunos, aprende a lidar com eles, com as tecnologias assistivas e essas coisas. (estudante 6)*

As falas dos estudantes revelam que eles compreendem o estudo em disciplinas específicas, principalmente Libras e AEE – Laboratório de Atendimento Educacional Especializado, como destacamos nas narrativas.

Esse fato pode se originar na abordagem dada aos conteúdos na prática ou talvez na formação do currículo ao não dialogar com as muitas formas de aprender, embora os entrevistados evidenciem a importância de outras práticas e disciplinas que auxiliaram nessa formação.

Uma característica dos currículos normalistas é a priorização do ensino de Libras, em sua interpretação da legislação que determina o ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores, a Lei nº 10.436. Conforme analisamos nesse estudo, Libras ocupa disciplina específica à parte do estudo dos conteúdos da Educação Especial.

Também perguntamos se os estudantes consideram que aprenderam o suficiente teoricamente com as disciplinas oferecidas no Ensino Médio na Modalidade Normal a fim de compararmos, posteriormente, a visão sobre teoria e práxis dos estudantes normalistas.

Sim. Por quê? Porque eu absorvi muitos aprendizados durante esse momento. (estudante 1)

Teoricamente sim. Né? Mas na prática ainda tem que fazer mais cursos, né? (estudante 2)

Sim. Porque é muito importante a gente saber o que que a gente vai lidar futuramente, né? Pra gente poder acolher essas crianças. (estudante 3)

*Eu acho que **sim**, mas não muito, acho que a gente **deveria aprender muito mais** para a caso de precisar um dia ... porque nos colégios públicos, nunca tem, muito raro ter uma pessoa específica para ficar ali, só com aquele aluno, que é o certo que deveria ter. Então acho que a gente deveria estar preparada muito mais, muito mais além, para poder chegar no dia de dar aula para um aluno que não vai ter essa ajuda de um professor auxiliar na sala, e a gente vai ter que olhar ele, auxiliar ele e o restante da turma, tudo junto, sem a ajuda de um profissional nessa área, então acho que a gente deveria ser muito mais preparado para isso. (estudante 4)*

Teoricamente sim. Até muito! Por que eu acho que foi o material muito bom material amplo que abriu vários leques para nosso conhecimento, os professores passaram muito trabalho para gente aprofundar mais nosso conhecimento, serviu muito de conhecimento. (estudante 5)

Sim, porque a gente vai bastante a fundo nessas matérias e a gente conversa, a gente debate e acho que teoricamente a gente está preparado sim para lidar com esses alunos. (estudante 6)

Na leitura das repostas vimos que a teoria analisada individualmente aparenta a concepção de preparação, de acabamento. Entretanto, percebemos que a teoria não pode ser dissociada da prática. Por isso, analisaremos essa questão juntamente com a questão seguinte.

Questionamos se os estudantes tiveram experiência com alguma criança com deficiência no seu estágio obrigatório?

Sim, tive, tive, tive. (estudante 1)

Sim (estudante 2)

Sim. (estudante 3)

Sim, tive. (estudante 4)

Então, foi o que eu falei, na teórica o aprendizado foi suficiente pra mim, só que no estágio... a gente não teve estágio, então a gente não teve aquele tato com a criança não tivemos a prática. (estudante 5)

Então, a gente não teve estágio obrigatório por conta de problemas burocráticos da escola acabou que a gente não teve esse estágio, mas eu acho que caso nós tivéssemos estágio a gente em estaria preparado teoricamente, lógico que quando você estuda algo na teoria quando você vai ver na prática é diferente, mas eu acho que teoricamente sim, agora na prática não. (estudante 6)

Com base nas repostas obtidas percebemos pelo menos dois aspectos importantes: o primeiro, a presença de estudantes com deficiência em escolas regulares onde todos os entrevistados fizeram o estágio. Consideramos essa presença uma das conquistas mais valiosas dos últimos anos, apesar dos ajustes que ainda precisam ser feitos, e, ainda, a valorização da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva é essencial para a garantia dos direitos de escolarização do público-alvo da Educação Especial em tempos de mercantilização dos processos educativos.

Destacamos a fala do estudante 6 que vinculou em certa medida a análise da teoria e da prática, permitindo-se refletir acerca dessa ausência durante a entrevista. Dessa maneira, Damasceno ao pensar a partir de Adorno afirma:

O pensamento de Adorno propõe a reflexão sobre a importância de não dissociar Teoria e Práxis, despotencializando a primeira e esterilizando a segunda, conotação comum aos discursos dicotômicos da contemporaneidade que discorrem que os estudos atuais não consideram a realidade da escola. Pois não se debruçam sobre o cenário factual da mesma. (DAMASCENO, 2020, p. 134)

E com base na reflexão de Adorno e Damasceno, afirmamos que não é possível a formação docente sem a prática pedagógica, sem unir teoria e prática como dependentes e coexistentes na prática educativa.

4.7.2 Formação de Professores para a inclusão em Educação no Ensino Médio na Modalidade Normal: relação teoria e práxis.

Essa seção traz a análise das entrevistas sobre as concepções que os sujeitos da pesquisa têm sobre a relação teoria e práxis da Educação Inclusiva a partir das suas experiências no Ensino Médio na Modalidade Normal.

A fim de caracterizar melhor a concepção de educação inclusiva pelos sujeitos da pesquisa, particularizando para o público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, questionamos quais sujeitos da comunidade escolar são parte ou responsáveis pela inclusão na escola. Essa pergunta foi comum a professores e estudantes entrevistados.

Perguntamos quais desses atores da vida escolar são responsáveis pela inclusão das pessoas com deficiência na escola e por quê. São esses os agentes elencados da pergunta: Professor do AEE, equipe diretiva, famílias, mediador escolar, estudantes com deficiência, professores regentes da classe comum, funcionários e estudantes em geral.

Pedimos que usassem uma escala de mensuração para analisarmos a percepção de cada entrevistado sobre a participação desses atores na educação inclusiva, que fosse de a partir de zero a cinco, ou seja, de nenhuma participação ou responsabilidade com a inclusão

dos estudantes com deficiência a total participação ou responsabilidade com a inclusão dos estudantes com deficiência.

Não desejamos levantar dados quantificáveis com essa questão, mas pensar a partir dos juízos de valor atribuídos em cada uma das gradações dadas pelos entrevistados à participação dos atores da inclusão escolar. Pois pensamos como Damasceno (2020) em:

Nessa perspectiva, está claro que a maneira como a ciência é produzida na contemporaneidade reflete a própria organização do mundo que vivemos. Assim, a lógica fundante da sociedade da técnica como finalidade e não como meio age sobre a produção de conhecimento comprometendo os saberes produzidos sob essa égide. (DAMASCENO, 2020, p. 135)

Selecionamos trechos de algumas respostas de docentes e discentes para refletir sobre suas percepções acerca dos profissionais Professor do AEE, equipe diretiva, famílias, mediador escolar, estudantes com deficiência, professores regentes da classe comum, funcionários e estudantes em geral.

Narrativas docentes:

O professor do atendimento educacional especializado... Não temos aqui na escola, mas na educação inclusiva.... eu posso falar em geral? – Pode.

*Ah tá eu vou botar cinco! Eu vou colocar tudo isso aqui, eh... relacionado ao que eu tenho conhecimento do trabalho lá no município, tá? Porque lá o trabalho é bem diferente, então aqui no Estado não teria. Você querendo ir a Mangaratiba vai. Porque você vai ter uma outra realidade. Eu sou da rede de lá e lá na escola que eu trabalho tem sala de recursos... Eu vou marcar todo mundo. Todo mundo, porque quando o aluno, inclusive, ele chega a gente conversa com a turma, né? Pra que os alunos compreendam aquele aluno que tá chegando e nós temos alunos que tem restrição alimentar. Então os cozinheiros, eh os porteiros, todo mundo tem que tá atento, tem aluno que precisa de apoio pra ir ao banheiro. Então, né? O pessoal porteiro, inspetor aluno, da limpeza, todo mundo tem que tá atento a isso. **Então a escola inteira tem que tá relacionada, tem que tá atenta a esse aluno.** (Professor D)*

*Professor do AEE cinco, né? Tudo a ver, né? **Tudo dele.** Tem que conhecer o mínimo, mas ele tem que conhecer. **Eu coloquei dois para a equipe diretiva, porque é ela que incentiva.** [...] Ah, os professores regentes de classe comum eu também vou colocar três, porque de alguma forma ou de outra passa a ter contato através da vivência, secretários, merendeiras e etc. E os estudantes em geral, a gente tem mania de discriminar o outro, mas é porque a gente foi muito engessado. **Mas as crianças elas não fazem essa distinção.** Então elas tratam o outro normalmente. Isso faz com que ela com essa pessoa tenha deficiência se sinta incluída no processo. Né? (Professor B)*

Falas de discentes:

Eu acho que pra equipe diretiva já foi pior, mas acho que ainda não atingiu o máximo, acho que ainda tem muito descaso em escola, muito

*preconceito vou botar um 4... eu acho que muita gente deixa de mão, é muita coisa que não consegue lidar e acaba deixando. As famílias...eu acho que todos estão de acordo, mas tem famílias que não aceitam a criança vou colocar um 4 também. O mediador escolar tem tudo a ver com certeza. A família também tem tudo a ver, só q na parte de aceitar eu já escutei muitos relatos de que a família não leva porque não acredita nos laudos. **O professor regente da classe comum também, porque nós normalistas que estamos sendo preparadas para isso a gente se encaixa perfeito.** Os funcionários eu também acho que eles não estão bem-preparados, professora... eu acho que o porteiro, secretaria, merendeiros... eu vou botar um 4 porque eles têm a ver, mas não estão preparados. Os alunos em geral ... a gente entra na questão da equipe diretiva e das famílias, porque ainda tem esse preconceito, igual aquele filme “extraordinário” o menino sofre bullying. Acho que não tem esse acolhimento, acho falta muito isso nas escolas. Então, tem que partir da equipe diretiva e da família para que essas crianças acolham aos alunos. Então a equipe diretiva e as famílias precisam tá em 5 para que os estudantes fiquem em 5 também. **Então só vai melhorar a partir dessas 2 equipes, da família da direção.** (Estudante 5)*

Eu acho que todos da escola tem a ver com a inclusão. (Estudante 1)

A pesquisa indicou que na compreensão dos professores e estudantes sobre os atores da inclusão escolar, que está ligado na prática aos papéis exercidos por cada pessoa que interage com a escola, que a realidade está diferindo da teoria e confrontando com as concepções de Educação Inclusiva em algumas falas.

Dos docentes entrevistados, 3 Professores consideram que a inclusão na escola é responsabilidade de todos os agentes apresentados. Em suas análises, enfatizaram que é necessário melhorar muito ainda, mas que bastante já foi feito, como no trecho de entrevista destacado do professor D em afirmar “*a escola inteira tem que tá relacionada*”.

Esse é um aspecto importante, pois a inclusão escolar precisa fazer parte da cultura da escola, de seu modo de vivenciar a rotina e não um detalhe à parte que só é considerado com a chegada de um estudante com deficiência ou de alguma pessoa com alguma necessidade específica. É preciso experimentar outras maneiras de se organizar enquanto corpus social dentro da escola, como provoca Damasceno (2020):

Vislumbrar: quais as possibilidades de enriquecermos a nossa convivência na diversidade em termos de oportunidades de aprendizagem a partir/com as diferenças? Se nossa experiência escolar possibilitasse um convívio maior entre as diversas maneiras de ser/viver, nossa organização social seria tão marginalizadora? (DAMASCENO, 2020, p.86)

Na fala de outra docente, cujo trecho destacamos, quando afirma que a inclusão é do professor do AEE, mas em relação à equipe diretiva diz “*Eu coloquei dois para a equipe diretiva, porque é ela que incentiva*” há um equívoco, no mínimo, legal, pois o Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei 13.146/2015 no artigo 27, parágrafo único define:

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015)

Sendo assim, a gestão tem mais que a prerrogativa de incentivar, mas tem o dever de promover a inclusão escolar, prevendo os mecanismos necessários para a sua efetivação na escola.

