

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Cinthia Cardona de Ávila

**CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
ATUAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

**Santa Maria, RS
2018**

Cinthia Cardona de Ávila

**CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helenise Sangoi Antunes

Santa Maria, RS
2018

Avila, Cinthia Cardona de
Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na
Idade Certa na formação de professores para atuar na
perspectiva inclusiva / Cinthia Cardona de Avila.- 2018.
123 p.; 30 cm

Orientador: Helenise Sangoi Antunes
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2018

1. Formação continuada de professores 2. PNAIC 3.
Inclusão educacional de alunos com deficiência I.
Antunes, Helenise Sangoi II. Título.

Cinthia Cardona de Ávila

**CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Aprovada em 31 de agosto de 2018:



Helenise Sangoi Antunes, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Debora Ortiz de Leão, Dr^a. (UFSM)



Valdo Hermes de Lima Barcelos, Dr. (UFSM)



Elaine Constant Pereira de Souza, Dr^a. (UFRJ)



Vera Lucia Martiniak, Dr^a. (UEPG)

Santa Maria, RS.
2018

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese ao meu pai, Moacir Cardoso de Ávila, que foi incansável no investimento, tanto financeiro quanto apoio afetivo e emocional, para que esse momento esteja concretizando-se. Também a minha mãe, Nilfa Cardona de Ávila, que mora em outro plano e que, com certeza, está muito feliz com mais essa etapa vencida em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos amigos que fiz no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização por tantos momentos compartilhados que foram essenciais para a escrita dessa tese.

Agradeço especialmente a minhas amigas/irmãs Elizandra Gelocha, Júlia Bolssoni Dolwitsch e Thaís Marchi pelas escutas atentas, pelos conselhos, pela compreensão em cada momento angustiante, pelo apoio quando o único caminho que eu enxergava era o que me levava a desistir e por não terem deixado isso acontecer. Parte do que sou, construí junto a vocês!

Agradeço aos professores participantes da banca pelas sugestões que foram essenciais para trilhar o caminho dessa escrita. Muito obrigada!

Agradeço aos professores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC pelas escritas que possibilitaram o desenvolvimento dessa tese.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria, ao Centro de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação por tantas oportunidades que tive na minha vida acadêmica, todas cheias de desafios, mas muito bem qualificadas. Obrigada!

Agradeço a minha professora orientadora, amiga e mãe Helenise Sangoi Antunes que nunca desistiu de mim, não medindo esforços para eu conseguir completar mais essa etapa da minha vida acadêmica-profissional. A ti, sou eternamente grata!

RESUMO

CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

AUTORA: Cinthia Cardona de Ávila
ORIENTADORA: Helenise Sangoi Antunes

Esta pesquisa de doutorado está vinculada a Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo geral da mesma foi investigar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação continuada dos professores participantes do programa, no que tange a temática inclusão educacional de alunos com deficiência, atuantes como orientadores de estudos na estrutura do programa. Para tanto, foi utilizada uma metodologia quanti-qualitativa, buscando aportes teóricos em Lüdke; André (1986); Goldenberg (1997), Minayo (2007) e Gatti; André (2010). O método utilizado foi o Estudo de Caso, levando em consideração as colaborações de Gil (2002). Primeiramente, foi encaminhado um questionário estruturado fechado aos professores participantes do programa para elencar os dados quantitativos. Após, foi encaminhado um questionário estruturado aberto para aqueles que deram retorno ao primeiro instrumento, a fim de coletar informações sobre as contribuições do programa para/na formação continuada. Além disso, foi realizada uma análise do Caderno de Educação Inclusiva (2014), material utilizado ao longo do PNAIC no ano de 2014. Os achados dessa pesquisa revelaram que os encontros de formação oportunizados durante o PNAIC/2014 contribuíram para a formação dos professores no que se refere a temática educação inclusiva, pois configurou-se como um espaço de diálogos, trocas e reflexões entre os professores. O PNAIC/2014 favoreceu esses momentos pela estrutura e organização do programa, possibilitando o compartilhamento entre os participantes dos anseios e desafios da profissão, entre eles, a inclusão educacional de alunos com deficiência. Foi possível constatar que a inclusão educacional das crianças com deficiência nos sistemas comuns de ensino ainda é um desafio, mas quando partilhada gera mudanças, oportuniza diferentes alternativas para a atuação junto aos alunos que têm alguma deficiência, tornando a atuação pedagógica inclusiva e possibilitando a construção de saberes condizentes com a atual clientela que está chegando às escolas brasileiras.

Palavras-chave: PNAIC. Formação continuada de professores. Inclusão educacional de alunos com deficiência.

RESUMEN

CONTRIBUCIONES DEL PACTO NACIONAL POR LA ALFABETIZACIÓN EN LA EDAD CIERTA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA ACTUAR EN LA PERSPECTIVA INCLUSIVA

AUTORA: Cinthia Cardona de Ávila

ORIENTADORA: Helenise Sangoi Antunes

Esta investigación de doctorado está vinculada a la Línea de Investigación Formación, Saberes y Desarrollo Profesional del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Santa María. El objetivo general de la misma fue investigar las contribuciones del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta en la formación continuada de los profesores participantes del programa, en lo que se refiere a la temática inclusión educativa de alumnos con discapacidad, actuantes como orientadores de estudios en la estructura del programa. Para eso, se utilizó una metodología cuantitativa, buscando aportes teóricos en Lüdke; André (1986); Goldenberg (1997), Minayo (2007) y Gatti; André (2010). El método utilizado fue el Estudio de caso, teniendo en cuenta las colaboraciones de Gil (2002). En primer lugar, se envió un cuestionario estructurado cerrado a los profesores participantes del programa para enumerar los datos cuantitativos. Después, se envió un cuestionario estructurado abierto para aquellos que dieron vuelta del primer instrumento, a fin de recoger informaciones sobre las contribuciones del programa para / en la formación continuada. Además, se realizó un análisis del cuaderno de Educación Inclusiva (2014), material utilizado a lo largo del PNAIC en el año 2014. Los hallazgos de esta investigación revelaron que los encuentros de formación han creado oportunidades durante el PNAIC/2014 y contribuyeron a la formación de los profesores en que se refiere a la temática educación inclusiva, pues se configuró como un espacio de diálogos, intercambios y reflexiones entre los profesores. El PNAIC / 2014 favoreció estos momentos por la estructura y organización del programa, posibilitando el compartir entre los participantes de los deseos y desafíos de la profesión, entre ellos, la inclusión educativa de alumnos con discapacidad. Es posible constatar que la inclusión educativa de los niños con discapacidad en los sistemas comunes de enseñanza sigue siendo un desafío, pero cuando compartida genera cambios, crea diferentes alternativas para la actuación junto a los alumnos que tienen alguna discapacidad, haciendo la actuación pedagógica inclusiva y posibilitando la construcción de saberes concordantes con la actual clientela que está llegando a las escuelas brasileñas.

Palabras clave: PNAIC. Formación continuada de profesores. Inclusión educativa de alumnos con discapacidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Foto de uma parte dos integrantes do GEPFICA.

Figura 2- Folder do “I Curso de Formação de profissionais da educação: Escola que Protege”.

Figura 3- Folder do “II Curso de Formação de Profissionais da Educação: Escola que Protege”.

Figura 4- Cadernos PNAIC/2014.

Figura 5- Capa do Caderno de Educação Inclusiva PNAIC/2014.

Figura 6- Sumário Caderno de Educação Inclusiva PNAIC/2014.

Figura 7- Professores Formadores PNAIC/2014, Polo Caxias do Sul/RS.

Figura 8 - Momentos de formação PNAIC/2014, Polo Caxias do Sul/RS.

Figura 9 - Equipe Técnica e Supervisoras PNAIC/2014, Polo Caxias do Sul/RS.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Amostragem do público-alvo do PNAIC/2014 em nível nacional.

Tabela 2- Cadernos PNAIC/2014, carga horária de formação destinada para cada caderno

Tabela 3- Coordenadorias em formação no polo de Caxias do Sul/RS.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1-** Dados da primeira questão do questionário estruturado fechado.
- Gráfico 2-** Dados da segunda questão do questionário estruturado fechado.
- Gráfico 3-** Dados da terceira questão do questionário estruturado fechado.
- Gráfico 4-** Dados da quarta questão do questionário estruturado fechado.
- Gráfico 5-** Dados da quinta questão do questionário estruturado fechado.
- Gráfico 6-** Dados da sexta questão do questionário estruturado fechado.
- Gráfico 7-** Configuração da formação continuada de professores.
- Gráfico 8-** Configuração da formação continuada de professores de acordo com os achados da pesquisa.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Texto do primeiro contato com professores participantes do PNAIC/2014- Pólo Caxias do Sul/ RS.

Quadro 2- Texto do segundo contato com professores participantes do PNAIC/2014 - Polo Caxias do Sul/RS.

Quadro 3- Descrição das informações levantadas através do questionário estruturado aberto.

Quadro 4- Saberes dos professores.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GEPFICA	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério de Educação
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SM	Santa Maria
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ufac	Universidade Federal do Acre
Ufam	Universidade do Amazonas
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
Ufpel	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Ufscar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília

Uneb
Unesp
Unicamp
Unifap
UNIJUÍ

Unimontes
Unir

Universidade do Estado da Bahia
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Universidade Estadual de Campinas
Universidade Federal do Amapá
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio
Grande do Sul
Universidade Estadual de Montes Claros
Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1. DO NASCIMENTO À CONCRETIZAÇÃO DE UM DESEJO	17
2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	24
2.1 Pesquisas sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	30
3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA	33
4. PERSPECTIVA INCLUSIVA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	40
5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: caminhos percorridos	44
5.1 Pesquisa quanti-qualitativa e o uso do Estudo de Caso	44
5.2 Instrumentos de análise	48
5.2.1 O Caderno de Educação Inclusiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	48
5.3 Instrumentos para coleta de informações	54
5.3.1 Amostra da pesquisa: justificando o contexto	54
5.3.2 O uso do questionário	58
5.3.2.1 O que revelam os dados quantitativamente levantados	62
5.3.2.2 Informações qualitativas: a construção das categorias de análise	71
6. RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM DE ENSINO.....	75
6.1 Saberes para um desenvolvimento profissional na perspectiva inclusiva	76
6.2 A escola enquanto espaço de reflexão	82
6.3 Diálogo entre os pares na formação continuada de professores.....	86
7. INCLUSÃO NA ESCOLA COMUM DE ENSINO	89
7.1 Vivências das professoras: a inclusão escolar de alunos com deficiência	91
8. CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	95

8.1“Pacto” para a inclusão escolar de alunos com deficiência: contribuições para atuação	96
8.2 Críticas construtivas: discussões ainda necessárias	99
9.CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXO A- AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	109
ANEXO B- QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS FECHADAS.....	110
ANEXO C- QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS	112
ANEXO D- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	113
ANEXO E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORA COLABORADORA VB	114
ANEXO F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORA COLABORADORA GV	117
ANEXO G- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	120

1. DO NASCIMENTO À CONCRETIZAÇÃO DE UM DESEJO

É indispensável em uma pesquisa entender e conhecer os caminhos trilhados pelo pesquisador para chegar à concretização da mesma. Entender seus desejos pelas linhas de pesquisa, temáticas estudadas e práticas vivenciadas favorece o leitor, pois possibilitam a ele construir uma imagem de quem escreve as palavras. Nessa tese, trago algumas colocações sobre o nascimento de uma intenção de pesquisa e sobre a concretização desta, a qual me realiza muito pessoal e profissionalmente.

É necessário que, antes da escrita, haja o desejo de realizá-la. Não há escrita sem desejo, assim como não há resultado sem esforço. A escrita de um trabalho acadêmico, por exemplo, deve partir de uma necessidade. A necessidade é o desejo que se tem em encontrar o porquê, ou o como, ou o qual. A presente escrita surgiu de um desejo. E, esse desejo foi desperto durante a minha vida acadêmico-profissional, mas também pessoal, pois acredito que esses dois âmbitos não estão separados, mas entrelaçados. Quando escrevemos precisamos escrever sobre os nossos desejos. Na escrita está imerso todo o desejo sobre o tema e sobre a necessidade que me levou a escrever.

Em “A alegria de ensinar”, Rubens Alves (2000, p. 81) escreve sobre a importância do desejo: “só vai para a memória aquilo que é objeto do desejo”, reforçando a ideia de que só aprendemos aquilo que desejamos. Nesse sentido, a escrita para não se caracterizar como “sem sentido” ou uma escrita que apenas reproduza aquilo que já foi dito por outrem, “necessita que nasça de uma necessidade”, do desejo de realmente saber sobre o que se pesquisa e que produza em nossa vida conhecimentos que serão guardados em nossa memória.

Não é à toa que, ainda em Alves (2000), o autor salienta que a tarefa primordial do professor seja despertar no aluno o desejo do aprender. Isso porque quando o conhecimento vem sem o desejo, ele torna-se sem sentido e fácil de ser esquecido. Com isso, posso dizer que um dos entraves mais perigosos para a escrita é o não-desejo da mesma, pois faz com que se produza conhecimentos sem sentido, que não passaram pelos nossos sentidos.

A escrita tem início na necessidade de colocar “para fora” aquilo que alguém está pensando/refletindo/pesquisando. Ela já nasce sabendo para “a que veio”. Esse é o primeiro movimento: nascer da necessidade que o autor tem de expor seus

pensamentos e indagações sobre uma determinada problemática. Logo, minha vivência como pesquisadora ao longo da graduação, mestrado e, agora, no doutorado, levaram-me a fugir de temas, problemas e pesquisas nas quais eu não me sentia imbricada, pois não havia o desejo que me impulsionasse à escrita, ou nas quais eu tivesse de me debruçar sobre várias citações que não são minhas para tornar meu trabalho válido. Quero escrever partindo, também, da minha vivência.

Desse modo, a justificativa dessa pesquisa está estritamente costurada com os momentos vivenciados ao longo da minha caminhada acadêmica e profissional. Reconheço que, muitas vezes tive vontade de desistir. Entrar e permanecer no mundo da pesquisa não foi fácil. Logo quando tive meu primeiro contato com o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA) minha maior preocupação era: perder os elos com minha formação inicial (Licenciatura em Educação Especial). Isso, pois, o grupo, coordenado por uma professora pedagoga, tem a preocupação com estudos voltados à alfabetização, letramento e formação de professores. Mas, apesar disso, a professora Helenise foi a pessoa que me recebeu de braços abertos para entrar nesse mundo que, até então, era bastante desconhecido para mim.

Na época que ingressei no GEPFICA, em 2008, estava no 2º ano de faculdade, e não fazia muito tempo que estava me habituando com a ideia de já estar na faculdade, afinal quando passei no vestibular tinha apenas 17 anos. Ingressei no grupo buscando novos conhecimentos e contato com a escola que, até então, não estavam sendo oferecidas na faculdade. Apesar de fugir da minha linha de formação, sentia-me segura naquele grupo, aprendendo coisas novas e tendo contato direto com a escola e com os alunos.

Inicialmente, participava das reuniões do grupo que aconteciam semanalmente, como participante e colaboradora de um projeto de pesquisa e extensão denominado “Laboratório de Alfabetização: repensando a formação de professores”¹. Essa experiência me possibilitou o contato com alunos com dificuldades de aprendizagem em sua alfabetização e a reflexão sobre alfabetização

1 Essa pesquisa buscou investigar as metodologias de alfabetização utilizadas pelos professores do sistema público de ensino, egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. A partir desse objetivo o intuito foi estabelecer as relações das metodologias adotadas pelos alfabetizadores com a discussão teórico-prática proposta na Licenciatura em Pedagogia da UFSM em relação à alfabetização. (Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4799529D7>)

e letramento nos encontros com meus colegas nas reuniões do grupo. Logo, concorri a uma bolsa e, então, passei a ser bolsista desse projeto. Entre as atividades que eram de minha responsabilidade estavam: fazer o levantamento das principais dificuldades dos alunos, organizar o plano de aula semanal para o grupo de professores que fazia parte também desse projeto, escrever relatórios e trabalhos para eventos sobre nossas vivências (minha e do grupo) nesse projeto. O meu primeiro contato com o mundo da pesquisa, nas temáticas alfabetização e formação de professores, impulsionou-me, mais tarde, ao desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Helenise Sangoi Antunes, intitulada “As concepções sobre o processo de leitura e escrita de uma professora alfabetizadora do meio rural”².

Figura 1- Foto de uma parte dos integrantes do GEPFICA



Fonte: Arquivo Pessoal, 2011

O GEPFICA, além de pesquisas e estudos realizados nas temáticas já mencionadas anteriormente, também tem “um braço” na extensão. A preocupação das ações desse grupo, coordenado pela professora Helenise é, além de produzir para contribuir com a área da Educação, atingir os professores que já estão em atuação nas escolas. Dessa forma, no ano de 2008 o grupo concorreu ao edital “I

2 Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria que teve como objetivo geral perceber as concepções que norteiam a prática alfabetizadora de uma professora atuante em uma escola rural no município de Santa Maria/RS (ÁVILA, 2012).

Curso de Profissionais da Educação: a escola que protege”³, sendo contemplado para o seu desenvolvimento no município de Santa Maria (SM), Rio Grande do Sul (RS).

Figura 2- Folder do “I Curso de Formação de profissionais da educação: Escola que Protege”



Fonte: Arquivo pessoal, 2008

Essa foi minha primeira experiência em um curso de formação continuada de professores na qual, por muito tempo, fiquei envolvida. O interesse por essa área nasceu logo nessa primeira experiência, pois me permitiu o contato com professores, as reflexões realizadas em grande grupo durante o curso, a motivação de professores que estavam ali porque queriam saber mais sobre seu campo de trabalho, sobre novas possibilidades do “fazer pedagógico” e por acreditar que o professor tem um papel importante para a mudança na qualidade da educação. Esses foram (e ainda o são) os motivos pelos quais esse campo de pesquisa e atuação me encanta e me move a pesquisar.

Os passos que estão sendo narrados foram selecionados por mim, obviamente. Em meio a tantas oportunidades que surgiram durante minha caminhada acadêmica e como pesquisadora dentro do GEPFICA, destaco aquelas que me motivaram e me impulsionaram a construção e desenvolvimento dessa pesquisa. Foram muitos outros momentos vivenciados nesse grupo, trocas com colegas e amigas que perduram até hoje, bolsas em projetos de pesquisas, trabalhos produzidos e apresentados em eventos e/ou publicados em periódicos. No

3 O projeto Escola que Protege (EQP) é voltado para a promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, além do enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projeto-escola-que-protege>)

entanto, dou-me o direito (e a você também) em compartilhar apenas aqueles momentos que, na minha compreensão, influenciaram para eu desenvolver/escrever essa tese de doutorado.

A experiência em participar da comissão organizadora do “I Curso de Profissionais da Educação: a escola que protege” foi um começo de dedicação aos meus estudos e pesquisas na área da formação continuada de professores. No ano de 2009, tivemos a oportunidade em concorrer e, novamente sermos contemplados, com o “II Curso de Profissionais da Educação: a escola que protege”. Mais um ano de envolvimento em um curso de formação continuada de professores, de trocas, de pesquisas, de paixões que surgiram e até agora permanecem na materialização dessa pesquisa.

Figura 3- Folder do “II Curso de Formação de Profissionais da Educação: Escola que Protege”



Fonte: Arquivo Pessoal, 2009

Nos anos de 2010 e 2011, o GEPFICA envolveu-se em mais uma organização, agora do “Programa de Formação Continuada de professores anos/séries iniciais do Ensino Fundamental-Pró-letramento”⁴. Durante a organização desse programa, nos

4 O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos Estados e Municípios. Podem participar todos os

referidos anos, concorri a uma vaga no curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Santa Maria, RS. Ingressei no programa e, juntamente com a professora Helenise como orientadora, desenvolvi minha pesquisa sobre as concepções de alfabetização de uma professora alfabetizadora da zona rural dentro da Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional.

Finalizei o mestrado em 2012 e, concomitantemente, envolvia-me em mais uma organização de um programa juntamente com o GEPFICA, o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”⁵. Essa experiência foi significativa para mim, pois foi um programa nacional que abrangeu boa parte do estado do Rio Grande do Sul, proporcionando-me contato com professores em atuantes em diversas cidades. Esse contato foi importante, pois possibilitou-me conhecer sobre as diferentes realidades escolares presentes no estado, quando pude perceber que, apesar de cada espaço ter suas dificuldades e suas necessidades, muitas delas se repetiam entre os Municípios participantes do programa. Dentre elas, a insegurança em atuar junto ao aluno com deficiência.

No ano de 2013, o PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - passou por algumas reformulações em sua organização, mas ainda assim o GEPFICA assumiu suas ações. Nesse ano, fui Supervisora do programa, no qual tive como responsabilidade acompanhar a formação que acontecia em alguns municípios pré-selecionados. A mim cabia o recebimento do planejamento de formação em, mais ou menos, 100 Municípios do Estado, planejamento esse que era efetivado juntamente com professores da rede nos Municípios.

Até o ano de 2013, os programas em que o GEPFICA envolvia-se não traziam como foco a questão da inclusão escolar. Foi em 2014, que o PNAIC trouxe um caderno que tratava exclusivamente sobre a temática. Nesse ano, o programa teve como enfoque a Alfabetização Matemática e foi nesse viés que a formação aconteceu. Durante esse ano, novamente, fui Supervisora do PNAIC acompanhando a formação dos professores orientadores de estudos no polo de

professores que estão em exercício, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>)

5 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>).

Caxias do Sul⁶, com a mesma dinâmica de trabalho de 2013. Dessa experiência, surgiu a necessidade de pesquisar sobre a inclusão escolar dentro do programa a fim de investigar quais as contribuições do PNAIC/ 2014 para a prática pedagógica junto aos alunos com deficiência sob os cuidados dos professores participantes do programa. O estudo dessa temática, dentro de um curso de formação continuada direcionado a professores alfabetizadores é incipiente, mas caracterizado por mim como primordial para a prática pedagógica frente aos alunos que chegam nas escolas de hoje. Nessa pesquisa, materializo duas grandes paixões, cada uma conquistada de uma maneira: a formação continuada de professores e a inclusão educacional.

Em 2014, também, foi o ano em que ingressei no curso de Doutorado no PPGE da UFSM com um projeto de pesquisa intitulado “Contribuições de um programa de formação para a prática pedagógica frente aos alunos deficientes” que, após a aprovação pela banca avaliadora sofreu algumas modificações, materializando-se nessa pesquisa que agora apresento.

No ano de 2015, fui morar na cidade de Gramado/ RS, para uma experiência profissional de um ano. No entanto, ao final do referido ano, realizei o concurso público que oferecia vaga para o trabalho em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e fui aprovada. Finalizei as disciplinas obrigatórias do curso em 2016 e, posteriormente, dediquei-me à finalização dessa escrita.

Atualmente, trabalho 40 horas na Rede de Ensino Municipal de Gramado - RS, vivenciando diariamente os desafios de uma profissão tão desvalorizada pela nossa sociedade e pelo poder público, como, por exemplo: baixa valorização profissional pela sociedade de uma forma geral, baixa remuneração salarial e condições precárias de trabalho. Vivencio as dificuldades diárias enfrentadas pelo corpo docente no que tange a inclusão de alunos com deficiências nas escolas comuns de ensino. Percebo a importância de qualificação pedagógica para os professores tanto para contribuir para a educação e a formação dos alunos quanto para oportunizar saberes que darão aos professores segurança e tranquilidade para atuarem.

A escrita dessa tese é o resultado de uma pesquisa realizada com enfoque no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, especialmente na formação ocorrida no ano de 2014, na área da alfabetização matemática e suas contribuições

6 A formação do PNAIC acontecia simultaneamente em três polos: Caxias do Sul, Santa Maria e Santa Rosa.

para os professores participantes, mas, também, de alguma forma, revela sobre minhas vivências enquanto professora atuante na escola pública junto aos alunos com deficiência, já que vivo sobre o que escrevo, e vice-versa.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O PNAIC faz parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores⁷, criada no ano de 2004, a fim de oportunizar qualificação aos professores da Educação Básica em atuação das escolas públicas do país. Nessa rede, há instituições superiores públicas de ensino vinculadas, formando uma parceria com o Governo Federal e responsabilizando-se com a formação dos professores alfabetizadores em atuação. Dentre as ações realizadas pelas instituições participantes da mesma está a produção de materiais de orientação e formação presencial ou semipresencial dos professores. Essa rede contempla áreas como alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, constituída em julho de 2004, surgiu como resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores. (SILVA *et al*, 2006, p. 3)

Essa rede tem como objetivo, também, articular escola e universidade para que o conhecimento construído em cada espaço contribua para uma formação que vá ao encontro das necessidades da escola e da sociedade da atualidade, buscando, dessa forma, resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores é uma política pública que capacita e oportuniza espaços de formação continuada aos professores para que os mesmos possam refletir sobre as necessárias mudanças em suas práticas pedagógicas e seu papel frente aos alunos que chegam às escolas atualmente.

