

# **A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS ANOS INICIAIS E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: Um estudo a partir do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**

**Gerusa da Silva<sup>1</sup>**  
**Clarissa Martins Araújo<sup>2</sup>**

## **Resumo**

O objetivo da pesquisa foi compreender qual o papel da formação continuada do PNAIC na educação de alunos com deficiência da rede municipal de ensino de Recife. Para tanto, utilizamos a análise documental e a entrevista semiestruturada com docentes que participaram das duas últimas formações do PNAIC. Os resultados revelaram a insatisfação das professoras quanto à carência teórica e metodológica para lidar com as necessidades educacionais especiais, de modo a contribuir nas adequações de atividades específicas aos tipos de deficiências. O mesmo é observado no material didático do PNAIC, que não traz grandes possibilidades para materializar a perspectiva da Educação Inclusiva. Tanto os recursos didáticos, como as formações se aproximam mais da *Concepção Integradora*, o que dificulta a superação de barreiras no sentido de garantir a acessibilidade e a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e em particular os alunos com deficiências.

**Palavras-chaves:** Formação Continuada; PNAIC; Educação inclusiva

## **Introdução**

A escolha da temática relacionando docência e educação inclusiva deu-se pela importância de eliminar cada dia mais as dificuldades de aprendizagem das pessoas com deficiência, no ensino regular. Entendemos a pessoa com deficiência, conforme consta no documento de Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que a define como

(...) aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (BRASIL, p. 9, 2008).

---

<sup>1</sup>Estudante de Pedagogia - Centro de Educação - UFPE. gerusamsg@hotmail.com

<sup>2</sup>Professora Doutora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais – Centro de Educação – UFPE. clarissa.araujo@yahoo.com.br

Trabalhar com esses alunos tem sido um desafio para os docentes e muitos alegam que isso se dá devido ao fato de se sentirem despreparados para a realização de adequações curriculares, necessárias para atender as especificidades de alguns alunos, em particular, daqueles com deficiência. Tal situação leva os professores a desenvolver práticas pedagógicas segregadoras, que reforçam as barreiras existentes, principalmente as comunicacionais e as atitudinais, não possibilitando um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade para todos os seus alunos.

No Curso de Pedagogia, a formação tem se mostrado insuficiente no sentido de preparar o docente para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Rocha (2008), a partir dos resultados de pesquisa realizada no PIBIC, no Centro de Educação da UFPE, sobre os saberes docentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental voltado ao atendimento às crianças com deficiência, ressalta que os professores não trazem de sua formação inicial os saberes necessários com fins a atender as particularidades desse alunado, deixando-os à margem das atividades realizadas em sala de aula. Tais saberes emergem no exercício da profissão, principalmente na troca de experiências com os colegas da escola.

Nessa mesma direção, os estudos de Pietro (2003) e Gonzalez (2002 *apud* SANT'ANNA, 2005) chamam nossa atenção para a importância dos cursos de formação de professores criarem condições adequadas de aprendizagens, através da oferta de disciplinas e de experiências em estágios, pesquisas, seminários e demais ações educativas relacionadas à educação inclusiva. Isso propiciaria a realização de adequações curriculares necessárias para o ensino e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais presentes no contexto escolar.

Ao longo de nossa formação no curso de Pedagogia e, principalmente, nas vivências das Disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), observamos tais dificuldades dos professores do ensino regular para trabalhar com os alunos com deficiência. Como nos mostra Rocha (2013), mesmo com a oferta de formações continuadas pela Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife, parece que estas não suprem as dificuldades presentes nos processos de ensino e de aprendizagem, sobretudo desses alunos. Embora tais formações tenham dentre seus objetivos, o propósito de constituir práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar, a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais não tem sido plenamente garantida.

Isso nos faz pensar que estas formações não têm levado o docente a refletir sobre a ação educativa (em sala de aula e fora dela). A autora (ibidem) nos chama atenção que, apesar das formações continuadas da PCR despontarem como uma possibilidade de erradicar as desigualdades sociais materializadas no campo educacional, elas não vão além do paradigma da racionalidade técnica, visto que priorizam a transmissão de conhecimentos disciplinares específicos, ignorando a totalidade do ser humano. Para Rocha, é necessária uma formação que tome como base os pressupostos do paradigma da racionalidade prática, que se aproxime do contexto social em que os educandos se encontram, identifique suas necessidades e proporcione a constituição de práticas educativas crítico-reflexivas, de modo a ressignificar o papel do professor e da escola em direção à uma educação de qualidade para todos.

Nessa direção, Silva (2005) nos alerta que a partir década de 1990 a Formação Continuada foi alçada ao posto de elemento essencial para o processo de constituição de um novo perfil profissional do docente. Contudo, é necessário dizer que, ainda que a formação continuada seja algo necessário, ela por si só não é suficiente para garantir o desenvolvimento profissional do docente. Nessa perspectiva, o autor aponta a formação continuada como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, onde a reflexão crítica deve constitui-se como orientação prioritária à formação de professores, levando-os a buscar a transformação social através de uma prática educativa que promova a justiça social.

A Rede Municipal de Ensino da Prefeitura da Cidade do Recife (doravante PCR) tem proposto formações aos professores e gestores, sem, contudo, partir de reflexões acerca de suas necessidades locais. É comum surgirem propostas de formação, cujo objetivo principal é a constituição de escolas inclusivas. É preciso ficar claro que para haver, de fato, uma escola inclusiva, é necessário, conforme determina a Declaração de Salamanca (1994), elaborar ações educativas que garantam, não apenas, a inserção de alunos com deficiência nesse espaço, mas também a permanência e a aprendizagem dos mesmos. Isso implica em elaborar ações com o coletivo da escola (docentes, discentes e gestores), a partir de conhecimentos que atendam às necessidades de seus alunos. Essa realidade ainda não se encontra plenamente sistematizada.

Nos dias atuais, três tipos de formações fazem parte das políticas educacionais da PCR. Tais formações são ofertadas de acordo com a modalidade de ensino. A primeira delas é voltada para a educação infantil (Grupo IV e Grupo V) e para o Ensino

Fundamental (1º ano) e está ligada ao Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER (BRASIL, 1992). Esse programa tem como objetivo: promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita, considerando sua importância para o fortalecimento da cidadania; promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro e à leitura, contribuindo para a formulação de uma Política Nacional de Leitura; articular ações de incentivo à Leitura, entre diversos setores da sociedade; viabilizar a realização de pesquisas sobre livro, leitura e escrita, assim como incrementar o Centro de Referência sobre leitura.

O segundo tipo de formação ofertada pela PCR é direcionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º 2º e 3º ano). Ela faz parte do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tem como objetivo principal assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano. Esse programa é fruto de um acordo formal entre o Governo Federal, Estados, Municípios e sociedade, a partir do qual busca contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. O Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais, referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC e destinados aos docentes dessa modalidade do ensino, para orientá-los no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

O terceiro tipo de formação continuada da PCR é direcionado também aos anos iniciais do ensino fundamental (turmas do 4º e 5º ano), estando vinculada ao Programa Qualidade na Escola – IQE. Tal programa visa à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental, por meio de um conjunto de ações articuladas de intervenção na prática escolar, a saber: formação continuada de professores em serviço; assessoria aos gestores escolares; avaliação de aprendizagem de todos os alunos; reforço escolar ou apoio à aprendizagem e, por fim, construção da gestão participativa.