Outro aspecto interessante que o docente atenta é para o fato de o preconceito ser aprendido pelas crianças, sendo a exclusão um resultado da experiência social com os adultos. Essa abordagem nos alerta para a educação infantil como lugar de privilégio para a mudança das relações sociais.

Quanto às respostas dos discentes, 4 responderam que acreditam que a inclusão é responsabilidade de todos, o que é muito positivo. Sendo assim, destacamos o trecho do estudante 5, que pensou algumas questões sobre a realidade que se impõe. Em negrito, demos relevo à fala de que a equipe diretiva ou de gestão da escola precisa dar mais atenção aos processos de inclusão e não deixar em segundo plano.

O estudante também salientou que a seu ver a família e a gestão escolar precisam estar em 5, ou seja, ter plena participação na inclusão escolar, para que os estudantes em geral acolham as pessoas com deficiência na escola, isso liga às questões de educação familiar contra o preconceito e ao combate ao bullying, aos discursos de ódio nas escolas que fomentam a violência sobre as minorias.

Acentuamos a frase do estudante 5 “*O professor regente da classe comum também, porque nós normalistas que estamos sendo preparadas para isso a gente se encaixa perfeito*”, pois refrata a responsabilidade com a inclusão na formação desses estudantes que estão se formando professores.

Devido a essas diferenças de concepção de inclusão a partir das realidades e dos equívocos acerca da inclusão escolar, ainda que bem intencionados, relembramos quando Adorno (2020a) reflete sobre a formação e comparamos com a formação de professores. O autor diz:

Quando sugeri que nós conversássemos sobre: “Formação para quê?” ou “Educação para quê?”, a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir? A intenção era tomar a questão do objeto educacional em seu sentido muito fundamental [...]. (ADORNO, 2020a, p. 152)

E acrescentamos Freire (2015) quando explica que a educação é política, e assim deve ser tomada:

Não é demais repetir aqui essa afirmação, ainda recusada por muita gente, apesar de sua obviedade, a educação é um ato político. A sua não neutralidade exige da educadora que se assuma como política e viva coerentemente sua opção progressista, democrática ou autoritária, reacionária, passadista ou se, espontaneísta, que se defina por ser democrática ou autoritária. (FREIRE, 2015, p. 55)

Assim, consideramos necessário que as formações de professores pensem os processos de inclusão de forma que incidam sobre as culturas, políticas e práticas da escola, com objetivos que coincidam com a emancipação de seus estudantes, refletindo sobre as condições de exclusão, no caminho de romper com a educação que não indague e não confronte em sua práxis sobre essas condições.

*O aprendizado serviria então para educar os estudantes
para a prática da liberdade em vez da manutenção
das estruturas de dominação.*

Bell Hooks

*Além disso, é preciso lembrar que hoje – e isso é bom –
inserir-se no processo educativo milhões de pessoas
que antigamente não participavam dele e
que desde o início provavelmente
não possuem condições
de perceber aquilo
a que nos*

referimos.

Adorno

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa dissertou sobre a formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal para a inclusão em educação. Buscamos compreender um campo com poucas pesquisas na atualidade, e para conceber o funcionamento das escolas normais no século XXI submetemos às análises da Teoria Crítica de Theodor Adorno e de autores da Educação, da Filosofia, da História, da História da Educação e da Sociologia.

À luz da discussão feita, entendemos que a docência normalista deixou sua marca na educação brasileira. Ela emergiu de processos evolutivos mundiais e de desenvolvimento humano, performando em cada política de governo para moldar os cidadãos em cada época distinta, em meio à precarização formativa e profissional dos professores.

Ainda assim, a escola normalista formou a figura do professor durante muitos anos, a qual foi sendo reproduzida nos seus alunos que se tornavam professores. Modelaram, então, a forma de “fazer” docência. Em conformidade com Adorno, a escola tem muito a ver com as respostas sociais que recebemos:

Eu diria que atualmente a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos. (ADORNO, 2020a, p. 153)

Nesse sentido, em que Adorno posiciona a escola como importante agente de desenvolvimento humano, percebemos que seria necessário dar enfoque à formação docente em Nível Médio no Estado do Rio de Janeiro, posto que seguiu em atividade após o encerramento das escolas normais no Brasil.

A escola normalista fluminense ditou o seu ritmo de funcionamento enquanto uma das poucas unidades federativas que oferecem o curso normal em Nível Médio. Todavia, precisou adequar-se às estruturas dadas ao Ensino Médio e às muitas mudanças a partir das políticas públicas educacionais, especialmente da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que são o cerne dessa pesquisa.

Enquanto parte do Ensino Médio, os saberes-fazer do curso normal de formação de professores encontraram suas antíteses e passaram a refratar o seu afastamento dos ideais progressistas e do conhecimento em prol do protagonismo das gentes.

Pode-se dizer que as escolas normalistas estabeleceram culturas e práticas que ao mesmo tempo trazem Freire e ideais de empreendedorismo convivendo sob as estruturas da formação. Incompatibilidade explícita, mas que vem sendo engendrada nas relações intensificadas pela nova roupagens da cultura de massas.

Vê-se que há muito da relação escolar com o conteúdo e sua cultura ainda a ser investigado em tempos de mudanças rápidas. Em consonância com Damasceno (2012):

Contudo, em relação à ideia de cultura na sociedade, é possível a crítica à formação que tende à banalização sob a égide da heteronomia. Ou seja, a ideia de cultura organizacional da escola não pode ser entendida alienada da ideia de ‘cultura de massas’ da sociedade contemporânea. (DAMASCENO, 2012, p. 11)

Certamente, a roupagem que o curso normal recebeu, em especial nos últimos anos com o empresariamento progressivo do Ensino Médio e a sua articulação com a formação técnica para o trabalho da juventude, influenciou as maneiras de conceber a inclusão educacional pelos professores do curso e pelos estudantes normalistas. Ainda que subjetivamente nas práticas haja tentativas de cumprir o ensino da teoria da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Isto porque a inclusão educacional possui um viés revolucionário e emancipador. Em contrapartida, a visão do empreendedorismo se vincula àqueles que podem produzir, gerar renda e lucro, o que exclui ou dificulta a inclusão das pessoas com deficiência.

Ressaltamos que não pretendemos encontrar respostas associando a inclusão das pessoas com deficiência à emancipação e nem lida como autonomia revolucionária, pois a visão capitalista burguesa disseminada nas estruturas educacionais detém a força da indústria cultural em seus discursos. A democracia burguesa induz ao engano da participação e da liberdade, sem que percebam que em nada o povo decide ou conquista que não seja por luta e mobilização.

Mas a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas, como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. (ADORNO, 2020a, p. 37)

Dessa forma, a formação de professores não pode ser construída de maneira desconectada dos contextos que regem as relações estruturadas nos moldes capitalistas excludentes que vigem. Sabemos que é moldada na manutenção do status quo e, portanto, a formação docente deve ser libertadora.

Considerando os objetivos e questões de estudo propostos, seguem nossas considerações:

✓ No tocante à abordagem dada ao tema da Educação Inclusiva na Formação de Professores em Nível Médio podemos depreender que ao atentar para os documentos históricos da formação de professores no Brasil, não havia preocupação com a diversidade que não acessava as salas de aula até a última LDB 9394/1996. A educação operava na exclusão, que atingia principalmente as interseccionalidades de raça, gênero, classe social e também as pessoas com deficiência, sendo a educação (até mesmo a pública) privilégio daqueles que tinham todas as condições para acesso e permanência na escola. O processo de inclusão das pessoas com deficiência foi tratado na primeira LDB de 1961 e sequer era prevista a escolarização de pessoas com deficiência antes dessa conquista dos coletivos das pessoas com deficiência e suas famílias.

✓ Em relação ao modo que o processo de inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial é abordado na formação de professores em Nível Médio/magistério na última década no Rio de Janeiro constatamos que a visão do modelo social da deficiência contemplado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva conflitua com as estruturas curriculares. Isso acontece ao particularizar conceitos de deficiências, em alguns tópicos sob a visão médica, e privilegiar a deficiência auditiva nos dois currículos com 1 ano de estudos dedicado ao tema, entretanto, cumprindo a legislação ao ofertar o ensino de Libras na formação de professores. É perceptível também a mudança estrutural e conceitual a partir do Novo Ensino Médio aplicado em sua totalidade a partir de 2024. É importante o enfrentamento da política do Novo Ensino Médio para que a

escolarização dos estudantes com deficiência não seja confrontada novamente com a defesa das escolas especiais e/ ou instituições especializadas; uma vez que o paradigma do empreendedorismo e do técnico privilegia as pessoas que geram mais lucro com o seu trabalho e menos “investimento” da empresa, que atribui como gasto as adaptações, e a acessibilidade para os trabalhadores, por exemplo.

✓ Sobre as propostas (curricular, pedagógica etc.) na formação de professores Nível Médio na Modalidade Normal do Rio de Janeiro para a promoção da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial é possível perceber no documento citado a forte influência do viés econômico e com foco na gestão, uma preocupação com os resultados educacionais e com a inserção dos jovens no mundo do trabalho na produção, no ramo de bens e serviços e o modelo de gestão empresarial na educação. Além da perda em formação humana e cidadã, que são essenciais na construção da sociedade inclusiva.

✓ Acerca da formação inicial dos professores regentes das disciplinas pedagógicas na Formação de Professores em Nível Médio constatamos na entrevista que todos possuem formação em Nível Superior em Pedagogia e alguns cursaram o Curso Normal. Ao refletirmos sobre a formação dos professores para o ensino de conteúdos da Educação Especial e inclusiva ampliamos a pesquisa, a fim de obter mais detalhes acerca da formação docente e indagamos sobre a formação continuada. Esse novo dado nos mostrou um hiato significativo entre a teoria e práxis, que apareceram dissociadas. Ademais, a Secretaria Estadual de Educação do RJ não oferece formações acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva e privilegia formações à distância sobre conteúdos de Gestão Educacional e Empreendedorismo docente, demonstrando pouco interesse nas experiências do seu coletivo docente.

✓ Sobre a concepção de Educação Inclusiva que os professores regentes do curso de formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal possuem os relatos nos mostraram que a inclusão é vista como importante no ambiente escolar e que deve ser parte do processo educacional. Um desafio a ser enfrentado é o entendimento de que os sujeitos envolvidos no processo de inclusão variam a sua participação, como se apenas o professor, a escola ou o gestor escolar tivessem responsabilidade na inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, enquanto parte da Educação Inclusiva. Nesse aspecto, o conceito de diversidade apareceu como elo para a perspectiva inclusiva nas escolas. Como os docentes particularizaram as respostas em suas vivências cotidianas, as escalas de participação dos sujeitos na inclusão escolar atualmente nas escolas entrevistadas apontaram para alguns problemas na prática da inclusão. O estudo, a priori, indicou que existe uma contradição na compreensão de alguns professores e estudantes sobre os papéis de cada indivíduo na inclusão escolar - professor do AEE, equipe diretiva, famílias, mediador escolar, estudantes com deficiência, professores regentes da classe comum, funcionários e estudantes em geral, mas que também é gerado pelas contradições vividas na prática do sistema escolar excludente. Na análise dos entrevistados percebemos que a gestão escolar foi apontada como essencial na construção da escola inclusiva, podendo facilitá-la ou impedi-la.

