



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA
MATEMÁTICA E SEUS FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-CIENTÍFICOS

**O QUE NARRAM AS ALFABETIZADORAS A RESPEITO DA FORMAÇÃO EM
ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA PARA OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO PACTO
NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO DA IDADE CERTA (PNAIC)
RENATA APARECIDA DE SOUZA**

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

RIO CLARO - SP

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

RENATA APARECIDA DE SOUZA

**O QUE NARRAM AS ALFABETIZADORAS A RESPEITO DA
FORMAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA PARA
OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL: experiências a partir do Pacto Nacional pela
Alfabetização da Idade Certa (PNAIC)**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Rolkouski

Rio Claro - SP
2024

S729q	Souza, Renata Aparecida de O que narram as alfabetizadoras a respeito da formação em alfabetização matemática para os estudantes público-alvo da Educação Especial: : experiências a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (Pnaic) / Renata Aparecida de Souza. -- Rio Claro, 2024 371 p. : tabs., fotos, mapas Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro Orientador: Emerson RolKouski 1. Matemática. 2. Narrativas. 3. Educação Especial. 4. Formação de Professores. 5. Políticas Públicas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

RENATA APARECIDA DE SOUZA

**O QUE NARRAM AS ALFABETIZADORAS A RESPEITO
DA FORMAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA PARA
OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
experiências a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade
Certa (PNAIC)**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de
Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de
Rio Claro da Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Doutora
em Educação Matemática.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Emerson Rolkowski
Orientador
Setor de Ciências Exatas/Universidade Federal do Paraná, *campus* de Curitiba

Prof.^a Dr.^a Heloisa da Silva
Instituto de Geociências e Ciências Exatas/Unesp, *campus* de Rio Claro

Prof.^a Dr.^a Maria Ednéia Martins Salandim
Faculdade de Ciências/Unesp, *campus* de Bauru

Prof.^a Dr.^a Mirian Maria Andrade
Universidade Federal Tecnológica do Paraná, *campus* de Curitiba

Prof.^a Dr.^a Rosane Aparecida Favoreto da Silva
Secretaria de Estado da Educação do Paraná

Conceito: Aprovada.

Rio Claro - SP, 23 de fevereiro de 2024.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, que possibilitou a realização do meu Doutorado e que, em toda a minha caminhada, não me desamparou, tendo sempre me protegido e me guardado para que, após todas as minhas viagens, eu pudesse retornar para a minha família e encontrá-la com saúde e paz.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, por ter colocado alguns presentes em minha vida. Sim, posso chamar os meus amigos de “presentes de Deus”! Eles não pertencem à família consanguínea, mas são pessoas que fazem parte do meu mundo e que compartilham dos meus sonhos. Em especial, começo agradecendo ao meu amigo Marcelo Porrua e às minhas amigas Jorcelia e Sidriana, por terem acreditado no meu potencial e por me mostrarem o quanto eu era capaz, dirigindo-me, a todo instante, palavras de incentivo.

À minha revisora Aline, por me acompanhar desde o Mestrado, fazendo as correções e adequações necessárias no meu texto com muito zelo e profissionalismo.

Agradeço à minha querida e amável orientadora, Prof.^a Dr.^a Ivete Maria Baraldi (*in memoriam*), por ter aceitado o desafio de trilhar novos caminhos comigo até o momento em que assim Deus nos permitiu.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Emerson Rolkouski, que assumiu o compromisso de prosseguir com a pesquisa e, mesmo tão distante geograficamente, esteve presente em todos os momentos em que eu precisei.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Matemática (PPGEM), por compartilharem todos as suas experiências com zelo, dedicação e carinho.

Às minhas amigas e ao meu amigo da “República Delas” e aos estudantes do PPGEM Samanta, Pamella e Andrei e, em especial, à minha amiga Rosicasia e à sua filha Júlia, por compartilharmos o mesmo lar durante alguns anos.

Ao Hércules, à Eliane, à Geciara, ao Thiago, ao Rodrigo, ao André, à Débora, ao Zamir, ao Manuel, à Josiane e ao Fernandes, meus amigos do PPGEM — a todos, o meu carinho e o meu respeito por somarem conhecimento ao meu conhecimento, por dividirem as minhas angústias e por multiplicarem as minhas alegrias. Independentemente de qualquer situação, permanecemos juntos e, acima de tudo, companheiros.

Aos amigos que a cidade de Rio Claro me proporcionou: Daia, Amanda, Kátia, Carol, João, e a Dona Maria.

Devo também agradecer, de forma mais que especial, àqueles que viveram o meu objetivo, suportando a minha ausência e a minha presença ausente durante estes quatro anos de pesquisa: a minha família. Agradeço, assim, às minhas filhas Loyrrana, Maressa e Dhamires, minhas meninas superpoderosas, pelo carinho, pelo amor e pela compreensão. Este período tornou-nos ainda mais unidas.

Ao meu genro Murillo e ao Felipe, meu “quase genro”.

Aos meus pais, por sempre me apoiarem e me aconselharem.

À minha irmã Sandra, por ser a tia acolhedora e, além disso, por muitas vezes, desempenhar o papel de mãe das minhas filhas.

Ao meu irmão Edemilson, por ser o tio cuidadoso e o irmão companheiro nas horas mais difíceis.

À minha cunhada Eliene e a todos os meus sobrinhos, por dividirem comigo alguns momentos de reflexões acadêmicas, mesmo sem terem consciência disso.

À minha querida amiga e avó paterna das minhas filhas Loyrrana e Maressa, Maria de Lurdes, por sempre me apoiar e cuidar com muito zelo das suas netas.

Às colaboradoras da minha pesquisa, por dedicarem tempo a esta pesquisa, concedendo-me entrevistas: Gilcinéia, Érica, Tatiane, Eleusa, Zilda, Sonia e Maria Edna.

Ao Governo do estado de Mato Grosso e à gestão municipal de Araputanga no período de 2021 a 2024, por me concederem a licença qualificação profissional.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por financiar a minha pesquisa (Processo n.º 141357/2021-5).

Como se diz (na África), cada partido ou nação enxerga o meio-dia da porta da sua casa — através do prisma das paixões, da mentalidade particular, dos interesses ou ainda da avidez em justificar um ponto de vista
Amadou Hampâté Bâ (2010, p. 181–182).