⁷ A Rede Nacional de Formação Continuada foi implementada “com a participação das universidades brasileiras, bem como com investimento público e a realização de um pacto federativo para as relações educacionais, a partir das disposições constitucionais presentes respectivamente nos Artigos 23 e 211 da Constituição Federal de 1988, que preconizam o Regime de Cooperação entre os entes federados e o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino.” (BRASIL, 2015, p. 15)

A atual política parte dos seguintes princípios: a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade [...] (SILVA *et al*, 2006, p.3)

Logo, quando se fala em formação continuada de professores, refere-se a espaços que valorizem a história do professor, em que ele possa narrar suas práticas, refletir, juntamente com seus colegas de profissão, sobre o seu dia a dia escolar, sobre seus anseios, suas experiências pedagógicas. Mas, também, sobre despertar no professor o desejo pelas pesquisas que são desenvolvidas na área e sua conscientização da importância em estar, periodicamente, pesquisando sobre aquilo que ele faz cotidianamente.

A formação continuada aqui estabelecida, visando, sobretudo, contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria na qualidade do ensino, dar-se-á, nesse processo, por meio de uma Rede que articula um conjunto de agentes que atuam no campo educacional objetivando a melhoria da aprendizagem dos estudantes, mediante a apreensão dos saberes historicamente produzidos (SILVA *et al*, 2006, p. 12).

O PNAIC está, desde o ano de 2013⁸, oportunizando aos professores alfabetizadores dos (as) anos/séries iniciais (Ciclo de alfabetização), formação continuada no que se relaciona à alfabetização de crianças até os oito anos de idade. O programa contempla em sua grade de formação áreas importantes como: currículo, avaliação, metodologias de ensino e inclusão de alunos com deficiência. Sua abrangência já foi mensurada pelo MEC, constatando que o PNAIC já formou mais de 58 mil orientadores de estudos e mais de 1 milhão de professores alfabetizadores espalhados pelo país. Foram 5.570 Municípios que aderiram ao programa. No ano de 2014, ano considerado para a realização dessa pesquisa, foram 267.375 mil professores alfabetizadores, 15.146 professores orientadores e 5.489 municípios que participaram dos encontros de formação e que se beneficiaram com a formação⁹.

8 O Programa Nacional de Formação Continuada já se efetivava anteriormente ao ano de 2013. No entanto, com outra dinâmica de trabalho. Nessa pesquisa, irei deter-me apenas no PNAIC com a estrutura assumida a partir de 2013.

9 Dados disponíveis em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/51531-municipios-interessados-devem-aderir-a-partir-desta-quarta-12>>, acessado em 11 de agosto de

Essa iniciativa do Governo Federal em parceria com os Municípios, Estados e Universidades Públicas visa à formação continuada dos professores em atuação no Ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano/série). O PNAIC surgiu pela identificação de que muitas crianças estavam concluindo sua escolarização sem estarem alfabetizadas. Nessa perspectiva, o programa busca

[...] contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012, p. 5)

O programa de formação preocupa-se com a formação continuada do professor alfabetizador, mas, também, em disponibilizar às escolas públicas materiais didáticos que venham ao encontro da formação recebida ao longo do programa. Tem como dinâmica de trabalho a formação dos professores orientadores de estudos que recebem a formação na universidade responsável (através da figura do formador) e a ação destes incide em um terceiro grupo, nos municípios, nos professores dos(as) anos/séries iniciais, chamados professores alfabetizadores.

Este Programa do Ministério da Educação se desenvolve em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação. Não há como garantir a efetividade da formação docente sem a participação ativa desses três segmentos. Cada um desses tem funções específicas a fim de garantir o bom andamento do programa. (BRASIL, 2012, p. 27)

Logo, é necessário que formador, professor orientador e alfabetizador assumam uma linha de formação coerente e linear para que o programa atinja seus objetivos, apoiando-se nos seus quatro eixos de atuação: formação continuada, materiais didáticos, avaliações sistemáticas e mobilização (BRASIL, 2012, p. 5).

A formação continuada é de responsabilidade da instituição pública de ensino superior, sendo essa incumbida pela seleção de professores formadores e supervisores que são os perfis promotores da formação e supervisão do programa. Os materiais didáticos são encaminhados pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas públicas participantes do programa e para a universidade responsável pela formação. Esses materiais incluem: cadernos de formação dos encontros do programa, jogos e livros de literatura infantil, que são de uso dos professores que se

encontram em formação e alunos que estão no bloco alfabetizador. As avaliações sistemáticas e a mobilização são de responsabilidade do MEC e acontecem de dois em dois anos com o objetivo de avaliar os impactos da formação que está sendo oferecida na aprendizagem dos alunos.

Na universidade há, também, a figura do Coordenador das Ações do PNAIC responsável pela coordenação dos trabalhos dos formadores e supervisores na instituição de ensino. Esse coordenador assume a linha de frente do programa, participando de reuniões no MEC para a tomada de decisões e encaminhamentos que devem ser feitos no âmbito do PNAIC em sua instituição de ensino superior.

A formação acontece em encontros presenciais com os Orientadores de Estudos (escolhidos pelos municípios) e é de responsabilidade dos Formadores selecionados pela universidade pública responsável. Cada orientador, após receber a formação, volta ao seu município e compartilha aquilo que experienciou na universidade formadora, ressignificando junto ao grupo de professores alfabetizadores. O programa é dividido em etapas de formação durante o ano¹⁰. A figura do Supervisor é responsável pelo acompanhamento do trabalho realizado pelos Orientadores de estudos em seus municípios.

Outro perfil importante no programa é a do Coordenador Local, selecionado pelo município assumindo o papel de acompanhar e apoiar o Orientador de estudos nas formações, dando-o apoio para a formação de fato acontecer, através de materiais e/ou espaço físico.

Essa ação de formação continuada é nacional e, portanto, acontece em todos os Estados do país. Conforme dados de 2014, foram 39 universidades públicas responsáveis pela formação continuada dos professores alfabetizadores, que promoveram a formação de um número “x” de municípios, fazendo a divisão a critério de cada Estado, sendo, ao todo 310. 816 mil professores em atuação nos anos/séries iniciais envolvidos, distribuídos conforme tabela abaixo.

¹⁰ “Os orientadores de estudos se dirigiam aos respectivos polos para participar da formação, totalizando 192 horas. Por sua vez, os alfabetizadores receberam formação de seus orientadores de estudos nos municípios de origem, em um total de 160 horas, sendo 120 horas de encontro presencial para o trabalho das unidades, 32 horas de atividades a distância e 8 horas de Seminário Integrador no município.” (ANTUNES et al, 2018, p. 27)

Tabela 1- Amostragem do público-alvo do PNAIC/2014 a nível nacional

(continua)

Quantitativo por universidade							
Universidade *	Qtd. Coord. Geral	Qtd. Coord. Adjunto	Qtd. Supervisor	Qtd. Formador (Mat. e Port)	Qtd. Coord. Local	Qtd. Orientador	Qtd. Professor
UEMG	1	2	4	32	40	388	8880
UEM	1	2	3	22	174	263	4179
UEPG	1	2	3	23	135	271	5327
Ufac	1	1	2	10	23	120	2817
Ufal	1	1	6	19	103	286	6593
Ufam	1	1	4	22	65	396	9619
UFC	1	2	8	53	186	654	14831
Ufes	1	2	3	26	79	304	6700
UFG	1	1	4	36	244	457	9084
UFJF	1	2	3	24	204	273	4551
UFMA	1	2	8	34	218	858	19314
UFMG	1	2	7	23	105	290	5851
UFMS	1	2	10	18	80	218	4185
UFMT	1	2	3	28	142	317	6109
Ufopa	1	1	4	20	21	174	3902
Ufop	1	2	2	16	142	196	3475
UFPA	1	2	8	59	123	764	17253
UFPB	1	2	5	32	224	430	8567
UFPel	1	2	5	31	153	462	9396
UFPE	1	2	7	51	184	659	15162
UFPI	1	2	4	36	255	402	8534
UFPR	1	2	3	26	92	312	6557
UFRJ	1	2	10	53	95	651	14290
UFRN	1	2	3	24	168	288	5413
UFRR	1	1	1	4	16	68	1548
Ufscar	1	2	4	24	80	305	6793
UFSC	1	2	5	33	292	492	7635
UFS	1	2	3	13	75	168	3510
UFSM	1	1	7	42	335	546	7979
UFT	1	2	2	13	139	189	2586
UFU	1	2	2	12	95	156	2718

UFVJM	1	2	2	8	140	178	3166
UnB	1	2	2	8	3	134	3725
Unep	1	2	17	77	416	1311	28419
Unesp	1	2	18	81	405	1096	19736
Unicamp	1	1	9	48	140	576	13031
Unifap	1	1	2	6	17	91	1999
Unimontes	1	2	2	14	120	174	3241
Unir	1	2	5	14	52	175	3916
Totais:	39	70	200	1115	5550	15092	310816

Fonte: Simec/ UFSM/2014- Acesso Coordenador Geral

*As nomenclaturas por extenso constam na lista de siglas.

No Estado do Rio Grande do Sul, a formação do PNAIC no ano de 2014, ficou sob a responsabilidade de duas universidades públicas federais: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em Santa Maria/RS e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em Pelotas/RS. A partir da Tabela 1 podemos constatar que, ao todo, foram 17.375 professores envolvidos no PNAIC, beneficiados com a formação nas áreas de matemática e português oferecidas durante o ano de 2014.

Como podemos perceber, esse programa abrange um número considerável de professores alfabetizadores que estão em atuação. Nesse sentido, busca-se investir em formação continuada de qualidade para, assim, diminuir os índices históricos de analfabetismo infantil¹¹.

Nesse sentido, a partir da perspectiva de alfabetização do programa PNAIC, a escola assume o papel de

[...] ensinar o sistema de escrita e propiciar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. Isto é, desde os primeiros anos de escolarização, espera-se que os docentes planejem situações de escrita que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação. (BRASIL, 2012, p. 26)

Dentro dessa perspectiva, o professor alfabetizador tem como função oportunizar aos seus alunos momentos de reflexão sobre a leitura e a escrita,

¹¹ Cabe aqui esclarecer que essa realidade é justificada por inúmeros fatores, como, por exemplo: desestrutura familiar, desinvestimento nas estruturas físicas e didáticas das escolas, falta de uma rede de apoio que contemple assistência social, saúde e educação, entre outros, estando a formação de professores entre um desses fatores, não colocando-o como único responsável pela realidade das nossas escolas.

despertando no mesmo a consciência de que o mundo da leitura e da escrita possibilita e abre os caminhos para o exercício da cidadania. “Não se lê e se escreve **no vazio**. É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores” (BRASIL, 2012, p. 26, grifo do autor).

A perspectiva de alfabetização trazida pelo PNAIC abrange o conhecimento e o domínio da língua escrita e sua função no meio social. Não basta saber ler e escrever (codificar e decodificar), mas ser capaz de posicionar-se frente às exigências que o mundo contemporâneo coloca aos alunos. Exercer a cidadania significa assumir uma postura e saber defendê-la com argumentos que sejam sólidos, formados a partir de sua história com a leitura dentro da escola e fora dela. Portanto, é preciso que os professores alfabetizadores sejam capazes de enxergar o processo de alfabetização de outro ângulo, não se detendo a métodos que desconsideram o contexto de inserção da criança, mas valorizando a leitura e a escrita sob um enfoque social.

2.1 Pesquisas sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Esse subcapítulo tem como objetivo mostrar ao leitor o quanto as áreas que envolvem essa pesquisa estão sendo exploradas pelos pesquisadores nos diversos Programas de Pós-Graduação do país com suas dissertações ou teses. Para tanto, o site utilizado para tal pesquisa foi o da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que dispõe, a nível nacional, todas as pesquisas vinculadas as instituições de ensino superior, sendo que essa agência tem como objetivo promover a expansão e consolidação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e a realização de avaliações periódicas dos programas em funcionamento.

Na pesquisa foram utilizadas as seguintes palavras-chaves para a busca: Inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns de ensino e PNAIC. Conforme o site da CAPES já foram contabilizados 986.912 trabalhos a nível de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado sobre o a temática Inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns de ensino mostrando-se uma área bastante explorada pelos pesquisadores brasileiros. Vários deles com interesse em analisar de que forma a inclusão desses alunos está acontecendo nas escolas

comuns, no ensino-aprendizagem, na formação docente e inclusão escolar, nos métodos de avaliação e nas experiências de inclusão, entre outros.

Quando a sigla do programa é colocada na área de busca como palavra-chave no site constata-se que o mesmo está sendo alvo de interesse de muitos pesquisadores que buscam através das suas pesquisas avaliarem e entenderem os impactos que ele está apresentando na formação continuada de professores, nas mais diversas sub-áreas da educação: práticas pedagógicas, avaliação, alfabetização e letramento, formação, inclusão, sequências didáticas, políticas públicas, entre outras tantas, totalizando 160 pesquisas sobre o PNAIC. Já quando o nome do programa é escrito de forma extensa são 875.966 resultados encontrados para pesquisas acadêmicas realizadas.

Após as buscas mencionadas anteriormente o foco foi selecionar as pesquisas afins a essa, com o objetivo de conhecer o que já vem sendo pesquisado e observado nos estudos realizados na área de interesse. Para tanto, optei por realizar esse levantamento levando em consideração as pesquisas encontradas quando a sigla do programa foi colocada na área de busca. Dentre as 160 encontradas, apenas três (todas em nível de mestrado) tem como foco a educação inclusiva dentro do programa.

A primeira pesquisa denominada “A formação docente continuada PNAIC 2013: uma análise da situação dos professores alfabetizadores de surdos”, vinculada a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri foi desenvolvida no período 2014-2016. A pesquisa teve como questão a seguinte pergunta: “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa subsidiou a formação de professores alfabetizadores de surdos?” Essa pesquisa teve uma metodologia qualitativa, sendo realizada através de levantamento bibliográfico e análise documental. Ao final da pesquisa foi constatado que o PNAIC não contemplou as necessidades encontradas pelos professores alfabetizadores de alunos surdos e que, portanto, não atinge todas as crianças. Dessa forma, o estudo realizado concluiu que o poder público necessita desenvolver estratégias de formação que contemplem esses professores, contribuindo para práticas pedagógicas que efetivamente sejam práticas alfabetizadoras para todos os alunos que se encontram na escola. Ao final da sua pesquisa, o autor lança algumas questões importantes que nascem a partir da nomenclatura escolhida para o programa: “Como todas as crianças estarão alfabetizadas aos oito anos de idade se as especificidades de

algumas não estão sendo estudadas?"; "Que inclusão é essa em que o aluno é inserido em um contexto educacional sem que os professores recebam formação para atendê-los adequadamente?" e "Surdos e ouvintes estão tendo as mesmas oportunidades educacionais nas escolas de ensino regular?" (MATTOS, p. 74, 2016).

A segunda pesquisa apontada na busca realizada, denominada "Diversidade e Inclusão no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: concepções de professores de uma cidade do extremo norte Capixaba", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte Espírito Santo-CEUNES, realizada no período 2014-2016 teve como objetivo geral analisar os conceitos de diversidade e inclusão presentes no PNAIC e as concepções dos participantes da pesquisa sobre esses conceitos. Os participantes da pesquisa foram professores alfabetizadores que realizaram a formação no município de Pedro Canário. A autora realizou a análise dos cadernos do ano de 2013 e constatou que o tema Inclusão e Diversidade foram trabalhados como sinônimo de Heterogeneidade e no caderno de Educação Especial foram apenas descritas sobre as deficiências. Já no caderno de 2014 aponta para textos mais fluentes e um enfoque maior na questão da Alfabetização na Inclusão. Seus achados de pesquisa mostraram que os professores participantes souberam relatar a proposta de Inclusão e Diversidade dentro do PNAIC, mas que, ainda, há um longo caminho a ser percorrido para que a proposta da inclusão se efetive em sala de aula. Ao finalizar sua pesquisa, a autora conclui que o PNAIC traz, em seus materiais de estudos, diversas concepções sobre a alfabetização que geram tensões e nem sempre são percebidas pelos professores que dele participam. Também foi constatado pela pesquisadora que os professores conhecem e acreditam na educação como direito de todos, mas quando o foco são as práticas, ainda realizam classificações em razão das suas características. Ainda destaca que o PNAIC trouxe contribuições significativas para a formação continuada de seus participantes, mas que "são as atuações de seus agentes (governo, escola, professores) com os educandos, considerando as dificuldades locais, que vão delinear o trabalho; nesse sentido, estudos locais podem avaliar a realidade do Programa sob diversos enfoques" (SANTIAGO, p. 118, 2016)

A terceira pesquisa, denominada "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com

deficiência” foi desenvolvida no período de 2013-2015 e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da região de Chapecó. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a formação proposta pelo PNAIC, com o intuito de conhecer e compreender as relações entre o que é proposto nos documentos com a formação no que se refere a orientação quanto a prática alfabetizadora com alunos com deficiência. As sujeitas da pesquisa foram 13 professoras orientadoras que foram entrevistadas da cidade de Chapecó. Os achados dessa pesquisa apontam que os documentos do PNAIC orientam sobre o atendimento das necessidades educacionais de todos os alunos. Mostra ainda que os sentidos atribuídos pelas professoras à alfabetização de alunos com deficiência são decorrentes do processo vivenciado no PNAIC, mas, também, em outros espaços de formação, de outros processos formativos. Com relação aos conhecimentos que podem auxiliar diretamente nas práticas constatou-se que a formação não conseguiu articular os conteúdos com as práticas, mas que, mesmo dessa forma, conseguiram, individualmente, relacionar com a prática vivenciada em sala de aula. Ao final da pesquisa a autora expõe como uma de suas conclusões a necessidade de “articular de forma mais explícita e ampla a prática do professor desenvolvida em sala de aula com os conhecimentos teórico-metodológicos previstos nos documentos do programa, no que se refere à alfabetização de alunos com deficiência” (LUCACHINSKI, p. 152, 2015).

Após essa busca, ficou evidente que pesquisas com enfoque na questão da educação inclusiva a partir do PNAIC ainda são incipientes, demonstrando, dessa forma, que ainda há um campo amplo a ser explorado, respeitando as diversas realidades encontradas nos mais diversos contextos em que o programa de formação foi desenvolvido.

3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

O objetivo desse capítulo é trazer para a pesquisa momentos da educação especial no Brasil que foram marcantes para a construção de uma Política Nacional de Educação Inclusiva, buscando, dessa forma, conhecer os caminhos que foram percorridos até a perspectiva atual. É importante realizar essa linha histórica a fim de

conhecer e entender as tramas atuais que cercam a educação das pessoas com deficiência.

Como já é sabido, por meio das políticas educacionais nacionais e convenções internacionais das quais o Brasil é signatário, a educação é direito de todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, cultura, religião ou nível cognitivo. É pela educação que as pessoas se tornam reflexivas, participativas na sociedade e produtivas para o sistema econômico. Entretanto, pessoas com deficiência percorreram outros caminhos até a conquista em estar e compartilhar da escola comum que a todos é garantido.

A história da educação especial torna público o conhecimento que, até o século XVIII, pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência eram relacionadas ao místico e ocultismo. Nessa época, não havia nenhuma preocupação com essas pessoas, mas um mistério ligado a religião que as colocava em um lugar de anjo ou demônio e não como ser humano, “não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas” (MAZZOTTA, 2011, p. 16). Junto a isso havia um consenso que essas pessoas tinham uma condição imutável, não passiva há desenvolvimento e, portanto, eram seres que não tinham condições de evoluir em decorrência da sua deficiência. O movimento de luta para a mudança dessa perspectiva com relação as pessoas com deficiência iniciou-se com algumas pessoas que, de alguma maneira, estavam ligadas as pessoas com deficiência (profissionais, pais, leigos, pessoas com deficiência). Esse movimento, a nível mundial, iniciou na Europa, expandindo-se posteriormente para outras partes do mundo, onde alguns grupos refletiram sobre a situação que se encontravam as pessoas com deficiência dando o pontapé inicial para medidas educacionais e sociais para essas pessoas. Foram criados diversos institutos com vistas ao atendimento às pessoas com deficiência e, dessa maneira, ocorreu uma mudança de perspectiva em relação a essas pessoas.

Foi através da organização de pequenos grupos que foram criados institutos e instituições que preocupavam-se com a educação e saúde da pessoa com deficiência. Dentre elas, destaco a National Association for Retarded Children (NARC) criada por pais de “retardados mentais” (Mazzotta, 2011) que inspirou a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Brasil.

No Brasil, a história da educação especial remete ao século XIX como referência quanto a criação de medidas que preocupavam-se com a pessoa com

deficiência, mas é apenas a partir dos anos de 1950 que iniciam-se políticas educacionais específicas para a inclusão dessas pessoas. Mazzota (2011) classifica dois momentos na história da educação especial no Brasil. Nos anos de 1854 a 1956, conforme o autor, foram tomadas iniciativas oficiais e particulares isoladas e em 1957 a 1993 foram tomadas iniciativas oficiais de âmbito nacional.

O primeiro período compreendido entre os anos de 1854 a 1956 foi caracterizado por iniciativas de criação de institutos, associações e lares específicos e especializados por deficiência que tinham caráter principalmente clínico especializado e assistencialista, buscando instruir para alguma profissão, reabilitar ou cuidar daqueles que eram abandonados pelas suas famílias.

A criação desses institutos foi um fator marcante para o início de discussões a respeito da educação de pessoas com deficiência nos congressos que, na época, tratavam sobre educação. Esse primeiro período foi marcado pela mudança de perspectiva com relação as pessoas com deficiência, saindo da posição anteriormente ocupada (ligada a religião), passando a serem vistas como sujeitos com possibilidades de educação/trabalho. Os estabelecimentos criados nessa época são importantes para a luta histórica e para o que temos na atualidade com relação à educação e à participação na sociedade.

O segundo período destacado pelo autor Mazzota (2011, p. 52) é marcado por “iniciativas oficiais de âmbito nacional”, no qual teve início investimento em políticas e financeiros (entrada do poder público nas ações referentes a pessoas com deficiência) a fim de atender as necessidades educacionais e sociais das pessoas com deficiência. Foram constituídos vários conselhos, decretos, portarias e centros com esse fim, buscando uma posição ativa das pessoas com deficiência na sociedade. Mazzota (2011), ainda, destaca a importância da participação dos pais e das pessoas com deficiência na busca desses direitos, colocando que:

A capacidade de pressão dos grupos organizados por portadores de deficiência tem sido evidenciada na própria elaboração da legislação sobre os vários aspectos da vida social, nos últimos dez anos no Brasil. Exemplo maior está nas conquistas efetivadas na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Estaduais a partir dela. Na área da educação não são, ainda, tão objetivos os resultados de tais movimentos, mas em reabilitação, seguridade social, trabalho e transporte elas são facilmente identificadas. (MAZZOTA, 2011, p. 70)

As pessoas com deficiência exerceram uma posição importante na luta e conquista dos direitos garantidos, hoje, em lei. Como seres ativos, buscaram condições de igualdade de oportunidades através de formação de grupos que visavam os mesmos objetivos. Os avanços e conquistas desses direitos também são relativos a outras áreas, como destacado na citação anterior, estando a educação como área que, apesar de muito já se ter avançado quanto ao acesso, ainda está carente de qualidade e funcionalidade.

Mantoan (s/a) classifica um terceiro momento na história da educação especial no Brasil, compreendido entre 1993 até os dias atuais, sendo esse período “caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão” (s/a, s/p). A partir dessa perspectiva começou-se a considerar a pessoa com deficiência junto com as outras pessoas, compartilhando dos mesmos espaços e oferecendo condições de acesso e permanência nos diversos lugares da sociedade. Mantoan (s/a) enfatiza que

A evolução dos serviços de educação especial caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Em seguida, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino. Hoje, finalmente, choca-se com a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular. (MANTOAN, s/a, s/p)

A nova perspectiva que se coloca atualmente é decorrente do processo histórico que marcou e abriu caminhos, havendo uma mudança de perspectiva com relação a pessoa com deficiência, suas necessidades, seus direitos e suas particularidades que devem ser respeitadas e consideradas para que esses sujeitos possam ter uma vida digna, sem preconceitos e/ou estigmas que lhe coloquem em uma posição de passividade perante a sociedade em que vivemos.

As políticas atuais apontam para a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns de ensino, bem como sobre a necessidade de existir uma rede que dê o apoio necessário para a aprendizagem e a plena participação do aluno nos diversos momentos vivenciados dentro (e fora) da escola. Entretanto, como destaca Antunes (2006, p. 19), “[...]a ideia de inclusão não pode ser refletida como sendo um singelo apêndice a uma lei. Bem mais que isso, reflete um novo paradigma educacional que busca combater a contracultura que modela as formas de pensar

educação mundial, [...]”, configurando-se como uma nova maneira de olhar e considerar as pessoas com deficiência.

Antunes (2006) destaca o momento crucial na mudança de perspectiva com relação aos direitos das pessoas com deficiência.