✓ As concepções dos estudantes de turmas de terminalidade/formandos (3º ano do Ensino Médio) sobre a inclusão na escola regular do público-alvo da Educação

Especial demonstrou o entendimento de que todos estudantes devem estar juntos, respeitados em sua diversidade e dentro do mesmo espaço escolar. A concepção dos estudantes normalistas é semelhante à dos seus docentes, o que indica que quanto mais a formação docente for incentivada, melhores resultados obteremos na inclusão escolar. Logo, o exposto esclarece a necessidade da formação continuada dos docentes das Disciplinas Pedagógicas para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva como fundamental medida pelo sistema estadual de educação fluminense na formação de professores.

✓ Diante das respostas acerca das disciplinas em que os estudantes de turmas de terminalidade/formandos (3º ano do Ensino Médio) debatem/estudam o processo de inclusão na escola regular do público-alvo da Educação Especial entendem como disciplinas estanques que não dialogam com seus conteúdos, tendo correlação apenas aquelas matérias que evidentemente são da Educação Especial Inclusiva como Libras e o Laboratório de Atendimento Educacional Especializado. Esse dado nos mostra a premência de os professores se reunirem com mais frequência para planejar constantemente e coletivamente, o que foi apontado como um problema por um dos professores entrevistados. Cabe ao sistema de educação de ensino estadual, prever e valorizar os momentos fora de sala aula como planejamentos, congressos e pesquisa para todos os professores articularem saberes e compartilharem experiências. Fato é que a educação tem sido encaminhada para caminhos de barbárie.

✓ As experiências dos estudantes de turmas de terminalidade/formandos (3º ano do Ensino Médio) no estágio curricular sobre o processo de inclusão na escola regular do público-alvo da Educação Especial se demonstrou em atividade em dois municípios – Seropédica e Itaguaí. O espaço de construção docente reunindo teoria e práxis é feito através dos estágios obrigatórios nas escolas municipais do entorno, em salas de aula comuns e com alunos público-alvo da Educação Especial. Percebemos que essa prática é possível a partir da parceria entre a rede municipal e estadual de Educação. Nas escolas estaduais da cidade do Rio de Janeiro, a parceria com o município carioca estava sem ser efetivada por causas burocráticas não especificadas até esse momento da pesquisa, o que evidenciou que os estudantes normalistas formados no Ensino Médio na Modalidade Normal da cidade do Rio de Janeiro não tiveram a oportunidade da prática, da experiência com a realidade. Portanto, sem nenhuma experiência com os estudantes público-alvo da educação especial em ambiente escolar.

Essa dissertação de mestrado pretendeu ser uma das fontes de reflexão e de diálogo que fomentam a inclusão em educação na busca por democratização e emancipação cidadã, com olhar sobre a formação de professores no Ensino Médio na Modalidade Normal. Reflexão, porque comumente não se pensa sobre essa formação e suas particularidades. Diálogo, porque é dado pouco privilégio de escuta aos docentes da Educação Básica.

Consideramos prioritário trazer o enfoque humano sobre a formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal e atentos aos sentidos, experiências e vivências das escolas *locus* da pesquisa, procedemos as análises de discurso considerando inclusive o momento de luta da categoria dos professores da educação básica do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, a análise crítica a partir das lentes de Theodor Adorno permitiu que a visão científica também se apropriasse de histórias, saberes, recursos, resistências, ousadias,

estratégias de adaptação e de resolução de problemas, que a prática pedagógica cria no cotidiano escolar. Desse modo, pudemos delinear novas pistas para o presente estudo.

Cientes de não ter encerrado a pesquisa nesse campo, uma vez que a via normalista de formação docente como profissionalização na etapa do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro se fortaleceu com a implementação da nova Política chamada Novo Ensino Médio (em disputa no momento dessa escrita). Portanto, vemos como necessário o acompanhamento dessa formação docente para os estudos da inclusão em educação. Por isso, a par das limitações dessa pesquisa visto que há muito ainda a ser estudado na área. Esperamos que esse estudo contribua para a elaboração de releituras na teoria e prática do ensino normal acerca da temática da inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar e que mobilize os saberes na busca por equidade enquanto direito e liberdade mesmo adquirida sobre estruturas excludentes de mundo. Como Cássio afirma:

A educação deve ser uma prática subversiva, pois este é o único modo de negar os pressupostos objetivos da barbárie. Para tanto, ela deve estar atenta aos conteúdos, mas também à forma social que assume e, sobretudo, deve manter-se vigilante frente ao perigo de “entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento”, já que o modo de educar capitalista tende a se impor sobre tudo e sobre todos, indiferente às boas intenções. (CASSIO, 2019, p. 39)

Por conseguinte, concluímos que a problemática do Curso Normal orientado pelo Novo Ensino Médio é a contramão da formação humanística do professor, o que torna inviável a continuação do curso nos moldes em que se apresenta e que mostra as causas, consequências e entraves, que entrelaçados, impedem a superação dos mecanismos de exclusão.

Entendemos que a aderência total aos moldes do Novo Ensino Médio pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro é um movimento político que coaduna com a mercantilização da educação como produto, que pressupõe a relação de consumo e empreendedorismo sobre as fundamentalmente relações humanas próprias da Educação.

Refletimos em mais esse momento histórico da Educação Básica com o educador Paulo Freire quando expõe as mazelas sociais impostas aos oprimidos e podemos inferir que evidencia por extensão, na estrutura social opressora, aqueles que são muitas vezes invisibilizados ou negligenciados: as pessoas com deficiência. Podemos chegar a essa conclusão neste trecho:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (FREIRE, 2016, p. 107)

E pensando com Adorno sobre a manutenção das situações de opressão pela primazia do Ensino Médio técnico do Novo Ensino Médio para as camadas populares, percebemos que tende a apagar o humano por trás das rotinas repetidas.

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica [...] os homens tendem a considerar a técnica como algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. (ADORNO, 2020a, p. 143)

Vemos que o paradigma empresarial é o maior desafio da educação básica hoje. Compromete todos os processos formativos e dificulta a instituição educacional inclusiva,

pois esta como possível fonte de transformação social se institui como avessa à barbarização. Esta, podendo ser exemplificada pela barbárie gerada também a partir da educação na Alemanha de Hitler, efetivada em face ao propagado ódio ao humano, que se apoia no ódio ao diverso.

Neste cenário, sob uma perspectiva de dados e números de corpos que devem performar em seu desempenho máximo - tanto professores, quanto alunos - segundo a homogeneidade social comandada pela indústria cultural (Adorno, 2020b), os grupos historicamente excluídos do sistema educacional, a saber, alunos com demandas específicas de aprendizagem ocupam o espaço escolar, porém disputando com a visão médica e assistencialista o seu protagonismo e emancipação.

No cenário apresentado nessa pesquisa, a formação docente em Nível Médio na Modalidade Normal se aloca e experimenta contradições mantendo a possibilidade de formação profissional no Rio de Janeiro.

Este docente, aparentemente invisibilizado no panorama da Educação contemporânea, segue educando as camadas populares em escolas dos subúrbios, periféricas e do interior do Estado do Rio de Janeiro, e, portanto, carece um olhar mais cuidadoso, no mínimo, para essa formação profissional uma vez que ela não foi extinta.

Como Freire aponta “é urgente que o magistério brasileiro seja tratado com dignidade para que possa a sociedade não só esperar, mas dele exigir que atue com eficácia” (1997, p.105)

Esperamos que as reflexões feitas suscitem uma recuperação histórica da educação enquanto prática da liberdade para que se possa construir a sociedade inclusiva que urge.

Concluimos refletindo Mézáros em Educação para além do Capital que “no campo da tradição marxista, condenará mentalidades fatalistas e reconhecerá que a história é um campo aberto de possibilidades” (Melim, 2018, p.368). Concordamos. Primaveras (como a árabe) existem. Esperamos por ela na Educação Básica.

6 REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W., **Educação e Emancipação**. Trad.: Wolfgang L. Maar. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

_____, **Indústria Cultural**. Trad.: Vinicius Marques Pastorelli. São Paulo: Unesp, 2020b.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AINSCOW, Mel. **Educação para todos: torná-la uma realidade**. Caminhos para as escolas inclusivas, p. 11-31, 1997.

AMORIM, Hananiel de Souza Amorim Souza. **A implantação dos grupos escolares no Brasil nas primeiras décadas do século XX**. Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, n. 12, 2015.

ANTUNES, Ricardo (organizador). 2020c. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1.ed. São Paulo: Boitempo. 333 pp

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Os presidentes e a República: Deodoro da Fonseca a Dilma Rousseff / Arquivo Nacional**. - 5ª ed. rev. e ampl. - Rio de Janeiro: O Arquivo, 2012. 248p.: il.;21cm.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. Coleção Educadores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Nilci de Oliveira; VESPASIANO, Bruno de Souza. **A história da educação: uma breve revisão**. Revista Eletrônica das Ciências Aplicadas da FAIT. 7 ed. Nov. 2015.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Assistiva Tecnologia e Educação. Porto Alegre, RS. 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: Uma História do Saber Escolar**. 1993. 383 f. Tese (Doutorado em História). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

BOMENY, Helena. **Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional**. Rio de Janeiro, RJ: Estudos Históricos, 1993, vol.6, n11, p.24-39.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**. Chancellaria-mór do Imperio do Brazil a fl. 85 do Livro 1º cartas, leis e alvarás. Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1827.

_____. Decreto-Lei nº 1190/1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**. Diário Oficial da União, Seção 1 - 6/4/1939, Página 7929 (Publicação Original).

_____. Decreto-Lei nº 8530/1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, DF, 04 jan. 1946.

- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.
- _____. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- _____. Resolução CEB 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Diário Oficial de 13/10/97 - Seção 1 - p. 22987.
- _____. Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1 – p. 1.
- _____. Resolução CNE/CEB Nº, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.
- _____. Decreto presidencial 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1 – Edição Extra, p. 1.
- _____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Portaria MEC nº 521 de 13/07/2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=417213>. Acesso em: 29 de dezembro de 2023.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Censo escolar de 202. Disponível em: MEC e Inep divulgam resultados da 1ª etapa do Censo Escolar 2022 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br) Acesso em 17 de julho de 2023.

CAPACITISMO. *In:* Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/capacitismo>> Acesso em 20 de novembro de 2022.

CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial.** Volume 1. Módulos 1. CEDERJ, 2010. Disponível em: <<https://canal.cecierj.edu.br/recurso/4597>> Acesso em 21 de março de 2021.

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** Boitempo Editorial, 2019.

COSTA, Luiz Fernandes da. **Instituto de Educação Sarah Kubitschek – A Educação Infantil em foco. Tempos áureos que não voltam mais.** Congresso Nacional de Educação VIII CONEDU, 2022, João Pessoa PB. Anais. Campina Grande: Realize Editora, 2022.

_____. **Escola normal em nível médio: em busca do espaço perdido no mercado do trabalho.** Congresso Nacional de Educação I CONEDU, 2014, Campina Grande PB. Anais. Campina Grande: Realize Editora, 2014.

COSTA, Rafael Navarro. **As memórias do Comandante: Amaral Peixoto e a política fluminense. Histórica** – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, nº 35, 2009.