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo geral investigar a política de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no ano de 2014, com foco na Educação Especial, buscando compreender essa formação em seus diferentes contextos: o de influência, o de produção de texto e o da prática de professoras alfabetizadoras pertencentes ao Vale do Jauru, estado de Mato Grosso. A pesquisa é de caráter qualitativo, articulada à da História Oral, e mobiliza a Abordagem do Ciclo de Políticas públicas de Stephen J. Ball (2011). Esse ciclo é composto por três contextos principais: o da influência, o da produção de texto e o da prática. A pesquisa está centrada, principalmente, no contexto da prática, considerando o efeito de primeira ordem, a partir de sete narrativas de professoras alfabetizadoras da referida região. São também considerados quatro contextos elaborados por Ball, Mangiure e Braun (2021): os situados, as culturas profissionais, os materiais e os externos. Como resultados, é possível afirmar que, ao atuar com a política no contexto da prática, há diversas interpretações e atuações possíveis, justamente pelo fato de que os contextos de atuação e as pessoas que neles atuam são distintos. As narrativas das professoras alfabetizadoras evidenciaram que houve uma mudança entre a proposta prescrita para o programa e a atuada no referido ano — ou seja, houve diferentes formas de interpretação do PNAIC de Matemática, principalmente em relação ao material da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. As atrizes que atuaram com essa política, especificamente em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tiveram diversos posicionamentos em relação aos momentos de reflexões, à troca de experiências entre os pares, à produção coletiva de materiais e à execução das atividades lúdicas em sala de aula com os estudantes público-alvo da Educação Especial. A História Oral, articulada à Abordagem do Ciclo de Políticas, teve um papel fundamental nesta pesquisa. Por sua vez, as fontes históricas foram importantes para atribuir significados à produção de conhecimento no campo da Educação Matemática. Essas fontes possibilitaram-nos um conhecimento mais verticalizado sobre a formação continuada do PNAIC de Matemática realizado em sete municípios do Vale do Jauru, a partir do protagonismo das sete professoras alfabetizadoras colaboradoras. Além disso, impulsionaram o entendimento de que a política pública, no campo educacional, não pode ser vista de maneira linear, como forma de “implementação” direta de ações no contexto da prática — ou seja, a ideia de que houver uma “implementação” deve ser revista e reconsiderada, pois cada política sofre alterações, desde o seu processo de construção até o seu desenvolvimento no contexto da prática, de onde se conclui que não se “implementa” algo pronto quando se trata de políticas públicas. Sendo assim, tais

políticas devem levar em consideração os contextos da prática, pois eles são diversos, dadas as singularidades regionais, locais, sociais e culturais e as condições de trabalho de cada professora, bem como as suas histórias formativas, os seus valores e as suas crenças em relação ao processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Matemática; Narrativas; Educação Especial; Formação de Professores; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This work has as its main objective investigating the continuing education policy of the *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), Brazil's National Pact for Literacy at the Right Age, in 2014, focusing on Special Education, in order to understand this program in its different contexts: the context of influence, the context of text production and the context of practice of female literacy teachers of the Vale do Jauru, state of Mato Grosso, Brazil. The research is of a qualitative in nature, linked to Oral History, and uses Stephen J. Ball's Public Policy Cycle Approach (2011). Such a cycle is based on three main contexts: influence, text production and practice. This research is mainly focused on the context of practice, considering the first-order effect, based on seven narratives from literacy teachers of the Vale do Jauru. Four contexts proposed by Ball, Manguire and Braun (2021) are also considered: situated contexts, professional cultures, material contexts and external contexts. As a result, it is possible to state that, when acting with politics in the context of practice, there are different possible interpretations and actions, precisely because the practice contexts and the people who work in them are different. The narratives of the literacy teachers showed that there was a change between the proposal prescribed for the program and the one implemented in 2014 — that is, there were different ways of interpreting the PNAIC of Mathematics, mainly in relation to the Special Education material from the perspective of Inclusive Education. The literacy teachers who worked with this policy, specifically regarding Special Education from the perspective of Inclusive Education, had different positions in relation to moments of reflection, to the exchange of experiences among peers, to the collective production of materials and to the development of playful activities in the classroom with Special Education students. Oral History, linked to the Policy Cycle Approach, played a fundamental role in this research. In its turn, historical sources were important in attributing meanings to the production of knowledge in the field of Mathematics Education. These sources allowed us to better understand the continuing education policy of the PNAIC of Mathematics, carried out in seven municipalities of Vale do Jauru, based on the protagonism of the seven collaborating literacy teachers. Moreover, the research promoted the understanding that public policies, in the educational field, cannot be seen in a linear way, as a form of direct “implementation” of actions in the context of practice — that is, the idea that there is an “implementation” must be reconsidered, as each policy undergoes changes, from its construction process to its development in the context of practice, which leads to the conclusion that something ready-made cannot be “implemented” when it comes to public policies. Therefore, such policies must consider the different contexts

of practice, as they are diverse, given regional, social and cultural singularities and the working conditions of each teacher, as well as their educational histories, values and beliefs regarding the teaching and learning processes.

Keywords: Mathematics; Narratives; Special education; Teacher training; Public policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Abordagem do Ciclo de Políticas.....	51
Figura 2 — Cadernos de formação do PNAIC para a Alfabetização Matemática.	102
Figura 3 — Cadernos de referências e de jogos do PNAIC.	104
Figura 4 — Fio de contas.	111
Figura 5 — Números em Braile.	112
Figura 6 — Recorte do caderno de número 3 sobre a construção do SND.....	113
Figura 7 — Recorte do caderno de número 6.....	115
Figura 8 — Recorte do caderno de jogos.	117
Figura 9 — Jogo da torre.....	262
Figura 10 — Jogo do 5.	263
Figura 11 — Jogo da pirâmide.	263
Figura 12 — Jogo das pétalas.....	264
Figura 13 — Jogo do tabuleiro.....	265
Figura 14 — Jogo do triângulo.....	268
Figura 15 — Vale do Jauru.	270
Figura 16 — Processo de interpretação e atuação da política do PNAIC no contexto da prática.	342

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Resultados encontrados na BDTD.....	59
Quadro 2 — Leis e decretos que influenciaram a construção de políticas públicas voltadas para a Educação Especial no Brasil.....	69
Quadro 3 — Definição dos estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	78
Quadro 4 — Nome dos cadernos de formação do PNAIC de Matemática e respectiva carga horária.....	102
Quadro 5 — Encontros para a formação do PNAIC.	103
Quadro 6 — Datas dos encontros pelo <i>Google Meet</i>	128
Quadro 7 — Roteiro 1: a infância e a família.....	134
Quadro 8 — Roteiro 2: a vida escolar.	134
Quadro 9 — Roteiro 3: a formação e a atuação profissional.....	134
Quadro 10 — Roteiro 4: a formação continuada.....	135
Quadro 11 — Roteiro 5: o PNAIC de forma mais geral.	135
Quadro 12 — Roteiro 6: o PNAIC de 2014.	135
Quadro 13 — Roteiro 7: a formação em Educação Especial e o ensino de Matemática apresentados no PNAIC de 2014.....	135
Quadro 14 — Roteiro 8: sugestões referentes à formação continuada.....	135
Quadro 15 — Informações sobre a Prof. ^a Gilcinéia.	138
Quadro 16 — Informações sobre a Prof. ^a Érica.	160
Quadro 17 — Informações sobre a Prof. ^a Tatiane.....	173
Quadro 18 — Informações sobre a Prof. ^a Eleusa.	186
Quadro 19 — Informações sobre a Prof. ^a Zilda.	209
Quadro 20 — Informações sobre a Prof. ^a Sonia.....	220
Quadro 21 — Informações sobre a Prof. ^a Maria Edna.	230
Quadro 22 — Atores de políticas e trabalho com políticas.....	300

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Dados sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras do PNAIC no Brasil e em Mato Grosso (2013 e 2014).....	272

LISTA DAS PRINCIPAIS SIGLAS

ADI — Auxiliar em desenvolvimento infantil

AEE — Atendimento Educacional Especializado

ANA — Avaliação Nacional de Alfabetização

Apae — Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Capes — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Casies — Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial

Ceaada — Centro Educacional de Apoio ao Deficiente Auditivo

Ceapro — Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso

Ceel — Centro de Estudos em Educação e Linguagem

Cefapro — Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso

CNE — Conselho Nacional de Educação

CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Conae — Conferência Nacional de Educação