Nesse campo de discussões acerca das formações continuadas da PCR interessamo-nos, em particular, aquelas que foram feitas em parceria com o Programa do PNAIC (Língua Portuguesa e Matemática), uma vez que estas anunciam em seus objetivos pedagógicos e propõe caderno de atividade específico, o atendimento à educação de crianças com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa preocupação da Formação do PNAIC vai de encontro ao que vimos nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica e ouvimos nos relatos de colegas do curso nesse mesmo

período, quanto às dificuldades dos docentes em atender as necessidades educacionais dessas crianças, que por essa razão, ainda são segregadas desde cedo nos processos de ensino e de aprendizagem.

Sobre essa situação, as docentes alegam com frequência, a ausência de formação continuada que lhes dêem suporte para a realização de adequação curricular para os alunos com deficiência. Tal realidade aguçou o nosso interesse em compreender as contribuições das formações continuadas do PNAIC, nessa modalidade do ensino para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral compreender qual o papel da formação continuada do PNAIC na educação de alunos com deficiência da rede municipal de ensino de Recife. Para tanto, elencamos como objetivos específicos: a) conhecer qual o significado de educação de pessoas com necessidades educacionais especiais nos materiais didático-pedagógicos do PNAIC; b) conhecer qual o significado de educação de pessoas com necessidades educacionais especiais para os docentes que vivenciaram as duas últimas formações do PNAIC; c) identificar que ações educativas são propostas na formação do PNAIC para a educação de pessoas com deficiência; d) delinear que ações educativas são propostas pelos docentes para os alunos com deficiências a partir das formações, do PNAIC.

Entendemos que a educação dos alunos com deficiências precisa ocorrer já nos momentos iniciais da escolaridade, garantindo-se não apenas o seu acesso, mas a permanência na escola. Neste estudo, pretendemos colaborar para o processo de inclusão social dos alunos com deficiência no cotidiano escolar. Para isso, entendemos ser importante conhecer a concepção de educação que orienta o processo formativo do Programa pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e de que modo esta formação, de grande abrangência local e nacional, tem promovido ações educativas que garantam a inserção social de todos os educando.

### **A Inclusão de alunos com deficiência no cotidiano escolar**

A educação das pessoas com deficiência, como sabemos, nem sempre foi vista como é hoje. Ela passou por diversas concepções como a segregação, integração e inclusão. Segundo Sasaki (1997), na primeira, “[...] as pessoas com deficiência eram excluída da sociedade e da família e eram geralmente atendidas em instituição por

motivo religioso e tinha pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida” (p. 17). Já na fase da integração, como nos sinaliza o autor (ibidem), “surgiram às classes especiais dentro de escolas comuns, o que aconteceu não por motivo humanitário e sim para garantir que as crianças com deficiências não interferisse no ensino”. De acordo com Sassaki (ibid, p.112), o debate sobre a inclusão emerge em países desenvolvidos na segunda metade da década de 80, no entanto, como ele destaca, “[...] tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países”, se modificando na medida em que ocorriam as mudanças na sociedade.

No Brasil, o movimento pela inclusão inicia na década de 80, determinado na Constituição Federal de 1988, no capítulo III, Artigo 205, que “A educação é direito de todos e dever do estado e da família”. Nessa mesma direção, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, defende em seu Art.15 que "A criança e o adolescente tem direito a liberdade, ao respeito e a dignidade como seres humanos em processo de desenvolvimento" e continua afirmando no Art. 53 que "A criança e o adolescente tem direito a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa assegurando-se-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Na década seguinte, o movimento adquiriu ainda mais visibilidade com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), ocorrida em Jomtien, Tailândia, que menciona no seu Art.1 que "Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem". Pouco tempo depois, em 1994, foi realizada na Espanha a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na qual foi elaborada a Declaração de Salamanca, que traz como princípio norteador que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

Estas duas últimas conferências foram de grande importância, e definiram as bases das políticas de inclusão adotada no Brasil, conforme podemos observar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (9.394/94), mais especificamente, no capítulo V, artigo 58, que determina que a educação dos alunos com necessidades especiais deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e o artigo 59, que decide que os sistemas de ensino assegurarão a esses alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas

necessidades” (BRASIL, 1994 p. 94 e 95). Posteriormente, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), houve uma preocupação em se garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Isso significa que no contexto escolar, os docentes e gestores precisam refletir sobre a prática pedagógica na escola, de modo a rever estratégias de ensino, de orientação e de apoio aos alunos, com a finalidade de reconhecer e atender às necessidades destes e desenvolver ao máximo seu potencial de aprendizagem.

Diante desses desafios, as instituições escolares são instigadas a buscar propostas pedagógicas que proporcionem uma cultura educacional comum a todos os alunos, reconhecendo e respeitando, ao mesmo tempo, as necessidades individuais que cada um apresenta. Ou seja, as escolas devem adequar não apenas o acesso dos alunos, que normalmente são excluídos por apresentar diferenças específicas (física, mental ou sensorial), mas efetivar a educação inclusiva garantindo a permanência dessas pessoas no ensino regular. Isso é essencial para a preservação da dignidade de pessoas que possuem uma necessidade educacional especial e para o exercício dos seus direitos como cidadão.

Para Frias & Menezes (2009), o acolhimento de discentes com necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar a partir da realização de matrículas, por si só não acarreta o desenvolvimento global das potencialidades desses alunos. Isto é, não se trata apenas de colocar esses alunos dentro de um cenário pedagógico para que a inclusão escolar seja materializada. Para haver uma educação na perspectiva da inclusão, é necessário uma mudança, por exemplo, nas concepções dos educadores sobre a formação dessas pessoas, estimular a participação da família no contexto escolar, garantir recursos didáticos adequados aos aprendizados de todos os alunos, bem como fortalecer políticas de formação continuada, públicas, que favoreçam a inclusão e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas. Como nos chama atenção Carvalho (2005), os Sistemas Educacionais são inclusivos, quando estes se organizam em função da formação social de todos os seus educandos, ou seja, quando esses sistemas,

(...) estabelecem programas, projetos e atividades que permitem o desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a igualdade de oportunidade,

respeito as necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, melhorias nas condições de trabalhos do educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para aprendizagem e para a participação.(p.78-79)

Nessa perspectiva, a inclusão escolar não é apenas manter todos os alunos na mesma sala de aula, participando, ainda que “supostamente”, de todos os momentos planejados pelo professor. É preciso oferecer a cada aluno, situações que atendam às suas necessidades e que promovam sua aprendizagem. Ou seja, é preciso que as práticas pedagógicas exercidas primem pela construção do saber. De acordo com Sasaki (1997, p.120-121),

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntos, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder as necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades.

Nesse sentido a educação inclusiva envolve educar com igualdade, qualidade e responsabilidade; significa, antes de tudo, promover o respeito à diversidade e respeitar os diferentes saberes, dos diferentes sujeitos que convivem em um mesmo espaço, não existindo sistemas paralelos, mas integrados em ações cooperativas e responsáveis para a construção de uma sociedade sem barreiras educacionais, sociais, atitudinais, comunicacionais, física, arquitetônica. Sasaki (1997, p. 47) nos alerta que,

Cabe, portanto, a sociedade eliminar todas as barreiras para que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

A eliminação dessas barreiras requer um esforço contínuo de promover e manter as condições de acesso que conduzirão as pessoas com deficiências a uma atuação plena e igualitária. Para isso, é preciso adequação de práticas escolares que favoreçam relações significativas na educação de alunos com deficiência, que quando orientadas pela perspectiva de aprendizagens colaborativas, é capaz de remover barreiras que dificultam o acesso e a participação desses alunos em classes do ensino regular. No entanto, tem sido freqüente observar profissionais da educação despreparados, para o



trabalho com alunos com deficiência, pelo fato deles entenderem a inclusão como sendo apenas a inserção desses alunos no mesmo ambiente daqueles que não apresentam deficiência.