DA SILVEIRA MAZZOTTA, Marcos José. **Reflexões sobre inclusão com responsabilidade.** Revista @ mbienteeducação, v. 1, n. 2, 2008.

DAMASCENO, Allan. Rocha. **A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2006.

_____. **Educação Inclusiva e a organização da escola: perspectivas e desafios políticos do projeto pedagógico.** 2ed. V. 1. Curitiba: CRV, 2020.

_____. **Educação Inclusiva e a Organização da Escola: diálogos críticos sobre o projeto pedagógico.** Ci. Huma. e Soc. em Rev., RJ, EDUR, v. 34, n. 12, jan / jun, p. 159-176, 2012.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos.** Cadernos de Formação: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento, v. 3, p. 111-148.2010, 2010.

DE FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** Expressão popular, 2018.

DE MELLO, Miriam Morelli Lima; DE SOUZA RODRIGUES, Viviane. **Ensino Médio no Brasil: reordenamento federal e estadual.** RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 7, n. 12, 2022.

ESPECIAIS, Educativas. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades, 1994.

ECAR, Ariadne Lopes. **Conhecimentos pedagógicos como orientação para a “missão docente”: a formação na Escola Normal de Niterói na Primeira República (1893-1915)** / Ariadne Lopes Ecar. - 2011. 281 f

ECAR, Ariadne Lopes; UEKANE, Marina Natsume. **Lutas pela formação científica dos professores primários no Rio de Janeiro (1880-1890).** História da Educação, v. 16, p. 63-78, 2012.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **O público e o privado na LDB 4.024/1961: marcos históricos para o financiamento da educação.** Cadernos de História da Educação, v. 20, 2021.

FERREIRA, Eduardo da Costa. **Educação, escola e trabalho: projetos e reformas educacionais entre o império e a república brasileira (1878-1909).** Tese (doutorado em História). Universidade Federal Fluminense. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **A escola.** [S. l.: s. n.], 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não.** 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora.** Perspectiva, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

GABLER, Louise. **Escola Normal.** Dicionário do Período Imperial. Memória da Administração Pública Brasileira. Arquivo Nacional. Jan 2016.

GAVERIO, Marco Antônio. **Nada sobre nós sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos Disability Studies.** Revista Argumentos, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 95–117, 2017.
Disponível em:

<<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/1158>> Acesso em 9 set. 2021.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; VIANNA, M. M. & REDIG, A. G. **Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. In: Ciências Humanas e Sociais em Revista. 2012.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=448681>, acesso em 20 de janeiro de 2023.

ITINERÁRIO INTEGRADO CURSO NORMAL Disponível em: <itinerario-integrado-curso-normal-formacao-de-professores.pdf> (<educacao.rj.gov.br>). Acesso em 17 fev 2024.

Herculano, Cláudia Vieira de Castro. **Tópicos em educação especial**. v. único / Cláudia Vieira de Castro Herculano; Alice de Moura Ramos; Maria Angela Monteiro Corrêa. - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

KNAUSS, Paulo. **A força da tradição: a História fluminense e suas variações historiográficas**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro, a. 27, n. 27, p. 15-42, 2020.

LAMPE, Leandro. **Do Ocaso do curso normal à alvorada da educação profissional e tecnológica: políticas educacionais e experiências de santa maria e pelotas/RS**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2021.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & sociedade, v. 20, p. 239-277, 1999.

LIMA, Fábio de Souza. **Instituto de Educação Sarah Kubitschek: as origens da “Brasília de Miécimo” (1957)**. Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n. 30, maio/ago. 2019 <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i30.20822>

LOPES, Sonia de Castro; MARTINEZ, Silvia Alicia. **A Emergência das Escolas Normais no Rio de Janeiro do século XIX**. Revista Brasileira de História da Educação n° 15 set./dez. 2007.

LUPETINA, Raffaella de Menezes. **A formação docente e a mudança no perfil do alunado do curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1970**. Universidade Federal do Rio de Janeiro UNIRIO. 2015. Dissertação de Mestrado.

DE LOUREIRO MAIOR, Izabel Maria Madeira. **Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos.** *Inclusão Social*, v. 10, n. 2, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha.** *Educação*, v. 29, n. 1, p. 55-64, 2006.

MARTINS, Angela Maria de Souza. **Os Anos dourados e a formação do professor primário no instituto de educação do rio de janeiro (1945-1960).** *Revista Teias*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 15, ago. 2007.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach.* Tradução Álvaro Pina. Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982.

MORAIS, Marlon Bruno Nascimento de. **Educação para o desenvolvimento? Um estudo sobre o governo JK (1956-1961).** Universidade Estadual de Campinas UNICAMP. Dissertação de Mestrado. 2020

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do M. **Canto orfeônico: Villa-Lobos e as representações sociais do trabalho na Era Vargas.** *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano 9, n 18, p. 78-90, julho/dezembro 2008.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. **Como ensinar história no Estado do Rio de Janeiro na década de 1920? Escolanovismo e ensino de história na História do Estado do Rio de Janeiro de Clodomiro Vasconcellos.** *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH.* São Paulo, julho de 2011.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2004.

OXÍMORO. *In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. S.l.: Editora Melhoramentos Ltda., 2022. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/oximoro>> Acesso em 20 de novembro de 2022.*

PALMA FILHO, João Cardoso. **A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930).** UNESP. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Caderno de formação: formação de professores educação, cultura e desenvolvimento. Pró reitoria de graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 71-84, 2010.

PEREIRA, Andressa Silva et al. **Política curricular e o dualismo educação especial x educação inclusiva: reflexões críticas sobre a formação no curso de pedagogia das universidades públicas do RJ.** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ. Dissertação de Mestrado. 2017.

PEREIRA, Mônica Alves de Matos. **Inclusão em perspectiva: será a escola a “ponte” entre a pessoa com deficiência e o mundo trabalho?** 2021. 176 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos, Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2021.

PEREIRA, Noeli Maria. **Formação Docente em Nível Médio na Modalidade Normal: um estudo sobre as influências educativas do Curso Normal nas Trajetórias profissionais de egressos do Colégio Estadual Olavo Bilac — Cantagalo PR.** 2022. 271 f. Dissertação

(Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava-PR.

PRADO, Douglas Silva do. **Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889)** / Douglas Silva do Prado; orientadora, Michele Rosset. – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020. - 89 p.: il. color.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.** Campinas: Alínea, v. 1, p. 47-62, 2007.

RICCI, Angélica. Aulas Régias. **Dicionário do Período Imperial.** Arquivo Nacional. Memória da Administração Pública Brasileira. Mai. 2013

RIO DE JANEIRO. Portaria /SUGEN Nº 91 DE 29 DE MARÇO DE 2010. Estabelece Normas e Orienta quanto à implantação da Matriz Curricular do Curso Normal, em nível médio, e dá outras providências.

SÁ, Elizabeth Figueiredo; DA SILVA, Marineide Oliveira. **O Ruralismo Pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 11, n. 23, p. 61-83, 2013.

SARAMAGO, José. **O Caderno.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** Poiesis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

_____. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** Educação, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 11–26, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, Renata Prudencio da. **Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX.** Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, v. 12, p. 195-208, 2009.

SHIGUVNOV, Neto Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O Ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões.** Educar em revista. Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. out. 2008.

Souto, Adriana Branco Correia. **“Conquistar a terra das águas”: engenharia, engenheiros e as intervenções de saneamento em Iguassú (RJ), 1894-1940.** Tese de Doutorado. orientada por Luiz Otávio Ferreira. – Rio de Janeiro: s.n., 2021.

TANURI, Leonor M. **História da Formação de Professores.** Revista Brasileira de Educação, n 14, maio-agosto 2000, p. 61-88.

TAVERNA, Aline Rosenente; TAVERNA, Maira Rosenente; MELLO, Eloisa Helena. **Processo histórico do analfabetismo no Brasil (1500-1945): The historic process of illiteracy in Brazil (1500-1945).** Brazilian Journal of Development, v. 8, n. 9, p. 62250-62265, 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Brasília, CORDE, 1990.

VENCO, Selma. **Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?.** Cadernos de Saúde Pública, v. 35, 2019.

VERBICARO, Loiane Prado; MAURO, Fádía Yasmin Costa; REBELO, Thayná Monteiro. **Capitalismo em debate: uma conversa na Teoria Crítica.** Revista Eletrônica Direito e Sociedade. Canoas, v. 9, n. 1, p. 191-210, abr. 2021.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O Ensino Secundário No Império Brasileiro: Considerações sobre a Função Social e o Currículo Do Colégio D. Pedro II.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.18, p. 29 - 44, jun. 2005 - ISSN: 1676-2584

7 APÊNDICES

Apêndice B – Questionário de Caracterização dos Estudantes



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Questionário de Caracterização dos Estudantes

Projeto de pesquisa: “A Formação de Professores no Ensino Médio na Modalidade Normal: experiências inclusivas (de) formativas de escolas fluminenses”

Mestranda: Juliana Ferreira Gouvêa

Orientador: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

Entrevistados: ALUNOS CONCLUINTES EM 2023

DADOS PESSOAIS	
Nome do entrevistado:	
Idade:	

PERGUNTAS

1. Você acha que o conteúdo que você aprendeu no Ensino Médio na modalidade Normal sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva foi suficiente?
2. Em qual disciplina do curso você diria que aprendeu mais sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva?
3. Quais dos recursos abaixo você teve contato na sua formação?

Dosvox/ NVDA	
Braille	
Audiodescrição	
Comunicação Alternativa e Aumentativa	
Libras	
Tecnologias Assistivas	
Design Universal da Aprendizagem DUA	

4. O que você compreende sobre Inclusão em Educação?

5. Você sabe o que faz um professor do atendimento educacional especializado?

Apêndice C – Questionário de Caracterização dos Professores



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Questionário de Caracterização dos Docentes

Projeto de pesquisa: “A Formação de Professores no Ensino Médio na Modalidade Normal: experiências inclusivas (de) formativas de escolas fluminenses”

Mestranda: Juliana Ferreira Gouvêa

Orientador: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

Entrevistados: professores que lecionam as disciplinas pedagógicas do Ensino Médio na Modalidade Normal

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	
Nome do entrevistado ou pseudônimo:	
Idade:	Gênero:
Disciplina de matrícula:	
Disciplinas que leciona no Ensino Médio na Modalidade Normal:	

PERGUNTAS

1. Qual a sua formação inicial? Chegou a cursar o antigo Curso Normal ou fez graduação em Pedagogia?
2. Fez alguma formação continuada sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva?
3. Você teve alguma experiência (pode ser de observação) em sala de recursos multifuncionais?
4. Quais dos recursos abaixo você tem alguma formação ou experiência:

Dosvox/ NVDA	
Braille	
Audiodescrição	
Comunicação Alternativa e Aumentativa	
Libras	

Tecnologias Assistivas	
Design Universal da Aprendizagem DUA	

5. Você acha que o conteúdo do currículo do Ensino Médio na modalidade Normal sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é suficiente para conhecimento na área?

6. O que você compreende sobre Inclusão em Educação?

Apêndice D - Roteiro de Entrevista Semiestruturada dos Estudantes



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ORIENTANDA/PESQUISADORA: Prof. JULIANA FERREIRA GOUVÊA
ORIENTADOR: Prof. Dr. ALLAN DAMASCENO**

PESQUISA: “A Formação de Professores no Ensino Médio na Modalidade Normal: experiências inclusivas (de) formativas de escolas fluminenses”

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOS ESTUDANTES¹⁰⁶

1. O que você compreende sobre Educação Inclusiva?
2. Quais são as disciplinas no Ensino Médio na modalidade Normal em que os estudantes debatem/estudam o processo de inclusão na escola regular dos estudantes com deficiência?
3. Você considera que aprendeu o suficiente teoricamente com essas disciplinas? Por quê?
4. No seu estágio obrigatório, você teve alguma experiência com alunos com deficiência nas escolas?
5. Quais atores do espaço escolar tem relação com a Educação Inclusiva para você? Aponte em uma escala de 0 a 5 essa relação, sendo 0 – nenhuma relação e 5 – muita relação. Comente as suas respostas, por gentileza.