Coneb — Conferência Nacional da Educação Básica

Coned — Congressos Nacionais de Educação

Consed — Conselho Nacional de Secretários de Educação

DREs — Diretorias Regionais de Educação de Mato Grosso

DUA — Desenho Universal para a Aprendizagem

EJA — Educação de Jovens e Adultos

Enem — Exame Nacional do Ensino Médio

FNDEP — Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública

Fundeb — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Funemat — Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso

Ghoem — Grupo de História Oral e Educação Matemática

HO — História Oral

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES — Instituições de Ensino Superior

Inep — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI — Lei Brasileira de Inclusão

LDB — Lei de Diretrizes e Base da Educação

Libras — Língua Brasileira de Sinais

MEC — Ministério da Educação

OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS — Organização Mundial da Saúde

ONGs — Organizações Não Governamentais

ONU — Organização das Nações Unidas

PAC — Plano de Aceleração do Crescimento

Paic — Programa de Alfabetização na Idade Certa do estado do Ceará

PAR — Plano de Ações Articuladas

PCNs — Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE — Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE-Escola — Plano de Desenvolvimento da Educação

Pisa — Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC — Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PNE — Plano Nacional de Educação

PNLD — Programa Nacional do Livro Didático

PPGECM — Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso

PPGEdu — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso

PPGEM — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Estadual Paulista

PPP — Projeto Político-Pedagógico

Profa — Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Renafor — Programa Rede Nacional de Formação Continuada

Saeb — Sistema de Avaliação da Educação Básica

SDs — Sequências didáticas

Seduc/MT — Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso

SND — Sistema de numeração decimal

TCA — Toda Criança Aprendendo

TDAH — Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

UFMT — Universidade Federal de Mato Grosso

Unemat — Universidade do Estado de Mato Grosso

Unesco — Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unesp — Universidade Estadual Paulista

Unicef — Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
SEÇÃO 1: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL — DA MATERNIDADE À PESQUISADORA QUE SOU	29
SEÇÃO 2: CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS — UMA LENTE	47
SEÇÃO 3: O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	58
3.1 Por que o PNAIC?.....	58
3.1.1 Por que a Educação Especial em um programa como o PNAIC?.....	68
3.1.2 O contexto de influência e a Educação Especial no estado de Mato Grosso	89
SEÇÃO 4: CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO DO PNAIC	94
4.1 Dos princípios de formação do PNAIC e da sua operacionalização.....	94
4.1.1 PNAIC: a formação das professoras alfabetizadoras	98
4.2 Sobre a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento.....	101
4.3 O caderno de formação de Matemática: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	104
4.4 Inclusão: conhecendo um pouco mais sobre os cadernos da formação do PNAIC	109
SEÇÃO 5: METODOLOGIA — A HISTÓRIA ORAL E A SUA ARTICULAÇÃO COM A ABORDAGEM DOS CICLOS DE POLÍTICAS PARA A CONSTITUIÇÃO DO PNAIC ATUADO PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO VALE DO JAURU.....	121
5.1 Metodologia de produção de dados e de análise	123
5.1.1 Percursos essenciais.....	124
5.1.2 As entrevistas em período pandêmico.....	130
5.2 As narrativas das professoras alfabetizadoras do Vale do Jauru.....	137
5.2.1 A entrevista da professora alfabetizadora Gilcinéia.....	138
5.2.2 A entrevista da professora alfabetizadora Érica	160
5.2.3 A entrevista da professora alfabetizadora Tatiane.....	173
5.2.4 A entrevista da professora alfabetizadora Eleusa.....	186
5.2.5 A entrevista da professora alfabetizadora Zilda	209
5.2.6 A entrevista da professora alfabetizadora Sonia	220
5.2.7 A entrevista da professora alfabetizadora Maria Edna.....	230
SEÇÃO 6: O PNAIC DE TODAS E O PNAIC DE CADA UMA DAS ALFABETIZADORAS DO VALE DO JAURU	270

6.1 O PNAIC de Mato Grosso da região do Vale do Jauru	270
6.2 O PNAIC de todas.....	279
6.2.1 O PNAIC da professora alfabetizadora Gilcinéia — do encantamento à aversão .	298
6.2.2 O PNAIC da professora alfabetizadora Érica — a experiência com a Sala de Recursos Multifuncionais.....	302
6.2.3 O PNAIC da professora alfabetizadora Tatiane — sequência didática.....	307
6.2.4 O PNAIC da professora alfabetizadora Eleusa — experiência com a Educação Especial.....	310
6.2.5 O PNAIC da professora alfabetizadora Zilda — o uso de atividades lúdicas.....	315
6.2.6 O PNAIC da professora alfabetizadora Sonia — “Se separou, não aconteceu”	319
6.2.7 O PNAIC da professora alfabetizadora Maria Edna — a experiência como interina e o contexto da prática.....	328
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	333
REFERÊNCIAS	351
APÊNDICES	364

INTRODUÇÃO

No final da década de 1980 e no início da década de 1990, as pesquisas brasileiras privilegiaram discussões sobre a formação do professor enquanto sujeito pesquisador crítico e reflexivo acerca da sua prática pedagógica. Esse tópico — o da formação de professores no Brasil — está inserido em um campo de saberes desafiador, pois várias são as discussões que apontam fragilidades na construção de uma política pública de formação desses profissionais, seja ela inicial ou continuada.

Ao falarmos em “formação de professores”, aludimos aqui especificamente aos professores com Licenciatura Plena em Pedagogia, que estão habilitados para atender aos estudantes¹ da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I². A formação desses profissionais vem sendo alvo de muitas críticas e também objeto de várias discussões. Muitos pesquisadores têm procurado identificar as necessidades formativas específicas dessas etapas e contribuir para o desenvolvimento de uma proposta adequada. A intenção é não apenas apresentar críticas ao fazer pedagógico em questão, mas, sobretudo, proporcionar reflexões que possam levar à construção de políticas públicas que eliminem as atuais barreiras formativas para esses professores, que são tão importantes para o desenvolvimento cognitivo e social de estudantes dos anos iniciais da Educação Básica³. No contexto de todas essas discussões, é importante voltarmos o nosso olhar para a formação das professoras alfabetizadoras⁴ que atuam diretamente com os estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial — pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas

¹ Optamos pelo uso do masculino genérico, tão só a fim de evitarmos repetições ao longo do texto. Com essa escolha, pretendemos abarcar a diversidade de pessoas estudantes. O mesmo acontece com outras palavras escritas no masculino ao longo da tese.

² O Ensino Fundamental consiste em um dos níveis da Educação Básica, obrigatória no Brasil. Ele tem duração de nove anos e é direcionado, na maioria das vezes, às pessoas com idade entre os seis e os 14 anos. A divisão do Ensino Fundamental se dá da seguinte maneira: os anos iniciais correspondem às séries cursadas do 1.º ao 5.º ano, destinadas às crianças entre os seis e os dez anos, sendo o primeiro ano a fase de alfabetização; já os anos finais compreendem as séries do 6.º ao 9.º ano para crianças e jovens entre 11 e 14 anos. Disponível em: <https://bit.ly/41NVIFM>. Acesso em: 30 jul. 2023.

³ O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, conforme a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio (Brasil, 1996).