[...] com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien na Tailândia, ratificada e confirmada na Declaração de Salamanca, na Espanha em 1994, tudo mudou. O mundo assumiu o obscurantismo de um passado de vergonha, deu voz a uma nova mentalidade social e para redimir-se, criou-se o mais completo texto sobre a inclusão educacional. (ANTUNES, 2006, p. 15-16)

O mundo olhou para as pessoas que estavam marginalizadas educacional e socialmente dos direitos que deveriam ser comuns a todas as pessoas. Nesses contextos, foram criados textos que defendiam a inclusão de todos desde os primeiros anos de vida, nas escolas e na sociedade como um todo. O Brasil tornou-se signatário dessa Declaração.

Foi então, que o movimento a favor da inclusão teve mais intensidade no país. Foram criadas leis que ratificavam a Constituição Federal que, no seu artigo 208, inciso III, menciona que a escolarização do aluno com deficiência é dever do Estado e garante a ele o Atendimento Educacional Especializado¹², preferencialmente na rede regular de ensino. Algumas delas são: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), LDBN e Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que garantiriam o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas comuns de ensino se possível. Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial que orientava a integração de pessoas com deficiência nas escolas comuns de ensino, se as mesmas tivessem condições de acompanhar as outras crianças no mesmo ritmo de aprendizagem (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, publicada em 2008, regulou, orientou e defendeu a inclusão total de pessoas com deficiência no sistema comum de ensino, pois, até então, a orientação era de que “dentro do possível” essas pessoas deveriam estar dentro desse sistema. Nesse momento, muda-se o foco e coloca-se a responsabilidade na escola de se preparar institucional e estruturalmente para o recebimento de alunos com deficiência.

¹² “A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.” (BRASIL, 2008, p. 21)

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e **criar alternativas para superá-las**, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma **mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas** (BRASIL, 2008, p. 1) [grifo meu].

A partir dessa política, compreende-se que a escola deve ser o espaço de acolhimento de todas as diferenças e que deve preparar-se para trabalhar com as mesmas, não mais homogeneizando os alunos, mas entendendo que cada um tem um ritmo de aprendizagem e que cada ritmo deve ser respeitado. Isso implica uma mudança complexa, já que desde o seu nascimento a escola se organiza de uma maneira que dificulta que as especificidades sejam atendidas e consideradas. Na perspectiva dessa política, as diferenças, singularidades e especificidades devem ser respeitadas e levadas em consideração no momento de ministrar as aulas, precisando de um olhar diferenciado do professor para as particularidades de cada aluno. Nessa perspectiva, todos ganham, já que todos possuem um tempo e um ritmo de aprendizagem diferente, não apenas a pessoa com deficiência.

[...] a inclusão não mais pode permitir retrocessos, pois apóia-se na aceitação incontestável das diferenças individuais como atributo, jamais como obstáculo no direito de participar. Parece ter chegado finalmente a hora de se descobrir que é essencial valorizar o que a espécie humana possui de mais extraordinário: sua fantástica diversidade (ANTUNES, 2006, p. 17).

A “fantástica diversidade” necessita assim ser considerada dentro da escola. É na diversidade que há aprendizagem, mas precisa partir de nós, pessoas que constituem o espaço escolar, a concepção de que a aprendizagem deve ser olhada de formas diferentes, sob ângulos distintos, permitindo que os alunos aprendam de acordo com suas possibilidades. Dentro dessa questão, Carvalho (2014, p. 83) enfatiza que é “o sonho de todos nós de oferecermos educação para todos, em escolas de boa qualidade, sem que se estabeleçam limites para a capacidade de aprendizagem de algumas pessoas, sejam elas portadoras de deficiência ou não”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) é uma culminância de todos os textos, declarações e leis que, no decorrer da história, orientaram sobre o direito à educação das pessoas com deficiência. Ela é a concretização de uma luta histórica a favor dos mesmos direitos de todos, também às pessoas com deficiência. Foi a partir de sua publicação que as escolas começaram a se movimentar e se desacomodar para o recebimento desse alunado, pois, até então, cada aluno deveria se adequar às escolas. O texto menciona que devem ser garantidos aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso, a permanência e a aprendizagem (BRASIL, 2008). Buscando isso, as escolas devem garantir:

- 1) “Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (Brasil, 2008, p. 19) - garantindo dessa forma o direito da pessoa com deficiência o apoio da educação especial em todos os níveis de ensino;
- 2) “Atendimento educacional especializado” (Brasil, 2008, p. 19) - atendimentos que buscam dar suportes arquitetônicos e pedagógicos para a inclusão do aluno com deficiência;
- 3) “Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino” (Brasil, 2008, p. 19) - buscando os mesmos direitos garantidos a todas as pessoas em finalizar os estudos com qualidade;
- 4) “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (Brasil, 2008, p. 19) - visando à garantia de um ensino com qualidade;
- 5) “Participação da família e da comunidade” (Brasil, 2008, p. 19) - no sentido de que, a inclusão não apenas deve se dar dentro da escola, mas também fora dela, nos diferentes contextos;
- 6) “Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informações” (Brasil, 2008, p. 19) - eliminando qualquer barreira que possa ser vista com um empecilho para a aprendizagem;
- 7) “Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (Brasil, 2008, p. 19) -buscando uma articulação entre os diversos setores (saúde, educação, assistência social) e a implementação das diferentes políticas públicas relativas à pessoa com deficiência.

Dessa forma, historicamente, houve uma mudança de concepção acerca da pessoa com deficiência. Foi concebido a ela o direito de ser como ela é e não mais tentar adequá-la a um sistema que está estabelecido. Por essa razão, um dos caminhos que precisam ser percorridos para a efetiva garantia desse direito, é a formação do professor que está dentro de sala de aula, buscando qualificá-lo para trabalhar com a diversidade que o público da educação especial constitui.

4. PERSPECTIVA INCLUSIVA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A perspectiva educacional inclusiva instaurada pelas políticas públicas no país leva-nos a questionar sobre a necessidade de mudanças nas escolas públicas de ensino para que o sujeito com deficiência se beneficie em estar compartilhando o espaço escolar com todas as crianças. Como já discutido anteriormente, o direito em estar nesse espaço foi historicamente conquistado e, portanto, deve ser respeitado, permitindo que a pessoa com deficiência faça uso dos mesmos direitos de pessoas sem deficiência.

Rabenhorst (2008) levanta a discussão sobre “O que significa ter um ‘direito’?” (RABENHORST, 2008, p. 15), observando que o direito é historicamente conquistado e que não são “favores, súplicas ou gentilezas” (ibidem, grifo do autor), mas que se existem é porque em algum momento da história foi negado a alguém ou a algum grupo de pessoas. O PNAIC caminha no sentido de levar os participantes a refletirem sobre os direitos de aprendizagem, direitos de todos que estão presente na escola. Não há como negar esses direitos já que os mesmos encontram-se convencionados e colocados em letra de lei.

Por essa razão, a formação do professor que irá atuar junto ao aluno com deficiência torna-se fundamental nas discussões atuais, pois esse professor assume um papel importante na qualidade do ensino que é oferecido nas escolas públicas. A inclusão educacional é um movimento de responsabilidade de todos que estão na escola, no entanto, quando falamos sobre a aprendizagem, é de responsabilidade do professor auxiliar o aluno na construção de seu conhecimento. Dentro dessa perspectiva é que o PNAIC/ 2014 buscou levantar questões sobre a inclusão

educacional do aluno com deficiência, de modo a auxiliar os professores frente a essa demanda que está presente nas escolas atuais.

[...]é necessário garantir o acesso à escola, mas isso não basta. É necessário garantir as condições de aprendizagem para todos os alunos, mas isso também não basta! É necessário discutir como se situa a escola na sociedade e como esta sociedade produz seus excluídos, bem como reage a eles em várias instâncias, uma delas sendo a formação de professores que, na escola, dizem-se incapazes de lidar com alunos diferentes daqueles com os quais estão habituados (VIANA; SILVA, 2014, p. 8).

A importância da discussão e foco de estudos e pesquisas na formação do professor para atuar na perspectiva inclusiva se dá a partir do momento em que os discursos presentes nas escolas são de que o professor não teve formação para atuar com o aluno com deficiência, justificando, dessa forma, a sua falta de atuação junto a esse aluno dentro da sala de aula. O PNAIC/2014 ofereceu aos professores participantes discussões sobre os direitos de aprendizagens, mencionando que esses direitos são de todos e, portanto, há a necessidade de buscar formação para garantir a aprendizagem de todos os alunos presentes nas salas de aulas. A escola é um espaço de aprendizagem e deve, portanto, ensinar também o sujeito com deficiência.

A escola é, dentre outras coisas, o espaço onde a norma se torna institucional. **Na escola aprendemos, além dos conteúdos, da matemática e da linguagem e de todas as disciplinas, a nos comportar, a nos relacionar com os demais e a ter e valorizar um tipo de saber.** Na escola, são acionados, cotidianamente, dispositivos de normalização que podem se tornar evidentes quando olhamos para as formas como corrigimos os erros dos alunos, quando pensamos em “reabilitá-los” ou, ainda, quando falamos de coisas como “reciclagem” de professores. (VIANA; SILVA, 2014, p. 9) [grifo meu].

A escola também é um espaço de aprendizagens informais, de modo que também tais conhecimentos devem ser valorizados e avaliados devidamente. O trabalho pedagógico junto ao aluno com deficiência deve valorizar um saber diferente, sem, portanto, valorizar apenas os conteúdos ministrados em sala de aula. A partir da leitura do Caderno de Educação Inclusiva/2014, que faz parte dos cadernos de formação do PNAIC/2014, é possível perceber que as discussões acerca da inclusão educacional do aluno com deficiência direcionam a valorizar

esses saberes diferentes, estimulando os alunos na construção de seu conhecimento. Além disso, é importante destacar que há a garantia do AEE para os alunos com deficiência com o objetivo de oferecer subsídios para a inclusão desses alunos, bem como procurar eliminar as barreiras existentes para as suas aprendizagens. É imprescindível que o professor da sala de aula comum tenha contato com o professor responsável pelo AEE para a realização de um trabalho em equipe, em que juntos sejam capazes de possibilitar a construção do conhecimento por parte do aluno com deficiência dentro de suas possibilidades.

A perspectiva educacional inclusiva no PNAIC/ 2014 acompanha a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), defendendo a necessidade de o professor ter um olhar específico para as aprendizagens que acontecerão de maneira diferente, em ritmos diferentes, respeitando os diferentes jeitos de aprender e valorizando as pequenas aprendizagens. Além disso, o PNAIC propõe que

[...] na perspectiva da inclusão que norteia a proposta da organização escolar em ciclos é fundamental que os sistemas de ensino (seriados ou ciclados) estabeleçam o que deve ser ensinado em cada ano escolar e construam estratégias didáticas para que os estudantes progredam em seus conhecimentos, respeitando-se a heterogeneidade do grupo. **É necessário pensar também em formas de acompanhamento daqueles que não alcançaram as metas pretendidas para o ano e que vão prosseguir em seus estudos, de modo a garantir que não sejam excluídos do grupo** (ALBUQUERQUE, 2012, p. 29) [grifo meu].

Todos que estão dentro dos espaços escolares devem aprender e ter a oportunidade de construir o conhecimento dentro de suas particularidades e capacidades. À escola e, conseqüentemente, ao professor, cabe fazer uso de diferentes estratégias para que essa aprendizagem ocorra independente das dificuldades apresentadas pelos alunos.

O Caderno de Educação Inclusiva do PNAIC/ 2014, além de reiterar sobre os direitos de aprendizagem para todos os alunos, traz discussões acerca das deficiências (física, intelectual, surdez, visual), Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/superdotação. Esse caderno de estudos proporciona esclarecimentos a respeito de cada uma das situações, como, por exemplo, organizar o ambiente, usar diferentes recursos para permitir o acesso ao

conhecimento, acreditando que esses alunos possam aprender dentro de suas capacidades e particularidades e sobre o uso de diferentes formas de comunicação.

O foco do trabalho com o sujeito com deficiência, dentro da perspectiva apresentada no programa, relaciona-se ao acreditar que todos os alunos têm a capacidade de aprender. Essa questão é bastante mencionada no decorrer do Caderno de Educação Inclusiva/ 2014, enfatizando a importância de o professor enxergar possibilidades de trabalho pedagógico com o aluno com deficiência, acreditando na sua possibilidade de aprendizagem.

Muitas vezes, os professores não se permitem uma comunicação efetiva, temendo uma aproximação que consideram indevida com o aluno. É nesse contexto de distanciamento que os aspectos clínicos acabam se sobrepondo à questão do quê o aluno pode fazer e aprender (SILVA, 2014, p. 55).

O distanciamento, muitas vezes causado pela insegurança em como trabalhar junto ao aluno com deficiência, é um dos agravantes que impede os alunos de mostrarem possibilidades de aprendizagem. É nesse sentido que a formação no PNAIC/ 2014 buscou despertar nos professores possibilidades de comunicação com o sujeito com deficiência, disponibilizando uma formação específica com vistas a atravessar barreiras que impedem o diálogo com esse aluno.

Antunes *et al* (2016), em pesquisa realizada com professores participantes do PNAIC sobre as contribuições do programa às suas práticas pedagógicas, destacam que o programa “trouxe, para o centro do debate, a alfabetização dos alunos com deficiência. O Programa motivou os Orientadores de Estudo a conhecer/pesquisar ainda mais sobre os processos que estão envolvidos durante a contínua busca pela qualidade da inclusão escolar” (ANTUNES *et al*, 2016, p. 196). Essa pesquisa, realizada no ano de 2013, com os Orientadores de Estudos que se disponibilizaram a responder o instrumento de coleta de dados (entrevista estruturada), constatou que o PNAIC/ 2013 iniciou uma discussão sobre a educação inclusiva, discussão essa que necessita de atenção no cenário atual. Cabe ressaltar que essa pesquisa foi realizada com os orientadores de estudos que se colocaram à disposição para responder ao instrumento de pesquisa, sem, portanto, considerar as particularidades de cada realidade.

Por meio das colocações realizadas pelos participantes da referida pesquisa, as autoras constataram que o PNAIC:

Contribuiu para a formação continuada dos professores e trouxe, para o centro do debate, a alfabetização dos alunos com deficiência. O Programa motivou os Orientadores de Estudo a conhecer/pesquisar ainda mais sobre os processos que estão envolvidos durante a contínua busca pela qualidade da inclusão escolar” (ANTUNES *et al*, 2016, p. 196).

Essa constatação evidencia que o programa despertou nos professores a consciência sobre a importância da contínua formação para que os direitos de todos os alunos sejam respeitados.

Em outro trabalho publicado sobre a formação continuada, oportunizada pelo PNAIC, Viecheneski *et al* (s/a, p. 4) constataram que essa formação necessita “ampliar e aprofundar os estudos teóricos sobre alfabetização e letramento articulando-os aos estudos acerca da alfabetização matemática, de modo a contribuir para avanços nos processos de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização”. O que vai ao encontro dos achados de Antunes *et al* (2015) no que tange ao aprofundamento sobre as áreas tratadas ao longo da formação.

5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: caminhos percorridos

5.1 Pesquisa quantiqualitativa e o uso do Estudo de Caso

Ao começar uma investigação é necessário traçar caminhos que guiarão os passos e as reflexões do pesquisador. Esses caminhos que são predefinidos, mas não estáticos, buscam guiar o pesquisador para a solução do problema que deu origem a pesquisa. É nessa perspectiva que se adota um método, a fim de orientar o pesquisador sobre como agir perante a realidade investigada.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa optei pelo uso de uma metodologia quali quantitativa, pois em um primeiro momento, realizei um levantamento quantitativo sobre os impactos da formação, por meio de um questionário estruturado fechado e, após essa primeira etapa, foi encaminhado um questionário estruturado aberto para alguns dos professores.

A utilização das duas abordagens metodológicas é denominada atualmente de triangulação metodológica e é “considerada uma forma robusta de se produzir conhecimentos, uma vez que se superam as limitações de cada uma das abordagens tradicionais (qualitativa e quantitativa)” (FREITAS; JABBOUR, 2011, p.

9). Dessa forma cada tipo de abordagem tem uma contribuição no desenvolvimento da pesquisa, superando a ideia de que o uso de uma exclui o uso da outra. Para Pereira; Ortigão (2016)

É pungente que os diversos tipos de pesquisa sejam considerados como complementares, no sentido de produzirem olhares diversos sobre uma mesma questão. A produção de resultados de cunho quantitativo complementa e promove questões e pesquisas metodologicamente pautadas em teorias qualitativas, e vice-versa. Esta retroalimentação é, na verdade, um princípio básico da produção científica. (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 70)

O uso das duas abordagens oferece ao pesquisador maiores possibilidades de análise, já que a abordagem quantitativa preocupa-se em mensurar o universo pesquisado e a qualitativa “tem caráter descritivo: o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo” (FREITAS; JABBOUR, 2011, p. 9). Para essa pesquisa, a triangulação metodológica oportunizou a análise do impacto quantitativo da contribuição do PNAIC/ 2014 para a formação continuada de seus professores participantes e para valorizar e interpretar as vivências que os mesmos descreveram através do preenchimento do questionário estruturado aberto. Nesse sentido, a valorização não é apenas do quanto o PNAIC/2014 atingiu, mas compreender e interpretar como atingiu aqueles que dele participaram. Bem como expõe Goldenberg (1997)

[...]a integração de dados quantitativos e qualitativos pode proporcionar uma melhor compreensão do problema estudado. Na verdade, o conflito entre pesquisa qualitativa e quantitativa é muito artificial. Arrisco afirmar que cada vez mais os pesquisadores estão descobrindo que o bom pesquisador deve lançar mão de todos os recursos disponíveis que possam auxiliar à compreensão do problema estudado. (GOLDENBERG, 1997, p. 66-67)

A abordagem quantitativa, quando utilizada juntamente com a qualitativa, nos permite uma visão do quanto, numericamente, foi impactada a questão de pesquisa.

No entanto, há a necessidade de se pesquisar no campo da educação utilizando-se também de outros olhares. Olhares que valorizem os fenômenos na sua amplitude, considerando o contexto em que os mesmos acontecem e as subjetividades das pessoas envolvidas na pesquisa. Ao se pesquisar com pessoas que são mutáveis, variantes, flexíveis e dotadas de subjetividades é que se torna necessária a utilização de uma metodologia diferenciada que ofereça ao

pesquisador a possibilidade do mundo objetivo ser indissociável do mundo subjetivo. Essa metodologia de pesquisa, denominada metodologia qualitativa, configura-se conforme algumas características básicas, descritas por Lüdke; André (1986)

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é maior do que com o produto;
4. O significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12-13).

As características citadas pelos autores, consideradas básicas na pesquisa qualitativa, demonstram sua contribuição quando se pretende estudar fenômenos que envolvem pessoas, tanto nos âmbitos educacionais quanto sociais.

A pesquisa qualitativa vem sendo o encaminhamento metodológico utilizado na investigação educacional por incluir “concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e sobre os pensamentos da realidade” (MINAYO, 2010, p. 15). Ela preza pela combinação desses fatores para fazer pesquisa científica em educação.

A pesquisa qualitativa constitui-se como uma metodologia que busca dar conta do desafio de pesquisar o ser humano e sua subjetividade, juntamente com as relações que por ele são estabelecidas através da história e da cultura.

Interessante mencionar que, no Brasil, a introdução da pesquisa qualitativa em educação teve influência dos estudos realizados na área de currículo, avaliação e sala de aula, buscando uma nova perspectiva para a investigação nessas áreas (GATTI; ANDRÉ, 2010), já que há a necessidade de “se levar em conta as dimensões sociais, culturais e institucionais que cercam cada programa ou situação investigada” (ibidem, p. 31). Portanto, não basta saber os números, mas entender o porquê dos mesmos e o contexto em que foram criados. Nesse sentido, na pesquisa qualitativa, conforme Gatti; André (2010)

[...]o observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. Busca, antes, compreender a situação, descrevê-las em suas especificidades, revelar os múltiplos significados dos participantes, deixando que o leitor decida se as interpretações podem, ou não, ser generalizáveis com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 32).

A preocupação na pesquisa qualitativa não está em generalizar, mas em compreender os casos e/ou as situações, levando em conta o contexto em que acontecem e, por isso, investigando historicamente o objeto investigado. Para a concretização dessa pesquisa, foi necessária uma metodologia qualiquantitativa, utilizando a abordagem de Estudo de Caso. A pesquisa utiliza-se de duas abordagens metodológicas, sendo elas quantitativa e qualitativa. Inicialmente foi realizado um levantamento quantitativo, através do questionário estruturado fechado com um grupo de orientadores de estudos, com o intuito de mensurar as contribuições do PNAIC/ 2014 na formação e nas práticas pedagógicas. Posteriormente, foi encaminhado um questionário estruturado aberto para os professores que retornaram o primeiro questionário, na intenção de conhecer as contribuições/reflexões/vivências geradas pelo PNAIC/2014 na formação, práticas e concepções de cada um, utilizando-se da abordagem qualitativa. A estratégia de pesquisa é o Estudo de Caso único, sendo o PNAIC/ 2014 o objeto de estudo dessa tese. Para Goldenberg (1997, p. 33) o Estudo de Caso é “uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos.” O método Estudo de Caso justifica-se nessa pesquisa por buscar conhecer as contribuições de um programa de formação continuada de professores na formação, práticas e concepções de seus participantes, bem como permite uma pesquisa intensiva e profunda sobre um determinado objeto de estudo. Araújo *et al* (2008, p. 13, grifo dos autores) contribuem: “não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o ‘caso’,” que desperta ao pesquisador a curiosidade pela sua especificidade.

Para Gil (2002, p. 54) o uso desse método de estudo assume diferentes propósitos, relacionados abaixo:

- a) Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) Preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) Formular hipóteses ou desenvolver teorias; e

e) Explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

No desenvolvimento dessa pesquisa optei pelo uso do método Estudo de Caso, pois a intenção foi de conhecer as contribuições do PNAIC/ 2014 a partir do olhar de seus participantes, respeitando e considerando seus contextos, buscando uma costura com o caderno de estudos utilizado no PNAIC/ 2014 durante o período de formação oportunizada no ano de 2014. Conforme Gil (2002) é importante

Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. Dessa maneira é que se torna possível conferir validade ao estudo, (GIL, 2002, p. 140)

Nesse sentido é que o Estudo de Caso nessa pesquisa considerou as contribuições dos questionários estruturados (fechado e aberto) preenchidos por alguns participantes do PNAIC/ 2014, bem como o Caderno de Educação Inclusiva, caderno de estudos utilizado durante a formação no referido ano.

5.2 Instrumentos de análise

5.2.1 O Caderno de Educação Inclusiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ocorrido no ano de 2014, teve como eixo principal a Matemática e teve o apoio de oito cadernos de estudos, sendo eles:

Figura 4- Cadernos PNAIC/ 2014



Fonte: Caderno de Apresentação PNAIC, 2014

Cada caderno teve uma determinada carga horária para ser trabalhado ao longo do curso de formação, distribuídos conforme a tabela abaixo:

Tabela 2- Cadernos PNAIC/ 2014, carga horária de formação destinada para cada caderno

Unidade	Horas	Título do Caderno
01	08	Organização do trabalho pedagógico
02	08	Quantificação, Registros e Agrupamentos
03	12	Construção do Sistema Numeral Decimal
04	12	Operações na Resolução de Problemas
05	12	Geometria
06	12	Grandezas e Medidas
07	08	Educação Estatística
08	08	Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber

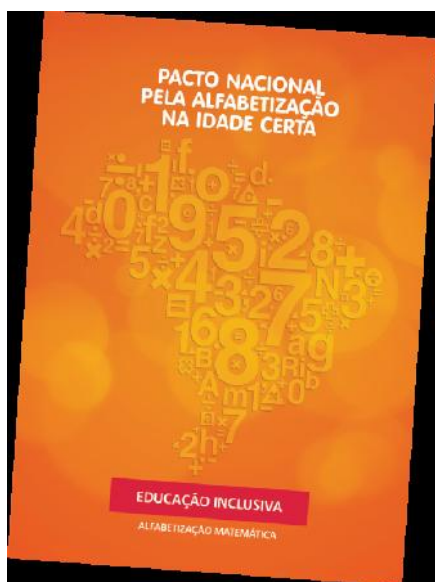
Fonte: Caderno de Apresentação do PNAIC, 2014

O Caderno de Educação Inclusiva/2014 foi trazido nas orientações dentro do Caderno de Apresentação compondo os Cadernos de Referência, que também incluiu: Educação Matemática do Campo e um Caderno de Jogos. Esses cadernos

não fizeram parte do calendário de Cadernos, mas deveriam ser inseridos ao longo do curso, conforme organização de cada Instituição responsável pela formação.

Como instrumento de análise, irei deter-me na descrição da maneira como o Caderno de Educação Inclusiva/ 2014 foi organizado, bem como fazer uma análise em relação ao seu conteúdo para que o leitor compreenda de que forma a questão da inclusão educacional foi trazida para os professores participantes do PNAIC/ 2014 e que contribuíram com essa pesquisa e conhecer as concepções trazidas no mesmo.

Figura 5- Capa do Caderno de Educação Inclusiva PNAIC/2014.



Fonte: Caderno de Apresentação do PNAIC, 2014.