	0	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---	---

¹⁰⁶ O roteiro de entrevista semiestruturada visou questões apresentadas aos sujeitos do estudo variaram de acordo com a sua relação com a escola, enquanto docente ou estudante. Desse modo, algumas questões foram adaptadas, outras foram acrescentadas e/ou retiradas, com o intuito de obter respostas próprias da realidade de cada entrevistado.

Professor do AEE						
Equipe diretiva						
Famílias						
Mediador escolar						
Estudantes com deficiência						
Professores regentes da classe comum						
Funcionários (porteiros, secretaria, merendeiros etc)						
Estudantes em geral						

Apêndice E - Roteiro de Entrevista Semiestruturada dos Professores



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ORIENTANDA/PESQUISADORA: Prof. JULIANA FERREIRA GOUVÊA
ORIENTADOR: Prof. Dr. ALLAN DAMASCENO**

**PESQUISA: “A Formação de Professores no Ensino Médio na Modalidade Normal:
experiências inclusivas (de) formativas de escolas fluminenses”**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOS PROFESSORES

7. O que você compreende sobre Educação Inclusiva?
8. Quais dos recursos abaixo você tem alguma formação ou experiência:

Libras	
Braille	
Comunicação Alternativa e Aumentativa	
Audiodescrição	
Tecnologias Assistivas	
Currículo Funcional	
Design Universal da Aprendizagem DUA	

9. A respeito desse conhecimento declarado acima, você o adquiriu de que maneira?
- () Formal
- () Informal
- () Ambos

Em caso de curso formal, poderia dizer se foi realizado no formato EAD ou presencial?

() EAD () Presencial

E qual o nome da Instituição que ofereceu o curso que você realizou?

10. Como você compreende a construção do Plano de Ensino Individualizado?
11. Quais atores do espaço escolar tem relação com a Educação Inclusiva para você? Aponte em uma escala de 0 a 5 essa relação, sendo 0 – nenhuma relação e 5 – muita relação. Comente as suas respostas, por gentileza.

	0	1	2	3	4	5
Professor do AAE						
Equipe diretiva						
Famílias						
Mediador escolar						
Estudantes com deficiência						
Professores regentes da classe comum						
Funcionários (porteiros, secretaria, merendeiros etc)						
Estudantes em geral						

Apêndice F – Lista de Escolas Normalistas do Estado do Rio de Janeiro

CE EDMUNDO SILVA

Localidade: Araruama

CE VINTE DE JULHO

Localidade: Arraial do Cabo

IE PROFESSORA ISMAR GOMES DE AZEVEDO

Localidade: Cabo Frio

CE DOUTOR FRANCISCO DE PAULA PARANHOS

Localidade: Iguaba

CE ELISIARIO MATTA

Localidade: Maricá

IE PROFESSOR ISMAEL COUTINHO

Localidade: Niterói

CE DOUTOR FELICIANO SODRE

Localidade: São Pedro da Aldeia

CE OSCAR DE MACEDO SOARES

Localidade: Saquarema

CE NILO PECANHA

Localidade: Barra do Piraí

CE JOAO KOPKE

Localidade: Engenheiro Paulo de Frontin

CE PRESIDENTE RODRIGUES ALVES

Localidade: Paracambi

CIEP 278 JOAQUIM OSORIO DUQUE ESTRADA

Localidade: Paty do Alferes

CIEP 298 MANUEL DUARTE

Localidade: Rio das Flores

IE DEPUTADO LUIZ PINTO

Localidade: Valença

CE MINISTRO RAUL FERNANDES

Localidade: Vassouras

CE DOUTOR ARTUR VARGAS

Localidade: Angra dos Reis

CE BALDOMERO BARBARA

Localidade: Barra Mansa

CE JOAO PAULO II

Localidade: Mangaratiba

CE ENGENHEIRO MARIO MOURA BRASIL DO AMARAL

Localidade: Paraty

CE CELIO BARBOSA ANCHITE

Localidade: Pinheiral

CE AFFONSINA MAZZILLO TEIXEIRA CAMPOS

Localidade: Pirai

CE PEDRO BRAILE NETO

Localidade: Resende

IE PROFESSOR MANUEL MARINHO

Localidade: Volta Redonda

CIEP 402 APARICIO TORELLI

Localidade: Japeri

CE DOM PEDRO I

Localidade: Mesquita

IE CARLOS PASQUALE

Localidade: Nilópolis

CE ARRUDA NEGREIROS

Localidade: Nova Iguaçu

CE MILTON CAMPOS

Localidade: Nova Iguaçu

CE VICENTINA GOULART

Localidade: Nova Iguaçu

IE RANGEL PESTANA

Localidade: Nova Iguaçu

CIEP 341 SEBASTIAO PEREIRA PORTES

Localidade: Queimados

CE VISCONDE DE ITABORAI

Localidade: Itaboraí

CE HILKA DE ARAUJO PECANHA

Localidade: Itaboraí

CE DESEMBARGADOR JOSE AUGUSTO COELHO ROCHA JUNIOR

Localidade: Rio Bonito

CE PANDIA CALOGERAS

Localidade: São Gonçalo

CE PADRE MANUEL DA NOBREGA

Localidade: São Gonçalo

IE CLELIA NANJI

Localidade: São Gonçalo

CE TRASILBO FILGUEIRAS

Localidade: São Gonçalo

CE SERVULO MELO

Localidade: Silva Jardim

CE JULIA KUBITSCHK

Localidade: Rio de Janeiro

CE IGNACIO AZEVEDO DO AMARAL

Localidade: Rio de Janeiro

CE HEITOR LIRA

Localidade: Rio de Janeiro

IE CARMELA DUTRA

Localidade: Rio de Janeiro

CE PROFESSOR JOSE ACCIOLI

Localidade: Rio de Janeiro

CE CLODOMIRO VASCONCELOS

Localidade: Itaguaí

IE SARAH KUBITSCHK

Localidade: Rio de Janeiro

CE PROFESSOR LAERTE GRISI (CE PRESIDENTE DUTRA)

Localidade: Seropédica

CIEP 380 JORACY CAMARGO

Localidade: Belford Roxo

IE GOVERNADOR ROBERTO SILVEIRA

Localidade: Duque de Caxias

CE ALEXANDER GRAHAM BELL

Localidade: Duque de Caxias

CE FERNANDO FIGUEIREDO

Localidade: Duque de Caxias

CE DOUTOR ALFREDO BACKER

Localidade: Duque de Caxias

CE BARAO DE MAUA

Localidade: Duque de Caxias

CIEP 179 PROFESSOR CLAUDIO GAMA

Localidade: São João de Meriti

CIEP 419 BENIGNO BAIRRAL

Localidade: Aperibé

IE EBER TEIXEIRA DE FIGUEIREDO

Localidade: Bom Jesus de Itabapuana

CIEP 276 ERNESTO PAIVA

Localidade: Cambucí

CE WALDEMIRO PITA

Localidade: Cambucí

CE OSCAR BATISTA

Localidade: Cambucí

CIEP 141 VEREADOR SAID TANUS JOSE

Localidade: Italva

CE FREI TOMAS

Localidade: Itaocara

CIEP 263 LINA BO BARDI

Localidade: Itaperuna

CIEP 343 PROFESSORA EMILIA DINIZ LIGIERO

Localidade: Laje do Muriaé

IE DE MIRACEMA
Localidade: Miracema

CE FLAVIO RIBEIRO DE REZENDE
Localidade: Natividade

IE ELIANA DUARTE DA SILVA BREIJAO
Localidade: Porciúncula

CE RUI GUIMARAES DE ALMEIDA
Localidade: Santo Antônio de Pádua
CIEP DOUTOR MIGUEL COUTO FILHO
Localidade: Varre-Sai

CE JOAO PESSOA
Localidade: Campos dos Goytacazes

CE BALTAZAR CARNEIRO
Localidade: Cardoso Moreira

CE TOBIAS TOSTES MACHADO
Localidade: Conceição de Macabu

CE LUIZ REID
Localidade: Macaé

CE JACINTHO XAVIER MARTINS
Localidade: Rio das Ostras

CE DE SAO FIDELIS
Localidade: São Fidélis

CE GERAQUE COLLET
Localidade: São Fidélis

CE SAO FRANCISCO DE PAULA
Localidade: São Francisco de Itabapuana

CE ALBERTO TORRES
Localidade: São João da Barra

CE ALCINDO GUANABARA
Localidade: Guapimirim

CIEP 128 MAGEPE MIRIM
Localidade: Magé

CE JOSE VERISSIMO
Localidade: Magé

CE RUI BARBOSA
Localidade: Petrópolis

CIEP 285 LUIZ JOSE DAFLON GOMES
Localidade: Sapucaia

CE EDMUNDO BITTENCOURT
Localidade: Teresópolis

CE EUCLYDES DA CUNHA
Localidade: Teresópolis
IE PROFESSOR JOEL MONNERAT
Localidade: Três Rios

CE RAMIRO BRAGA
Localidade: Bom Jardim

CE MARIA ZULMIRA TORRES
Localidade: Cachoeira de Macacu

CE MARIA ZULMIRA TORRES
Localidade: Cantagalo

CE PROFESSOR AURELIO DUARTE
Localidade: Carmo

CE CASIMIRO DE ABREU
Localidade: Casimiro de Abreu

IE INOCENCIO DE ANDRADE
Localidade: Cordeiro

CE JOSE CARLOS BOARETTO
Localidade: Macuco

IE DE NOVA FRIBURGO
Localidade: Nova Friburgo

CIEP 283 MARIA AMELIA PACHECO
Localidade: Sumidouro

CIEP 279 PROFESSORA GUIOMAR GONCALVES NEVES
Localidade: Trajano de Moraes

8 ANEXOS

Anexo A – Conteúdos Programáticos do Concurso do Ano de 2013/2014 SEEDEUC RJ para Professores de Disciplinas Pedagógicas.