⁴ No decorrer do trabalho, utilizamos a expressão “professoras alfabetizadoras” para aludirmos às profissionais que trabalham com os estudantes das séries iniciais, correspondentes ao Ensino Fundamental I, uma vez que esse quadro funcional é, em sua maioria, ocupado por professoras. Sendo assim, para essa designação, “professor” ou “professores” aparecerão, sobretudo, em citações diretas e nas narrativas das colaboradoras.

habilidades/superdotação⁵. Nesta pesquisa, tratamos especificamente de estudantes matriculados na Educação Básica.

Segundo Camargo (2012, p. 15), o professor deveria estar “preparado para planejar e conduzir atividades de ensino que atendam às especificidades educacionais dos alunos com e sem deficiência”⁶. Contudo, na prática, ao atender às orientações da política educacional inclusiva, muitos profissionais não se sentem aptos para desenvolver um trabalho que contemple as expectativas formativas do seu alunado. Em sua maioria, esses profissionais alegam falta de formação inicial e continuada para atuar com o público-alvo da Educação Especial.

Sobre as recomendações para as formações docentes, sejam elas continuadas ou iniciais, Sales (2013) e Viana e Barreto (2014) afirmam que, na Matemática, as práticas pedagógicas dos professores que lidam com estudantes público-alvo da Educação Especial devem favorecer um ensino que valorize as especificidades desse público, com base em um currículo centrado não na ideia de “falta”, mas, sim, na ideia de “potencialidade de aprender”. De fato, esses estudantes requerem uma metodologia que leve a uma desconstrução da impossibilidade de aprendizado — ou seja, os professores devem compreender que todos têm condições de aprender e aprendem em tempos diferentes.

Para isso, os profissionais que ensinam conhecimentos matemáticos a esses estudantes devem conhecer bem as especificidades didático-pedagógicas em questão, além das características sociais e culturais que também dizem respeito a esse público, assegurando que todos os estudantes sejam contemplados com o que prevê a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva⁷ (Brasil, 2008). Embora comecemos 15

⁵ Fazem parte desse público as pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

⁶ Há pelo menos duas maneiras de compreender a deficiência. A primeira a tem como uma manifestação da diversidade humana. Um corpo com impedimentos vivencia limitações de ordem física, intelectual ou sensorial, mas são as barreiras sociais que, ao ignorar esse corpo, provocam a experiência da desigualdade. Já a segunda forma de compreender a deficiência sustenta que ela “é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana [...]” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 67). Nesta pesquisa, alinhamo-nos à primeira definição.

⁷ Todas as vezes em que, neste trabalho, referirmo-nos à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, entendemos que ela tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; a transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e de demais profissionais da Educação para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação; e a articulação intersetorial para a efetivação de políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

anos da aprovação dessa política, ainda hoje, esse modelo inclusivo é alvo de diversos questionamentos por parte de diferentes instâncias sociais, principalmente por parte dos professores que atuam diretamente com os estudantes público-alvo da Educação Especial. O fato de haver uma política educacional voltada para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que garanta o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial à sala de aula comum⁸, não lhes asseguram nem a permanência nem o aprendizado. Quando uma política pública é elaborada, ela precisa levar em consideração os diferentes contextos que irão receber essa política, nos quais ela será colocada em ação. Em se tratando especificamente de uma política educacional, o contexto escolar é o local no qual essa política será interpretada, ressignificada e executada pelas professoras.

Ao tratar de políticas públicas educacionais, esta pesquisa trouxe para o cenário investigativo uma política de formação continuada em serviço do Governo Federal — o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012, cujos objetivos eram:

- I. Alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3.º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos Estados, apoiar os Municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (Brasil, 2012, p. 11).

O foco dessa política formativa não foi a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, ela trouxe essa temática para o debate, especificamente na formação de Linguagem e na formação de Matemática. O material de formação da Matemática foi objeto de uma pesquisa de Mestrado no campo do Ensino de Ciências e Matemática, desenvolvida por mim na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)⁹, com foco na Educação dos estudantes surdos. Após essa pesquisa, foram formulados outros questionamentos, ampliando as discussões para incluir todos os estudantes público-alvo da Educação Especial e, então, desenvolver uma pesquisa em nível de Doutorado. O desenvolvimento de tais discussões possibilitou, ainda, uma reflexão sobre questões relacionadas à formação inicial e continuada dos professores, principalmente à formação que

⁸ É o espaço onde os estudantes, com ou sem deficiência, estão regularmente matriculados na Educação Básica, de acordo com a série e o ano. A responsabilidade de ensinar esse público é da professora regente da sala.

⁹ O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (ou PPGECEM) em nível de Mestrado está vinculado ao *campus* universitário de Barra do Bugres da Unemat. Tem por objetivo geral formar profissionais na área de ensino, com uma visão epistemológica crítica para atuarem nos diferentes níveis e modalidades de ensino. O eixo norteador são os desafios tecnológicos impostos pela sociedade do século XXI. Disponível em: <https://bit.ly/3RXnxS9>. Acesso em: 12 jan. 2024.

as professoras pedagogas têm recebido para atuar diretamente com o ensino da Matemática para os estudantes público-alvo da Educação Especial que estão vivenciando o seu processo formativo na Educação Básica. Surgiram, assim, outros questionamentos sobre a formação continuada do PNAIC e sobre os possíveis impactos dessa formação no contexto da prática das professoras alfabetizadoras de todo o Brasil.

Diante dessas indagações, a nossa atenção foi direcionada para a política pública de formação continuada do PNAIC do ano de 2014, ofertada para as professoras alfabetizadoras, especificamente no que diz respeito aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Por entendermos que, em todo o território nacional, não teríamos, de imediato, condições de proceder a um mapeamento direto desses impactos, de forma um pouco mais restrita, mas não menos significativa, foi proposto um estudo envolvendo as professoras alfabetizadoras de uma região do estado de Mato Grosso chamada de “Vale do rio Jauru” ou “Vale do Jauru”¹⁰.

Nesta pesquisa, partimos dos seguintes questionamentos: quais foram as percepções que as professoras alfabetizadoras do Vale do Jauru tiveram sobre o ensino da Matemática para os estudantes público-alvo da Educação Especial, após receberem a formação proporcionada pelo PNAIC em 2014?; quais foram as percepções acerca da Educação Especial e das formações continuadas, em particular as realizadas no âmbito de políticas públicas, presentes nas narrativas das professoras alfabetizadoras do Vale do Jauru?; quais desafios as professoras alfabetizadoras enfrentaram no que diz respeito ao ensino da Matemática para os estudantes público-alvo da Educação Especial, particularmente durante e após a formação do PNAIC de 2014?; que elementos poderiam ser incorporados à formação continuada das professoras alfabetizadoras que contribuiriam para a construção de uma prática pedagógica no ensino da Matemática para os estudantes público-alvo da Educação Especial?