A educação de alunos com deficiências demanda uma participação não apenas dos docentes e gestores no sentido de elaborar as adequações curriculares, mas também do professor itinerante na sala, cujo objetivo é

[...] prestar assessoria às escolas regulares que possuem alunos com necessidades educacionais especiais, tendo como principal atribuição o desenvolvimento de projetos e a produção de materiais pedagógicos necessários ao trabalho com estes alunos (SME/IHA/RJ, 1999).

Além desse profissional para atender as necessidades educacionais dos alunos, a escola tem que possuir uma sala de recursos multifuncionais, com recursos didático-pedagógicos específicos. Entretanto, ela não pode ser utilizada como espaço de aula de reforço, ou mera repetição dos conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula do ensino regular. Seu objetivo não é repassar o conteúdo ministrado na classe regular, mas, sim, possibilitar aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso pleno ao conhecimento, oferecendo os instrumentos necessários, ou ajuda técnicas, para que eles desenvolvam suas potencialidades tanto no ambiente escolar, como na vida diária, eliminando-se os empecilhos que os mesmos possam ter na sua formação social.

Dentre os fatores que possibilitam a constituição de uma escola inclusiva, tais como: a legislação específica, a formação do docente, a participação de todos da comunidade escolar (pais, professores, gestores, técnicos e, em especial, os próprios alunos), o investimento e a utilização adequada dos recursos disponíveis na escola, entendemos que as propostas de formação continuada nos anos iniciais do ensino fundamental, direcionadas aos docentes e gestores da Educação Básica, podem favorecer processos de autoformação, levando os educadores a receber, acolher, realizar adequações curriculares apropriadas aos aprendizados específicos de seus alunos e, principalmente, acreditar que todas as crianças podem e devem aprender a partir das ações pedagógicas adequadas as suas necessidades individuais.

**A Formação Continuada e a educação de pessoas com deficiência: o papel do PNAIC na construção de práticas pedagógicas inclusivas**

Partimos do princípio que qualquer proposta de formação continuada precisa atender a educação de todos os alunos. No entanto, a história do Brasil foi marcada por práticas educativas que reforçaram as desigualdades sociais e a exclusão de alunos do processo de ensino e aprendizagem, em particular daqueles que possuem alguma deficiência. Para tanto é preciso elaborar formações (inicial e continuadas) que levem a práticas educativas que assegurem o acesso e a permanência de alunos com deficiência na Educação Básica e no Ensino Superior, de modo a lhes possibilitar a inserção social. Isso implica, de acordo com as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2010b), na realização de adequações curriculares pelos educadores, que atendam aos alunos com necessidades educacionais especiais. Conforme as Diretrizes, estes alunos são

Aqueles que, durante o processo educacional, demonstram: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidos em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (BRASIL, 2001b, p. 39).

O desenvolvimento de um país depende da educação que é destinada ao seu povo. Esse processo educacional é de competência das políticas públicas, das instituições responsáveis pela educação básica e superior, o que influi no desenvolvimento da sociedade como um todo. A formação social do indivíduo, segundo Silva (2005), depende muito da formação acadêmica e profissional de seus professores.

No âmbito da educação inclusiva existe, também, de forma subjacente, a ideia de formação continuada do professor como forma de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, em particular para aqueles que compõem o público da Educação Especial. Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor, sua formação e suas condições de trabalho. Ou seja, para que a escola consiga efetivar uma educação a partir dos pressupostos da inclusão, é preciso estar atento ao contexto escolar como um todo e em particular ao processo de formação continuada dos professores, uma vez que os mesmo não construíram no curso de formação inicial conhecimentos que os orientassem, plenamente, para atuar com esse público específico.

Diante desse quadro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação – PNE (2001) colocaram em

debate a formação do professor. Tal temática passou a ter evidência no âmbito educacional brasileiro, tendo sua relevância exteriorizada em encontros científicos, bem como ganhando espaço em políticas públicas estaduais. Esse contexto teve como propósito interferir no perfil dos professores que foram e ainda são formados pelo Sistema de Educação Nacional, em todas as modalidades do ensino.

Com o ingresso de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular, em todas as modalidades, direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, os sistemas educacionais - públicos e/ ou privados se vêem diante do desafio de oferecer as condições necessárias para a construção da aprendizagem dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Essa nova realidade, como anunciamos anteriormente, ganha destaque na Conferência Mundial sobre a Educação para todos (1990) e seguida da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), onde culminou na elaboração da Declaração de Salamanca, que defende a inclusão social de todos os cidadãos, assegurando-lhes seus direitos de acesso à educação. De acordo com a mesma,

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagens ou marginalizados. (Idem, 1994, p. 3)

Nesse sentido, Frias & Menezes (2009) apontam a qualificação dos educadores como aspecto crucial para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais e, conseqüentemente, para a concretização da perspectiva da inclusão na sociedade contemporânea. Como falamos anteriormente, nem sempre os conteúdos adquiridos na formação inicial de professores dão o respaldo teórico necessário, para a efetivação e realização de práticas educativas inclusivas. De acordo com Greguolet et al. (2013), o docente lida com um grande leque de entraves no cotidiano escolar, o que tem impossibilitado/dificultado o desenvolvimento global das potencialidades do aluno. Para os autores, as formações continuadas são cruciais para trabalho pedagógico do professor, visto que reforçam os conteúdos vistos nos cursos de formação inicial, bem como trazem à tona aspectos e fatores extremamente relevantes para o preparo profissional no que diz respeito à inclusão educacional.

Os autores supracitados acima (ibidem) destacam as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) para a expansão de um ensino pautado nos moldes inclusivos, a qual ressalta a necessidade de os docentes receberem uma formação específica para desenvolver um trabalho pedagógico com todos os discentes, tenham eles ou não necessidades educacionais especiais. Os referidos autores apontam também os contributos da política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2007), que, na direção da LDB, propõe ampliar o acesso à formação voltada para a temática da inclusão. Ou seja, as políticas públicas evidenciam a importância dos educadores – docentes e não docentes – em receberem uma formação específica, com fins a efetivar a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Greguolet et al. (2013) mencionam ainda o papel da Lei nº 10.436 (2002) para a educação dos alunos surdos, que preconiza a inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais (doravante LIBRAS) nos cursos de formação de professores. O propósito dessa lei é não só habilitar o professor a comunicar-se com os alunos surdos em classes regulares de ensino, mas, sobretudo, propiciar a inserção social dos educando.

Diante do exposto, é possível perceber que a importância dada à formação de professores, é no sentido de propiciar as condições necessárias para a efetivação da educação inclusiva. A formação é posta como fator fundamental para o professor realizar a orientação e a análise adequada de soluções para os problemas surgidos em sala de aula. O aprofundamento das questões teóricas contribui de forma significativa para a construção de intervenções pedagógicas, na seleção de recursos materiais e tecnológicos voltados à aprendizagem dos alunos. Como afirma Beyer (2005, p.56),

Não há como propor uma educação inclusiva, onde literalmente se jogue crianças com necessidades educacionais especiais nas salas de aula regulares, quando o professor não tem uma formação que possibilite lidar com tais alunos.