CONCURSO 2013 DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS

ANEXO V - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS PARA TODAS AS DISCIPLINAS DE PROFESSOR DOCENTE I (16h e 30h) Aspectos Filosóficos da Educação – o pensamento pedagógico moderno: iluminista, positivista, socialista, escolanovista, fenomenológico-existencialista, antiautoritário, crítico. Tendências atuais: liberais e progressistas. O pensamento pedagógico brasileiro: correntes e tendências na prática escolar. Aspectos Sociológicos da Educação – as bases sociológicas da Educação, a Educação como processo social, as instituições sociais básicas, educação para o controle e para a transformação social, cultura e organização social, desigualdades sociais, a relação escola / família / comunidade. Educação e Sociedade no Brasil. Aspectos Psicológicos da Educação – a relação desenvolvimento / aprendizagem: diferentes abordagens, a relação pensamento / linguagem – a formação de conceitos, crescimento e desenvolvimento: o biológico, o psicológico e o social. O desenvolvimento cognitivo e afetivo. Aspectos do Cotidiano Escolar – a formação do professor; a avaliação como processo, a relação professor / aluno; a função social do ensino: os objetivos educacionais, os conteúdos de aprendizagem; as relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos; a organização social da classe; os direitos da criança e do adolescente; a sala de aula e sua pluralidade; Diretrizes, Parâmetros, Medidas e Dispositivos Legais para a Educação – A LDB atual, o Estatuto da Criança e do Adolescente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

RESOLUÇÃO Nº 1, de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Sugestões Bibliográficas: CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério: Construção Cotidiana. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. COLL, César; PALACIOS, Jesus & Marchesi, Álvaro (orgs.). Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação (vol.3) Porto Alegre: ArtMed, 1995. DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma. Psicologia da educação. São Paulo: Cortez, 1990. DEL-CAMPO, Eduardo Roberto; OLIVEIRA, Thales Cezar. Estatuto da Criança e do Adolescente: Provas e Concursos. São Paulo: Atlas, 2007. FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. Psicologia e Trabalho Pedagógico. Atual, 1997. GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 1999. GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo: Ática, 2004. GOMES, Cândido

Alberto. A Educação em Novas Perspectivas Sociológicas. São Paulo: EPU, 2005. HOFFMANN, Jussara. Avaliação: Mito e Desafio. Porto Alegre: Mediação, 2002. LEI FEDERAL nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LUCKESI, Cipriano. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 2002. MEC-Parâmetros Curriculares Nacionais p/o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Brasília, 1996/ 2000. PARECER CNE/CEB 04/98. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. PARECER CNE/CEB 15/98. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. PILETTI, Nelson. Sociologia da Educação. São Paulo: Ática, 2006. SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Editora Artmed, 3ª edição, 2000. TOSCANO, Moema. Introdução à Sociologia Educacional. 13ª ed. Petrópolis: Vozes: 2008. ZABALA, Antoni. A Prática Educativa – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS – CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS PROFESSOR DOCENTE I (16h)

Fundamentos da Educação: aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos, biológicos e antropológicos. A História do Pensamento Pedagógico Brasileiro: teoria da educação, as diferentes correntes do pensamento pedagógico brasileiro. A Organização da Educação Brasileira: aspectos legais, aspectos políticos; o projeto político pedagógico, planejamento, diagnóstico, pedagogia de projetos, a avaliação e Governo do Estado do Rio de Janeiro Secretaria de Estado de Educação seus diferentes processos. A formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: realidade atual, avanços e retrocessos. O Professor do Ensino Fundamental na Lei 9394/96. O Papel do professor na sociedade do conhecimento e as novas possibilidades tecnológicas no processo ensino/aprendizagem e no acesso ao conhecimento. Aspectos teóricos e metodológicos da prática escolar, a diversidade na educação. Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. A Questão da Alfabetização. O currículo, sua estruturação e organização. A democratização da educação e o processo de gestão participativa. **A Educação Especial e a Inclusão na Educação.** A Educação de Jovens e Adultos

Sugestões Bibliográficas: ABRAMOVICH, Fanny. Quem educa quem? São Paulo. Summus, 1985. ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre, Artmed, 2001. AQUINO, Júlio (org.). Erro e fracasso na escola. São Paulo. Summus 1997. BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. Trad. Maria Adria Veríssimo Veronese. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. Campinas. Autores Associados, 2001 BRASIL, Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. MEC. BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais. Brasília. MEC, 1997. CANDAU, Vera Maria (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro, DP& A, 2001. **CARVALHO, Rosita E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre. Mediação, 2000.** COLL, César. Psicologia e currículo. São Paulo. Ática, 1999. COLL, César e Cols. Os Conteúdos na Reforma: ensino, aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre. Artmed, 2000. COLL, César; PALACIOS, Jesus & Marchesi, Álvaro (orgs.). Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação (vol.3) Porto Alegre: ArtMed, 1995. CONTRERAS, José. A autonomia dos professores. São Paulo. Cortez, 2002. DELORS, Jacques. A educação para o século XXI: questões e perspectivas. Porto Alegre. Artmed, 2005. DEMO, Pedro. Saber Pensar, São Paulo, Cortez Editora. ESTEBAN, Maria Tereza, Escola, Currículo e Avaliação. São Paulo: Cortez Editora. FREIRE, P., Pedagogia da autonomia. São Paulo. Paz e Terra, 1996. FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. São Paulo, Editora Olho D'água, 1997 GADOTTI, Moacyr. Uma só escola para todos. Caminhos da autonomia escolar. Petrópolis, Vozes, 2000. HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e

desafio. Porto Alegre. Mediação, 2003. LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mira Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo. Cortez, 2005. LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo. Cortez, 2006. LUCKESI, Cipriano. Filosofia da Educação MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). Currículo: Políticas e práticas. 9ª edição, Campinas, SP: Papirus, 2006. OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis. Vozes, 1997. OROFINO, Maria Isabel. Mídias e Mediação Escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo, Cortez Editora. ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis. Vozes, 1988. SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000. **SANTOS, Mônica P. dos & PAULINO, Marcos M. (orgs.). Inclusão em educação: cultura, políticas e práticas. São Paulo. Cortez, 2006.** SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo. Cortez, 1998. SAVIANI, Dermeval. A nova lei de educação - LDB: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo. Autores Associados, 1997. VASCONCELLOS, Celso. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformações. São Paulo. Libertad, 2003. VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino- aprendizagem e projeto político pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização. 16ª edição, São Paulo: Libertad Editora, 2006. VEIGA, Ilma Passos A.; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (org.). Escola: espaço do projeto políticopedagógico. 8ª edição, Campinas, SP: Papirus, 2005. VEIGA, Ilma Passos (org.). Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico. Campinas, Papirus, 2007. WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo. Ática, 2002. ZABALA, Antoni. A prática educativa. Como ensinar. Porto Alegre. Artmed, 1998.

Anexo B – Ementa da Disciplina Conhecimentos Didático Metodológicos em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva

CONHECIMENTOS DIDÁTICOS METODOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esse componente curricular vem abordar fatos, situações, experiências e vivências, em que os sujeitos do cotidiano escolar – professores, alunos, diretores, coordenadores etc. – possam se apoiar e ter como auxílio constante no processo de construção do conhecimento, voltado para a educação inclusiva.

Pretende-se perpassar e abranger os conteúdos essenciais da matriz curricular, de maneira a capacitar o formando do Curso Normal, exercer de forma competente e habilidosa, a prática docente, que tem como objetivo maior a constituição do cidadão preocupado com as questões que envolvem seu cotidiano, buscando cada vez mais se aperfeiçoar e harmonizar ações de interesse de todos de forma equânime.

Como primeiro contato, destaca-se a importância de inteirar o futuro docente sobre a história da Educação Especial no Brasil e no mundo para que possam perceber o longo caminho de descaso e repúdio que as pessoas com deficiências ou patologias diversas tiveram de percorrer para hoje alcançarem as ainda incipientes atenções da sociedade.

Considera-se fundamental identificar características de pessoas com necessidades educacionais especiais, público-alvo da Educação Especial, no intuito de esclarecer o atual modelo educacional, que tira o foco da deficiência e enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de buscar no aluno a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoio que a escola deve proporcionar-lhe para que tenha acesso aos conhecimentos e aos bens culturais.

É primordial, da mesma forma, fazer com que os jovens formandos conheçam as legislações nacional e internacional que asseguram os direitos das pessoas com deficiências, pois, segundo a atual Política Nacional de Educação Especial, a educação inclusiva é hoje o debate mais presente na educação do país. Nunca antes foi tão discutido o princípio constitucional da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, implicando a necessidade de reverter os velhos conceitos de normalidade e padrões de aprendizagem, bem como afirmar novos valores na escola que contemplem a cidadania, o acesso universal e a garantia do direito de todas as crianças, jovens e adultos de participar nos diferentes espaços da estrutura social.

Julga-se interessante promover um debate amplo com o objetivo de fazer o formando refletir sobre o estado atual da educação inclusiva e sobre o princípio fundamental que rege as escolas inclusivas: o de que todas as pessoas devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Não há um molde pronto para ser aplicado indistintamente aos problemas, às deficiências. Assim sendo, aprender a lidar com as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial desafia a capacidade do professor em encontrar saídas, descobrir novas alternativas pedagógicas que podem ser acrescentadas ao seu planejamento inicial de ação para mantê-lo atualizado e aberto a novas possibilidades de adequação.

Cabe dizer ainda que este componente curricular permite atividades pedagógicas bastante dinâmicas e reveladoras, tais como visitas a escolas regulares, preferencialmente, com alunos incluídos e que ofereçam o AEE – Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais; escolas regulares com Tradutor/Intérprete de LIBRAS ou com Profissionais de Apoio/Monitores; Equipes da Educação Especial da SEEDUC/RJ (Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro): Núcleo de Apoio Pedagógico Especial – NAPES, Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS; Centro de Apoio Pedagógico ao Atendimento de Pessoas com Deficiência Visual - CAP; Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille - NAPPB; Núcleo de Atividade em Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S; escolas especiais; centros de referência em educação especial (Instituto Nacional de Educação de Surdos, Instituto Benjamin Constant, Instituto Helena Antipoff, por exemplo). Além disso, é interessante oferecer atividades em sala de aula como a confecção de material pedagógico adaptado, seminários sobre as diferentes deficiências, debates sobre educação inclusiva e tudo mais que a criatividade do corpo docente de uma escola comprometida com a qualidade de ensino pode oferecer.

Ao final, almeja-se a grata satisfação de ver a formação do jovem mestre transformada, em sua integridade ética, política e social, pelo espírito solidário, mas, antes de tudo, pelo espírito de justiça consciente de seus direitos e deveres como sujeitos transformadores ativos e esclarecidos da sociedade.

**Equipe de Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial
no Contexto da Educação Inclusiva**

1º Bimestre

EIXO

AS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS E ESPECIAIS NO CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Habilidades e
Competências

Contextualizar social e historicamente, a Educação Especial, no Brasil e no mundo, com pretensão de humanizar o olhar do "outro".
Conhecer o público-alvo da Educação Especial e conceituá-lo.
Identificar as características das pessoas com deficiências sensoriais.
Conhecer serviços e práticas pedagógicas que contemplem as deficiências sensoriais.
Identificar as formas de adaptações inclusivas de natureza curricular, avaliativa, física e metodológica para as necessidades educacionais específicas do bimestre.

2º Bimestre

EIXO

AS ESPECIFICAÇÕES DAS DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E INTELLECTUAIS, TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES E O SEU FAZER PEDAGÓGICO

Habilidades e
Competências

Diferenciar doença mental, deficiência intelectual e transtornos globais de desenvolvimento.
Identificar as características das pessoas com deficiências físicas e intelectuais, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades.
Compreender o conceito de inteligência, sob o enfoque das escalas métricas de inteligência e da teoria das inteligências múltiplas.
Conhecer serviços e práticas pedagógicas que contemplem as deficiências físicas e intelectuais, os transtornos globais de desenvolvimento e as altas habilidades.
Identificar formas de adaptações inclusivas de natureza curricular avaliativa, física e metodológica para as necessidades educacionais específicas do bimestre.

3º Bimestre

EIXO

DEMOCRACIA: CIDADANIA E DIREITOS LEGAIS DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Habilidades e
Competências

Conhecer os principais referenciais legais, políticos e filosóficos que asseguram os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais: as legislações nacional e internacional vigentes.
Considerar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como instrumento de inclusão efetiva de toda a comunidade.