Partindo dessas indagações, a pesquisa mobilizou a Abordagem do Ciclo de Políticas Stephen J. Ball (2011). Esse ciclo é composto por três contextos principais. O da influência refere-se ao momento em que as políticas públicas se iniciam, quando os discursos são construídos e tencionados por disputas de diferentes grupos de interesses. O contexto da produção de texto está relacionado à materialização da política pública, por diferentes meios — textos oficiais, leis, decretos, pronunciamentos oficiais sobre os textos oficiais, vídeos etc. O contexto da prática está relacionado ao local onde a política será interpretada, ressignificada e atuada. Esta pesquisa está centrada, principalmente, no contexto da prática, considerando o efeito de primeira ordem, a partir de sete narrativas de professoras alfabetizadoras da região

¹⁰ Neste trabalho, a pesquisadora optou pela designação “Vale do Jauru”, por ser uma expressão que utiliza há vários anos.

do Vale do Jauru. São também considerados quatro contextos elaborados por Ball, Manguire e Braun (2021): os situados, as culturas profissionais, os materiais e os externos. O objeto deste estudo é a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O objetivo geral é investigar a política de formação continuada do PNAIC no ano de 2014, com foco na Educação Especial, buscando compreender essa formação em seus diferentes contextos: o de influência, o de produção de texto e o da prática das professoras alfabetizadoras pertencentes ao referido vale. De modo a direcionar as ações para o desenvolvimento deste trabalho, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: apresentar, por meio dos contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos, as percepções que as professoras alfabetizadoras do Vale do Jauru tiveram sobre o ensino da Matemática para os estudantes público-alvo da Educação Especial, durante e após receberem a formação proporcionada pelo PNAIC em 2014; apresentar as percepções acerca da Educação Especial e das formações continuadas, em particular as realizadas no âmbito da política pública do PNAIC, presentes nas narrativas das professoras alfabetizadoras do Vale do Jauru; discutir os desafios que as professoras alfabetizadoras revelaram sobre ensino da Matemática para os estudantes público-alvo da Educação Especial, particularmente durante e após a formação do PNAIC de 2014; identificar, a partir da análise de narrativas, quais saberes foram incorporados à formação continuada das professoras alfabetizadoras que contribuíram para a construção da prática pedagógica no ensino da Matemática para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa está baseada em uma abordagem qualitativa. Recorreremos à metodologia da História Oral para analisar as narrativas de sete professoras alfabetizadoras das redes municipal e estadual que participaram da formação do PNAIC no ano de 2014. As profissionais são de sete municípios, todos pertencentes ao Vale do Jauru do estado de Mato Grosso, conforme já mencionado. São eles: Araputanga¹¹, Barra do Bugres¹², Cáceres¹³,

¹¹ Cidade de Mato Grosso, localizada a 338 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a população era de 17.078 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/47tLHcT>. Acesso em: 20 jun. 2023.

¹² Cidade de Mato Grosso, localizada a 150 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 29.403 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/3tLnJMk>. Acesso em: 02 out. 2023.

¹³ Cidade de Mato Grosso, localizada a 214 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 89.478 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/3RHXJJy>. Acesso em: 02 out. 2023.

Glória do Oeste¹⁴, Mirassol do Oeste¹⁵, Porto Esperidião¹⁶ e Tangará da Serra¹⁷. A metodologia da História Oral é utilizada pelo grupo de pesquisa do qual os autores fazem parte — o Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem)¹⁸. Nesta pesquisa, essa metodologia foi articulada à Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball (2011), que apresenta elementos teórico-conceituais que possibilitam o entendimento do processo de constituição de uma política pública e da sua avaliação. A Abordagem do Ciclo de Políticas apresenta três principais contextos interconectados: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Quanto aos resultados desta pesquisa, a intenção é lançar contribuições para a discussão e a elaboração de políticas públicas que orientem o processo de formação continuada das professoras que atuam na Educação Básica, para que essas profissionais possam atuar em sala de aula levando em consideração as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial que fazem parte do processo educacional inclusivo brasileiro. A partir disso, poderão surgir outras reflexões, que abrirão possibilidades para novas investigações.

A escrita desta tese de Doutorado, além desta parte introdutória e das considerações finais, está estruturada em seis seções. Na primeira, intitulada “Educação Matemática e Educação Especial — da maternidade à pesquisadora que sou”, narro a minha história de vida, com destaque para o momento da maternidade, quando me entendo como mãe de uma filha surda. Essa experiência foi fundamental para a minha constituição como pesquisadora e para o meu envolvimento com a temática da Educação Especial e da Matemática. Na segunda seção, “Ciclo de Políticas Públicas — uma lente”, abordamos os conceitos de “política”, “política pública” e “política educacional”, aos quais este trabalho investigativo está filiado. Em seguida, apresentamos a teoria da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball e de seus colaboradores. A terceira seção, que intitulamos “O contexto de influência”, foi dividida em duas subseções. Na primeira, apresentamos, a partir do contexto de influência, os discursos internacionais, nacionais e estaduais que colocaram o PNAIC na agenda política

¹⁴ Cidade de Mato Grosso, localizada a 300 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2021, a população era de 2.990 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/3HbchN5>. Acesso em: 02 out. 2023.

¹⁵ Cidade de Mato Grosso, localizada a 288 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2021, a população era de 26.785 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/41NRHM8>. Acesso em: 02 out. 2023.

¹⁶ Cidade de Mato Grosso, localizada a 322 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2021, a população era de 10.024. Disponível em: <https://bit.ly/48I9Ay9>. Acesso em: 20 out. 2022.

¹⁷ Cidade de Mato Grosso, localizada a 240 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 107.631 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/46YI0gl>. Acesso em: 02 out. 2023.

¹⁸ O Ghoem foi criado em 2002, por iniciativa de um coletivo interessado em discutir a História Oral e as suas possibilidades para a Educação Matemática (Garnica, 2023).

brasileira. A formação incluiu, pela primeira vez, a temática da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para as professoras alfabetizadoras brasileiras no ano de 2014. Essa apresentação foi feita com base em um levantamento de pesquisas relacionadas ao tópico em questão na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Na segunda subseção, apresentamos de que maneira o discurso da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, entrou para a agenda da política pública de formação de professoras alfabetizadoras do PNAIC de 2014 e como essas influências apareceram também em alguns documentos legais no estado de Mato Grosso, mesmo que o foco da formação não fosse necessariamente a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, sim, a formação em Matemática. Em seguida, em nova seção, apresentamos o contexto da produção de texto do PNAIC, com base em dois momentos — no primeiro, é apresentada a operacionalização do PNAIC; no segundo, os cadernos de formação do PNAIC de Matemática e, de forma mais detalhada, o caderno de Educação Inclusiva¹⁹. Já a quinta seção, que explicita a metodologia de pesquisa, tratando da História Oral e da sua articulação com a Abordagem do Ciclo de Políticas para a constituição do PNAIC atuado pelas professoras alfabetizadoras do Vale do Jauru, ficou reservada para as discussões sobre o contexto da prática. Ela foi dividida em três subseções. Na primeira, foi apresentada a metodologia de pesquisa da História Oral, visando à construção de fontes, a partir de entrevistas das professoras alfabetizadoras. Tais entrevistas constituíram fontes escritas, fundamentais para elucidar compreensões sobre o PNAIC atuado por essas profissionais no contexto da prática, após a formação de Matemática, especificamente sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Na segunda, foi abordado o contexto da prática, por meio da contextualização do PNAIC realizado no estado de Mato Grosso, especificamente nos sete municípios que correspondem aos *loci* da pesquisa. A terceira subseção foi reservada para a apresentação das entrevistas realizadas com as sete professoras alfabetizadoras do Vale do Jauru. A sexta e última seção, intitulada “O PNAIC de todas e o PNAIC de cada uma”, analisou as narrativas das sete professoras alfabetizadoras colaboradoras da pesquisa e as percepções delas quanto à