Portanto, a formação, aqui discutida, não se restringe apenas aos breves cursos oferecidos aos professores com o propósito de atualização em serviço. Acreditamos que esta ocorre também em encontros e reuniões de estudos, no micro sistema que é a escola, onde pode ser feita uma análise do grupo de alunos com necessidades educacionais matriculados, de suas potencialidades e das adequações curriculares que

podem ser feitas para lhes garantir uma educação de qualidade. Como preconiza Gazineu (2015, p. 5),

A formação de professores caracteriza-se como ação fundamental, para que a inclusão ocorra de fato, mudando assim a realidades da educação especial no país, exterminando preconceitos e ampliando horizontes. Na educação a meta principal é satisfazer as necessidades específicas da aprendizagem de cada criança, incentivando a mesma a aprender, resolver e desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade particular. Isso requer, por parte dos professores, maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica. Esta prática pedagógica deve ter como objetivo a autonomia intelectual, moral e social de seus alunos.

Para atender então aos objetivos impostos à prática pedagógica na escola, a formação do professor deve ocorrer em um processo contínuo, que perpassa sua prática a partir do trabalho transdisciplinar. Ou seja, não se trata apenas de incluir um aluno com necessidades especiais na sala de aula regular, mas de desencadear um processo coletivo na escola, que busque compreender a melhoria do processo de ensino para o enfrentamento das diferentes situações presentes na tarefa de educar.

No que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC) surge como proposta para superar as dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem, comprometendo-se a alfabetizar as crianças até o 3º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental. Quanto às crianças com deficiência, embora não seja seu público alvo, o referido programa apresenta algumas propostas de ações educativas que visam atender a sua educação. Vale destacar que o PNAIC tem como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores e para tal, ele busca, através de um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores desta modalidade do ensino.

O PNAIC é um compromisso assumido, em 2012, entre o Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e Sociedade, em parceria com as Universidades, cujo objetivo é de garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (MANUAL DO PACTO, 2012). O envolvimento de diversos profissionais das universidades se deu no processo de elaboração dos Cadernos de Formação dos professores alfabetizadores do PNAIC, os

quais foram disponibilizados pelo MEC no momento das formações continuadas, para orientar a prática docente.

As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: a formação continuada presencial para os professores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social. A primeira formação ocorreu em 2013, com Alfabetização e Letramento em Língua portuguesa, e, no ano de 2014, o processo formativo foi direcionado ao Ensino da Matemática. Os professores foram atendidos em seus municípios pelos orientadores de estudo, em encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 120 horas de curso, ao longo do ano. (MANUAL DO PACTO, 2012).

Em Pernambuco a formação dos professores foi desenvolvida pela Prefeitura da cidade do Recife, em parceria com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que elaborou os Materiais Didáticos, compostos por 01 caderno de Apresentação do PNAIC, 8 Cadernos de Português e 8 Cadernos de Matemática e 1 Caderno para Educação Inclusiva.

Diante do acima exposto, vemos que a formação continuada dos professores apresenta-se como uma política pública importante, para promover o processo de inclusão escolar, no entanto, o implica o desenvolvimento e a consolidação de novas reflexões na ação e sobre a ação pedagógica que qualifiquem melhor os docentes para enfrentar e responder adequadamente às novas demandas que se apresentam no contexto educacional onde atuam.

### **Caminhos Metodológicos**

Uma vez que o objetivo principal de nossa pesquisa foi compreender qual o papel da formação continuada do PNAIC na educação de alunos com deficiência da rede municipal de ensino de Recife, nos aproximamos da abordagem de pesquisa qualitativa, que segundo Neves (1996, p. 1), “tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social”. O referido autor sinaliza o fato de esse tipo de pesquisa ser ancorado na descrição, interpretação, indução e, sobretudo, na compreensão dos sentidos e dos significados atribuídos às coisas presentes na realidade circundante.

Os sujeitos de nossa pesquisa foram 06 (seis) docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, de duas escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife, que participaram das últimas formações continuadas do PNAIC (Língua Portuguesa e Matemática) e que possuem alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares. Desse quantitativo, 02 (dois) professores atuam no 1º ano, 02 (dois) no 2º ano e 02 (dois) no 3º ano. Com vistas a preservar as identidades dos sujeitos, atribuímos nomes fictícios as mesmas, como *Maria, Cláudia, Mônica, Rosa, Margarida e Valéria*.

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, utilizamos a análise documental e a entrevista semiestruturada. A análise documental, segundo Oliveira (2007), efetiva a possibilidade de compreender determinados fatos e os diversos fatores imbricados a eles. Analisamos os cadernos do PNAIC (ver os Quadros 1 e 2 no Apêndice), quando buscamos conhecer a concepção de educação de pessoas com deficiência e como se constituem as atividades voltadas a esse público alvo.

Quanto a entrevista, para Manzini (2004) ela tem como marca a possibilidade de trazer à tona novos questionamentos, a partir das falas e/ ou respostas de um entrevistado. Ela propicia, também, a percepção de múltiplos e diversos aspectos presentes nas falas dos entrevistados, crenças, ideologias, razões, motivos etc. No nosso estudo, interessam-nos delinear como ocorreram as formações continuadas do PNAIC, como os docentes percebem a educação dos alunos com deficiências a partir delas, e se estas colaboraram para as ações educativas desenvolvidas com esse grupo de alunos.

Quanto ao procedimento de análise dos dados, ela se deu por meio da análise temática, proposta por Bardin (1979) e sistematizada por Farago & Fofonca (2011), nas seguintes etapas. a) a pré-análise; b) a descrição analítica; c) a interpretação Inferencial. A escolha desse método reside no fato de ele propiciar a percepção não somente dos aspectos expressos (explícitos), como também dos aspectos subjacentes (implícitos) às falas e aos enunciados (respostas) proferidos nos documentos e nas falas dos entrevistados. Após a realização dessas etapas, elencamos nas seguintes temáticas de análise: *O significado da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais a partir das ações formativas do PNAIC*; e *A formação continuada do PNAIC – limites e possibilidades para a constituição de práticas educativas inclusivas*.

Quanto às escolas municipais da Cidade do Recife, que identificamos como escola A e escola B, elas estão localizadas nos bairros do Engenho do Meio e Afogados. Elas são compostas por alunos das próprias comunidades e bairros vizinhos. As crianças

são na maioria carentes, de famílias de baixa renda. Nas duas escolas existem crianças com deficiência nas salas de aula onde atuam nossos sujeitos.

Dentre as professoras entrevistadas, todas têm formação inicial em pedagogia e com especialização na área da Educação. O tempo de docência varia de dez a trinta anos e a maioria leciona na rede municipal do Recife entre 05 e 16 anos, conforme podemos observar no quadro abaixo.