4º Bimestre

EIXO

INCLUSÃO - DA TEORIA À PRÁTICA

Habilidades e
Competências

Analisar a teoria e a prática inclusiva na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na escola regular.
Atuar com o "olhar cuidadoso", consoante procedimentos educacionais específicos que sustentam a Educação Inclusiva.
Identificar as principais barreiras que se interpõem no processo educacional e delimitam fronteiras entre os alunos denominados "normais" e os especiais.
Incluir a família como sujeito integrante do processo socioeducativo.

Anexo C – Ementa da Disciplina Atendimento Educacional Especializado

Atendimento Educacional Especializado

Para além do cumprimento dos dispositivos legais que tratam sobre a questão da inclusão escolar, é preciso ampliar o debate nos espaços escolares sobre o sentido e a natureza humana. Isso significa afirmar que todos nós somos dotados de diferenças que, longe de nos excluir, aproxima-nos do universo complexo da pluralidade social em que nos situamos e vivemos. Uma escola inclusiva não pode se limitar à condição de receber pessoas com dificuldades e necessidades especiais, mas sim desenvolver uma prática coerente ao fazer coletivo, que aproxima e cria laços verdadeiros de amizade, respeito e companheirismo.

O atendimento educacional especializado deve significar que cada educando precisa ser respeitado em seu próprio tempo de aprendizagem e socialização. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado.

A elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores e a participação da família, em interface com os demais serviços especializados.

Para atender a estes propósitos, objetiva-se:

- a. Refletir sobre o sentido e o significado de uma escola inclusiva;
- b. Analisar os processos de ensino-aprendizagem e propor atividades inclusivas que possam valorizar e respeitar o tempo do educando;
- c. Desenvolver o hábito da pesquisa sobre as questões práticas e propor debates sistemáticos nos ambientes escolares sobre as reais dificuldades de um atendimento educacional especializado;
- d. Propor atividades lúdicas que desenvolvam a percepção e a socialização dos educandos, independentemente de suas dificuldades.

Equipe de Laboratório Pedagógico Atendimento Educacional Especializado

1º Bimestre

EIXO	CONHECENDO A REALIDADE INCLUSIVA
Habilidades e Competências	<p>Aprender a conhecer</p> <p>Refletir sobre a legislação específica do atendimento especializado.</p> <p>Aprofundar, por meio de estudos de casos, as características das necessidades educacionais especiais e o tipo de atendimento educacional especializado condizente.</p> <p>Conhecer as experiências das escolas inclusivas, observando suas dificuldades e êxitos.</p> <p>Mapear os principais aspectos observados, indicativos de atendimento educacional especializado à luz da literatura especializada.</p>

2º Bimestre

EIXO	APRENDENDO A VALORIZAR AS DIFERENÇAS
Habilidades e Competências	<p>Aprender a ser</p> <p>Elaborar materiais pedagógicos acessíveis para os principais tipos de deficiência.</p> <p>Partilhar suas próprias experiências e riquezas individuais e propor grupos de estudo sobre como aproveitá-las no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Refletir sobre as especificidades da avaliação no contexto das escolas inclusivas.</p>

3º Bimestre

EIXO	FORMANDO A CONSCIÊNCIA POLÍTICA E TÉCNICA DO EDUCADOR
Habilidades e Competências	<p>Aprender a conviver</p> <p>Conhecer as diversas tecnologias assistivas.</p> <p>Apropriar-se das etapas de construção do Plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE.</p> <p>Conhecer as diversas estruturas de Atendimento Educacional Especializado ofertadas ao educando, público-alvo da Educação Especial.</p>

4º Bimestre

EIXO	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR ENQUANTO ESPAÇO SOCIAL E COLETIVO DE CONVIVÊNCIA
Habilidades e Competências	<p>Aprender a fazer</p> <p>Elaborar ações estratégicas de convivência prática que permitam conhecer melhor a realidade inclusiva.</p> <p>Investigar e mapear materiais pedagógicos acessíveis utilizados no cotidiano nos espaços de atendimento educacional especializado na escola inclusiva.</p> <p>Vivenciar dinâmicas que favoreçam habilidades de gestão de conflitos e situações reais de comportamentos contrários à inclusão social.</p>

Anexo D – Ementa da Disciplina Libras (2013)

LIBRAS

O Currículo Mínimo de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – objetiva nortear o trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano escolar na 3ª série do Ensino Médio do Curso Normal em nível médio.

A LIBRAS, embora reconhecida oficialmente em território nacional, através da Lei Federal nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626/2005, segue desconhecida pela imensa maioria da população e continua sendo encarada, equivocadamente, como um mero conjunto de gestos naturais ou “mímicas” utilizados pelos surdos na ausência da oralidade.

A finalidade da disciplina de LIBRAS é apresentar aos discentes, de forma clara e objetiva, a referida língua, sua legislação, seus pressupostos teóricos, históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos.

Compreendemos que é essencial a diferenciação entre deficiência auditiva e surdez, assim como as especificidades de ambas, bem como é importante compreender o papel do profissional TIL - Tradutor/Intérprete de LIBRAS em sala de aula e sua contribuição como mediador para o processo acadêmico do aluno surdo incluído nas classes regulares, propiciando o atendimento as suas necessidades, suas diferenças e semelhanças com os demais colegas.

Apresentamos, também, neste documento, os recursos tecnológicos existentes que possibilitam a acessibilidade da pessoa com deficiência auditiva ou surdez.

Vale ressaltar que os conteúdos a seguir e os pressupostos legais político-filosóficos que asseguram a inclusão são primordiais para os(as) alunos(as) do Curso Normal, a fim de prepará-los para o trabalho com o aluno surdo e para a oferta de uma educação bilíngue de qualidade a este alunado, contribuindo para a transformação da escola regular em um espaço competente para o atendimento de todos os alunos, independentemente das diferenças e semelhanças.

Segundo a atual Política Nacional de Educação Especial, a educação inclusiva é hoje o debate mais presente na educação do país. Assim, tendo acesso a esses conhecimentos, aprende-se a valorizar as diferenças humanas e aprender com o diferente, não pela diferença que a sua deficiência impõe, mas pela singularidade de sermos diferentes enquanto condição humana que é intrínseca a cada um.

Equipe de Libras

1º Bimestre

EIXO

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA SURDEZ E CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO SURDO NO BRASIL

Habilidades e Competências

Contextualizar a história da educação dos surdos.
 Reconhecer a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no país.
 Identificar os processos de aquisição e desenvolvimento da LIBRAS.
 Conhecer as características da deficiência auditiva e da surdez, derrubando mitos e tabus.
 Reconhecer a importância dos cuidados com a saúde auditiva.

2º Bimestre

EIXO

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E SUA LEGISLAÇÃO

Habilidades e Competências

Conhecer a legislação sobre a LIBRAS.
 Conhecer os parâmetros fonológicos da LIBRAS.
 Reconhecer a importância do professor e do tradutor/intérprete da LIBRAS no processo ensino-aprendizagem.
 Iniciar o processo de conhecimento básico da LIBRAS, visando ao atendimento à educação bicultural e bilíngue.

3º Bimestre

EIXO

A INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA SURDA

Habilidades e Competências

Conhecer os pressupostos legais que asseguram o direito de pleno acesso à educação em igualdade de condições com as demais pessoas e os recursos de acessibilidade.
 Reconhecer a LIBRAS como primeira língua para o aluno surdo e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, como língua de instrução, e a importância de o acesso às duas línguas ocorrer de forma simultânea no ambiente escolar.
 Compreender a importância da inclusão da pessoa surda no contexto escolar.
 Compreender as especificidades no processo avaliativo do aluno com necessidades educacionais especiais.
 Expandir os conhecimentos básicos da LIBRAS, visando ao atendimento à educação bicultural e bilíngue.

4º Bimestre

EIXO

SAÚDE AUDITIVA E ACESSIBILIDADE ÀS TECNOLOGIAS

Habilidades e Competências

Investigar os tipos de recursos de Tecnologia Assistiva para surdez e deficiência auditiva.
 Compreender o processo de inclusão e as filosofias educacionais direcionadas ao aluno surdo na rede de ensino regular.
 Expandir os conhecimentos básicos da LIBRAS, visando ao atendimento à educação bicultural e bilíngue.

Anexo E – Ementa da Disciplina Eletiva Tecnologias Assistivas – NEM 2017



ELETIVA: TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E LINGUAGEM CONTEMPORÂNEA

1º SEMESTRE

Unidade Escolar: COLÉGIO ESTADUAL BALDOMERO BARBARÁ

Autoria: Profa. Cecília Maria Lucio Pacheco

Título: TECNOLOGIA ASSISTIVA: FERRAMENTAS DE INCLUSÃO

Justificativa:

- Você gosta de ter autonomia?
- O que você sente quando uma pessoa diz que você não é capaz de realizar qualquer atividade, mesmo que seja a mais simples?
- Você valoriza as pequenas ações que desenvolve no cotidiano, como escovar os dentes, colocar uma colher na boca, digitar uma palavra no computador?
- Você gosta de utilizar qualquer tipo de tecnologia?

- Você acha que a pessoa com deficiência (física, visual, entre outras) pode utilizar as tecnologias?

Sendo a autonomia um desejo e uma necessidade, esse conceito também se aplica à pessoa com deficiência. Toda pessoa com deficiência precisa de apoios essenciais para seu desenvolvimento. Muitas ferramentas são primordiais para ajudar na acessibilidade, mobilidade, aprendizado e variadas ações necessárias. Felizmente, esse grupo está conquistando cada vez mais autonomia e qualidade de vida, realizando tarefas que eram impossíveis até pouco tempo atrás. Esse cenário positivo acontece graças a uma área conhecida como tecnologia assistiva.

A TA, como é chamada, é um conceito formado por práticas, materiais, ferramentas, serviços, produtos, metodologias e estratégias voltadas ao bem-estar, inclusão e independência das pessoas com deficiência. Reúne uma série de processos que se reinventam e são capazes de facilitar muitas atividades cotidianas e fundamentais para qualquer indivíduo. "A Tecnologia Assistiva proporciona à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade." (SARTORETTO & BERSCH, 2012)

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela PORTARIA nº 142, de 16 de novembro de 2006, propõe o seguinte conceito para a Tecnologia Assistiva:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou é fundamental que os professores conheçam e se apropriem destes conhecimentos fundamentais ao processo de inclusão das pessoas com deficiência. Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis (RADABAUGH, 1993)

Objetivo Geral:

Estimular a formação de consciência sobre a importância da utilização de recursos e adaptações para o processo de educação e inclusão da pessoa com necessidade especial, enfocando a importância da ação multidisciplinar no processo de utilização da TA e no desenvolvimento de projetos de acessibilidade na inclusão escolar.



(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Metodologia:

Aulas dialogadas com a mediação do professor, expondo por meio de recursos didáticos e estudo de casos diversos, os conteúdos propostos, nas quais o estudante terá a oportunidade de expor seus conhecimentos prévios e experiências num ambiente de respeito e aceitação, realizando atividades de pesquisa e desenvolvendo o tema de acordo com as orientações de cada aula.

Recursos Didáticos:

Plataformas virtuais, materiais impressos, bem como materiais e jogos adaptados sobre os quais nos debruçaremos em análise e debate com vistas ao pleno desenvolvimento e internalização dos conteúdos propostos.

Proposta de Culminância:

A culminância acontecerá com a exposição de trabalhos de pesquisa, desenvolvidos pelos estudantes com as devidas orientações dos professores responsáveis pela eletiva, abordando temas referentes ao que foi construído/discutido ao longo do semestre. Ou seja, partindo de casos previamente estudados, os estudantes irão produzir recursos de TA com vistas ao processo de inclusão escolar.