¹⁹ Cabe salientar que o caderno que discutiu sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi denominado como “Educação Inclusiva”, ou seja, mesmo o foco do caderno sendo as discussões sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial, os elaboradores optaram por deixar a temática muito abrangente. Neste trabalho, optamos por especificar de qual grupo da Educação Inclusiva iremos tratar. Portanto, o trabalho investigativo está direcionado para os estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa escolha se justifica exatamente pelo fato de muitas pessoas ainda considerarem que a inclusão somente é destinada às pessoas com deficiência. Na verdade, ela abrange todos os grupos que, historicamente, foram excluídos da sociedade, incluindo povos originários, mulheres, negros, pessoas com vulnerabilidade social, entre outros.

formação que receberam do PNAIC no ano de 2014 em relação à Matemática, especificamente quanto aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Para tanto, levou-se em consideração o contexto da prática, nomeadamente o contexto de resultados e efeitos, por se tratar de uma política de formação da qual as professoras alfabetizadoras participaram há cerca de 10 anos. É importante referir que, segundo Ball (2011), para que possa ser observado o efeito de determinada política, é necessário respeitar uma temporalidade de mais de cinco anos. Desse modo, direcionou-se a atenção para o efeito de primeira ordem, a partir das narrativas das professoras alfabetizadoras, com a finalidade de entender quais mudanças estruturais e pedagógicas aconteceram nas escolas dessas professoras após a formação do PNAIC, tendo em vista os quatro contextos elaborados por Ball, Manguire e Braun (2021): contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Por último, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

SEÇÃO 1: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL — DA MATERNIDADE À PESQUISADORA QUE SOU

Ao refletir sobre como dar início a esta tese, senti a necessidade de narrar o meu processo formativo — o processo que me tornou a professora e a pesquisadora que sou hoje. Retomarei as minhas memórias, proporcionando ao leitor o acesso a um movimento não linear dos acontecimentos, mas dinâmico e necessário para a construção de diferentes histórias. Isso significa que essas minhas memórias poderão me levar por alguns caminhos dos quais eu até preferiria não lembrar; em outros momentos, certamente, a narrativa me fará retomar sentimentos maravilhosos e únicos.

Melhor seria lembrar, recorrendo às palavras de Portelli (2016, p. 45), que a “[...] memória não é boa nem má. A memória simplesmente é: não podemos decidir se teremos ou não memória, e só conseguimos controlar parcialmente o seu conteúdo e o seu funcionamento”. É importante também frisar que não deixarei de ser a pesquisadora para me tornar narradora; ambos os lugares de fala estão em consonância e, com o movimento da memória e da escrita, buscarei historiar parte da minha formação, que me proporcionou e ainda me proporciona aprendizado para me tornar professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e pesquisadora na área da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Meu nome é Renata Aparecida de Souza. Eu sou filha de Neide Gonçalves de Souza e Pedro Jerônimo de Souza. A minha mãe é natural de Potirendaba¹, estado de São Paulo, e meu pai é de Boqueirão de Barreiras², estado da Bahia. As dificuldades financeiras de meus avós fizeram com que eles deixassem o interior baiano e paulista e se aventurassem para a cidade de São Paulo. Foi assim que meus pais se conheceram e iniciaram a nossa família. Contudo, a experiência da cidade grande e o trabalho como metalúrgico não satisfaziam os projetos do meu pai. Em busca de novas oportunidades, ele se encantou pela propaganda da colonização³,

¹ Cidade brasileira do estado de São Paulo, localizada a 440 km da capital homônima. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 18.496 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/47tKq5F>. Acesso em: 02 out. 2023.

² Atualmente, essa cidade recebe o nome de “Sebastião Laranjeiras” e está localizada a 908 km da capital Salvador. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 9.360 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/47AcnsA>. Acesso em: 02 out. 2023.

³ A publicidade feita pelo Governo Getúlio Vargas na década de 1930 era a de que o projeto “Marcha para Oeste”, empreendido durante o Estado Novo no final da década de 1930 e início da década de 1940, traria mudanças grandiosas para os solos mato-grossenses. Contudo, a região sudoeste de Mato Grosso foi especialmente castigada durante esse processo de colonização — sofreram muito as pessoas que para cá vieram com a promessa de terem acesso ao progresso, tendo sido esquecidas por sucessivas gestões locais durante muitos anos (Alves, 1997).

a qual ficou conhecida como “Marcha para Oeste”⁴. Quando eu tinha um ano e oito meses, os meus pais se mudaram para o estado de Mato Grosso, adquirindo uma pequena propriedade para cultivar a terra e sobreviver da agricultura familiar na comunidade de Cachoeirinha, no município mato-grossense de Araputanga.

A promessa frustrada de dias melhores veio desacompanhada de responsabilização por parte do Governo local, que abandonou os meus pais à própria sorte, assim como o fez com várias outras famílias que vieram tentar uma nova vida aqui em Mato Grosso. Somente a luta e a persistência foram aliadas na trajetória de colonização. A falta de infraestrutura também se refletia na falta de acesso à escola, pois não existia transporte escolar. Os estudantes, em sua maioria, faziam o trajeto a pé. A minha irmã e o meu primo vivenciaram essa realidade: aos sete anos, foram matriculados em uma escola rural e caminhavam cerca de quatro quilômetros, entre ida e volta. Essa situação desagradava o meu pai, mas não havia alternativa à época.

Mesmo desanimado com a vida na roça, ele estava engajado nas demandas da comunidade. Por ser muito comunicativo e morar em um local pequeno, ele ficou conhecido por várias pessoas. A sua popularidade chamou a atenção de algumas representatividades políticas e, em 1980, ano em que a cidade de Araputanga estava elegendo o seu primeiro prefeito, meu pai foi convidado a trabalhar na campanha eleitoral de Delci Garcia dos Santos (*in memoriam*). Após a vitória desse candidato, passou a compor a gestão municipal. Assim, em 1982, mudamo-nos para a cidade de Araputanga, onde tive o meu primeiro contato com o ambiente escolar na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques⁵. Lá cursei todo o meu primário e o meu ginásio — ou seja, estudei lá da 1.^a até a 8.^a série. Foram anos de

⁴ A “Marcha para o Oeste” foi uma política pública engendrada pelo Governo de Getúlio Vargas durante o Estado Novo, a fim de desenvolver e integrar as regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil, que até aquele momento apresentavam uma baixa densidade populacional. Disponível em: <https://bit.ly/48Bx3RM>. Acesso em: 23 nov. 2023.