### Quadro 3 – Perfil dos Docentes

Docente	Escola	Turma	Formação	Especialização	Tempo de Docência	Tempo na Rede
Cláudia	A	3º ano	Magistério; Pedagogia	Psicopedagogia	30 anos	8 anos
Maria	A	3º ano	Pedagogia	Psicopedagogia	23 anos	16 anos
Mônica	B	2º ano	Magistério; Pedagogia	Educação Especial	15 anos	5 anos
Rosa	B	2º ano	Pedagogia	Educação Especial	10 anos	6 anos
Margarida	B	1º ano	Magistério; Pedagogia	Educação Especial	20 anos	15 anos
Valéria	A	1º ano	Pedagogia	Psicopedagogia	25anos	15 anos

### Análise dos Resultados

Nossa análise se constitui em dois momentos, no primeiro, como anunciamos anteriormente, procuramos entender *o significado da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais a partir das ações formativas do PNAIC*. Nessa análise vimos não apenas o que dizem os livros sobre a educação dessas pessoas e de qual concepção se aproximam, mas também o que dizem os professores que vivenciaram as experiências formativas do PNAIC sobre a educação dessas pessoas. Em um segundo momento, procuramos conhecer *a formação continuada do PNAIC – limites e possibilidades para a constituição de práticas educativas inclusivas*, analisando como as formações continuadas (os encontros) abordam/trabalham a educação de pessoas com deficiência e de que forma elas contribuíram para a elaboração de ações educativas inclusivas e quais os limites e as possibilidades para a constituição de tais práticas.



▪ **O significado da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) a partir das ações formativas do PNAIC**

✓ *O que dizem os materiais didático-pedagógicos do PNAIC*

Ao analisarmos os Cadernos da Formação Continuada em Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa (2013) do PNAIC, percebemos que estes estão em consonância com os mais recentes pressupostos teóricos tanto no campo da Alfabetização, com a proposta baseada na perspectiva do Alfabetizar Letrando, tendo como base gêneros textuais distintos e diversificados, como no campo do Ensino da Matemática, ao focar o trabalho no Sistema de Números Decimais, a geometria etc.

No tocante a abordagem da temática da *Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais* é realizada de forma bastante geral e, em alguns casos, ela é inexistente. Nos Cadernos 1, 2, 4, 6 e 7 de Língua Portuguesa, tal abordagem é realizada de forma bastante resumida e sucinta, limitando-se apenas à educação inclusiva de modo geral. Em outras palavras, nos referidos cadernos, aparecem apenas comentários de curta extensão dispostos ao longo do texto, assim como pequenas notas de rodapé. É preciso sinalizar que esses pequenos trechos não aprofundam a discussão acerca das necessidades educacionais especiais, visto que não mencionam os diversos tipos de deficiências, bem como suas especificidades e particularidades. Além disso, tais cadernos não trazem sugestões de atividades didáticas voltadas a esses tipos de deficiências. Nos cadernos 3, 5 e 8, a menção a essa temática é inexistente. Tal situação também acontece nos cadernos do componente curricular de Matemática. Mesmo o caderno destinado ao debate da Educação Inclusiva não traz uma visão ampliada de quem seja esse público da educação especial. Enfim, entre todos os 16 (dezesseis) cadernos do material didático do PNAIC, apenas 01 (um) menciona um tipo específico de deficiência e traz uma proposta metodológica para trabalhar com tal deficiência. Tal caderno menciona a deficiência visual e sugere um trabalho pedagógico com materiais manipuláveis.

É importante destacar que as propostas de atividades sugeridas nos cadernos, de um modo geral, são direcionadas às crianças que não possuem deficiência. Elas podem ser adaptadas de maneira a contemplar as crianças com deficiência. Contudo, os

referidos cadernos não fornecem contributos teóricos para isso. Isto é, em tais cadernos, não há orientações voltadas ao professor, para que ele possa desenvolver esse trabalho de adequação das atividades. Como afirma a professora Mônica,

Olha, o material do PNAIC é muito bom pra trabalhar com as crianças, mas com as crianças com deficiência não, ele não me ajudou muito não nos meus planos de aula, eu tentava fazer uma coisa ou outra, com meus alunos normais (Professora Mônica).

Essa negligência presente nos materiais didáticos reforçam as práticas excludentes, que reconhecem a existência das pessoas com deficiência nas escolas, mas não elaboram ações que garantam a inserção, de fato, delas no sistema regular de ensino. É de fundamental importância que o material da formação continuada contemple todos os alunos presentes na escola e não apenas aqueles ditos “normais”. O docente precisa ser preparado para realizar as adequações curriculares necessárias à educação dos alunos com deficiência, a partir de práticas pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, podemos inferir que o significado de educação de pessoas com necessidades especiais presente nos cadernos é restrito e estão ancorados em uma concepção de integração, em vez de uma concepção de inclusão. Desse modo compreende-se a concepção de integração conforme Sasaki (1997, p. 34) “A integração social, afinal de conta, tem consistido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes”. No entanto, precisamos avançar com práticas pedagógicas e materiais didáticos numa perspectiva da educação inclusiva como um novo paradigma que precisa ser valorizado a educação de todos.

✓ *O que pensam os docentes sobre a educação de pessoas com NEE*

As docentes afirmam que tiveram, entre seus alunos, crianças com deficiências diversas, como, por exemplo: Autismo, Deficiência Física (Cadeirante), Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Mental (DM), e Síndrome de Down. Apenas uma delas relatou ter tido um aluno com Esquizofrenia e que, atualmente, todas possuem alunos com necessidades educacionais.

Sobre essa questão, as falas das professoras, de um modo geral, revelam certa satisfação no que concerne ao fato das unidades escolares estarem acolhendo as crianças

com NEE. Para elas, isso era algo que não acontecia em décadas anteriores. Como podemos observar abaixo,

É fato que eles estão nas classes regulares das escolas, e isso é muito bom né, até porque, atualmente, a inclusão é um direito de todos, e vemos cada dia mais crianças com deficiência nas salas de aula. (Professora Claudia)

Bom, olha hoje em dia, graças a Deus, a gente ver mais crianças especiais nas escolas é, assim, isso nos deixa muito feliz e a nossa escola é uma escola que tem feito essa inclusão de uma maneira muito prazerosa para educação dessas crianças, e eu vejo isso de forma muito positiva diante dos desafios que temos, porque muitas crianças que não tinham essa oportunidade, hoje tá tendo a oportunidade de ter uma vida mais social, de está juntos com outras crianças da mesma faixa etária, elas estão tendo uma atenção de acordo com sua idade. (Professora Maria)

No entanto, no discurso das mesmas, é notória a insatisfação em relação à falta de formação continuada direcionada ao atendimento desse público e à falta de recursos humanos (auxiliares de sala). As professoras sentem falta de formações que propiciem não só o acesso a pressupostos teóricos, mas também a questões metodológicas que facilitem o fazer pedagógico no ensino de conteúdos voltados a essas crianças, o que pode favorecer o desenvolvimento global das crianças. A fala a seguir ilustra bem essa questão.

Olha, veja só, [...], como eu a cada dia fico olhando assim né, que todas as prefeituras, eu sou professora da prefeitura, elas pegam as crianças e fala sobre a inclusão. Mas assim o que eu vejo no meu olhar que é uma inclusão só falada não na prática, entendeu? Porque as crianças estão lá mais ninguém dar um suporte, não dar aquela ajuda que a gente precisa, principalmente, assim, o professor que tem que buscar **a gente não recebe formação pra trabalhar com aquelas crianças a formação é só pra trabalhar com as crianças ditas normais e pra trabalhar com crianças com deficiência não temos ajuda** e a gente tem que buscar, então o que eu vejo é que a prefeitura não dá nenhum suporte, coloca a crianças e você se vira né? Então muitas vezes a criança não se desenvolve por falta de apoio mesmo que o professor não tem. (Professora Margarida – grifo nosso)

Sobre a falta de recursos humanos no contexto educacional, elas lamentam a ausência de auxiliares de sala (de fato qualificados), ressaltando que isso dificulta o desenvolvimento da prática pedagógica do docente, bem como do desenvolvimento da criança. O enunciado a seguir demonstra bem essa questão.