Cronograma Semestral:

Ações	Meses				
	Fev./Mar	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.
Elaboração das temáticas e mobilização dos envolvidos; Estudo de caso	X				
Discussão, reflexão e elaboração de ações com os estudantes sobre as diversas formas e categorias de Tecnologia Assistiva (TA)	X	X	X	X	
Elaboração de projeto e construção de materiais com vistas ao Caso Estudado: TA – Seminários, rodas de conversa e oficinas etc;	X	X	X	X	X
Realização de Culminância do Projeto com a exposição dos materiais produzidos;					X



Objetivos Específicos:

- Conceituar, analisar e discutir os aspectos teóricos referentes a tecnologia assistiva
- Identificar as categorias e a classificação da Tecnologia Assistiva.
- Relacionar inclusão escolar e Tecnologia Assistiva.
- Conhecer as leis e políticas de Tecnologia Assistiva no Brasil: garantia de inclusão.

Categorias de Tecnologia Assistiva (TA) a serem estudadas:

- Sistemas de Controle de Ambiente
- Auxílio de Mobilidade
- Órteses e Prótese
- Auxílios para surdos ou com déficit auditivo
- Auxílios para Cegos ou Visão Subnormal
- Audiodescrição
- Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)
- Informática Acessível / Objetos de aprendizagem
- Material estruturado

Áreas do Conhecimento:

- Linguagens e suas Tecnologias

Competências Específicas:

2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

3- Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

5 - Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

7 - Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Habilidades:

(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

Sede SEEDUC-RJ - Av. Professor Pereira Reis, nº 119 / Santo Cristo - RJ / CEP: 20220-800



Avaliação das ações ao longo do processo.	X	X	X	X	X
---	---	---	---	---	---

Referências:

ALMEIDA, Maria Amélia; PIZA, Maria Helena Machado; LAMONICA, Dionísia Aparecida Cusin. Adaptações do sistema de comunicação por troca de figuras no contexto escolar. *Pró-Fono R. Atual.Cient.*, Barueri, v.17, n.2, ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-56872005000200012>. acesso em 22 maio 2012.

BERSCH, R., 2005. Introdução à Tecnologia Assistiva. Disponível em <http://www.cedionline.com.br/artigo_ta.html> Acesso em 22 maio. 2012.

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: *Ensaio Pedagógicos*, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

DOSVOX. Disponível em:<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/ferramentas.htm> Acesso em 22 maio 2012.

RANCO, E. P. C. e SILVA, M. C. C. C. Audiodescrição: Breve passeio histórico. In MOTTA, L.M.V. e ROMEU FILHO, P. (orgs): *Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras*. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

MANTOAN, M. T. E. A tecnologia aplicada à educação na perspectiva inclusiva. mimeo, 2005.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MELLO, M. Tecnologia assistiva. In: GREVE, J. M. D.; AMATUZZI, M. M. *Medicina de reabilitação aplicada à ortopedia e traumatologia*. São Paulo: Manole, 1997.

MOTTA, L.M.V. e FILHO, P.R. (orgs): *Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras*. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

MOTTA, L.M.V. Audiodescrição – recurso de acessibilidade para a inclusão cultural das pessoas com deficiência visual. Disponível em <http://www.bancodeescola.com/audiodescr.htm> Acesso em 22 maio 2012

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [Centro Colaborador da Organização Mundial de Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cássia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

RADABAUGH, M. P. Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities - A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Março 1993. Disponível em <<http://www.ccclivecaption.com>> Acesso em 22 maio 2012

ROCHA, Eucenir Fredini; CASTIGLIONI, Maria do Carmo. Reflexões sobre recursos tecnológicos:

Sede SEEDUC-RJ - Av. Professor Pereira Reis, nº 119 / Santo Cristo - RJ / CEP: 20220-800

Anexo F - Ementa Da Disciplina Eletiva Mãos Que Falam No Processo De Ensino-Aprendizagem – NEM 2017



ELETIVA: MÃOS QUE FALAM NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

1º SEMESTRE

Unidade Escolar: CIEP 278 – JOAQUIM OSÓRIO DUQUE ESTRADA

Autoria: Profa. Cristiane da Silva Oliveira Espíndola / Profa. Danielle Cadinha Furtado / Prof. José da Silva Oliveira / Profa. Márcia Tereza Guimarães Pimentel / Profa. Maria Clara Oliveira e Silva / Profa. Maria de Lourdes de Souza / Profa. Rafânia Cariús Rosa Firmo / Profa. Rosana Ferreira de Souza / Profa. Sônia Carvalho Lage

Título: APRENDENDO LIBRAS

Justificativa:

Sabemos que na revisão da Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 208, inciso III, determina que: "o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". A Lei 5626/2005 que regulamenta a Lei 10436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, será obrigatória para o exercício do magistério em nível médio e superior, assim sugerimos que ela seja oferecida desde a 1ª série do Curso Normal através desta eletiva. Como todas as outras, as Línguas de Sinais são vivas, pois estão em constante transformação com novos sinais, sendo introduzidas pela comunidade surda de acordo com a sua necessidade. Como no Brasil temos diversidades culturais isso implica em variação no dialeto das pessoas com deficiência auditiva.

Objetivo Geral:

Promover a inclusão do surdo no mercado de trabalho e a sociedade de um modo geral; fornecer subsídios teóricos para sua inserção e a conscientização quanto à valorização do outro, fazendo com que percebam aspectos de influência na formação da nossa identidade.

Objetivos Específicos:

- Conhecer sobre a história do surdo durante a evolução humana;
- Compreender a importância da promoção e da inclusão do surdo na sociedade;
- Discutir as leis voltadas à inclusão do surdo, em vigência no Brasil.

Áreas Do Conhecimento:

- Linguagens e suas Tecnologias

Competências:

1- Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

2- Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a



cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Habilidades:

(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.

(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

Metodologia:

Aulas teóricas, expondo por meio de recursos didáticos diversos conteúdos. Serão feitas pesquisas, trabalhos em grupos e individuais, aplicativos Hand Talk, entre outras, desenvolvendo o tema de acordo com as orientações de cada aula.

Recursos Didáticos:

Plataformas virtuais como o Hand Talk, material impresso e laboratório.

Culminância:

Exposição de trabalhos de pesquisa, desenvolvidos pelos estudantes com as devidas orientações dos professores responsáveis pela eletiva, abordando temas referentes ao que foi construído/discutido ao longo do semestre.

Cronograma:

Ações	Meses	Fev./ Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.
Elaboração das temáticas e mobilização dos envolvidos;		X				
Discussão, reflexão e elaboração de ações com os estudantes sobre a linguagem brasileira de sinais ao longo da história, no nosso país e na cidade em que vivem;		X	X			
Discussão, reflexão e elaboração de ações com os estudantes sobre a linguagem brasileira de sinais na família, na escola e as que eles mesmos silenciam no dia a dia;				X	X	
Produção e apresentação de cartazes, seminários, rodas de conversa, diálogos etc.;		X	X	X	X	X
Culminância do projeto com diálogos entre os próprios estudantes;					X	X
Avaliação das ações.		X	X	X	X	X

Referências:

Sede SEEDUC-RJ - Av. Professor Pereira Reis, nº 119 / Santo Cristo - RJ / CEP: 20220-800



Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 26 out. 2018.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

REILY, L. Escola Inclusiva: linguagem e mediação. Campinas: Papirus, 2004.

Honora, Marcia & Frizanco, Mary Lopes Esteves. Livro Ilustrado da Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Ciranda Cultural. 2017.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: EdUFSC, 2008.

2º SEMESTRE

Unidade Escolar: COLÉGIO ESTADUAL HILKA DE ARAUJO PEÇANHA

Autoria: Profa. Jorgete Monteiro de Andrade

Título: FORMAÇÃO DE LIBRAS PARA O CURSO NORMAL – FALANDO COM AS MÃOS!

Justificativa:

A Língua Brasileira de Sinais/Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros, de acordo com a Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. É uma língua de modalidade gestual-visual, sua realização é estabelecida através da visão e da utilização do espaço, utilizando movimentos gestuais e faciais como meio de comunicação.

Com base na legislação citada, observamos no Componente Curricular **Tempos para ênfase no PPP/ LIBRAS**, a ausência da utilização e conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, sendo esta trabalhada em seu aspecto teórico e legal, sem a prática da modalidade gestual e facial preconizada pela legislação.

Destacamos desta forma, a importância da capacitação/formação em LIBRAS de professores ouvintes que atuarão em classes regulares do 1º Segmento do Ensino Fundamental.

Objetivo Geral:

Propiciar a aprendizagem da Libras aos estudantes, levando-os a conhecer os aspectos linguísticos, possibilitando assim uma formação didática inclusiva que permita aos estudantes estabelecer uma comunicação básica por meio da língua de sinais, com surdos.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver as habilidades necessárias para a aquisição da Libras – a língua de modalidade visual e gestual da Comunidade Surda.
- Identificar a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão.
- Reconhecer a importância da Formação em LIBRAS de professores ouvintes que atuam em classes regulares do Ensino Fundamental.
- Oportunizar ao Curso Normal a Formação Básica em LIBRAS.
- Estimular o uso da Língua de Sinais.

Áreas Do Conhecimento:

Sede SEEDUC-RJ - Av. Professor Pereira Reis, nº 119 / Santo Cristo - RJ / CEP: 20220-800



- Linguagens e suas Tecnologias.

Competências e Habilidades:

- Iniciar os estudantes no processo de aprendizagem do alfabeto datilológico da Libras.
- Construir os sinais com os estudantes para o batismo e introduzir os sinais que indicam saudações em Libras.
- Ensinar vocabulário específico com o intuito de desenvolver diálogo com os estudantes e treinar e sistematizar os sinais já estudados.
- Demonstrar a importância das expressões faciais na formação de sentenças afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas.
- Exibir filmes que abordam a importância da família para o desenvolvimento do surdo e a possibilidade deste.

Metodologia:

- Discussões desenvolvidas a partir dos aprendizados na sala de aula;
- Aulas expositivas e práticas em Libras;
- Uso de dinâmicas que possibilitem ao estudante o uso da Libras durante as aulas;
- Prática de diálogos, onde o estudante vivenciará situações comunicativas do cotidiano;
- Discussões desenvolvidas a partir dos aprendizados na sala de aula;
- Filmes que envolvam a cultura surda;
- Músicas para trabalhar a fluência e interpretação;
- Seminários sobre temas ligados a Libras;
- Avaliações teórica e prática

Recursos Didáticos:

- Equipamento de recurso multimídia (Datashow);
- Computador;
- Equipamento de som.
- Plataformas virtuais;
- Material impresso

Culminância:

Proposta de apresentação de:

- Filmes
- Oficinas
- Dramatização
- Dança

Cronograma:

Ações	Meses	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Histórico sobre a Educação de Surdos e Língua Brasileira de Sinais; comunidade, cultura e identidade surda;		X	X			

Sede SEEDUC-RJ - Av. Professor Pereira Reis, nº 119 / Santo Cristo - RJ / CEP: 20220-800



Alfabeto Datilológico, sinais de nomes e cumprimentos;	X	X	X	X	X
Vocabulário básico de uso cotidiano. Sistematização dos vocabulários;	X	X	X	X	X
Tipos de frases: afirmativa, interrogativa, exclamativa e negativa.	X	X			
Relação de parentesco e família em geral.	X	X			
Momento cultural			X	X	X
Avaliação das ações ao longo do processo	X	X	X	X	X

Referências:

GRESSER, A. Libras? Que língua é essa? São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

QUADROS, R. M. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Artes Médicas, Porto

FRIZANCO, M. L. E. e HONORA, M. Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012