Os objetivos traçados para esse caderno foram descritos no Caderno de Apresentação, 2014, da seguinte forma:

- Ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Aprofundar conhecimentos sobre encaminhamentos destinados aos alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial;
- Ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da inclusão escolar, ou

seja, o trabalho da escola articulado com o atendimento educacional especializado – AEE;

- Compreender a importância de um trabalho considerando as diferenças dos alunos com ações voltadas a promover o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos;
- Encaminhar práticas pedagógicas de Alfabetização Matemática para alunos com necessidades específicas.

O Caderno de Educação Inclusiva/2014 não trata especificamente sobre Matemática, mas sobre aspectos mais gerais, como: aspectos legais, público-alvo, Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, entre outros. O caderno tem 96 folhas e é organizado conforme o sumário exposto a seguir:

Figura 6- Sumário Caderno de Educação Inclusiva PNAIC/ 2014.

Sumário	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
05	Iniciando a Conversa
07	Aprofundando o Tema
07	Uma ilha de inclusão no mar de exclusão?
11	A questão do currículo e da... Escola? Sociedade?
14	Os direitos e a aprendizagem
21	Quem são eles? Os alunos da minha sala de aula?
55	Acessibilidade, participação e aprendizagem
71	Acervos complementares na Educação Inclusiva
85	Compartilhando
90	Para Saber Mais
90	Sugestões de Leituras
92	Sugestões de Vídeos
93	Sugestões de Sites
95	Referências

Fonte: Caderno de Educação Inclusiva, 2014.

O Caderno inicia com o item “Iniciando a Conversa” (BRASIL, 2014) que tem por objetivo esclarecer ao leitor o conteúdo que irá encontrar ao longo do texto. Justifica ainda que essa escrita é importante para clarear aquilo que irá encontrar para não causar expectativas que não serão contempladas. Esse texto apresenta a reflexão de que o objetivo em ter um caderno especificamente para tratar sobre a inclusão de alunos com deficiência não é oferecer receitas, mas defender o “pensar

inclusivamente”, versando sobre os diferentes modos de explorar os materiais pedagógicos não só com o aluno com deficiência, mas com todos os outros. O ideário exposto afirma que não é necessário ter alguma deficiência para se aprender de outra forma, mas que todos têm suas especificidades e necessitam de diferentes métodos para aprender. Essa introdução dá abertura ao Caderno de Educação Inclusiva/ 2014.

O segundo texto intitulado com “Uma ilha de inclusão no mar de exclusão?” (BRASIL, 2014) trata sobre as exclusões que ocorrem com todas as pessoas que não estão dentro de uma categoria padrão, que fogem a normalidade ditada em um determinado tempo histórico. Levanta questões para pensarmos sobre as falsas inclusões que acontecem nas escolas, quando os alunos não são respeitados e são obrigados a organizarem-se no tempo da escola. Não se trata de inclusão apenas com pessoas com deficiência, mas com todas aquelas que estão fora do que é ditado como “normal”. Ao final do texto os autores deixam um gancho para o próximo capítulo, mencionado que o currículo é um dos fatores principais que permite uma reflexão sobre a organização escolar e sobre as práticas pedagógicas.

“A questão do currículo e da...escola? Sociedade?” (BRASIL, 2014) busca reflexões acerca do currículo e da sua importância quando falamos em inclusão educacional. Destaca que o currículo deve seguir uma perspectiva multicultural, contemplando todos que da escola fazem parte em um único currículo, devendo prever tempos, metodologias e estratégias de atuação diferenciadas para todos os alunos. Ainda realiza uma crítica às práticas homogeneizadoras que levam os alunos a segregação, abandonando a escola ou praticando a exclusão dentro da inclusão. Traz ao longo do texto uma pequena caracterização sobre a escola inclusiva que deve propor um corte, não apenas com as práticas, mas com os valores da escola tradicional, muito presentes ainda hoje.

Em “Os direitos e a aprendizagem” (BRASIL, 2014) a autora informa ao leitor sobre a legislação brasileira sobre a educação inclusiva, o público-alvo da educação inclusiva e sobre o AEE oportunizado na Sala de Recursos Multifuncionais por um professor capacitado. Esse texto tem caráter informativo, expondo a quem lê as ações e leis que estão sendo desenvolvidas para atender a todos nas escolas comuns. Além disso, deixa claro que Educação Inclusiva é aquela direcionada ao

público-alvo¹³ da Educação Especial, mas não deixa de trazer para reflexão a questão das diferentes formas de ensinar e de aprender.

O próximo texto presente no Caderno de Educação Inclusiva/ 2014 está denominado como: “Quem são eles? Os alunos da minha sala?” (BRASIL, 2014). Essa nomenclatura já nos remete as questões de que, muitas vezes o professor não conhece os alunos, acha melhor nem “enxergá-los” ou mesmo não tem informações quanto ao público-alvo da Educação Especial perdendo, dessa forma, o auxílio do trabalho oportunizado pelo profissional do AEE. Nesse texto os autores centraram-se, primeiramente, em justificar as nomenclaturas que sofreram modificações ao longo dos anos, ressaltam a importância da articulação do trabalho entre o professor da sala comum de ensino e o da sala de recursos multifuncionais. Após, realizam um detalhamento sobre as deficiências (deficiência física, deficiência intelectual, surdez, deficiência visual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) conceituando, ao longo dos itens, cada deficiência, particularidades de comunicação que algumas exigem, possibilidades e exemplos de materiais e práticas possíveis. Importante ressaltar que, ao longo do texto, os autores, por diversas vezes, mencionam a necessidade de considerar os alunos com deficiência como seres aprendentes, possibilitando a eles diferentes estratégias e métodos de aprendizagem e avaliação.

Em “Acessibilidade, participação e aprendizagem” (BRASIL, 2014) a autora inicia o texto chamando a atenção para a questão da importância do professor acreditar na capacidade de aprendizagem do aluno, permitindo uma aproximação com o sujeito com deficiência para que possa enxergar as possibilidades de trabalho pedagógico e conhecer as estratégias necessárias para auxiliá-lo na construção das suas aprendizagens pedagógicas. Informa e dita exemplos sobre as Tecnologias Assistivas que podem ser recursos para cada caso de deficiência.

O texto intitulado “Acervos Complementares na Educação Inclusiva” (BRASIL, 2014) mostra livros infantis, dando exemplos de atividades direcionados para cada tipo de deficiência. São expostas várias sugestões de atividades pedagógicas que podem ser utilizadas em sala de aula, contemplando todos os alunos.

A seção “Compartilhando” (BRASIL, 2014) apresenta atividades que partem dos textos anteriormente discutidos, a serem realizadas ao longo do curso de

¹³ Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (2014)

formação com os professores participantes. São atividades reflexivas, que estimulam os diálogos e a relação com suas práticas pedagógicas diárias.

“Para saber mais” (BRASIL, 2014) oferece indicações de leituras sobre políticas de inclusão, educação inclusiva e deficiências expondo um resumo de cada sugestão. Por último há sugestão de vídeos e sites dentro das mesmas temáticas.

O Caderno de Educação Inclusiva / 2014 trouxe questões importantes para a prática docente, pois os professores devem estar informados sobre as políticas que orientam a Educação Inclusiva, quem são esses alunos? E a necessidade de atentar para o aluno com deficiência como um sujeito ativo, passível de construir aprendizagens e com seus direitos de aprendizagem garantidos como qualquer outra criança. O material foi embasado nas leis que versam sobre a educação inclusiva, constituindo um caderno que vai ao encontro de uma política pública que insere o aluno com deficiência como sujeito de direito e participante na nossa sociedade.

A perspectiva presente nos textos ao longo do Caderno de Educação Inclusiva/ 2014 é a de que o aluno da Educação Inclusiva faz parte do público que também tem direitos de aprendizagens e que, portanto, precisa ter oportunidades de construir seus conhecimentos dentro da escola comum. Para tanto, a inclusão educacional é de responsabilidade de todos da escola e, nesse sentido, é preciso que as práticas escolares tradicionais, conteudistas e pautadas na ideia de que todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, sejam superadas.

5.3 Instrumentos para coleta de informações

5.3.1 Amostra da pesquisa: justificando o contexto

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como consta em sua nomenclatura, abrange nacionalmente o país, envolvendo grande parte das universidades federais, governos estaduais e municipais na sua implementação e organização.

No Estado do Rio Grande do Sul, em 2014, duas renomadas universidades foram responsáveis pela formação de professores alfabetizadores dos anos/séries iniciais atuantes nas escolas públicas municipais e estaduais. São elas: Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria (RS) e Universidade Federal

de Pelotas, em Pelotas (RS).

A UFSM foi responsável pela formação dos professores de metade do número de municípios que aderiram ao PNAIC/ 2014 no Estado do RS. A outra metade do Estado ficou sob responsabilidade da UFPel. Essa divisão foi realizada considerando a distância das cidades, a fim de facilitar a locomoção dos professores que iriam participar, bem como a falta de suporte físico para abrigar um número tão grande de pessoas em apenas um espaço.

Sendo assim, no ano de 2014, a área trabalhada na formação foi a Alfabetização Matemática, estando a UFSM responsável pela formação de 7.979 professores alfabetizadores da rede pública Municipal e Estadual, sendo eles 546 professores orientadores de estudos, advindos de 324 Municípios do Estado do RS.

Após a divisão foram pensados em três polos de formação em cidades com apoio de outras instituições de ensino superior e que disponibilizassem estrutura física para o recebimento da equipe organizadora e dos professores participantes do PNAIC/ 2014. Esses polos foram: Caxias do Sul, Santa Maria e Santa Rosa.

O município de Caxias do Sul/ RS acolheu municípios próximos, nas dependências da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e pessoas da equipe organizadora foram deslocadas da UFSM para dar o suporte necessário durante a formação. Compartilhei desse espaço, juntamente com outras colegas e, por isso, a escolha por esse polo para realizar a pesquisa.

Tabela 3- Coordenadorias em formação no polo de Caxias do Sul/RS (continua)

4ª CRE – Caxias do Sul	Municípios: 13 Orientadores Municipais: 33 Orientadores Estaduais: 14	Total de Orientadores: 47
15ª CRE – Erechim	Municípios: 37 Orientadores Municipais: 39 Orientadores Estaduais: 05	Total de Orientadores: 44
23ª CRE – Vacaria	Municípios: 08 Orientadores Municipais: 11 Orientadores Estaduais: 04	Total de Orientadores: 15

39ª CRE – Carazinho	Municípios: 22 Orientadores Municipais: 22 Orientadores Estaduais: 07	Total de Orientadores: 29
Total de CRES: 04	Total de Municípios: 80	Total de Orientadores: 135

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2014

O Município de Santa Maria, como polo sede, acolheu professores de municípios próximos e ficou disponível outra equipe para o apoio necessário durante a formação. Da mesma forma, Santa Rosa recebeu os professores nos espaços da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ).

O PNAIC/ 2014 aconteceu em seis etapas, sendo elas: formação inicial de 40 horas, quatro encontros de 24 horas cada e um seminário final de 16 horas. Em todos esses momentos estive no pólo de Caxias do Sul/ RS, acompanhando a formação de 168 professores orientadores de estudo, de 80 Municípios do Estado do RS. O seminário final aconteceu no município sede (SM) acolhendo todos os professores orientadores de estudos para o fechamento do PNAIC de 2014.

Figura 7 - Professores Formadores PNAIC/2014, Pólo Caxias do Sul/RS.



Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

Figura 8 - Momentos de formação PNAIC/2014, Polo Caxias do Sul/RS.



Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

Figura 9- Equipe Técnica e Supervisoras PNAIC/2014, Polo Caxias do Sul/RS.



Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

A pesquisa foi realizada com um grupo de professores atuantes como Orientadores de Estudos dentro do PNAIC/ 2014 no polo de Caxias do Sul/RS. A escolha dessa amostra é justificada por esses professores serem os orientadores de estudos no pólo de formação de Caxias do Sul/RS, no ano de 2014, período em que atuei como supervisora do PNAIC e tive a oportunidade de acompanhá-los na dinâmica de formação e pelas experiências vivenciadas durante os encontros de formação.

5.3.2 O uso do questionário

Os instrumentos que possibilitaram a coleta de informações para a realização da pesquisa foram: questionário estruturado fechado e aberto.

A escolha pela utilização dos questionários justifica-se por esse instrumento possibilitar uma maior abrangência de pessoas e facilitar o envio de ambas as partes. O questionário possibilita, conforme Gil (2002), direcionar as questões, a fim de alcançar informações que venham ao encontro dos objetivos propostos na pesquisa. Dessa forma a construção desses instrumentos de coleta de dados e informações¹⁴ foi realizada a partir de algumas regras básicas que Gil (2002, p. 116) descreve para auxiliar o pesquisador na elaboração do questionário: “devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas”, evitando desconforto e invasão na vida particular de cada um; “devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto”, centrando-se em informações que irão auxiliar para o desenvolvimento da pesquisa, conforme o problema inicial; “as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa”, sem brechas para um erro de interpretação ou dificuldade para responder; “o questionário deve conter uma introdução que informe acerca da entidade patrocinadora, das razões que determinaram a realização da pesquisa e da importância das respostas para atingir seus objetivos”, deixando claro ao colaborador as intenções no preenchimento do questionário, bem como a importância de sua participação.

Respeitando as regras básicas, ditadas por Gil (2002), a construção do primeiro questionário encaminhado para os professores foi com questões fechadas, com opções para marcação sim, não ou outro. A opção outro oportunizou ao professor escrever sobre sua posição.

O uso desse primeiro questionário justifica-se pela intenção em conhecer quantitativamente a abrangência das contribuições (ou não) do PNAIC/2014 na formação, práticas e concepções dos professores participantes. Esse questionário é composto de 6 questões, simples e direcionadas a: contribuições do PNAIC/2014 na formação continuada e prática diária em sala de aula, importância da temática inclusão educacional de alunos com deficiência como centro de estudos em um programa amplo de formação, contribuições do PNAIC/2014 para as reflexões e

¹⁴ Optei por nomear os resultados quantitativos de “dados” e os resultados qualitativos de “informações” .

concepções de seus participantes, realidade sobre a inclusão de alunos com deficiência em suas práticas como professores, a qualidade, com relação a conteúdo, do Caderno de Educação Inclusiva/ 2014 utilizado ao longo da formação e sobre sua experiência junto ao aluno com alguma deficiência em sua turma de atuação. Essa última questão é denominada por Manzato; Santos (2012, p. 10) como “filtro”, pois “[...] selecionam o universo a ser pesquisado [...]” tendo como objetivo selecionar professores para o envio do questionário estruturado aberto, na segunda etapa da pesquisa.

Para o contato com os professores foi feito um novo endereço de e-mail que possibilitou o envio, recebimento e contato com os mesmos. O primeiro contato foi realizado através do envio do questionário estruturado fechado e teve como texto explicativo:

Quadro 1- Texto do primeiro contato com professores participantes do PNAIC/2014- Polo Caxias do Sul/ RS

(continua)

“Boa tarde prezado (a) professor (a), meu nome é Cinthia Cardona de Ávila, sou orientanda da professora Helenise Sangoi Antunes. Estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado denominada **“CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**” no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. A referida pesquisa tem como objetivo principal “Investigar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação continuada dos professores participantes do programa no que tange à temática inclusão educacional de alunos com deficiência”

Você professor (a) está sendo convidado (a) a participar dessa pesquisa, pois foi/é participante desse programa de formação de professores. Sua participação é importante para ampliarmos os estudos do impacto do PNAIC na formação continuada de professores, bem como sobre o programa e a temática inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns de ensino. Sabemos que esses alunos fazem parte de uma clientela que está chegando cada vez mais em nossas escolas e, nesse sentido, necessitamos estar capacitados para trabalhar junto a eles. Por

essa razão, estou desenvolvendo o projeto de pesquisa com vistas a conhecer as contribuições das discussões levantadas durante a formação para a sua prática diária dentro de sala de aula e, até mesmo, com relação a sua concepção frente a inclusão escolar.

Saliento que a sua participação é de livre e espontânea vontade e que seu anonimato será mantido. Esse questionário possui perguntas fechadas (questões de marcar), com perguntas rápidas de responder e cada uma tem as seguintes opções: sim, não ou outro. O prazo para preenchimento do mesmo será de 2 semanas, a contar de hoje.

Agradeço pela sua atenção e estou a disposição para qualquer dúvida/esclarecimento nesse endereço de e-mail no qual estou encaminhando essa mensagem. Tenham todos um bom dia!

Atenciosamente,

Cinthia e Prof^a. Helenise.”

Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Nesse sentido, o contato inicial com os professores foi realizado buscando esclarecer o objetivo da pesquisa, a importância da contribuição de cada um para a concretização da mesma e sobre a garantia de que o anonimato seria mantido. O envio desse primeiro questionário foi realizado duas vezes, pois não obtive retorno dentro do prazo estipulado inicialmente.

Após a finalização da primeira etapa da pesquisa foi encaminhado o questionário estruturado aberto com perguntas relativas ao problema da pesquisa, simples e diretas para que os professores pudessem responder de forma espontânea, usando uma linguagem própria e possibilitando que os mesmos emitissem suas opiniões e reflexões. As perguntas centraram-se em conhecer as vivências dos professores no PNAIC/2014, suas reflexões a partir da formação que participaram, suas percepções com relação a inclusão escolar onde atuam, a importância da formação continuada para a atuação junto ao aluno com deficiência, sobre as necessidades diárias vivenciadas no que tange a inclusão educacional e a

contribuição do estudo do Caderno de Educação Inclusiva/2014 para a prática pedagógica e necessidade de ampliação do estudo da temática dentro do PNAIC.

O segundo questionário, com perguntas abertas, foi encaminhado pelo mesmo e-mail mencionado anteriormente, com o seguinte texto explicativo:

Quadro 2- Texto do segundo contato com professores participantes do PNAIC/2014- Polo Caxias do Sul/RS
(continua)

“Prezado (a) professor (a) boa tarde,

A primeira etapa da nossa pesquisa de doutorado foi concluída através do retorno que obtivemos de cada um de vocês. Agradecemos imensamente. O questionário encaminhado anteriormente faz parte da pesquisa no âmbito **quantitativo**, ou seja, tem como principal objetivo realizar um levantamento quantitativo do quanto (em números) o PNAIC impactou na formação de seus participantes.

Você foi selecionado para participar da segunda etapa da pesquisa para a escrita de nossa tese. O questionário que encontra-se em anexo nos oportunizará conhecer a história de cada um dentro do espaço de formação que o PNAIC proporciona/proporcionou, preocupando-se, nesse momento, com a qualidade da formação e, por isso, essa parte da coleta chama-se pesquisa **qualitativa**. Lembrando que seu nome não será divulgado, mantendo seu anonimato. Novamente salientamos que sua participação é importante para ampliarmos os estudos do impacto do PNAIC na formação continuada de professores, bem como sobre o programa e a temática inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns de ensino.

O questionário em anexo contém perguntas abertas onde você ficará livre para escrever sobre suas experiências dentro do programa, bem como reflexões realizadas ao longo de sua participação.

Contamos com a colaboração de todos para obtermos retorno em até 15 dias a contar da data de hoje. Caso o período seja muito reduzido, por gentileza, entre em contato conosco que repensamos outra data, já que sua participação é muito importante para nós.

Atenciosamente,

Cinthia e Prof^a. Helenise.”

Fonte: Arquivo Pessoal, 2017

O envio do segundo questionário foi realizado com o texto mencionado, solicitando e justificando a participação no preenchimento de outro questionário, salientando sobre a importância da contribuição de cada um para a ampliação dos estudos com relação a temática em questão. Foi necessário encaminhar o questionário novamente, pois não obtive retorno dentro de período estipulado inicialmente.

5.3.2.1 O que revelam os dados quantitativamente levantados

Na primeira etapa da pesquisa foi encaminhado um questionário estruturado fechado, com perguntas pontuais com a intenção de conhecer o impacto quantitativo que o PNAIC/2014 teve na formação dos orientadores de estudos selecionados já justificados anteriormente. Os dados quantitativos “oferecem indícios sobre as questões tratadas, não verdades; que fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, não certezas”. (GATTI, 2004, p. 14)

O estudo quantitativo foi realizado através de uma amostragem, sem a intenção de probabilidade e sim em conhecer, através dos números, o quanto o PNAIC/2014 contribuiu ou não para a formação e práticas profissionais de seus participantes. Costa-Neto (2002, p. 42) classifica esse tipo como “amostragem intencional” e define: “enquadram-se aqui os diversos casos em que o amostrador deliberadamente escolhe certos elementos para pertencer à amostra [...]”.

O questionário estruturado fechado foi encaminhado para 135 orientadores de estudos, duas vezes dentro de um período de dois meses. Desses, obtive retorno de 21 questionários, todos devidamente preenchidos. O instrumento foi encaminhado para todos os orientadores de estudos do polo de Caxias do Sul/RS. A expectativa era uma amostra maior para contribuir com a questão de pesquisa, mas, apesar de duas tentativas de contato, apenas 21 professores deram retorno ao instrumento de

pesquisa. Os dados coletados através do instrumento foram organizados em gráficos para melhor visualização do pesquisador e do leitor.

A primeira questão do questionário estruturado fechado foi: “A formação que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) oportunizou, teve relevância na sua prática diária e na sua formação continuada?” Para essa questão, temos os seguintes dados:

Gráfico 1- Dados da primeira questão do questionário estruturado fechado.

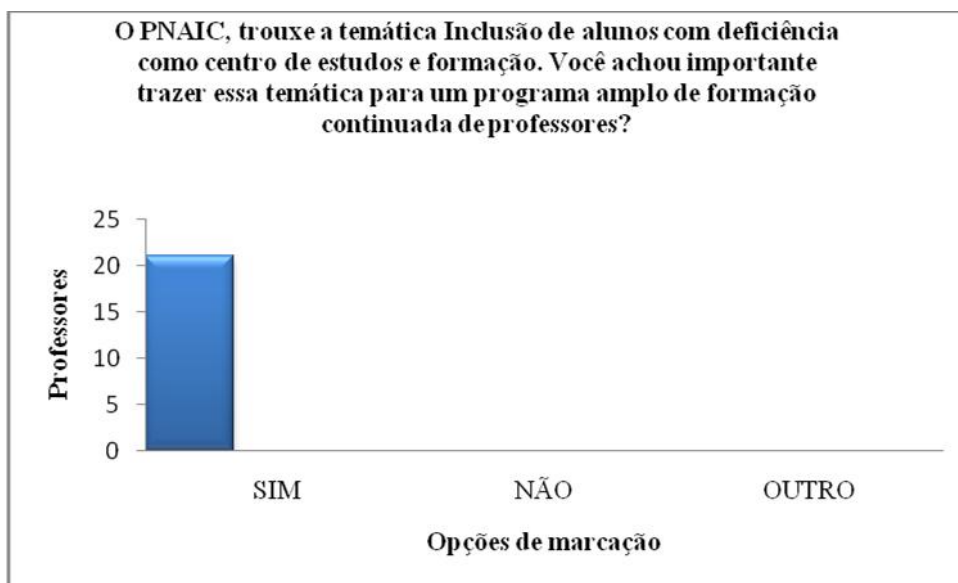


Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

Como podemos perceber pelo gráfico exposto, 100% dos professores afirmaram que o PNAIC/ 2014 teve relevância para sua prática e formação continuada. Através desse dado podemos perceber que as experiências vivenciadas durante a formação foram importantes para os seus participantes.

A segunda questão foi: “O PNAIC, trouxe a temática Inclusão de alunos com deficiência como centro de estudos e formação. Você achou importante trazer essa temática para um programa amplo de formação continuada de professores?” O gráfico abaixo nos mostra os dados coletados nessa questão.

Gráfico 2- Dados da segunda questão do questionário estruturado fechado

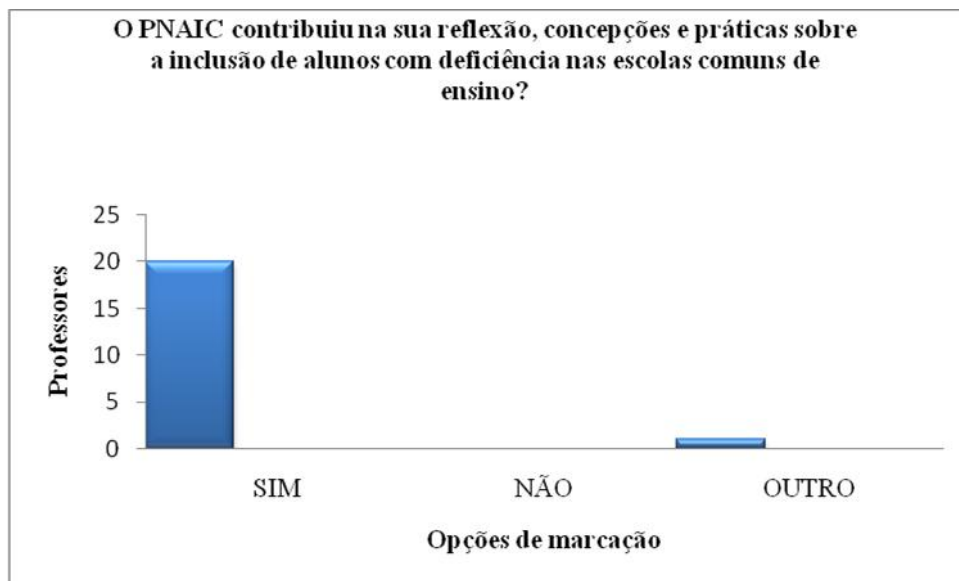


Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

O gráfico torna visível que 100% dos professores afirmaram que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns é uma temática que necessita estar presente em um amplo programa de formação. Esses dados fazem refletir sobre o quanto os professores sentem-se inseguros para atuar junto a esses alunos, carecendo de formações específicas na temática em questão para auxiliarem ao aluno na construção de seus conhecimentos.