⁵ Localizada em Araputanga, foi criada pelo Decreto n.º 230, de 23 de outubro de 1979, publicado no Diário Oficial do estado de Mato Grosso na mesma data. Tratou-se de uma iniciativa de uma liderança política local, o Sr. Shiguemitsu Sato, doador legal do terreno, e da sua esposa Elizabeth Eiko Nakaghi Sato, conforme registro da escritura pública no Cartório do Primeiro Ofício Aurélio Olegário de Campos, pertencente ao município de Cáceres (livro n.º 153, folhas 44/45, datadas de 31 de maio de 1977). É uma escola considerada inclusiva, pois atende a alunos público-alvo da Educação Especial. Está localizada em bairro privilegiado da cidade, o Jardim Primavera. Apenas 14,4% das crianças que estudam na escola residem no bairro; as demais crianças estão distribuídas nos bairros circundantes, conforme distribuição a seguir: centro — 21,5%; Cidade Alta — 11,5%; Independente — 0,5%; Jardim Anápolis — 1,9%; Jardim do Braz — 8,1%; Jardim dos Ipês — 3,8%; Jardim Primavera — 14,4%; Jardim Vilage — 4,3%; São Sebastião — 7,2%; São Luis — 4,3%; São Francisco — 2,9%; e Santo Antônio — 3,3%. A escola atende a 28 turmas do 1.º ao 9.º ano, perfazendo um total de 695 estudantes regularmente matriculados nas salas regulares, além de 10 estudantes matriculados na Sala Multifuncional. A idade média dos estudantes varia entre os seis e os 14 anos, tendo alguns poucos estudantes com 15 anos finalizando o Ensino Fundamental no 9.º ano. Do total de estudantes, apenas 14,4% moram no mesmo bairro no qual a escola está localizada — ou seja, 85,6% moram em outros bairros, desde os mais perto até os mais distantes. Os dados aqui referidos foram obtidos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (2019).

muitas alegrias compartilhadas com bons amigos em sala de aula e fora dela. Tive a oportunidade de estudar com vários professores, em sua maioria excelentes profissionais, dos quais me emociono ao falar, porque sempre tive muito apreço por eles. Hoje percebo que os professores com os quais mais me identifiquei durante a Educação Básica foram aqueles que utilizavam uma metodologia de ensino bem diferenciada em relação ao que era esperado na época. Eles valiam-se de jogos que eram confeccionados com materiais concretos e faziam parte do cotidiano dos alunos, como, por exemplo, tampinhas de garrafas de refrigerante. De maneira lúdica, ensinavam os conteúdos e respeitavam e valorizavam o nosso aprendizado. Hoje, essa lembrança me levou a refletir sobre os métodos de ensino que utilizamos em aulas. Embora as aulas fossem configuradas com base em modelo dinâmico, na minha concepção, faltava atendimento e avaliação para aqueles estudantes que, de algum modo, estavam na sala e não conseguiam aprender ou se motivar para realizar as atividades com mais autonomia.

Acompanhei o fracasso de muitos colegas meus. Embora lhes fosse reservado o tempo de recuperação e embora se esforçassem para atingir a nota mínima e garantir a aprovação, alguns não conseguiam e eram reprovados, passando a ser reconhecidos na escola como estudantes “repetentes”. Muitos colegas, ao vivenciarem esse modelo educacional, sentiam-se inferiorizados em relação aos demais estudantes e desistiam de estudar. Outros persistiam em aprender, mas não obtinham o apoio dos professores e de seus familiares e eram retirados do ambiente escolar.

Em observação à rotina dos meus colegas no ambiente escolar, acompanhei o primeiro dia de aula de uma turma em uma sala bem pequena ao lado da minha, os quais foram recepcionados por uma professora segurando um bolo de aniversário nas mãos. Para minha surpresa, a professora era aquela que, anos anteriores, havia praticado agressões físicas em seus alunos, inclusive na minha irmã mais velha. Os estudantes da turma eram muito inquietos e corriam pela escola; a professora, sem êxito, tentava sozinha acalmá-los, precisando da ajuda de outros profissionais. Entendi que o bolo tinha outra função naquele ambiente, além de servir como gesto de boas-vindas. Tratava-se de um atrativo para que os estudantes ficassem em sala. Depois de muito tempo, compreendi que aquela sala, aquela professora e aqueles estudantes faziam parte da Educação Especial e ficavam sempre *separados com a sua* professora.

Estudei nessa escola até a 8.^a série, hoje 9.^o ano do Ensino Fundamental II. Iniciei o 2.^o grau, hoje Ensino Médio, em uma escola particular, no Propedêutico⁶, e depois retornei para a escola estadual onde concluí, aos 17 anos, o curso Técnico em Contabilidade, embora o meu sonho fosse me formar em Direito. Esse desejo de ser advogada ficou para trás. À época, não havia universidade na minha cidade, e meu pai, por ser muito conservador, não permitiu que eu me mudasse para a capital para fazer o curso.

Aos 19 anos, arrisquei-me em um casamento que, apesar das várias cicatrizes que me causou, trouxe-me enorme aprendizado e o mais importante de tudo: duas filhas maravilhosas, que me deram força e inspiração para sobreviver às violências domésticas. A experiência não muito exitosa no casamento e as circunstâncias financeiras me levaram a trabalhar. Assim, consegui o meu primeiro trabalho na docência com uma turma de Alfabetização do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, a EJA⁷. Essa turma fazia parte de um programa do Governo Federal e da Secretaria Municipal de Educação, que era a responsável por disponibilizar o prédio e o professor. Iniciei a docência sem nenhuma formação para tal. Confesso que foi muita audácia da minha parte, mas, naquela época, o estudante que terminasse o 2.^o grau poderia iniciar a docência, uma vez que a escassez de profissionais habilitados na área era imensa.

Após um ano de experiência com a turma da EJA, no ano de 1997, foi-me atribuída uma turma de Educação Infantil. Assim, com o passar do tempo, vi-me imersa no mundo educacional infantil. Aprendia a lecionar lembrando-me das aulas das minhas professoras e em contato com amigas e colegas, que já estavam trabalhando na sala de aula há mais tempo do que eu. Essa interação me permitiu um aprendizado baseado na troca de experiências entre pares — mesmo elas não tendo cursado uma Graduação específica para a área de atuação, que, no nosso caso, seria a Licenciatura em Pedagogia.

No dia 29 de junho de 1999, nasceu minha primogênita. Isso significou uma mudança radical em minha vida, não apenas pelo desafio de ser mãe, mas porque, acompanhando as agruras normais da maternidade, eu me deparava com uma exigência muito complexa — a de cuidar de uma bebê surda. O diagnóstico da surdez da minha filha não veio no momento do

⁶ Em geral, refere-se a uma Educação iniciadora para uma especialização posterior. Como característica principal, temos uma preparação geral básica capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo. Disponível em: <https://bit.ly/3tJPh4E>. Acesso em: 28 set. 2022.

⁷ É uma modalidade de ensino destinada a educandos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade adequada. O curso é ofertado em três etapas, sendo a fase I correspondente do 1.^o ao 5.^o ano do Ensino Regular (séries iniciais do Ensino Fundamental); e a fase II correspondente do 6.^o ao 9.^o ano do Ensino Regular (séries finais do Ensino Fundamental) e Ensino Médio. Disponível em: <https://bit.ly/3RRodIE>. Acesso em: 12 jan. 2024.

seu nascimento, pois, à época, não existiam os exames médicos que existem hoje para esse tipo de diagnóstico. Embora eu tivesse contraído rubéola no período gestacional, não houve a preocupação médica de realizar exames pós-parto na bebê. Foi meu instinto materno que me levou a realizar um teste de forma não convencional. Em uma madrugada, minha filha acordou chorando muito. Como naquela noite ela estava dormindo ao meu lado, tive a ideia de chamá-la, repetidamente, com diferentes níveis sonoros. Assim o fiz, mas ela, indiferente, continuava o seu choro. Então, resolvi tocar em sua perna, e ela de imediato se acalmou. Naquele momento, tive a certeza de que minha filha não ouvia.