Olha a educação desses alunos ainda é, tá muito preocupante, né porque nós professores não temos capacitação, a falta de apoio na sala de aula não inclui de verdade esses alunos como deveria, **porque se o aluno ficar com**

**estagiário não é a mesma coisa de uma pessoa capacitada pra poder acompanhar aquele aluno e eu acho que isso não é bem uma inclusão,** assim eu vejo muito colegas de profissão reclamando que a prefeitura só faz jogar as crianças nas escola e não faz nada de capacitação para os professores e isso é verdade e nem faz nada para ajudar as crianças, elas estão lá só por tá mesmo. (Professora Rosa – grifo nosso)

Somado a esse aspecto, as professoras chamam ainda a nossa atenção para o quantitativo de alunos em sala de aula, o que dificulta o trabalho delas com as crianças com deficiências, como revela a fala a seguir:

Veja só, **salas lotadas, porque a gente pega salas com vinte, trinta crianças** e ali eles vão e jogam um ou dois especiais e aí como você vai dar conta, né, numa sala de quase trinta alunos incluindo nesses trinta, dois especial que precisa de toda sua atenção. (Professora Margarida – grifo nosso)

Sobre este assunto, Mantoan (2006) enfatiza que os conhecimentos sobre o ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais, não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, mas que estes devem ser apropriados pelo maior numero possível de profissionais da educação, idealmente por todos que fazem parte da escola.

Outro ponto abordado, na fala das docentes, é a questão da falta de apoio das famílias, pois como elas ressaltam isso prejudica o trabalho docente, assim como o desenvolvimento global dessas crianças.

[...] **a falta de apoio da própria família muitas vezes dificulta a inclusão,** o desenvolvimento do aluno e compromete a educação dessas crianças. (Professora Mônica – grifo nosso)

Diante do exposto, vimos que o significado atribuído pelas docentes a educação das pessoas com NEE se aproxima da concepção da inclusão, onde a educação dessas pessoas é de responsabilidade de todos, como nos chama atenção Sasaki (1997, p.41) conceitua-se a inclusão social como processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Diante dos dados e do que afirma Sasaki percebe-se que a falta de apoio dificulta no processo de inclusão e aprendizagem desses alunos e percebe-se ainda que os docentes não sinalizam proposta de rompimento com essas barreiras.

▪ **A formação continuada do PNAIC – limites e possibilidades para a constituição de práticas educativas inclusivas,**

✓ *Como as formações continuadas abordam/trabalham a educação de pessoas com deficiência*

Procuramos entender, no discurso dos professores, como se deu a abordagem da temática da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, nos encontros da formação do PNAIC. Buscamos identificar quais as deficiências foram contempladas nessas formações e os contributos teóricos e metodológicos advindos das mesmas, de modo a atender ao desenvolvimento global e a aprendizagem das crianças.

Diante das análises, vimos que as professoras evidenciam que as formações do PNAIC foram pouco positivas no que diz respeito à abordagem teórica da temática da educação inclusiva. De acordo com as docentes, não houve menção aos tipos de deficiências. Isto é, não houve nenhum tipo de deficiência citado por parte dos formadores. Para elas, as formações do PNAIC não contemplaram as diversas necessidades educacionais especiais, bem como suas particularidades e sugestão de atividades específica para cada tipo de deficiência, conforme os recortes:

**Não teve nenhum tipo de deficiência contemplada na formação** não, como já falei, eles não debatem sobre a educação de pessoas com deficiência. (Professora Claudia – grifo nosso)

Olha Gerusa, que eu me lembre **não teve nenhum tipo de deficiência contemplada na formação do PNAIC** não, como já disse, a formação não foca na educação de pessoas com deficiência não viu. (Professora Mônica – grifo nosso)

A abordagem da educação de crianças com necessidades educacionais especiais surgiu, apenas, a partir da iniciativa e das inquietações das professoras participantes das referidas formações diante disso percebemos que, apenas uma professora apontou que com os relatos das professoras de certa forma aprendeu . Quanto a isso, as falas abaixo retratam bem essa situação:

Não houve nenhum momento, **foi a gente, nós professores que começamos a citar e isso ajudou, a cobrar que deveriam haver mais um olhar da própria formação do PNAIC**, como também de outras formações que a

gente presencia, [...] eles não direcionaram nenhum momento da formação pra gente trabalhar com crianças especial não, **mas com relatos dos outros professores a gente acaba aprendendo muito e isso é muito bom.** (Professora Maria – grifo nosso)

[...] assim, que eu me lembre em nenhum momento foi trabalhado alguma coisa sobre pessoas com deficiência na formação do PNAIC não, viu? **Tinha momento assim, que era falado, foi falado pelos colegas de profissão, que ajudou muito, entendeu? Teve troca de ideia.** (Professora Cláudia – grifo nosso)

Ainda no tocante às insatisfações das docentes, elas chamam nossa atenção ao fato de as formações do PNAIC terem contemplado conteúdos teóricos e ter apresentado sugestões de propostas metodológicas apenas para o trabalho com os alunos ditos “normais”. Segundo as mesmas, tudo que foi desenvolvido nas formações desconsiderava os alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, não havia a sugestão de práticas de alfabetização destinadas a esse público, conforme vemos nas falas abaixo:

[...] **tudo foi passado pra crianças ditas normais foi passado como alfabetizar a crianças em si e não citando essa criança especial entendeu,** então parte de leitura, parte de matemática, então, tudo que a gente fez nos encontros foi direcionado só pra crianças normais. (Professora Margarida – grifo nosso)

A formação é muito boa, mas os formadores não passam nada de ação focando a educação inclusiva não, entendeu? **Olha, essa formação ajudou no meu plano de aula para as crianças ditas normais, certo? Na realidade eles não focam a educação inclusiva não, eles fazem no geral, foi o que eu percebi.** (Professora Mônica – grifo nosso)

Sendo assim, percebemos que as formações do PNAIC não abarcaram as especificidades e as particularidades das necessidades educacionais especiais, bem como a sugestão de propostas metodológicas adequadas para o trabalho pedagógico com cada tipo de deficiência, não atendendo, desse modo, a educação de todos os alunos, conforme determina os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.23) “preconiza a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseiam-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos”.

*A (re)significação de práticas educativas para os alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental a partir das formações continuadas do PNAIC*

No discurso das professoras é notória a insatisfação com as formações do PNAIC no que se refere ao trabalho com as crianças com deficiência, visto que estas não deram subsídios para a elaboração de planos de aulas específicos para os diferentes tipos de deficiência, nem sugestões para que as professoras pudessem adaptar e moldar as atividades às crianças com necessidades educacionais especiais.