A questão número três foi construída da seguinte forma: “O PNAIC contribuiu na sua reflexão, concepções e práticas sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns de ensino?” Os dados coletados foram organizados no gráfico a seguir:

Gráfico 3- Dados da terceira questão do questionário estruturado fechado.



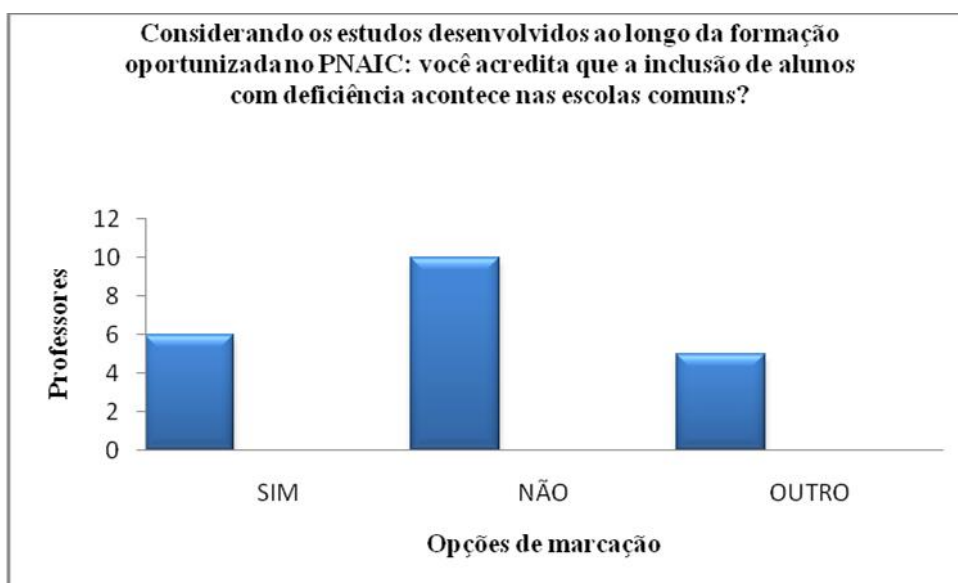
Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

A questão geradora dos dados incluídos no gráfico anterior é mais específica para a questão da inclusão educacional dos alunos com deficiência e nos trouxe 95.3% de respostas afirmativas quanto a contribuição do PNAIC/2014 e 4.7% como resposta “outro”. Dentro dessa alternativa de resposta o professor teve a possibilidade em escrever, justificando assim a sua escolha. Esse professor escreveu que: “*continua sendo complexo*” (PROFESSOR VR¹⁵, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO FECHADO, 2017), referindo-se a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns. Para ele a inclusão educacional ainda é um processo complexo nas suas reflexões, concepções, em como o outro aprende e demonstra que a inclusão continua sendo um desafio diário nas suas práticas pedagógicas.

A próxima questão do questionário foi exposta da seguinte maneira: “Considerando os estudos desenvolvidos ao longo da formação oportunizada no PNAIC: você acredita que a inclusão de alunos com deficiência acontece nas escolas comuns?” As respostas foram organizadas no gráfico abaixo.

¹⁵ Foram utilizadas as iniciais dos nomes dos professores.

Gráfico 4- Dados da quarta questão do questionário estruturado fechado



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

A maioria dos professores deu como resposta negativa para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência na escola comum. Esse dado nos revela que a inclusão, sob os olhares deles, ainda não acontece nas escolas, por diversos motivos que foram comentados por alguns na opção “outro”: *“Dependendo do planejamento do professor e da visão de inclusão pela escola, como um todo”* (PROFESSOR MH, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO FECHADO, 2017); *“ainda são enfrentadas dificuldades para incluir alguns casos de deficiências”* (PROFESSOR FM, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO FECHADO, 2017); *“acontece, mas não de forma eficaz”* (PROFESSOR JÁ, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO FECHADO, 2017); *“alguns são incluídos mas conforme a deficiência os professores não se sentem aptos a trabalhar”* (PROFESSOR, JL, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO FECHADO, 2017).

É necessário destacar duas questões importantes levantadas pelos professores: a responsabilidade e envolvimento de toda a escola na inclusão e os diversos tipos de deficiências que os alunos apresentam. A inclusão educacional não é de responsabilidade apenas dos professores, mas de todos os funcionários da escola, pois a sala de aula é apenas um ambiente que a compõe, necessitando que todos envolvam a criança com deficiência nos diversos ambientes e atividade extraclasse. A formação do professor é importante, porque ele é um dos

protagonistas na cena educacional. Contudo, também, é necessária uma visão global, de que todos são responsáveis e precisam estar conscientes e abertos para trabalhar com as diferentes formas de aprender, estar e permanecer nos espaços.

A outra questão levantada por um professor foi em relação aos tipos de deficiência que são mais complexas nas suas particularidades e, portanto, mais desafiadoras no dia a dia. Acredito que esse levantamento nos mostra o quão ainda estamos apegados aos conteúdos pedagógicos e aos tempos dispostos na/pela escola. Há crianças que não irão aprender alguns conteúdos programados, e nem são importantes para ela nesse momento. Nesse sentido, deixamos de vislumbrar as outras aprendizagens que estão sendo construídas pela criança e que fazem mais sentido para ela. Penso que, algumas vezes, os alunos são vistos pelos professores como caixas vazias nas quais devem depositar aquilo que estão querendo ensinar, mas não entendem que há diversos tipos e tamanhos de caixas que, nem sempre, irão suportar alguns pesos ou quantidade de coisas. Esse apontamento levantado por um dos professores demonstra que a concepção sobre o que é a inclusão educacional, ainda deve ser repensada por cada um.

O professor GJ justificou sua opção de resposta “outro” através do seguinte apontamento:

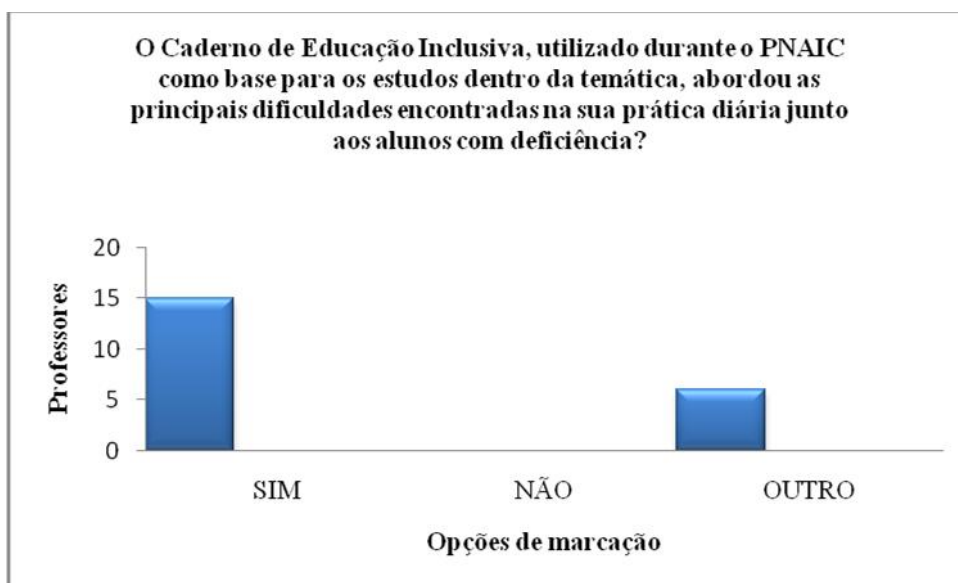
Acredito que alguns estudantes com deficiência estão sendo incluídos, outros, de acordo com a deficiência procura-se fazer o melhor, mas ainda temos muito a estudar. Como por exemplo um estudante com sequela de paralisia cerebral, sem movimento nenhum e que não responde a nenhum estímulo pedagógico. Mesmo com alternativas de recursos como pranchas de comunicação, nesse sentido a inclusão se dá pela importância da socialização deste estudante em estar junto com seus pares, outro aspecto muito importante para a inclusão de estudantes com deficiência. (PROFESSOR GJ, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO FECHADO, 2017)

GJ entende que casos mais complexos beneficiam-se pela socialização com os pares, aspecto fundamental para todos os seres humanos, já que somos seres históricos e sociais que construímos e somos construídos pelas relações que estabelecemos uns com os outros. Enxergar essas possibilidades de aprendizagem (porque viver, conviver e interagir com os pares também é uma aprendizagem) é importante para não estarmos sempre no discurso de que a inclusão não dá certo.

A quinta questão foi colocada da seguinte forma para os professores: “O Caderno de Educação Inclusiva, utilizado durante o PNAIC como base para os

estudos dentro da temática, abordou as principais dificuldades encontradas na sua prática diária junto aos alunos com deficiência?”. Os dados estão organizados no gráfico a seguir:

Gráfico 5- Dados da quinta questão do questionário estruturado fechado.



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

Essa questão teve como objetivo conhecer a colaboração das discussões levantadas através do Caderno de Educação Inclusiva/ 2014 frente aos desafios diários enfrentados pelos professores. 71,4% dos participantes afirmaram que o material foi ao encontro das principais necessidades enfrentadas em suas práticas junto aos alunos com deficiência. 28,6% escolheram a opção “outro”, justificando sua resposta através dos seguintes apontamentos: *“o material possibilitou alguns debates, porém a inclusão se faz na busca de solucionar os desafios que surgem no dia a dia”* (PROFESSOR FM, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO FECHADO, 2017); *“em parte, pois as dificuldades são bem maiores na prática diária”* (PROFESSOR JÁ, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO FECHADO, 2017).

Os apontamentos nos mostram que é na prática diária que as dúvidas e incertezas surgem e que o material utilizado durante a formação deu início a uma discussão ainda muito necessária. Mas, é importante compreender que, não existem receitas para trabalhar com os diversos modos de aprender e que o objetivo dos cursos de formação é despertar nos participantes a busca diária pelo

enfrentamento dos desafios que aparecerão nos caminhos da docência, bem como a reflexão sobre a mesma. Outros apontamentos pertinentes:

*Abordou as principais, porém tivemos pouco tempo para trabalhar esse material que estava bastante abrangente, Também é importante colocar que **quando falamos em inclusão não tratamos somente os estudantes com deficiência, a escola já está preparada para as deficiências visíveis, o que precisa acontecer urgente é a inclusão das deficiências não visíveis**, ou seja, daqueles estudantes que fazem parte do grupo dos “diferentes”, como os homossexuais, os negros, os ateus, etc, ou seja, os pertencentes a este grupo são os que precisam mais de atenção dos que os deficientes. Se não for assim a inclusão não acontece. (PROFESSOR EC, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO FECHADO, 2017, grifo meu)*

***A Educação Inclusiva é muito ampla para ser tratada em apenas um caderno.** Como sou professora do AEE – Atendimento Educacional especializado, pude desenvolver bem essa temática trazendo ao grupo de professoras alfabetizadoras mais subsídios para atender as necessidades do grupo. Porém, quem não é da área penso que deve ter tido dificuldades. Mas foi de grande valia o caderno pois é um assunto que devemos estar discutindo para melhorar a prática da inclusão de estudantes com deficiência em nossas escolas, não só por causa da lei, mas sim pelo **reconhecimento às diferenças**. (PROFESSOR GJ, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO FECHADO, 2017, grifo meu)*

*Cada caso precisa ser analisado de forma individual, dessa forma os estudos que tivemos em nossas formações **levantaram reflexões significativas** e cada professor pode conhecer um pouco mais sobre as principais dificuldades dos nossos alunos e levantar a possibilidade de encaminhar para que profissionais habilitados possam fazer diagnósticos mais precisos. (PROFESSOR KS, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO FECHADO, 2017, grifo meu)*

O professor EC trouxe a importância de o PNAIC/ 2014 trazer para o debate , de acordo com ele, as “deficiências não visíveis”, o que eu entendo como temas transversais que precisam ser abordados pelo currículo e que estão ignorados e são invisíveis na prática docente no cotidiano da escola, bem como nos cursos de licenciaturas que formam os professores. Fala-se mais sobre a questão do respeito as diferenças que estão presentes, tanto religiosas, sexuais ou raciais. Questões que também são importantes para a construção de uma escola inclusiva. GJ colabora enfatiza que o Caderno de Educação Inclusiva/ 2014 não foi suficiente para tratar sobre um tema tão complexo e necessário como a inclusão educacional, mas contribuiu no sentido de oportunizar aos participantes do PNAIC/2014 uma reflexão sobre o “reconhecimento às diferenças”. KS colabora também, mencionado que as

discussões durante as formações “levantaram reflexões significativas” o que, acredito, ser importante para a prática pedagógica e para garantir os direitos de aprendizagens dos alunos.

A questão número seis foi a seguinte: “Você já teve experiência com aluno com deficiência incluído em sua turma de atuação?” A seguir, encontra-se o gráfico que sintetiza os dados levantados:

Gráfico 6- Dados da sexta questão do questionário estruturado fechado.



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

A última questão do questionário estruturado fechado é uma questão filtro, conforme Manzato; Santos (2012), pois seleciona os professores para a segunda etapa da pesquisa, o envio do questionário estruturado aberto. Justifico essa questão por entender que para colaborar com a questão de pesquisa o professor deverá ter experiência com o campo pesquisado em sua prática docente. Conforme demonstra o gráfico acima, 19 professores afirmaram que já tiveram experiência com aluno com deficiência e 2 não. Nesse sentido, o questionário estruturado aberto foi encaminhado para 19 professores da primeira etapa da pesquisa.

5.3.2.2 Informações qualitativas: a construção das categorias de análise

Nessa etapa de pesquisa foi encaminhado o questionário estruturado aberto para 19 professores, já justificado anteriormente. Desses 19, obtive dois retornos que possibilitaram o desenvolvimento dessa segunda etapa de pesquisa.

Após a fase de coleta de informações, respeitando às colocações sobre a pesquisa qualitativa em educação, foi realizada a análise e interpretação das informações coletadas. Para tanto, cabe esclarecer que, como coloca Wolcott (1994) nas palavras de Gomes (2010, p. 80) “na análise o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando relação entre as partes que foram decompostas” e na interpretação “buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado”, sempre respeitando o contexto do qual estamos pesquisando.

Gomes (2010, p. 87) destaca quatro procedimentos metodológicos utilizados para a análise de conteúdo partindo da perspectiva qualitativa, sendo elas: categorização, inferência, descrição e interpretação. Salienta que no processo de pesquisa, nem sempre esses procedimentos seguem essa ordem dependendo dos objetivos de pesquisa do pesquisador. Gomes (2010, p.88, grifo do autor) nas palavras de Bardin (1979) considera que a categorização é “*uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos*”. A inferência, conforme Gomes (2010, p.89) é quando “deduzimos de maneira lógica algo do conteúdo que está sendo analisado”, a descrição é a “enumeração das características do texto, resumida após tratamento analítico” (p. 90) e a interpretação é quando “conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos através da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada” (p. 91).

Partindo das contribuições de Gomes (2010) realizei o levantamento das informações coletadas através do questionário estruturado aberto. Esse levantamento é a descrição das características das respostas dos questionários e foi realizado com o objetivo de determinar as categorias de análise para a escrita dos capítulos da pesquisa, costurando os achados de pesquisa com o caderno de formação do PNAIC/2014 sobre educação inclusiva, realizando, dessa forma, a interpretação dos dados. O intuito é que o leitor tenha conhecimento sobre como foi

construída a escrita dessa pesquisa, percebendo os motivos pelos quais determinados assuntos foram escolhidos para serem explorados ao longo dos capítulos que compõem a tese.

Quadro 3- Descrição das informações levantadas através do questionário estruturado aberto

(continua)

Questões	Colaborador GJ	Colaborador VB
1. Qual a importância que a formação continuada assume na sua prática pedagógica diária?	-Professor em formação contínua; -Diálogo com seus pares para auxiliar no desafio de ensinar e aprender.	-Reflexão das práticas pedagógicas e experiências; -Autoavaliação; -Proporciona saberes para o desenvolvimento profissional.
2. A formação continuada assume importância para sua atuação junto aos alunos com deficiência na sua prática pedagógica? Discorra sobre.	-Necessidade de formação continuada para a “verdadeira inclusão”.	-O aluno com deficiência exige um repensar diário sobre as práticas pedagógicas; -O professor busca preparação para atuar junto ao aluno com deficiência nos cursos de formação e nas trocas de experiências com colegas de trabalho, pois não se sente preparado para atuar com esses alunos.
3. De que modo você percebe a inclusão de alunos com deficiência na sua escola, no cotidiano escolar?	-A inclusão não acontece em todos os casos, depende do tipo de deficiência; -Importância do trabalho em conjunto entre família e escola; -Família vê a escola como cuidadora, não acreditando nas possibilidades de aprendizagens pedagógicas por parte	-A inclusão não acontece como prevê a lei; -A inclusão depende do profissional, da forma como ele se compromete.

(continua)

	da criança com deficiência.	
4. Suas vivências dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC oportunizaram modificar e/ou refletir suas concepções no que tange a Inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns de ensino? Discorra sobre.	-O Pacto oportunizou atividades que fizessem os professores alfabetizadores a refletir sobre a inclusão; -Repasse de informações sobre a Educação Especial; -Sobre direitos de aprendizagem dos alunos com deficiência; -Busca de estratégias para atuar com o aluno com deficiência.	-O Pacto proporcionou repensar sobre as práticas pedagógicas e ir em busca de mais conhecimentos.
5. A formação continuada oportunizada pelo PNAIC contribuiu para sua atuação junto ao aluno com deficiência possibilitando uma prática mais inclusiva? Escreva sobre.	-O Pacto contribuiu para o trabalho dos professores alfabetizadores em sala; -As discussões oportunizadas no Pacto tranquilizaram os professores para trabalhar com o aluno com deficiência.	-Busca de novos conhecimentos; -Mudança de concepções com relação a inclusão.
6. As discussões levantadas no decorrer da sua participação no PNAIC no que tange a Inclusão de alunos com deficiência, através do estudo do Caderno de Inclusão, vão ao encontro das	-Caderno de formação trouxe poucas informações; -Necessidade de formação específica na área.	- O caderno abordou temas relevantes e necessários para a prática diária junto ao aluno com deficiência.

<p>suas necessidades diárias em atuar junto a esses alunos? Comente.</p>		
<p>7. Há a necessidade em ampliar a formação dentro da temática Inclusão de alunos com deficiência dentro do PNAIC? Em que sentido? Comente.</p>	<p>-É necessário aprofundamento do estudo da temática dentro do Pacto, quanto a: informações específicas sobre as deficiências e como trabalhar com o aluno que presente, adaptação de material a cada tipo de deficiência, diferentes recursos disponíveis para trabalhar junto ao aluno com deficiência, a questão da superproteção impedindo o aluno de realizar atividades e tarefas sozinhos.</p>	<p>- Necessidade de experiências de professores com inclusão de alunos com deficiência.</p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

A partir do levantamento realizado é possível perceber que os dois professores apontaram para a importância da formação continuada para reflexões sobre os seus saberes e práticas pedagógicas. Ainda, um deles trás a questão da troca, através do diálogo com seus pares, como contribuinte para a prática e formação docente, bem como a importância da reflexão constante e autoavaliação para um fazer docente mais inclusivo. Levando em consideração essas informações surgiu a categoria de análise “Formação continuada e inclusão de alunos com deficiência na escola comum de ensino”, que costura os achados de pesquisa com a teoria estudada ao longo da escrita da tese sobre a relação que essas duas áreas estabelecem.

Outros achados importantes estão relacionados a inclusão como vem acontecendo na visão de cada professor, de acordo com suas vivências em suas escolas de atuação. Quatro apontamentos são realizados, caracterizados como desafios ainda presentes para que a inclusão das crianças com deficiências aconteça de forma a garantir os direitos de cada um no espaço escolar: a dificuldade ainda encontrada com relação a alguns tipos de deficiências, a falta de apoio da família para um trabalho em conjunto, a distância entre lei e realidade e comprometimento profissional. Através dessa descrição, foi construída a categoria de análise “Inclusão na escola comum de ensino” que compõe os achados no que se refere as experiências dos professores com os estudos realizados dentro dessa temática.

A última categoria de análise foi construída levando em consideração os relatos dos professores sobre a participação dos mesmos no PNAIC/2014, as aprendizagens e reflexões construídas ao longo da formação, bem como as críticas construtivas que foram realizadas para a ampliação de discussões dentro da temática.

6. RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM DE ENSINO

Esse capítulo surgiu dos achados de pesquisa que, através das colocações dos professores, relaciona formação continuada e inclusão de alunos com deficiência na escola comum de ensino. Partindo dessas colocações foi possível perceber que para os professores participantes da pesquisa essa relação se estabelece a partir do momento em que é preciso estar em constante busca do conhecimento e aperfeiçoamento profissional para saber atuar junto ao diferente, entendido como aquele que retira o professor da zona de conforto, provocando preocupações, indagações e reflexões sobre o seu saber e sua prática pedagógica diária.

Nesse sentido, foram elencadas áreas, partindo das respostas dos professores, que oferecem a essa pesquisa sustentação teórica no campo da pesquisa em educação, sendo elas: saberes docentes, práticas inclusivas, professor reflexivo, escola reflexiva e dialodicidade. O desenho do suporte teórico foi realizado

respeitando as colocações dos professores participantes de acordo com as minhas perspectivas teóricas, construídas ao longo do processo formativo, como pesquisadora e da minha orientadora professora Helenise.

6.1 Saberes para um desenvolvimento profissional na perspectiva inclusiva

Os alunos de hoje não são mais os alunos de antigamente, bem como os professores também não são ou, pelo menos, não devem ser. Quais são os saberes profissionais quando estamos tratando sobre a educação de seres humanos, sujeitos dotados de subjetividade e em constante transformação que a cada tempo/espço transformam a si e ao meio em que vivem? Quais saberes docentes são necessários para a atuação junto aos alunos que, hoje, cada vez mais, chegam a nossas escolas e que também estão em constante transformação? Importante dizer que a palavra “saber” é utilizada a partir do entendimento de Tardif (2002, p. 60) a respeito, especificando que esse termo é usado “num sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser”. Nesse sentido, o termo é entendido como uma palavra que une atitudes e habilidades que são importantes para a atuação do trabalho pedagógico do professor.

O trabalho é aprendido ao longo de uma formação teórica e técnica específica, sendo os saberes construídos ao longo desses percursos. O professor por atuar diretamente com seres humanos está, portanto, em constante transformação dos saberes de sua profissão, já que “os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação” (TARDIF, 2002, p. 58). Isso quer dizer que os saberes não dependem exclusivamente do profissional e seu cognitivo, mas, também, do social e suas expectativas com relação a esses profissionais.

Nessa pesquisa, a professora VB entende a formação continuada como um espaço de reflexão que possibilita saberes para seu desenvolvimento profissional:

A formação continuada é de suma importância da atuação do profissional de educação, pois permite fazer uma reflexão de suas práticas pedagógicas e experiências; um constante processo de autoavaliação e

proporciona saberes para o seu desenvolvimento profissional. (PROFESSORA VB, QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS, 2017)

Os saberes mencionados pela professora podem ser inúmeros, variados e dependem do seu campo de atuação, sua realidade escolar e experiências pedagógicas. Os saberes também se constroem no âmbito social e, por isso, dependem de fatores sociais que são diferentes nos diversos espaços. É necessário que os professores tenham essa compreensão para não esperar “receitas prontas” em suas andanças pelos cursos de formação continuada. Tardif (2002, p.62) classifica cinco saberes dos professores afirmando a ideia de que os saberes também são construídos de outras formas, como, por exemplo: no cotidiano escolar, nas relações que são estabelecidas dentro do espaço escolar, do contato e aproximação com as famílias e a comunidade escolar.

Quadro 4- Saberes dos professores

(continua)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros	A utilização das “ferramentas” dos	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua

didáticos usados no trabalho	professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2002.

Os saberes docentes, segundo Tardif (2002) estão em construção diariamente e são provenientes de diversos fatores onde os professores estão inseridos. No entanto, partindo da colocação da professora JB e das minhas vivências enquanto professora de escola pública e experiências em cursos de formação continuada, é perceptível que apenas um é valorizado e, até mesmo, visto pelos professores: os saberes provenientes da formação profissional para o magistério. Não há, por parte dos professores, consciência de que os saberes de sua profissão são construídos ao longo dela mesma e que todos os espaços e relações estabelecidas estão construindo saberes necessários para a atuação.

Para a atuação na perspectiva da educação inclusiva torna-se fundamental que os professores despertem para os saberes provenientes além dos cursos de formação (inicial ou continuada) considerando as suas experiências e práticas pedagógicas na escola junto ao grupo docente como possibilidade de reflexão e autoformação. O relato da professora JÁ demonstra a importância da formação continuada para a qualificação e aprimoramento da prática pedagógica, mas ainda faz-se necessário vislumbrar os outros campos de formação, campos esses que o professor está imerso cotidianamente, sendo “preciso que ele seja visto como contínuo, acontecendo no espaço meso e microsociológico, ou seja, no espaço da escola e da sala de aula” (HONNEF; COSTAS, 2012, p.119)

Comarú; Oliveira (2011, p.29) vão ao encontro do que já foi constatado pelos autores já citados quando afirmam que “é na medida em que este [o professor] se depara com as mais inusitadas situações, que passa a ocorrer o processo de

construção, desconstrução e reconstrução pessoal e profissional”, situações que acontecem dentro da prática pedagógica diária e que devem desafiar os professores a reconstruir práticas com vistas a permitir a construção do conhecimento de todos os seus alunos.

A formação continuada oportunizada pelos cursos de formação ao longo da carreira profissional tem como um de seus objetivos atentar os professores a perceber em que suas práticas devem acompanhar a evolução da sociedade como um todo, favorecendo a aprendizagem de quem chega a escola. Nesse viés, os momentos oportunizados durante os cursos de formação não oferecerão receitas prontas, mas oportunizarão reflexões que devem despertar nos professores a consciência da importância da continuidade dessas reflexões. As palavras de Comarú; Oliveira (2011) contribuem nesse sentido.

[...] há de pensar criticamente sobre a rotina nossa de cada dia, a fim de que nossos hábitos e atitudes não se tornem, também, tão rotineiros, a ponto de não se refletir sobre a prática, não permitindo, portanto, que a teoria seja mecanizada, de forma que gere apenas o instrucionismo.” (Comarú; Oliveira, 2011, p. 32)

No levantamento quantitativo nessa pesquisa 100% dos participantes manifestaram que a formação oportunizada durante os encontros no PNAIC contribuiu para sua prática diária junto aos alunos com deficiência. Entretanto, um dos professores relata que a inclusão é um processo que *“continua sendo complexo”* (PROFESSOR VR, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO FECHADO, 2017). Esse relato mostra que a formação e aprimoramento para atuação junto ao aluno com deficiência não finda no curso de formação, mas necessita ser diariamente refletido e repensado para a atuação de uma prática mais inclusiva, o que vai ao encontro do pensamento apresentado por Tardif (2002, p. 60) quanto aos saberes relativos a “saber, saber-fazer e saber-ser” e dos diversos saberes provenientes de outros fatores já descritos.

A professora GJ contribui com seu relato sobre a importância da formação continuada para a prática pedagógica diária, afirmando que:

[...] a formação continuada para atender as necessidades e especificidades dos estudantes com deficiência na sala de aula é imprescindível para fazermos uma real inclusão escolar. Sem esse auxílio, sem informações e formações não conseguimos realizar a verdadeira inclusão, **mesmo assim**,

acredito que estamos engatinhando nesse processo, mas não tivermos formação iremos retroceder, e o que é pior realizar uma falsa inclusão.
(PROFESSORA VB, QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS, 2017, grifo meu)

GJ assume a importância da formação continuada, mas, ainda assim, revela que *“estamos engatinhando nesse processo”*. A percepção dessa professora mostra-nos que é necessário investimentos na formação continuada dos professores, porém a eficácia na inclusão de alunos com deficiência não depende apenas de conhecimentos sobre as deficiências, mas *“o conhecimento prático profissional constrói-se a partir da idiossincrasia entre os fatos e as concepções acerca do cotidiano e as teorias que sustentam a apropriação dos conhecimentos”* (COMARÚ; OLIVEIRA, 2011, p.39).

Outra questão importante a ser ressaltada é que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns de ensino não é de responsabilidade apenas do professor. E, caso não esteja acontecendo como prevê as leis que regem o Sistema Educacional Inclusivo, a rede para que essa inclusão de fato aconteça não está funcionando. Essa rede é composta de mão de obra qualificada para auxiliar o professor, investimentos de infra-estrutura para acessibilidade, formação de todos os profissionais que atuam na escola, pessoas qualificadas nas instâncias que regem o sistema educacional, qualificação profissional, entre outros. Portanto, a formação do professor é um dos pilares que sustenta a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, não sendo o único responsável pelo processo. Ainda assim, cabe ao professor como profissional que está diretamente em contato com o aluno e é responsável pela mediação do conhecimento com esse aluno, oportunizar espaços e práticas que respeitem e deem a oportunidade de cada um, dentro dos seus limites e possibilidades. Nesse sentido a construção do conhecimento por meio de uma formação continua que possibilite ao professor aperfeiçoamento profissional e consciência da reflexão contínua torna-se importante.

Contreras (2002, p. 137) faz uma análise do que apresentaram Shön e Stenhouse sobre o professor reflexivo sintetizando da seguinte forma: *“a perspectiva reflexiva, aplicada aos docentes, refere-se à capacidade de deliberação moral sobre o ensino, ou seja, a busca de práticas concretas para cada caso que sejam consistentes com as pretensões educacionais”* e que, ainda, *“Os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio*

processo de atuação”. Dessa forma, é salutar a construção/desconstrução/reconstrução das práticas pedagógicas dentro do dia a dia.

Conforme Contreras (2002, p. 107) Shön chama isso de relexão-na-ação em que “pensemos sobre o que fazemos, ou inclusive pensemos enquanto estamos fazendo algo”, criando hipóteses de outras formas de fazer enquanto estamos na ação ou depois dela. Para a atuação junto ao aluno com deficiência a “reflexão-na-ação” é fundamental, visto que não há práticas pré-determinadas que garantam sucesso na atuação. Contreras (2002) contribui nesse sentido.

[...]à medida que os casos reflitam diferenças, ou lhe criem dúvidas com respeito a seu sentido, ou exijam atuações que parecem incompatíveis, ou propõem situações de conflito que não havia encontrado anteriormente, o profissional tem a necessidade de entender e solucionar o novo caso em relação às características novas e singulares que apresenta. Seu conhecimento profissional acumulado e tácito sem mostra insuficiente para dar contas destes casos e são outros os recursos que irá utilizar. Necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória”. (CONTRERAS, 2002, p. 107-108)

É sabido que alunos com deficiência desacomodam os professores, pois, o discurso que prevalece é que não houve, ao longo de seu curso formador, formação que possibilite atuar junto a eles. Entretanto, é necessário que, além dos conhecimentos técnicos e teóricos da profissão, haja movimentos internos que colaborem para/na ação profissional. Para Shön, nas palavras de Contreras (2002, p. 120) “são os casos práticos e suas dificuldades ou as surpresas que originam [...] que atuam como motor da reflexão”.

O que para mim, enquanto pesquisadora, professora e participante em comissões organizadoras de cursos de formação continuada fica evidenciado, é que os espaços oportunizados para esses momentos oferecem aos professores reflexões e trocas com seus pares. No entanto, ainda é necessária a continuidade desses momentos na escola, no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas. Carvalho (2014) contribui com suas palavras:

Convém trazer para discussão o sentido e o significado da formação continuada que não a coloca, apenas, restrita aos cursos oferecidos aos professores para se atualizarem. Reconheço que eles são necessários, que trazem muitas informações e novas teorias, mas a experiência mostra que

se tornam insuficientes se não houver, como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar. (CARVALHO, 2014, p. 159)

Portanto, para além da formação continuada do professor em cursos de formação, é preciso uma continuidade, tornando a escola como lugar também de formação e reflexão. Essa questão será tratada no próximo sub-capítulo.

6.2 A escola enquanto espaço de reflexão

Quando se pergunta a um professor sobre a importância da formação continuada para as suas práticas pedagógicas, a resposta é de que a mesma assume um papel importante, principalmente, porque permite reflexões sobre as práticas diárias. Mas, o que se entende por reflexão? De acordo com o dicionário essa palavra vem do latim *reflexio* e quer dizer volta, regresso. Voltar, regressar para uma situação do passado e pensar as diferentes formas de se agir sobre ela. Nessa pesquisa, essa foi uma das respostas da professora colaboradora que, em seu relato, coloca que os momentos de formação oportunizados no PNAIC/ 2014 permitiram reflexões sobre suas práticas. Ora, essas reflexões devem, portanto, oferecer novas formas de atuação perante a algumas situações desafiadoras que, diariamente, se apresentam aos professores e dar novos significados e possíveis outros caminhos de atuação/solução.

Atualmente, o conceito de professor reflexivo está em diversos estudos sobre educação e formação de professores. Entretanto o uso desse termo está transformando-se, conforme Contreras (2002, p. 135), “em um *slogan* vazio de conteúdo”, pois “É raro o texto sobre ensino ou professores que não faça a defesa expressa da reflexão sobre a prática como função essencial do docente no exercício do seu trabalho”. A utilização desse termo é original de Shön e é necessário apontar algumas questões que são originais, defendidas pelo autor, como presentes no professor reflexivo:

- 1) Os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio processo de atuação.
- 2) Trata-se de um processo que inclui: a) a deliberação sobre o sentido e valor educativo das situações; b) a meditação sobre as finalidades e valores educativos; e d) a valorização argumentada de processos e conseqüências.

3) Isto conduz ao desenvolvimento de qualidades profissionais que supõem:
a) construção de um conhecimento profissional específico; e b) a capacidade para desenvolver-se nessas situações de conflito e incertezas que constituem uma parte importante do exercício de sua profissão.

4) Em termos aristotélicos, a perspectiva reflexiva, aplicada aos docentes, refere-se à capacidade de deliberação moral sobre o ensino, ou seja, a busca de práticas concretas para cada caso que sejam consistentes com as pretensões educacionais. (CONTRERAS, 2002, p. 137)

O uso do termo demanda considerar os apontamentos realizados, respeitando o pensamento original do mesmo, onde considera que a prática dos professores não é realizada, apenas, graças aos conhecimentos adquiridos no curso de formação inicial e continuada, mas também no decorrer das suas práticas diárias frente aos desafios que encontram na sua profissão e nas diferentes situações que podem se apresentar. Alarcão (2011, p. 44) contribui mencionando que a questão é considerar o profissional “[...] como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.”

A caminhada de estudos e pesquisa no campo da formação de professores de Alarcão levou-a a compreender que o paradigma de formação do professor reflexivo “pode ser muito valorizado se o transportarmos do nível da formação dos professores individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola” (ALARCÃO, 2011, p. 44). A escola deve ser um espaço de reflexão diário, espaço esse que propicie a troca, diálogos e a busca pela solução dos desafios que se colocam nas práticas pedagógicas diariamente para os profissionais que estão na escola. Partindo de um dos relatos de umas das professoras que, mencionou em seu depoimento que o PNAIC/2014 propiciou momentos de diálogos, trocas e reflexões é possível constatar o quanto isso é importante para a atuação e qualidade do trabalho dos professores, conclusão essa realizada a partir do relato de uma professora. É necessário, portanto, conforme afirma Alarcão (2011, p.46) “[...] acentuar o caráter colaborativo no coletivo docente”, dando continuidade aos momentos vivenciados no PNAIC/2014, como exemplo nessa pesquisa, espaços que favoreçam a troca de experiências, valorizem o saber prático e teórico de cada um e busquem, no coletivo, o auxílio e a contribuição do outro para um fazer pedagógico que cumpra com sua finalidade, que é a de aprender e ensinar com todos que estão no ambiente escolar. Alarcão (2011) contribui nesse sentido.

Nesses contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, como Shön nos refere na sua linguagem metafórica. (ALARCÃO, 2011, p. 49)

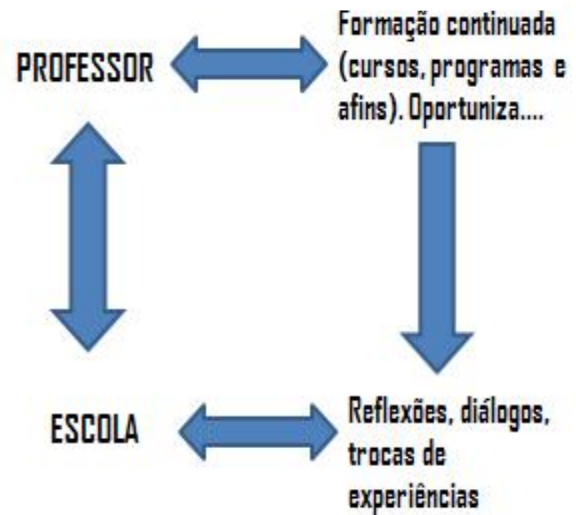
Nesse sentido, Alarcão (2011) transpõe o paradigma de professor reflexivo para uma escola reflexiva, pois considera o espaço escolar um terreno propício para a continuidade dos diálogos entre os profissionais da educação, sendo que é dentro desse espaço que o professor constrói a sua profissionalidade docente e, por isso, “[...] a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de flexibilidade individuais e coletivas” (ALARCÃO, 2011, p. 47)

A escola precisa ser vista como um espaço de formação. Partindo dessa prerrogativa é necessário permitir momentos de diálogos que impulsionem reflexões sobre a prática pedagógica no coletivo. A formação continuada oportunizada através de cursos, programas e/ou afins precisa ser considerada apenas um dispositivo que contribui para/na formação do professor. Portanto, a escola enquanto espaço deve ser vista, também, como um espaço de formação continuada que, através do diálogo possa assegurar aos professores conhecimentos que agreguem no seu fazer pedagógico diário. A seguir, exponho dois gráficos, organizados por mim, um que mostra a configuração da formação continuada em muitos cursos, programas e afins (Gráfico 7), e outro (Gráfico 8) que leva em consideração os achados dessa pesquisa, onde desenha a configuração que o PNAIC começa, de forma embrionária, uma configuração mais propícia para uma mudança na formação continuada de professores.

Gráfico 7: configuração da formação continuada de professores.



Gráfico 8: configuração da formação continuada de professores de acordo com os achados dessa pesquisa.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2018.

Os gráficos colocados anteriormente ilustram a importância da formação continuada em cursos e programas de formação, mas, também, pontuam a necessidade de participação do professor na construção desses cursos, bem como a importância da continuidade de discussões, reflexões e trocas no ambiente escolar. Por isso que a formação continuada de professores oportunizada pelo PNAIC não pode ser uma política de Governo, mas sim uma política de Estado.

Partindo dos achados dessa pesquisa, arrisco a afirmar que um dos tendões na formação do professor é a precariedade de momentos de formação dentro das escolas, partindo das experiências vivenciadas por cada um que compõe o corpo docente e/ou gestão escolar. Talvez, essa questão seja um dos motivos pelos quais, conforme Nóvoa (2012, p. 24) haja uma “distância que separa o excesso dos discursos das pobreza das práticas.”

Inclusive, Nóvoa (2012) na obra “Professores Imagem do Futuro presente” aponta três medidas para dar coerência a formação de professores e sua prática pedagógica. A primeira medida, conforme Nóvoa (2012) coloca como “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” ressaltando a “necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus

colegas” (ibidem, p. 17), valorizando os saberes que cada um tem e estimulando a participação dos professores quando o assunto é a sua formação, destacando, ainda, a importância da imersão no contexto e a reflexão partilhada (ibidem, p. 18). A segunda medida apontada pelo autor é posta da seguinte forma: “é preciso promover modos de organização da profissão” (ibidem, p. 20), defendendo uma reorganização do tempo dos professores onde sejam possíveis diálogos, a partilha e reflexões no coletivo, situações essas que, muitas vezes, são inviáveis por falta de tempo pelo envolvimento do professor em fatores burocráticos. A terceira medida colocada pelo autor “é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores” (ibidem, p. 22) defendendo que é necessário que os professores desenvolvam uma personalidade com a profissão, a construção de um conhecimento auto-pessoal dentro da profissão. Além disso, essa medida levanta a questão da maior participação dos professores com relação a sua profissão e sua formação. Nesse sentido é que, no gráfico exposto anteriormente, a seta entre “professor” e “formação continuada” não deve ser uma via de mão única, mas que possa, o professor, fazer parte dessas formações, levando as necessidades sentidas dentro da profissão para o centro de debates e estudo dentro de um curso/programa de formação.

6.3 Diálogo entre os pares na formação continuada de professores¹⁶

A fala é inerente ao ser humano. É partindo dela que construímos histórias, relações, transformamos e somos transformados. Para tanto, a presença do outro é fundamental para ampliarmos nosso campo de conhecimento, nossa visão de mundo e a transformação como seres humanos. O diálogo, presente em grande parte das relações humanas, é o que possibilita isso. Quando encontramos pessoas que vivem diariamente o que vivemos em nosso contexto, isso é, encontramos nossos pares, a conversa flui e nessa relação há trocas que oportunizam visões diferentes de práticas e possibilidades frente a situações que não estamos sabendo lidar.

Os professores que colaboraram com essa pesquisa, a partir dos seus relatos pelo preenchimento do questionário estruturado aberto, trouxeram a questão do

¹⁶ Nesse sub-capítulo utilizo o tempo verbal na 3ª pessoa do plural, considerando a temática em questão- diálogo.

diálogo com seus pares, oportunizado durante o PNAIC/ 2014, entendendo as trocas de experiências como possibilidades para sua prática diária junto ao aluno com deficiência.

*O professor precisa estar sempre se reciclando, inovando e refletindo sobre sua prática e a **formação continuada é esse momento de dialogar com outros colegas** e profissionais para nos auxiliar nos desafios do ensinar e aprender. (PROFESSORA GJ, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO ABERTO, 2017, grifo meu)*

Considerando que “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-e-tu” (FREIRE, 1987, p. 45), mas sim que cada um traz um pouco do seu contexto nas suas falas e que podem auxiliar o outro a enfrentar os problemas e desafios que diariamente se mostram durante as suas práticas. Por isso o diálogo assume uma ação reflexiva, pois enquanto falam, os sujeitos dão sentido ao que é dito. Nesse sentido Freire (1987) contribui

[...]o diálogo é uma experiência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45)

Portanto o diálogo é caracterizado para além da troca de ideias e informações, mas como ato que possibilita a transformação de seus participantes. A formação continuada oportunizada pelo PNAIC/2014 possibilitou aos professores espaços de diálogos e que foram vistos como importantes para a qualificação profissional de cada professor que fez parte desses momentos. Outra vez, nos deparamos com a importância da continuidade, que as ações que se iniciam nos cursos continuem nas escolas, sendo alimentadas pelos professores que tiveram a oportunidade de compartilhar os espaços de formação fora dela. É por isso que o direito a formação continuada em serviço, prevista no Plano Decenal da Educação precisa ser assegurado. É preciso que ocorra um diálogo fecundo dentro do cotidiano escolar e que as reuniões pedagógicas consigam transcender as questões burocráticas e administrativas.

Zitkoski (2006) na sua obra “Paulo Freire e a Educação” realiza uma síntese da pedagogia freiriana e entende, através dos pressupostos de Paulo Freire, que “o

diálogo que alimenta a comunicação é o alavanco do verdadeiro processo educativo do ser humano”. Por isso, quando estamos no campo da educação, o diálogo com os pares é um momento que possibilita trocas, que se caracteriza, no olhar da professora VB, como novas possibilidades de fazer o pedagógico junto ao aluno com deficiência, como podemos verificar a partir de seu relato: “[...] nós professores não estamos preparados para trabalhar com as diversas deficiências que temos nas escolas. Por isso estamos em constante busca de formação e troca de experiências com colegas de trabalho”. (PROFESSORA VB, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO ABERTO, 2017). Antunes et al (2018) enfatizam que o diálogo

[...] é fundamental, pois contribui para a constituição e valorização da identidade profissional. Além disto, práticas colaborativas e partilhadas fomentam um aprendizado coletivo, permeado pelo respeito, pela prática da solidariedade e pela sensação de pertencimento, tão importante para a valorização profissional do professor. (ANTUNES et al, 2018, p. 26)

Como já colocado anteriormente, a prática do diálogo não pode deter-se aos momentos de formação continuada em lugares fora do contexto escolar. Se, os professores colaboradores dessa pesquisa, consideram o diálogo com seus pares como mola propulsora para utilizar em suas salas de aulas novas práticas pedagógicas com os alunos com deficiência, ele deve estar presente diariamente na escola. Partindo da minha experiência em escola pública e sabendo e respeitando que cada ambiente tem sua forma de organização, vejo que, muitas vezes, o distanciamento entre os docentes não possibilita práticas de diálogo sobre as práticas que geram resultados (positivos ou negativos) na aprendizagem dos alunos dentro da escola. Isso se justifica, frequentemente, porque os professores têm pouco tempo para tal, supervalorizando questões burocráticas nas reuniões pedagógicas e deixando “de lado” estudos de casos interdisciplinares que gerariam trocas com relação aos desafios que cada um observa diariamente em sua prática. Além de criar estratégias, juntos, para casos que julgam desafiadores, estariam se auto-afirmando dentro da sua profissão e valorizando os saberes de cada um.

Nesse viés, o diálogo diário toma força, pois respeita as situações do contexto e proporciona ações e reflexões no ato. É importante, portanto, conforme Freire (1996, p. 136) “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”.

A formação continuada de professores não é atualização de conhecimentos, nem mesmo oferece receitas prontas aos professores para a sua atuação pedagógica, devendo ser “[...]dialógica, participativa e ligada às cidades ou às instituições educacionais e a projetos de inovação, menos individualista[...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 48). Dessa forma, o PNAIC/2014, como mencionado pelos professores colaboradores dessa pesquisa, oportunizou o diálogo e participação dos professores na formação continuada, valorizando os saberes de cada professor e incentivando a construção de novos saberes a partir do coletivo, no diálogo com o outro.

7. INCLUSÃO NA ESCOLA COMUM DE ENSINO

A inclusão de crianças com deficiências nas escolas comuns de ensino é um ato historicamente conquistado como já vimos anteriormente. Hoje já há um grande número delas nas escolas, graças a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Conforme Dados do Censo Escolar de 2017 a inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns de ensino passou de 85,5% em 2013 para 90,9 em 2017. Esse dado nos mostra que o público com deficiência está, cada vez mais, exercendo seu direito de estar nas escolas junto a todos e que, portanto, é necessário preparar o ambiente e as pessoas para atendê-los, garantindo o que lhes é de direito, hoje, em lei.

No entanto, estar na escola não significa fazer parte dela e, nesse sentido, o desafio que atualmente as escolas enfrentam é o de acolher e ensinar as crianças com deficiência. O objetivo geral da tese concentra-se em: “investigar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação continuada dos professores participantes do programa no que tange à temática inclusão educacional de alunos com deficiência”, detendo-se na análise das informações coletadas através do preenchimento de questionários pelos professores participantes do PNAIC/2014. No entanto, é necessário frisar que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns de ensino é de responsabilidade de todos que estão no ambiente escolar e, para isso não depende exclusivamente dos professores estarem preparados, pedagogicamente falando, para que a inclusão educacional seja garantida/efetivada. Muitos outros fatores interferem nesse processo entre eles destaca-se a necessidade de investimentos para que um dia

possamos falar em inclusão educacional de qualidade. Alguns são apontados por Carvalho (2014):

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (respostas educativas das escolas), melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação são outros princípios que devem ser seguidos para colocar-se em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos. (CARVALHO, 2014, p. 79)

Nesse sentido, essa pesquisa buscou através dos relatos dos professores colaboradores, investigar se a formação continuada ofertada pelos encontros de formação do PNAIC/2014 proporcionou saberes que auxiliam os professores na prática diária junto aos alunos com deficiência, contribuindo para a qualidade do processo ensino-aprendizagem e oferecendo, por que não dizer, melhoria nas condições de trabalho dos professores. Esse capítulo surgiu a partir das colocações dos professores colaboradores da pesquisa, que expuseram em seus relatos as experiências vividas nas suas escolas de atuação no que tange a temática em questão.

7.1 Vivências das professoras: a inclusão escolar de alunos com deficiência

A busca por referenciais teóricos para a escrita desse trabalho revelou que há uma quantidade imensa de pesquisas sobre o número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas comuns de ensino e muito poucas sobre a qualidade do que está sendo oferecido nas escolas comuns para esse público. Há, até certo ponto, uma supervalorização de levantamentos, pesquisas e diagnósticos, principalmente os realizados pelo MEC ou outros órgãos ligados ao Governo Federal, por dados quantitativos em detrimento de dados qualitativos sobre a educação inclusiva na escola comum brasileira. Essas pesquisas mostram que o número de pessoas com deficiência nas escolas comuns está, ao longo dos anos, aumentando, sem, no entanto, preocupar-se com a qualidade e preparação da escola para o recebimento dessas pessoas. Buscando contribuir com pesquisas que tratem sobre como a inclusão escolar está se estruturando nas escolas comuns brasileiras é que essa escrita tomou forma.