Assim a formação é muito boa, mas **para trabalhar com crianças com deficiência fica mais complicado porque eles não ensinam nada pra trabalhar com alunos com deficiência não.** (Professora Valéria – grifo nosso)

No meu ponto de vista não, entendeu, porque o que foi passado pra gente **em nenhum momento foi citado como a gente trabalhar, como a gente alfabetizar, em fim como a gente ver essa criança especial na sala não.** (Professora Margarida – grifo nosso)

Diante das necessidades educacionais especiais de seus alunos, as docentes afirmaram que realizam seus planos de aula com atividades diferenciadas, mas dentro do conteúdo que está sendo abordado no contexto escolar. Isto é, elas fazem a adaptação das atividades pedagógicas direcionadas ao público geral, procurando adequá-las às necessidades educacionais dos alunos. No entanto, elas ressaltam que esse processo de adaptação das atividades ocorre a partir de suas iniciativas, de pesquisas sobre os temas por conta própria e não da formação do PNAIC. Isso reforça, mais uma vez, a ausência, na formação continuada, de experiências que englobem tanto os campos teóricos como os metodológicos, conforme observamos na fala a seguir:

Assim, **eu procuro atividades diferenciadas dentro do conteúdo que em que eu planejo e está sendo trabalhado**, tudo em consonância com o apoio, quando tem e quando não tem, eu tento fazer o que posso, mas nem sempre dá pra fazer adaptações e eu levo uma outra atividade para a criança e coloco ela do meu lado enquanto as outras crianças estão fazendo uma outra atividade (Professora Claudia – grifo nosso)

Olha Gerusa, trabalhar com os alunos com deficiência pra mim tem sido um prazer, [...] porque é uma troca de experiência, **eu trago pra ele atividades diferenciadas, porque não podemos rotular e dizer vou trabalhar deste jeito, devemos pensar que a criança com deficiência tem capacidade de aprender.** (Professora Maria – grifo nosso)

Segundo as professoras, essa troca de experiência com as colegas propiciou o debate sobre questões metodológicas, isto é, propostas de atividades voltadas às

diversas deficiências. Ou seja, a forma como cada professora trabalhava com as necessidades educacionais de cada aluno, acarretou a reflexão sobre a prática. Isso reforça o que Silva (2005) postula sobre esses momentos de reflexão sobre a prática, destacando o quanto elas contribuem para despontar a curiosidade docente. Como ele nos diz, de início, tal curiosidade emerge de maneira ingênua, mas em virtude da constante utilização, ela promove a criticidade sobre as ações educativas desenvolvidas em sala de aula. Nessa conjectura, a reflexão crítica consiste em um aspecto de essencial importância para os docentes que objetivam promover modificações e alterações em sua prática pedagógica.

As docentes ainda destacam em suas práticas em sala de aula, que nem sempre esse processo de adaptação da atividade é possível de ser realizado. No entanto, elas consideram importante que mesmo que a atividade proposta a essas crianças fuja do conteúdo que está sendo abordado para público maior, elas nunca ficam sem fazer nada.

Vale destacar que das seis docentes entrevistadas, apenas uma relatou que as formações continuadas do PNAIC atenderam às suas expectativas no que concerne à temática das necessidades educacionais especiais e de propostas metodológicas a serem trabalhadas com esse público. Contudo, a discussão em torno dessa temática não emergiu dos formadores do PNAIC, mas, sim, através das trocas de experiências com as demais docentes participantes das formações. De acordo com a professora,

Eu acho que teve, teve porque o que a gente aprendeu digamos assim, o que a gente conquistou o que a gente contribuiu, juntos com as outras colegas de trabalho a gente trouxe pra sala de aula e conseqüentemente o nossos alunos com deficiência foram contemplados de alguma forma com o nosso olhar diferenciados e o nosso olhar sensibilizado, pra eles. Agora, não especificamente que tivesse o objetivo, assim, do PNAIC, mas sim em momentos que a gente teve em discussões em conversas, diálogos e trocas a gente conseguiu sim trazer muita coisa boa pra sala de aula, que conseqüentemente eles foram envolvidos no mesmo patamar que as outras crianças. (Professora Maria)

Como podemos perceber o processo de transformação da realidade de sala de aula não é simples, principalmente no que tange a educação das crianças com deficiência. Como nos chama atenção Mantoan (2006, p.79), “Ensinar é, de fato uma tarefa complexa e exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes contradizem o que lhes foi ensinado e o que utilizam em sala de aula.” A significação, ou ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, requer, portanto, formações



continuadas que possibilitem aos docentes desenvolverem sua autonomia, a partir de experiências formativas pautadas na reflexão crítica na ação e sobre a ação docente em sala de aula.

Nesse sentido, podemos concluir que as formações do PNAIC não forneceram contributos teóricos e, acima de tudo, metodológicos que carreassem a (re)formulação de práticas pedagógicas de alfabetização adequadas às crianças com necessidades educacionais especiais. Concordamos com Gonzalez (2002 *apud* SANT'ANNA, 2005) quando ele defende que os docentes, em seu processo de formação, dever adquirir referenciais teóricos adequados à sua preparação. Isso, conseqüentemente, fará com que esse docente possa fazer uso de um amplo contingente de estratégias, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas ao alunado, em especial aos que possuem necessidades educacionais especiais.

### **Considerações Finais**

Diante do acima exposto, pudemos inferir que não só o material didático do programa de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC), não facultam meios teóricos e, sobretudo, metodológicos que permitam aos professores materializar a perspectiva da Educação Inclusiva em suas práticas em sala de aula. Consideramos que essa negligência nas formações do PNAIC reflete uma compreensão de educação de pessoas com necessidades especiais que se aproxima mais da *Concepção Integradora*, em vez de primar por uma *Concepção Inclusiva*. Tal fato dificulta a superação de barreiras e entraves no espaço escolar, no sentido de garantir a acessibilidade e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, e em particular dos alunos com deficiência, nesse espaço formativo.

As falas evidenciam que os alunos com necessidades educacionais especiais não estão, de fato, inclusos no ensino regular, mesmo que existam políticas públicas e programas voltados a viabilizar tal inclusão. Essa percepção vem da ausência nas formações do PNAIC de referenciais teóricos e metodológicos voltados a formulação e aplicação de atividades adequadas e específicas aos diferentes tipos de deficiência.

Ressaltamos, entretanto, que as referidas formações possuíram pontos positivos quanto à qualidade teórica do material didático para a alfabetização de crianças que não possuem necessidades educacionais especiais; as trocas de experiências de práticas

docentes que emergiram, mesmo que de modo involuntário, nas formações, o que propiciou não só a reflexão sobre a prática, como também a promoção de ideias para a elaboração de atividades voltas às crianças com necessidades educacionais especiais etc.

Para futuras formações do PNAIC, de acordo com o que foi apontado nesse estudo, vimos que é necessário repensar não apenas sobre os dias e os locais de realizações; a frequência da realização de tais encontros; mas dedicar uma atenção especial ao debate sobre as pessoas com necessidades especiais e, especificamente, àquelas que possuem algum tipo de deficiência, tratando de suas particularidades; com subsídios teóricos para a formulação de planos de aulas e de atividades específicas para a necessidade educacional especial de cada um. Esses fatores podem culminar na realização de uma formação que de fato traga subsídios para que o docente possa enfrentar as barreiras e os entraves rumo à concretização da perspectiva da inclusão.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: Resinificando Conceitos e Práticas da educação especial. **Revista Educação Especial**. Brasília, n. 02, Jul. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso em: 13 de Out. 2014.