Essa pesquisa de doutorado tem como enfoque a formação do professor que atua com os alunos com deficiência. Entretanto, há outros fatores que são necessários serem qualificados para que a educação para essas pessoas vá ao encontro das suas necessidades individuais e que, ao mesmo tempo, respeitem suas limitações e ofereçam conhecimento para a vida fora da escola qualificando o tempo/espaço que a criança com deficiência ocupa dentro da instituição escolar. Um desses fatores, e levantado através do relato de uma das professoras colaboradoras dessa pesquisa, é o trabalho articulado entre família e escola.

[...] a escola está “amarrada” a conceitos que a família pensa sobre o filho com deficiência, ou seja, que é o ser cuidado na escola, não consegue enxergar possibilidades de aprendizagem pedagógica no estudante. E, muitas vezes espera uma “cura” da deficiência através da escola e não admite as limitações do filho. Em outras famílias, as temos como parceiras e assumem realmente, junto conosco o papel da família e da escola, ambas contribuindo, cada um com suas tarefas, para o desenvolvimento da criança ou adolescente. (PROFESSORA GJ, QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS, 2017)

GJ trouxe em seu relato um fator importante sobre a inclusão educacional de crianças com deficiência: a relação família-escola. Algumas vezes a família cria expectativas sobre o espaço escolar que não são condizentes com um espaço educacional, considerando-o como creche ou espaço para o cuidado, indo de encontro ao que a inclusão educacional propõe. A falta de credibilidade por parte da família da criança com deficiência interfere significativamente na inclusão, pois torna o trabalho pedagógico mais desafiador, a medida que, muitas vezes, o professor se depara com crianças desmotivadas e descrentes quanto a suas capacidades e possibilidades. A família e as relações da criança com deficiência com seus parentes são resultados de um processo histórico que, inicialmente, preocupava-se apenas com a saúde e o assistencialismo, tratando a pessoa com deficiência com pena, desacreditando sua capacidade intelectual de aprendizagem social e escolar.

Nesse sentido, muitas vezes, o desafio de trabalhar com a criança com deficiência em sala de aula, é acompanhado por uma família que não vê a criança como sujeito de aprendizagem em potencial, sendo necessário “[...]melhorar a posição da família em todo o processo educativo das crianças. Promover o envolvimento da família nas ações dos projetos educativos e pedagógicos significa colocar na prática o que se entende como o mais adequado na educação escolar”

(REIS, 2012, p. 40). O envolvimento gera uma aproximação que possibilita atitudes das duas esferas sociais - família e escola - em busca do mesmo objetivo: auxiliar a criança com deficiência em seu processo educativo e de aprendizagem.

A inclusão educacional, portanto, partindo do relato de uma das professoras colaboradoras da pesquisa, é um processo que envolve não apenas a preparação pedagógica do professor e dos outros agentes da escola, mas de uma rede muito bem articulada que possa oportunizar bases concretas para qualificar o espaço escolar, dando significado a ele e garantindo que os direitos de aprendizagens sejam de fato assegurados de forma conjunta, partilhada entre família e escola. Carvalho (2014, p. 85) aponta como um dos equívocos que a proposta inclusiva tem gerado, “[...]limitar a ‘leitura de mundo’ à sala de aula, isto é, supor que a inclusão é um fim em si mesma quando, na verdade, é um processo contínuo e permanente que envolve a família, a escola, o bairro, a comunidade.”

Outro fator apontado por uma professora colaboradora, na questão “De que modo você percebe a inclusão de alunos com deficiência na sua escola, no cotidiano escolar?”, presente no questionário com perguntas abertas, é com relação ao tipo de deficiência que o aluno apresenta. Em suas experiências, ela percebe que as crianças que possuem uma deficiência severa são mais difíceis de serem incluídas, pois são mais difíceis de serem trabalhadas. Conforme relato abaixo:

Percebo que nossos estudantes estão sendo incluídos em vários momentos de aprendizagem na escola, alguns em todos os momentos, dependendo da deficiência. Estudantes que não tem autonomia, que são mais limitados fisicamente, estamos aprendendo, realizando várias tentativas de acerto, conversando, dialogando com a família o que é possível fazer (em casos de sequela de paralisia, em que a família não aceita que tire o estudante da cadeira de rodas). Penso que a escola está tentando realizar o seu trabalho naquilo que é possível (PROFESSORA GJ, QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS, 2017)

O relato da professora aponta para a dificuldade da flexibilização do currículo escolar, o qual espera que esses sujeitos tenham os mesmos objetivos que todos os demais alunos. É necessário valorizar as aprendizagens que cada aluno consegue realizar, conforme sua capacidade lhe permite e ter consciência que ele possui os mesmos direitos de aprendizagem que os demais. Conforme o exposto pela professora uma das dificuldades encontradas na inclusão escolar é o enrijecimento, dos objetivos presentes nos currículos que organizam uma escola., Eles devem ser flexíveis e individuais para todos, não apenas para crianças com deficiência,

valorizando, assim, os diferentes tipos de saberes e respeitando o tempo de cada um. Ramos (2008) comenta que

Os educadores devem estar preparados e possuir uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Os objetivos específicos da aprendizagem curricular precisam ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses, e às competências singulares de cada aluno. (RAMOS, 2008, p. 38)

A questão do currículo foi tratada durante os encontros de formação do PNAIC/ 2014, através do estudo do Caderno de Educação Inclusiva/2014, atentando sobre a necessidade de que o currículo contemple todos os que da escola fazem parte, prevendo tempos, objetivos, metodologias e estratégias que respeitem a especificidade de cada um, pois “não se pode esperar que um conjunto único de objetivos padronizados possa satisfazer a capacidade de aprendizagem singular de cada aluno nas classes inclusivas” (RAMOS, 2008, p. 38), sendo necessário, portanto, vislumbrar as diversas possibilidades de aprendizagem sem supervalorizar questões conteudistas e considerar o sujeito como participante na construção de suas aprendizagens, bem como consta no Caderno de Educação Inclusiva:

[...] a escola inclusiva propõe uma ruptura não só com as práticas, mas principalmente com os valores da escola tradicional. Essa escola inclusiva rompe com a ideia de um desenvolvimento curricular único, com a ideia de aluno padrão, com a ideia de ensino como transmissão e com o modelo de escola como estrutura de reprodução. (BRASIL, 2014, p. 13)

Minhas experiências enquanto professora da rede pública de ensino e participante de comissões de organização de cursos de formação continuada de professores permitem-me dizer que a escola, além de déficits consideráveis em mão de obra qualificada, adaptações arquitetônicas e materiais, entre outros, apresenta, ainda, um modelo de escola pautado na aquisição de conteúdos predeterminados e organizados em tempos enrijecidos que dificultam a valorização e o desenvolvimento de diferentes e diversos saberes, tendo como foco a reprodução de cidadãos com as mesmas habilidades. É por isso que, aqueles que de alguma forma, não estejam dentro do padrão, são taxados como inaptos para a aprendizagem, deixados de lado enquanto se investe naqueles que podem evoluir. Em relação a isso a professora VB levanta em um de seus relatos a questão do comprometimento do profissional quanto a inclusão educacional.

A inclusão enquanto Lei, no papel é muito bonita. Porém não é o que vemos na maioria das vezes na prática nas Escolas. Poucos profissionais tem assumido a Inclusão em sua prática. Ainda tratam de forma diferente as crianças inclusas. Eu como profissional da Educação sempre fui a favor da Inclusão e faço meu trabalho para que isso ocorra na prática. Trabalho com uma criança cega e autista, amo muito meu trabalho e a inclusão acontece na minha Escola. (PROFESSORA VB, QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS, 2017)

Um dos apontamentos levantados por uma das professoras colaboradoras da pesquisa foi o comprometimento do professor em relação ao aluno com deficiência. Conforme o relato colocado anteriormente, partindo das suas experiências no campo da inclusão escolar, menciona que há profissionais que não enxergam possibilidades de aprendizagem nas crianças com deficiência, deixando-as de lado na sala de aula, tratando-as de forma diferente. No entanto, é preciso levar em consideração que tudo que é novo, que foge das situações que acontecem no nosso dia a dia nos causam medo, por não sabermos como lidar e enfrentar. No caso da inclusão educacional, é preciso que o professor assuma sua dificuldade em trabalhar junto ao aluno com deficiência e procure auxílio para enfrentar o desafio que se apresenta no seu cotidiano. Destaca, com sua fala a importância do coletivo, do diálogo, das trocas que, muitas vezes, oportunizam novos fazeres que vão ao encontro das situações desafiantes que se apresentam no dia a dia. Defende-se, que seja esse um dos principais objetivos da formação continuada oportunizada através de cursos e/ou programas de formação: despertar a consciência nos professores e/ou outros profissionais ligados a educação da necessidade de procurar, cotidianamente, refletir sobre suas práticas, dialogar com seus pares, procurando, dessa forma, enfrentar os desafios da docência com vistas a solucioná-los. Carvalho (2014) contribui afirmando que os professores

Consideram-se despreparados para a tarefa porque a formação que receberam habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas, o que também representa mais uma necessidade de ultrapassagem: a qualidade da formação inicial e da continuada de nossos educadores. Esta perspectiva implica compreender a inclusão como um processo permanente e dependente de contínua capacitação dos educadores levando-os a promover o desenvolvimento pedagógico e organizacional dentro das escolas regulares, [...]. (CARVALHO, 2014, p. 87)

A inclusão educacional, portanto, não depende apenas da capacitação dos professores, bem como já trazido nos relatos por eles mesmos escritos, mas é um

dos pilares que deve sustentar a escola inclusiva, considerando o professor como agente direto no processo de ensino-aprendizagem. O paradigma que se apresenta nas escolas atualmente defende a inclusão total das crianças com deficiência, pontuando que as mesmas têm direitos comuns a todos que, no decorrer da formação do PNAIC/2014 foram apontados, estudados e dialogados entre os professores participantes. Para tanto, é preciso estabelecer uma rede de apoio para que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) se efetive nas escolas brasileiras, contemplando escola e profissionais que atuam nesse espaço, rede de saúde, assistência social, sociedade de forma geral e família.

8. CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A inclusão educacional de crianças com deficiência tem se mostrado um desafio para a escola da atualidade. Uma das razões para tal é que a escola enquanto espaço para construção de conhecimentos vem se organizando de forma a considerar sua clientela de forma homogeneizadora - alunos que aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. No entanto, a construção do conhecimento depende de inúmeros fatores, também externos a escola e que, interferem em como ou em que tempo o aluno irá aprender. Essa é uma das razões pelas quais a inclusão da criança com deficiência é um grande desafio para professores em atuação. A escola ainda apresenta um funcionamento que exige que as crianças aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma forma.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa proporcionou aos professores participantes reflexões, diálogos, formações, trocas, conhecimentos e incertezas capazes de movimentar esses profissionais a repensarem suas práticas pedagógica diária considerando que todos que compartilham do espaço escolar têm direitos de aprendizagens garantidos e necessitam de estratégias metodológicas diferenciadas dependendo da sua particularidade. Penso que é preciso uma mudança na forma como os alunos são vistos pelo professor e pelo contexto que o rodeia para que esses direitos de fato sejam garantidos a todos. Arrisco a dizer que, por que não mudar a forma como eu enxergo o meu aluno?

A inclusão de crianças com deficiência não deve ser encarada como responsabilidade única do professor. No entanto, a pesquisa quantitativa nos mostrou que 100% dos professores afirmaram que o PNAIC/2014 contribuiu para suas práticas em sala de aula junto ao aluno com deficiência. Esse dado nos mostra a importância de valorizar o professor, investir em sua formação para que os alunos tenham seus direitos de aprendizagem garantidos, bem como, para fortalecer os professores em seus saberes para a atuação e valorização profissional.

Esse capítulo discorre sobre as contribuições que o PNAIC/2014 teve na formação continuada dos professores participantes no que tange a inclusão educacional de alunos com deficiência, mas também levanta questões que ainda precisam ser ampliadas, levando em consideração o relato dos professores colaboradores dessa pesquisa.

8.1 “Pacto” para a inclusão escolar de alunos com deficiência: contribuições para atuação

A temática inclusão de alunos com deficiência na escola comum de ensino deve estar cada vez mais, entrelaçada aos cursos ou programas que tem como objetivo a formação continuada de professores, já que, cada vez mais os alunos com deficiência estão tendo acesso a esses espaços. O PNAIC/2014 trouxe a temática para o centro de estudos, dedicando o estudo de um caderno ao longo da formação, com vistas a auxiliar os professores a atuarem junto a esses alunos. Essa temática esteve na grade de formação do PNAIC/2014, pois é necessidade encontrada nas escolas, já que de acordo com a pesquisa realizada a grande maioria, diz sentir-se despreparada para atuar com alunos com deficiência. A professora VB coloca em seu relato que:

*A formação continuada contribuiu sim para tornar a minha prática mais inclusiva. Até então não tínhamos muito conhecimento sobre o assunto. A partir do PNAIC começamos a mudar nossas práticas inclusivas e **despertar uma busca de novos conhecimentos** sobre o assunto. Isso pra nós professores foi muito interessante e gratificante, pois estamos **mudando nossas concepções e práticas inclusivas**, refletindo na criança **aspectos positivos** no que se refere a inclusão. (PROFESSORA VB, QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS, 2017, grifo meu)*

A formação continuada oportunizada pelos momentos vivenciados no PNAIC/2014 mobilizaram para a busca de novos conhecimentos, permitiram

mudança de concepções sobre a criança com deficiência e possibilitaram reflexões sobre aspectos positivos da inclusão. Esses apontamentos realizados pela professora colaboradora revelam a dificuldade ainda presente em muitos espaços em se trabalhar com o diferente, com o que não é o parâmetro, que foge ao normal, bem como a importância de momentos de formação continuada para o professor que não se sente seguro para atuar junto ao aluno que lhe desafia a pensar a construção do conhecimento de outra forma para a sua identidade profissional.

VB destaca que a formação oportunizada no PNAIC/2014 contribuiu para a reflexão dos aspectos positivos da inclusão educacional. Jesus; Effen (2012, p. 25) colaboram trazendo que “[...]a ação docente constitui-se como um possível movimento para a significação desses alunos como sujeitos de conhecimento”, considerando o professor como agente desencadeador que incentiva o aluno, com ou sem deficiência, na construção de seus conhecimentos. Por isso, é necessário acreditar nas potencialidades de cada um, considerando-os sujeitos ativos e possíveis de aprender respeitando suas condições.

Imbernón (2010, p. 54) defende “uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudanças no contexto em que se produz a educação”, indo ao encontro do relato da professora colaboradora dessa pesquisa, quando coloca:

Muito bom o caderno de Inclusão, temas relevantes que vão ao encontro com as nossas práticas diárias. Pois agora aplicamos a teoria, muito bem estudada e discutida no grupo de professores, na prática. E isso é de fundamental importância para todos os professores. (PROFESSORA VB, QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS, 2017)

As discussões oportunizadas no grande grupo, durante as formações do PNAIC/ 2014, e iniciadas a partir do Caderno de Educação Inclusiva/ 2014, foram ao encontro das dificuldades diárias enfrentadas pelos professores no que tange a inclusão educacional de alunos com deficiência. Esse apontamento demonstra que o PNAIC/ 2014 trás para centro de estudos e discussões as “situações problemáticas educacionais” (IMBERNÓN, 2010), buscando, dessa forma, acender no professor a reflexão sobre suas práticas, a fim de auxiliá-los em seus contextos.

O modelo de formação do PNAIC/2014 respeitou as situações problemas diárias dos professores, pois incentivou em todo seu percurso o diálogo entre os participantes como já dito em outro momento pelos professores colaboradores dessa

pesquisa. Antunes et al (2018, p. 29) realizam um breve relato sobre a organização dos encontros de formação no PNAIC/2014 que exemplifica a participação dos professores orientadores de estudos durante os encontros de formação, indo ao encontro do que defende Imbernón (2010) no que tange a participação dos professores na formação.

Em todas as formações com os orientadores, inicialmente, era feito um momento de acolhimento. Na sequência, era propiciado um espaço para o relato dos encontros com os alfabetizadores, sendo que esse relato podia ser na forma de uma apresentação em slides, um vídeo produzido pelas alfabetizadoras em conjunto com seu orientador de estudos, etc. Também havia um espaço para a socialização das práticas que deram certo e relatos de dificuldades vivenciadas. (ANTUNES, ET AL, 2018, p. 29)

O excerto colocado anteriormente permite que possamos vislumbrar a estrutura de formação durante os encontros do PNAIC/2014, estrutura essa que valoriza a voz dos professores participantes, abre espaços para diálogos entre os pares, iniciando assim um processo de reflexão sobre o fazer e saber docente, suas práticas pedagógicas e desafios frente a profissão e suas demandas.

Antunes et al (2018, p. 26) defendem que “práticas colaborativas e partilhadas fomentam um aprendizado coletivo, permeado pelo respeito, pela prática da solidariedade e pela sensação de pertencimento, tão importante para a valorização profissional do professor”. Nesse sentido, essa pesquisa permitiu visualizar que o protagonismo dos professores em sua formação continuada se torna fundamental para a construção e reconstrução de saberes que vão ao encontro das necessidades atuais da escola e desafios diários que surgem na caminhada docente frente a gama de situações vividas por eles. O PNAIC/2014, pela estrutura de formação instituída, permitiu aos professores participantes o compartilhar tão necessário para a construção de novas práticas, colaborando, dessa forma, para a escola ser, cada vez mais, um espaço reflexivo, de diálogos e trocas entre os profissionais que dela fazem parte, indo ao encontro do que defende Imbernón (2010, p. 63) ao mencionar que “[...] a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação dos professores, deve levar em conta a formação colaborativa”, pois “A troca de dúvidas com outros, contradições, problemas, sucessos, fracassos é importante na formação dos indivíduos e em seu desenvolvimento pessoal e profissional” (ibidem, p. 68).

8.2 Críticas construtivas: discussões ainda necessárias

As contribuições do PNAIC/2014 foram apontadas pelos professores colaboradores dessa pesquisa e colocadas ao longo dos capítulos anteriores. No entanto, conforme relato das professoras, necessita ter uma continuidade nos estudos relativos a inclusão educacional dos alunos com deficiência em decorrência das dificuldades encontradas no dia a dia em atuar junto a esses alunos, no sentido de pensar suas aprendizagens de forma diferente daquelas que estamos acostumadas. Os professores em exercício têm bastante dificuldade em pensar a construção do conhecimento de diferentes formas, formas essas que exigem práticas e metodologias diferenciadas e participativas, no processo de ensinar e aprender.

O diálogo com seus pares, a estrutura de formação do PNAIC/2014, o Caderno de Educação Inclusiva/2014, as reflexões levantadas a partir do diálogo com o professor formador foram colocados como pontos positivos para a formação continuada dos professores. Por essa razão, a importância da continuidade de se tratar de um tema que desafia o pensar e a construção do conhecimento pelo professor. Além disso, foi apontado pela professora colaboradora a questão de superproteção ainda muito presente nas escolas por alguns profissionais.

Há uma necessidade de se ampliar as reflexões, as informações específicas sobre as deficiências, como adaptar material a cada tipo de deficiência que se vai atender, conhecer os recursos que se têm para trabalhar com os estudantes e o que é possível construir. As informações de como tratar o estudante com deficiência, também se faz necessário, pois muitas vezes eles são super protegidos por alguns professores. É preciso desenvolver a autonomia deles, e muitos confundem o exigir para crescimento, e o sentimento de pena dá lugar a essa super proteção não deixando, por exemplo, o estudante comer o lanche sozinho, pegando no colo, não exigindo que faça a atividade porque entende que não consegue, ou até mesmo, o que os outros digam que não estão auxiliando o estudante com deficiência. (PROFESSORA COLABORADORA GJ, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO ABERTO, 2017)

O sentimento de pena muito presente ainda em nossa sociedade é resquício do processo histórico da pessoa com deficiência. Muitas vezes, as aprendizagens deixam de acontecer porque os profissionais e familiares não acreditam nas possibilidades da criança com deficiência em função de sentir pena ou descrença de que aquela criança tenha condições de construir conhecimentos dentro das suas capacidades. No relato colocado anteriormente, a professora julga necessário a

formação continuada dentro da temática inclusão educacional por acreditar que o momento vivenciado em uma formação produza mudanças no 'como' os professores enxergam os alunos com deficiência e oportunize conhecimentos sobre como adaptar os recursos para que o aluno aprenda respeitando suas habilidades. Antunes (2006, p. 124-125) colabora mencionando que:

[...] é importante destacar que a baixa autoestima é sempre produto do desamor ou do "amor incondicional", isto é, de um amor apenas sentimento que, despido de razões ou reflexões, ilude sem atender. Quem de fato ama uma criança, ama bem mais a ela que seus atos e anseia essencialmente por sua felicidade, jamais confundindo-a com seu sucesso. [...] a criança com dificuldade de aprendizagem não necessita de pena ou comiseração, mas de adultos que saibam que todos nós, mesmo sem qualquer dificuldade de aprendizagem, jamais 'seremos bons em tudo' e aceitar limitações e conhecer-se melhor. (ANTUNES, 2006, p. 124-125, grifo do autor)

Acreditar na capacidade que cada um tem para aprender é primordial que o sujeito construa seu conhecimento. O sentimento de pena impede que o sujeito desenvolva-se, pois não possibilita que o professor e/ou familiar tenha atitudes para estimular e mediar alguma tarefa que o sujeito precisa aprender. Na escola é importante saber que, nem todos irão aprender da mesma forma, ao mesmo tempo, mas jamais deixar de acreditar na possibilidade de aprendizagem de cada um.

Nesse sentido, a formação continuada assume o papel de contribuir para o desenvolvimento dessa consciência nos professores, abrindo espaços para diálogos e estudos sobre as diferentes maneiras de aprender, bem como auxiliando o professor nas suas práticas e metodologias de trabalho. Além disso, oportunizar espaços de discussão sobre a educação inclusiva, nas quais o aluno com deficiência "[...] não é o que progride porque sabe mais coisas, mas porque cresceu, envolveu-se com o mundo e deu sentido às coisas que o cercam" (ANTUNES, 2006, p. 21).

A professora colaboradora VB aponta que: "*O tema Inclusão sempre deve fazer parte do PNAIC. Sempre trazendo experiências de professores que trabalham com crianças incluídas*" (PROFESSORA COLABORADORA VB, QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO ABERTO, 2018). Mais uma vez é evidenciada a importância conferida pelo professor às trocas de experiências entre os pares, onde as angústias e incertezas quando compartilhadas são superadas dando lugar a novas possibilidades de atuação na prática diária.

As críticas anunciadas pelas professoras colaboradoras dessa pesquisa referem-se a importância da continuidade do PNAIC, já que avaliam os momentos vivenciados, importantes para suas formações no que tange aos desafios que encontram durante suas práticas nas escolas. Isso evidencia a qualidade do PNAIC, bem como a necessidade de continuar os estudos na temática educação inclusiva, a fim de aprofundar teórica e metodologicamente, cada vez mais, para garantir os direitos de aprendizagem às crianças com deficiência, como também, fortalecer os saberes docentes.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão “professor” é permeada por inúmeras crenças e olhares da sociedade de forma geral. Sobre ele são depositados os anseios de uma educação de qualidade, que vá ao encontro dos sujeitos que atualmente compõem a sociedade, de modo que esses sujeitos sejam atuantes no sistema econômico, político e social do nosso país. A pesquisa de doutorado que ora apresento, buscou pesquisar as contribuições de um programa de formação continuada de professores que, a nível nacional, está qualificando professores alfabetizadores, a fim de impulsionar os índices de alfabetização a números mais altos que os que tido ultimamente. Mais especificamente, procurou investigar se as discussões realizadas durante os encontros de formação ocorridos no PNAIC, ano de 2014, contribuíram na formação continuada de seus participantes no que tange a temática inclusão de alunos com deficiência.

De acordo com os achados dessa pesquisa, a partir das colocações realizadas pelos professores colaboradores, bem como pela análise realizada do Caderno de Educação Inclusiva do PNAIC/2014, tornou possível constatar que os momentos de formação respeitaram a voz dos professores participantes, instaurando na própria estrutura de formação continuada oportunizada no PNAIC/2014 a participação efetiva do profissional da educação diretamente em contato com a escola e com os alunos. Oportunizando, dessa forma, a participação desses professores na construção dos seus saberes pedagógicos. Também, o mencionado caderno trouxe nos textos que o compõem, além de informações específicas sobre a educação especial, seu alunado e as leis que defendem o acesso e permanência do mesmo ao sistema comum de ensino, reflexões sobre os

direitos de aprendizagem para todos os alunos que estão na escola, respeitando a diversidade dos sujeitos com relação ao seu ritmo e maneiras de aprender.

A formação continuada durante os encontros de formação no PNAIC/2014 foi apontada como importante para reflexões sobre as práticas diárias vivenciadas nos desafios que se colocam nas escolas, oportunizada a partir da partilha com seus pares, do diálogo solidário entre os professores e da participação/atuação dos professores durante os momentos de formação. Após a análise das informações coletadas e do material utilizado durante a formação no PNAIC/2014 no que tange a temática educação inclusiva é possível mostrar a importância da participação dos professores na sua formação, bem como já defende Imbernón (2010, p. 11) quando coloca que os professores devem ser “[...] sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos dos outros”.

A pesquisa quantitativa revela que o PNAIC/2014 foi relevante para a prática pedagógica e formação continuada dos professores, bem como demonstrou a relevância do estudo da temática inclusão educacional de crianças com deficiência em um programa de formação continuada de professores dentro do ciclo de alfabetização. Com relação a isso, acredito que para próximas formações a temática deva compor os cadernos do programa, não sendo trabalhada em um caderno separado, mas sendo condensada ao longo dos cadernos que tratam sobre os conteúdos do programa.

Além disso, foi possível constatar que a inclusão educacional das crianças com deficiência nos sistemas comuns de ensino ainda é um desafio, mas quando partilhada gera mudanças, oportuniza diferentes alternativas para a atuação junto aos alunos que têm alguma deficiência, tornando a atuação pedagógica inclusiva e possibilitando a construção de saberes condizentes com a atual clientela que está chegando às escolas brasileiras, bem como defendem Sánchez et al (2011, p.141) ao referir-se que “o apoio, que a aula inclusiva necessita, não é um apoio de especialista nem um apoio prescritivo; pelo contrário é um apoio que promove o questionamento, a procura conjunta de soluções, o diálogo e a confrontação positiva entre os professores da escola [...]”.

O subitem 6.2, denominado “Escola enquanto espaço de reflexão”, construído a partir das reflexões da pesquisadora em relação as informações coletadas pelos questionários e leituras realizadas para a escrita dessa tese, enfatiza que a instituição escolar deve oportunizar aos professores espaços que favoreçam o

diálogo, a troca de experiências e reflexões estimulando uma prática colaborativa entre os professores da escola, tornando os desafios encontrados na sala de aula menos dolorosos, menos pesados, com maiores possibilidades de práticas que vão ao encontro da aprendizagem de todos os alunos que estão no espaço escolar. O que vai ao encontro da contribuição de Imbernón (2010, p. 96) quando coloca que “[...] para mudar a educação, é necessário mudar os professores e [...] a formação é uma boa ferramenta, mas não única, ela deve estar acompanhada da mudança do contexto”. Apontamentos realizados pelos professores que colaboraram com essa pesquisa com relação aos momentos vivenciados no PNAIC/ 2014 e julgados pelos mesmos como importantes movimentos para a contínua formação profissional.

Importante mencionar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Censo Escolar, demonstram um aumento de 5.5 na esfera estadual, em 2013, para 5.8 em 2015, já na esfera municipal de 4.9, em 2013, para 5.3 em 2015, apresentando um total de 5.2, em 2013, para 5.5 em 2015, atingindo a meta para o ano de 2015. Esses dados apresentam uma melhoria na aprendizagem dos alunos, demonstrando a qualidade e a relevância do PNAIC para a formação continuada dos professores.

Atualmente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa continua, mas vem sofrendo mudanças significativas, como, por exemplo: diminuição do número de orientadores de estudos e também dos responsáveis pelo acompanhamento das formações nas instituições de ensino superior, corte e atraso de bolsas e materiais referentes a formação, atraso no repasse de recursos às universidades responsáveis pela formação para a efetivação dos encontros. Essas questões alertam para um progressivo desmonte do PNAIC, o que foi anunciado pelo MEC em reunião em dezembro de 2017 no Fórum das Universidades participantes do PNAIC. Além disso, o MEC na referida reunião apresentou um novo programa denominado “Mais Alfabetização”, apresentando dados que colocam em dúvida a qualidade do PNAIC, justificando, dessa forma, a consolidação de um novo programa.

A atitude do MEC está sendo repudiada pelas universidades federais e estaduais atuantes no PNAIC, porque o mesmo sempre foi muito bem avaliado pelos professores participantes através de pesquisas realizadas durante as formações, pelo Sistema de Monitoramento utilizado no programa, pelo aumento do IDEB como

já mencionado anteriormente, pelo aprofundamento teórico nas temáticas que compõe a grade de programação do PNAIC e pela pertinência dos temas, conteúdos e dinâmicas realizadas durante os encontros de formação, oficinas e palestras oferecidas que potencializam as discussões realizadas nos grupos de trabalhos com as formadoras.

Se o desmonte do PNAIC se concretizar, resultando no fim do programa, é uma perda lastimável, já que, como constatado nessa pesquisa, foi/é um espaço que considera a prática dos professores envolvidos, sendo “[...] amparada em teoria e prática, sendo a prática embasada na teoria e a teoria retroalimentando a prática.” (ANTUNES et al, 2018, p. 26).

A educação, de maneira geral, não deve ser tratada pelos nossos governantes como mercadorias, em que cada governante coloca as ideias que defende quando está no poder. Mas deve ser valorizada e qualificada, respeitando a continuidade dos programas e afins que estão gerando frutos e melhorias nos índices da educação.

O PNAIC, conforme apontado pelas colaboradoras dessa pesquisa, ainda necessita aprimorar algumas questões sobre a educação inclusiva, bem como ampliar discussões ainda muito necessárias. Portanto, é necessário dar continuidade frente aos relatos observados durante os encontros de formação para que o professor possa sentir-se mais capacitado para atuar junto ao aluno com deficiência, bem como para que ele possa ter a dimensão da educação inclusiva na escola e perceber que essa responsabilidade é de todos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 8)

ALBUQUERQUE, E.B.C. Avaliação no Ciclo de alfabetização. *In Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 24-29.

ALVES, R. **Alegria de Ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ANTUNES, C. **Educação inclusiva: disfunções cerebrais e a inclusão**. Florianópolis: CEITEC, 2006.

ANTUNES, H. S. *et al.* **Educação Inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Práxis Educativa**. V. 11. 2008. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8162>. Acesso em: 29 de jul de 2016.

_____. **Formação de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

ARAÚJO, C. *et al.* Estudo de Caso. Métodos de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Disponível em < http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf>. Acesso em: 2 de jun de 2016.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Lei 13.146, 6 de julho de 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 24 de abril de 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília: DF, 2008. Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>, Acesso em: 28 de jul de 2016.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COMARÚ, P. A. OLIVEIRA, A. F. A construção do ser professor nas trajetórias formativas: ressignificações pertinentes. *In Processos e práticas na formação de professores: caminhos possíveis*. ZANCHET, B.M.B.A. *et al* (orgs). Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

CONSTANT, E. **PNAIC - Esclarecimento da prof. Dra. Elaine Constant/ UFRJ.** [set. 2015]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9PBrHCElh7c>. Acesso em: 09 de jun de 2016.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA-NETO, P. L. O. Estatística. São Paulo: Edgard Blücher, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAS, W. R. S. JABBOUR, C.J.C. Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. In Estudo & Debate, Lajeado, v. 18, n.2, p. 07-22, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/134684>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2018.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. In Educação e pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan-abr, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2018.

GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** WELLWE, W. PFAFF, N. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 29 -38, 2010.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte em pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** DERLANDES, S. F. GOMES, R. MINAYO, M. C. S. (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, p. 79 – 108, 2010.

HONNEF, C. COSTAS, F. A.T.C. **Formação para a educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20,n1, p. 111-124, jan/jun.2012. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2359>>. Acesso em: 20 de março de 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha.- Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUCACHINSKI, E. S. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência.** Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó Biblioteca Depositária:

Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie_wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2619639. Acesso em: 13 de março de 2018.

LUDKE, M; ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANZATO, A. J. SANTOS, A. B. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. Departamento de Ciência de Computação e Estatística – IBILCE – UNESP, 2012. Disponível em: < http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIO_S_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf>. Acesso em: 19 de janeiro de 2018.

MATTOS, G. C. **A formação docente continuada PNAIC 2013: uma análise da situação dos professores alfabetizadores de surdos**. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI, Diamantina Biblioteca Depositária: undefined. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie_wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4980592>. Acesso em: 13 de março de 2018.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. 2011, 22 pgs. Disponível em: < <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>>. Acesso em: 18 de março de 2018.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. DERLANDES, S. F. GOMES, R. MINAYO, M. C. S. (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9 – 30, 2010.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, G. ORTIGÃO, M.I.R. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. *In Educação, Cultura & Comunicação*, v.8, n.1, jan-jun, p. 66-79, 2016. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27341>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2018.

RABENHORST, E. R. O que são direitos humanos? *In Direitos humanos: capacitação de educadores*. ZENAIDE, et al. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, p.13-22.

RAMOS, P. **Educação inclusiva: histórias que (des)encantam a educação**. Blumenau: Ororizzi, 2008.

REIS, V. A. S. O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais. Dissertação: Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo Motor. Escola Superior de

Educação João de Deus. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2597/1/V%C3%A2niaReis.pdf>. Acesso em: 07 de abril de 2018.

SÁNCHEZ, P. A. et al. Educação inclusiva e formação de professores. In **Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. David Rodrigues (org). Instituto Piaget, 2011, p. 125-147.

SANTIAGO, G. A. **Diversidade e inclusão no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: concepções de professores de um município do extremo norte do Espírito Santo** Mestrado em ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, São Mateus Biblioteca Depositária: undefined. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie_wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3609464>. Acesso em: 13 de março de 2018.

SILVA, A. C. S. *et al.* Orientações Gerais (Catálogo). **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**, 2006.

SILVA, R.A.F. Acessibilidade, participação e aprendizagem. In **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2014, p. 55-70.

TARDIF, M. Saberes docente e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIANA, C. R; SILVA, R. A. F. Uma ilha de inclusão no mar de exclusão? In **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2014, p. 7-10

VIECHENESKI, J. P. *et al.* Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC em foco. **12º CONEX**. Apresentação oral, Resumo Expandido. Disponível em: <http://sites.uepg.br/conex/anais/artigos/228-1606-1-DR-mod.pdf>. Acesso em: 30 de jul. de 2016.

ZITKOSKI, J.J. Paulo Freire e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANEXO A- AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Martha Bohrer Adaime, abaixo assinado, responsável por Pró-Reitoria de Graduação da UFSM, autorizo a realização do estudo "Contribuições do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva no estado do Rio Grande do Sul", registro nº 047185, Centro de Educação, a ser conduzido pelos pesquisadores Helenise Sangol Antunes, Professora Adjunta, Centro de Educação, UFSM.

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Santa Maria, 28 de agosto de 2017.

Martha Bohrer Adaime
Pró-Reitora de Graduação
Pró-Reitoria de Graduação/ UFSM

(assinar e carimbar)

Martha Bohrer Adaime
Pró-Reitora de Graduação
UFSM

ANEXO B- QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS FECHADAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

QUESTIONÁRIO FECHADO PARA PESQUISA INTITULADA

“CONTRIBUIÇÕES DO “PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA-
PNAIC” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL”

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. HELENISE SANGOI ANTUNES

DOUTORANDA: CINTHIA CARDONA DE ÁVILA

- 1) A formação que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) oportunizou, teve relevância na sua prática diária e na sua formação continuada?

SIM

() NÃO

() OUTRO _____

- 2) O PNAIC, trouxe a temática Inclusão de alunos com deficiência como centro de estudos e formação. Você achou importante trazer essa temática para um programa amplo de formação continuada de professores?

() SIM

() NÃO

() OUTRO _____

- 3) O PNAIC contribuiu na sua reflexão, concepções e práticas sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns de ensino?

() SIM

NÃO

OUTRO_____

- 4) Considerando os estudos desenvolvidos ao longo da formação oportunizada no PNAIC: você acredita que a inclusão de alunos com deficiência acontece nas escolas comuns?

SIM

NÃO

OUTRO_____

- 5) O Caderno de Educação Inclusiva, utilizado durante o PNAIC como base para os estudos dentro da temática, abordou as principais dificuldades encontradas na sua prática diária junto aos alunos com deficiência?

SIM

NÃO

OUTRO_____

- 6) Você já teve experiência com aluno com deficiência incluído em sua turma de atuação?

SIM

NÃO

OUTRO_____

Agradecemos pela sua participação!

ANEXO C- QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

QUESTIONÁRIO ABERTO PARA PESQUISA INTITULADA

“CONTRIBUIÇÕES DO “PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA-
PNAIC” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL”

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. HELENISE SANGOI ANTUNES

DOUTORANDA: CINTHIA CARDONA DE ÁVILA

1. Qual a importância que a formação continuada assume na sua prática pedagógica diária?
2. A formação continuada assume importância para sua atuação junto aos alunos com deficiência na sua prática pedagógica? Discorra sobre.
3. De que modo você percebe a inclusão de alunos com deficiência na sua escola, no cotidiano escolar?
4. Suas vivências dentro do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC oportunizaram modificar e/ou refletir suas concepções no que tange a Inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns de ensino? Discorra sobre.
5. A formação continuada oportunizada pelo PNAIC contribuiu para sua atuação junto ao aluno com deficiência possibilitando uma prática mais inclusiva? Escreva sobre.
6. As discussões levantadas no decorrer da sua participação no PNAIC no que tange a Inclusão de alunos com deficiência, através do estudo do Caderno de Inclusão, vão ao encontro das suas necessidades diárias em atuar junto a esses alunos? Comente.
7. Há a necessidade em ampliar a formação dentro da temática Inclusão de alunos com deficiência dentro do PNAIC? Em que sentido? Comente.

ANEXO D- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: "Contribuições do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva"

Pesquisador responsável: Helenise Sangoi Antunes

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 9 9143-3068

Local da coleta de dados: A coleta será realizada via e-mail.

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de questionário com questões fechadas e abertas, via e-mail, no período de outubro a dezembro de 2017.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento Metodologia do Ensino, sala 3332a, 97105-970 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Helenise Sangoi Antunes. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em .14./11./2017., com o número de registro Caae .. 77348717.7.0000.5346.

Santa Maria, 07 de agosto de 2018



Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORA COLABORADORA VB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: "Contribuições do 'Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC' na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva"

Pesquisador responsável: Helenise Sangol Antunes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Metodologia do Ensino

Telefone para contato e endereço postal completo: (55)9 9143-3068, Avenida Roraima 1000, Prédio 16, Centro de Educação, sala 3332A, 97105-970, Santa Maria-RS.

Local da coleta de dados: Os instrumentos de coleta serão encaminhados via e-mail

Eu, Helenise Sangol Antunes, responsável pela pesquisa "Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva" o convido a participar como voluntário deste nosso estudo.

A pesquisa tem como objetivo geral "Investigar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação continuada dos professores participantes do programa no que tange à temática inclusão de alunos com deficiência", sendo, os objetivos específicos: Explorar o caminho de formação do PNAIC que traz a temática inclusão de alunos com deficiência como centro de estudos e formação; Coletar quantitativamente os impactos que o PNAIC teve/tem na formação dos professores participantes no que tange a temática inclusão de alunos com deficiência; Conhecer, a partir das experiências vivenciadas pelos professores participantes da pesquisa, quais as contribuições do PNAIC referente à temática inclusão de alunos com

deficiência, em suas práticas e em suas concepções; Ampliar os estudos que tangem sobre inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns de ensino e formação continuada de professores.

O desenvolvimento dessa pesquisa tem como justificativa analisar a importância da formação continuada oferecida através do PNAIC na formação do professor para atuar junto aos alunos com deficiência. Para tanto, será necessário a sua participação, através do preenchimento do questionário com perguntas abertas sobre suas experiências durante a formação ocorrida no ano de 2014. Destaco que, caso haja dúvidas ou necessidade de algum esclarecimento, os pesquisadores estarão disponíveis para saná-las. A guarda do questionário ficará com os pesquisadores durante um período de 5 anos na forma física. Os dados coletados no questionário serão utilizados exclusivamente para esse estudo e/ou para publicação em revistas, livros ou anais de evento.

Em qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e os pesquisadores serão responsáveis por guardar em sigilo as informações disponibilizadas até o momento de sua participação.

Os riscos do preenchimento do questionário poderão ocorrer, mas sem danos ou perdas. Eles podem ocorrer na esfera moral e/ou psicológica, mas sua integridade será preservada e jamais exposta.

Despesas e compensações: não há despesas para os participantes do estudo, nem mesmo compensação financeira por participar do mesmo. Caso exista despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Sigilo: As identidades dos participantes da pesquisa serão preservadas, serão utilizados nomes fictícios no decorrer do estudo, sendo sua privacidade garantida pelos pesquisadores. Mesmo que o estudo seja publicado em outros meios não haverá exposição dos verdadeiros nomes dos participantes.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu Simone Beal Gudanski estou de acordo em participar dessa pesquisa, assinando esse consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 18 de agosto de 2017.

Veronica Beal Gudeski
Assinatura

ANEXO F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORA COLABORADORA GV

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: "Contribuições do 'Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC' na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva"

Pesquisador responsável: Helenise Sangoi Antunes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Metodologia do Ensino

Telefone para contato e endereço postal completo: (55)9 9143-3068, Avenida Roraima 1000. Prédio 16, Centro de Educação, sala 3332A, 97105-970, Santa Maria-RS.

Local da coleta de dados: Os instrumentos de coleta serão encaminhados via e-mail

Eu, Helenise Sangoi Antunes, responsável pela pesquisa "Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva" o convido a participar como voluntário deste nosso estudo.

A pesquisa tem como objetivo geral "Investigar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação continuada dos professores participantes do programa no que tange à temática inclusão de alunos com deficiência", sendo, os objetivos específicos: Explorar o caderno de formação do PNAIC que traz a temática inclusão de alunos com deficiência como centro de estudos e formação; Coletar quantitativamente os impactos que o PNAIC teve/tem na formação dos professores participantes no que tange a temática inclusão de alunos com deficiência; Conhecer, a partir das experiências vivenciadas pelos professores participantes da pesquisa, quais as contribuições do PNAIC referente à temática inclusão de alunos com

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

deficiência, em suas práticas e em suas concepções; Ampliar os estudos que tangem sobre inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns de ensino e formação continuada de professores.

O desenvolvimento dessa pesquisa tem como justificativa analisar a importância da formação continuada oferecida através do PNAIC na formação do professor para atuar junto aos alunos com deficiência. Para tanto, será necessário a sua participação, através do preenchimento do questionário com perguntas abertas sobre suas experiências durante a formação ocorrida no ano de 2014. Destaco que, caso haja dúvidas ou necessidade de algum esclarecimento, os pesquisadores estarão disponíveis para saná-las. A guarda do questionário ficará com os pesquisadores durante um período de 5 anos na forma física. Os dados coletados no questionário serão utilizados exclusivamente para esse estudo e/ou para publicação em revistas, livros ou anais de evento.

Em qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e os pesquisadores serão responsáveis por guardar em sigilo as informações disponibilizadas até o momento de sua participação.

Os riscos do preenchimento do questionário poderão ocorrer, mas sem danos ou perdas. Eles podem ocorrer na esfera moral e/ou psicológica, mas sua integridade será preservada e jamais exposta.

Despesas e compensações: não há despesas para os participantes do estudo, nem mesmo compensação financeira por participar do mesmo. Caso exista despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Sigilo: As identidades dos participantes da pesquisa serão preservadas, serão utilizados nomes fictícios no decorrer do estudo, sendo sua privacidade garantida pelos pesquisadores. Mesmo que o estudo seja publicado em outros meios não haverá exposição dos verdadeiros nomes dos participantes.

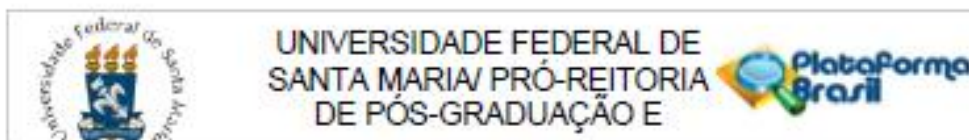
Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu Guacira de Ávila Jaramil estou de acordo em participar dessa pesquisa, assinando esse consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 18 de agosto de 2017.

Guacira de Ávila Jaramil


Assinatura

ANEXO G- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA 2 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC 2 NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Pesquisador: HELENISE SANGOI ANTUNES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77348717.7.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.382.056

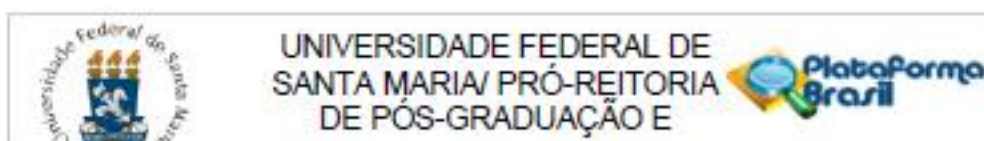
Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de doutorado apresentado no âmbito do PPG em Educação da UFSM:

a "pesquisa tem por objetivo investigar as contribuições do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa/PNAIC na formação continuada professores participantes na condição de orientadores de estudos do programa no que tange a temática Inclusão de alunos com deficiência, do pólo de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul/RS. A metodologia utilizada na investigação será de cunho quali-quantitativo, buscando aporte teórico em Lúdtke; André (1986); Minayo (2010); Gatti; André (2010) e o método utilizado é o Estudo de Caso amparado nos estudos de Alves-Mazzotti (2006). Os instrumentos para a coleta de informações serão: Inicialmente questionário com perguntas fechadas e, posteriormente, outro com perguntas abertas. A análise será realizada respeitando o que coloca Wolcott (1994) nas palavras de Gomes (2010) sobre a descrição, análise e interpretação das informações coletadas.

O referencial teórico desse projeto de tese abarca a formação continuada de professores e inclusão de alunos com deficiência no sistema comum de ensino, através dos estudos e pesquisas de Brasil (2008, 2012, 2016); Carvalho (2014); Ghedin (2008); Comarú; Oliveira (2011); Imberón (2010). A pesquisa na formação continuada de professores com ênfase na temática inclusão de alunos com deficiência toma-se

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-070
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9382 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.382.056

significativa no campo da educação, a fim de contribuir com um campo que está cada vez mais necessário em ser explorado e pesquisado."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Investigar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação continuada dos professores participantes do programa no que tange a temática inclusão de alunos com deficiência.

Objetivo secundário:

"-Explorar o caderno de formação do PNAIC que traz a temática inclusão de alunos com deficiência como centro de estudos e formação;-Coletar quantitativamente os impactos que o PNAIC teve na formação dos professores participantes no que tange a temática inclusão de alunos com deficiência;-Conhecer, a partir das experiências vivenciadas pelos professores participantes da pesquisa, quais as contribuições do PNAIC referente a temática inclusão de alunos com deficiência, em suas práticas e em suas concepções;- Ampliar os estudos que tangem sobre inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns de ensino e formação continuada de professores."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

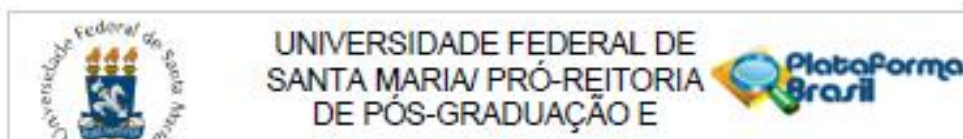
Riscos:

"Os riscos do preenchimento do questionário poderão ocorrer, mas sem danos ou perdas. Eles podem ocorrer na esfera moral e/ou psicológica, mas sua integridade será preservada e jamais exposta."

Benefícios:

"Não haverá benefício direto aos participantes da pesquisa. No entanto, a construção de um estudo que contribua para a temática pesquisada pode ser considerada um benefício para a construção do conhecimento."

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)5220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.382.056

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de modo suficiente.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

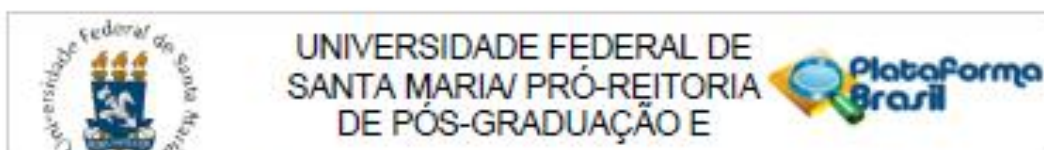
.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_998065.pdf	20/10/2017 14:57:35		Acelto
Outros	ANEXO2QUESTIONARIOABERTO.pdf	20/10/2017 14:57:04	HELENISE SANGOI ANTUNES	Acelto
Outros	ANEXO1QUESTIONARIOFECHADO.pdf	20/10/2017 14:56:20	HELENISE SANGOI ANTUNES	Acelto
Outros	projeto58413intgra.pdf	22/09/2017 14:23:57	HELENISE SANGOI ANTUNES	Acelto
Outros	ANEXO4TERMODECONFIDENCIALIDADE.JPG	22/09/2017 14:21:45	HELENISE SANGOI ANTUNES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO3TCLE2.pdf	04/09/2017 19:15:26	HELENISE SANGOI ANTUNES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO3TCLE1.pdf	04/09/2017 19:15:04	HELENISE SANGOI ANTUNES	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO.pdf	04/09/2017 19:11:56	HELENISE SANGOI ANTUNES	Acelto

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-070
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-0362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

Continuação do Parecer: 2.302.056

Investigador	PROJETO.pdf	04/09/2017 19:11:56	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	04/09/2017 19:11:25	HELENISE SANGOI ANTUNES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 14 de Novembro de 2017

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Itália, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com