BRANDÃO, C. F.. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Revista Educação Especial**. Brasília, nº 02. Ago.2006

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 13 de Out. 2014.

\_\_\_\_\_. SEESP MEC. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em:

[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em: 09 de Out. 2014.

\_\_\_\_\_. Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : **currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem** : ano 2 : unidade 1 / 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 : **a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento** : ano 2 : unidade 2 / 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 : **a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização** : ano 2 : unidade 3 / 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 : **vamos brincar de construir as nossas e outras histórias** : ano 02, unidade 04 / 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 : **o trabalho com gêneros textuais na sala de aula** : ano 02, unidade 05 / 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 : **planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento** : ano 02, unidade 06 / 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 : **a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização** : ano 02, unidade 07 / 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 : **reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças** : ano 02, unidade 08 / 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: **Organização do Trabalho Pedagógico** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Quantificação, Registros e Agrupamentos / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Construção do Sistema de Numeração Decimal** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014

CARVALHO, R.. **Educação Inclusiva- Com os Pingos nos Is**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FARAGO, C. C.; FOFONCA, E.. A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. Revista

**Linguasagem**, São Paulo, v. 18, p. 01-05, 2011. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2015.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B.. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino regular. Artigo Publicado em Endereço Eletrônico. Portal Dia s Dia Educação. Secretaria de Educação do Governo do Estado do Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>. Acesso em: 18 set. 2014.

FUSCO, K.; FERRARI, M.. O Curso de Magistério vai acabar? **Revista Nova Escola**. Edição nº 172. Maio, 2004. Disponível em: [http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3155](http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3155). Acesso em: 15 Out. 2014.

GAZINEU, Rosângela S. F. **O cenário brasileiro da educação inclusiva**. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp173.htm> 20/11/2014.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A.. Formação de Professores para Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 3, p. 307-324, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000300002&script=sci_arttext). Acesso em: 18 out. 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Integração de Pessoas com Deficiências**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN; R. G. PIETRO (orgs). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**: São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, J. E.. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **In: Anais do Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2004, Bauru. Anais. Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2015.

MARTINS, L. A. R.,. Por uma escola aberta as necessidades dos alunos. **Revista Temas sobre o desenvolvimento**. Vol.10, nº 55, p.28-34, 2001.

MEC – Ministério de Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC-SEEDSP, 2007.

NEVES, J. L.. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Revista Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 2, 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2015.

OLIVEIRA, A. A. P.. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades”** no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7137/tde-17052007-101339/pt-br.php>. Acesso em: 21 abr. 2015.

ROCHA, A.; ARAÚJO, Clarissa M.. **A produção de saberes docentes para uma prática pedagógica voltada à diversidade do alunado de educação infantil e ensino fundamental a partir dos alunos do curso de pedagogia**. Pesquisa de iniciação Científica – PIBIC/ CNPq, Universidade Federal de Pernambuco, 2008a.

ROCHA, A. **A formação continuada a partir do projeto “educar na diversidade”**: trilhando um caminho para uma escola inclusiva, Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Pedagogia - Universidade Federal de Pernambuco, 2008b.

\_\_\_\_\_. **A constituição de propostas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino para o atendimento à diversidade do alunado**: concepções, limites e possibilidades. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. 2013

SANT’ANNA, F. **Desvendando o lugar da educação especial nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e do curso normal superior a luz da teoria da inclusão**: Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. 2005

SASSAKI, R. **Inclusão**: Construindo uma Sociedade para Todos. RJ: WVS, 1997.

SILVA, Everson M. **Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife**, 2005. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades educativas Especiais**; CORDE, 1994.

## APÊNDICES

**Quadro 1 – Formação continuada em Alfabetização em Língua Portuguesa (2013)**

Nº do Caderno	Título	Objetivos
Caderno 1	Currículo no Ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento de processo de ensino e aprendizagem.	Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; Aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização.
Caderno 2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento.	Discutir sobre currículo, continuidade da aprendizagem e avaliação no ciclo de alfabetização discutida na unidade 1 e aprofundada nos encontros de formação.
Caderno 3	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização.	Discutir sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) acerca das suas particularidade e especificidades (convenções e propriedades). O caderno também tem o objetivo discutir a importância e habilidades da Reflexão Fonológica o do ato de atentar para as correspondências entre signos escritos e sonoros.
Caderno 4	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias.	A presença do lúdico na sala de aula o objetivo é discutir a importância de brincar, de jogar e de ler na escola como formas de levar as crianças a imaginar, sonhar, divertir-se e, sobretudo, aprender.
Caderno 5	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.	A reflexão sobre a importância da leitura e da produção de textos na alfabetização direcionado para o 2º ano do ensino fundamental.
Caderno 6	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.	Refletir sobre o planejamento do ensino, na busca de garantir a alfabetização das crianças na perspectiva do letramento e da integração entre diferentes componentes curriculares.
Caderno 7	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.	Discuti sobre o tratamento da temática da Heterogeneidade de aprendizagens, conhecimentos e saberes dos discentes. Refletir sobre a importância da realização de diagnósticos, no início e ao longo do ano letivo e refletir, ainda, sobre a questão da diversificação das atividades e das formas de agrupamento dos alunos,
Caderno 8	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças.	Efetuar a retomada das temáticas focalizadas anteriormente pelos demais cadernos com o objetivo de refletir sobre o que é necessário para se garantir a progressão e a continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças.

**Quadro 2 – Formação continuada em Alfabetização Matemática (2014)**

Nº do caderno	Título	Objetivos
Caderno 1	Organização do trabalho pedagógico	A proposta é Caracterizar a comunidade de aprendizagem da sala de aula com vistas à Alfabetização Matemática de todos os alunos.
Caderno 2	Quantificação, Registros e Agrupamentos	Provocar reflexões sobre a ideia de número e seus usos em situações do cotidiano, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas de modo que a criança possa estabelecer relações de semelhança e ordem, identificar números em diferentes contextos quantificar utilizando a linguagem oral, os dedos da mão.
Caderno 3	Construção do Sistema de Numeração Decimal	Fornecer subsídios que permitam ao professor encaminhar a construção do sistema de numeração decimal (SND) em situações lúdicas, de modo que a criança possa investigar as regularidades do sistema de numeração decimal.
Caderno 4	Operações na Resolução de Problemas	Oferecer subsídios teóricos e práticos para amparar práticas pedagógicas com o intuito de garantir que a criança possa elaborar, interpretar e resolver situações-problema com adição, subtração.
Caderno 5	Geometria	Esse caderno tem o objetivo de subsidiar práticas pedagógica visando auxiliar o professor a desenvolver trabalhos pedagógicos possibilitando as crianças a construir noções de localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes situações do cotidiano
Caderno 6	Grandezas e Medidas	Este caderno apresenta uma <i>configuração</i> com abordagens, sequências didáticas e encaminhamentos teóricos que têm como objetivo oferecer aos professores possibilidades de trabalhar de modo adequado o eixo <i>Grandezas e Medidas</i> , considerando os diferentes contextos.
Caderno 7	Educação Estatística	Objetivo de apresentar a Educação Estatística, fornecendo ao professor elementos que permitam o planejamento de práticas pedagógicas que auxiliem a criança a reconhecer e produzir informações, em diversas situações e diferentes configurações.
Caderno 8	Saberes Matemáticos e outros campos do saber	Objetivo de oferecer subsídios aos professores para que elaborem uma revisão do que foi abordado nos cadernos anteriores.