Na tentativa de normatizar minha bebê, iniciei uma intensa jornada direcionada pelo olhar clínico e terapêutico. Fui a vários especialistas para que minha filha pudesse realizar o implante coclear⁸; como isso não foi possível, fui orientada sobre o uso do aparelho de amplificação sonora⁹. Foram anos de muita preparação para que ela desenvolvesse a fala. Eu a levava para a fonoaudióloga, para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae)¹⁰ e também para a sala de estimulação precoce¹¹ na escola onde fiz o meu 1.º grau. Quando entrei com a minha filha, ainda bebê, naquele ambiente, dei um novo significado à professora com o bolo na mão à espera dos seus alunos. Aquela sala, com aqueles estudantes que viviam separados dos demais, foi a primeira sala de aula da minha filha. Naquele momento, eu iniciei o contato com a Educação Especial, conheci outros estudantes surdos e pude acompanhar o trabalho com o método oralista¹². Naquela época, a professora, assim como a minha filha, eu

⁸ “As intervenções cirúrgicas em pacientes surdos têm sido alvo de muita polêmica. A recuperação da audição, nesses casos, vai depender de inúmeras variáveis, mas há muito ceticismo em caso dos surdos profundos, especialmente adultos. Nos experimentos em que um surdo tenha se submetido ao implante, o resultado é sempre drástico, pois, além de se tratar de um método invasivo para a colocação do dispositivo interno, o sucesso com as respostas auditivas dependerá de vários fatores: idade do surdo, tempo de surdez, condições do nervo auditivo, quantidade de eletrodos implantados, situação da cóclea, tempo da surdez, trabalho fisioterápico de fonoaudiólogo, acompanhamento periódico do médico para ativação e ajustes no dispositivo do implantado etc. Há quem considere todos esses fatores irrelevantes, mas tenho observado e conversado com colegas surdos implantados e a satisfação não é tão expressiva [...]” (Gesser, 2009, p. 75–76).

⁹ Aparelhos auditivos são dispositivos eletrônicos utilizados dentro ou atrás da orelha, cuja função é emitir sons mais altos. Há diferentes tipos de aparelho para atender a diferentes necessidades individuais, que variam conforme o grau de perda auditiva.

¹⁰ Sociedade civil, filantrópica, de natureza cultural, educacional e assistencial. Além de pais e amigos do público-alvo, toda a comunidade pode contribuir para a associação. O objetivo é promover ações de prevenção, diagnóstico, reabilitação, tratamento e inclusão social de pessoas com deficiência. A instituição oferece Educação Especial e estrutura para o tratamento de deficiências físicas e intelectuais, estando presente em mais de 2 mil municípios em todo o território nacional. Disponível em: <https://bit.ly/41Q14uU>. Acesso em: 02 out. 2023.

¹¹ “Para crianças público-alvo da Educação Especial, do nascimento aos três anos, o Atendimento Educacional Especializado se efetivará por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (Mato Grosso, 2022, p. 21).

¹² Treinar a audição por meio do desenvolvimento do resíduo auditivo para que o surdo aprendesse a discriminar os sons e, conseqüentemente, pudesse desenvolver a sua fala era a base da filosofia dos defensores do oralismo.

e os demais estudantes surdos não tínhamos contato com a Língua Brasileira de Sinais, a Libras. Era comum o uso de uma comunicação gestual e de sinais “caseiros”¹³, criados e convencionados entre os familiares.

Ensinar, naquele período, consistia em treinar a fala, ou seja, era um ensino pautado no oralismo. Era perceptível a dificuldade que tanto minha filha quanto os outros estudantes surdos mais velhos tinham em desenvolver a oralidade. Algumas vezes, cheguei a questionar a professora, mas ela sempre dizia que o sucesso para a aquisição da fala dependeria de alguns fatores, como, por exemplo, estímulo por parte dos pais, acompanhamento por profissional da fonoaudiologia e uso do aparelho auditivo. O mais importante era que os pais não utilizassem sinais para se comunicarem com os seus filhos. Embora eu seguisse com precisão todas essas orientações com a minha filha, não via resultados; pelo contrário, presenciava uma agitação constante por parte dela, e a forma de ela se expressar era por meio de gritos, talvez porque sentisse a necessidade de estabelecer uma comunicação conosco e não conseguisse. Mesmo assim, eu continuava a estimulá-la de acordo com as instruções da escola.

O tempo passou e, no ano de 2000, chegou até mim a oportunidade de fazer uma Graduação oferecida pelo projeto “Parceladas”¹⁴, da Unemat do *campus* de Pontes e Lacerda. As aulas aconteciam em Araputanga, município onde resido até hoje. Pelo fato de eu morar em uma cidade longe da universidade, eu não desfrutava da oportunidade de estudar, algo que tinham algumas jovens sem família para cuidar. Outro fator de impedimento era não ter o apoio do meu então cônjuge para enfrentar um trajeto noturno diariamente até a cidade de Cáceres, onde fica o *campus* da Unemat¹⁵ — ele não aceitava que eu me ausentasse da minha cidade para estudar.

Reviver esse período da minha formação acadêmica é sempre muito bom, porque foi uma oportunidade ímpar em minha vida tanto pessoal quanto profissional. Foi um período de

Eles também enfatizavam a importância da leitura labial como via de comunicação. Como consequência das práticas oralistas, os surdos não aprenderam a falar. Conseguiram pronunciar apenas algumas palavras que eram repetidas de forma mecânica, sem saber o que elas realmente significavam. Esse método resultou em milhões de surdos analfabetos e aqueles que passaram por essa metodologia trazem marcas negativas em suas vidas até os dias atuais (Streiechen, 2012).

¹³ Vilhalva (2009) afirma que os sinais criados conforme a necessidade individual podem ser chamados de “gestos caseiros”, “práticas linguísticas” ou “sinais emergentes”.

¹⁴ O projeto “Parceladas”, da Unemat, foi criado em 1992 como uma modalidade diferenciada de ensino, com objetivo de atender às demandas de formação de professores em diferentes regiões de Mato Grosso. O modelo de formação presencial oferecido em regime parcelado ou em regime contínuo serviu de exemplo para outras universidades brasileiras. Disponível em: <https://bit.ly/3H8N4mD>. Acesso em: 02 out. 2023.

¹⁵ Pela Lei Complementar n.º 30, de 15 de dezembro de 1993, foi criada a Unemat, mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso, a Funemat. O *campus* universitário “Jane Vanini” atende a todos os municípios circunvizinhos — Araputanga, Curvelândia, Glória do Oeste, Lambari do Oeste, Mirassol do Oeste, Porto Esperidião, Rio Branco, Salto do Céu e São José dos Quatro Marcos — e a todas as comunidades rurais dos municípios. Disponível em: <https://bit.ly/3RXWpma>. Acesso em: 12 jan. 2024.

dedicação completa ao curso de Pedagogia, haja vista que, quando iniciei essa formação, eu já exercia a docência. Ao todo, foram cinco anos de estudos, durante os períodos de férias. O calendário era pensado para atender à realidade dos estudantes, pois as “Parceladas” eram para os professores que estavam atuando em sala de aula e não tinham o Ensino Superior.

De início, eu depusitei na minha Graduação a esperança de obter respostas para os meus questionamentos quanto ao ensino e à aprendizagem da minha filha. Entretanto, nas aulas, eu sentia falta de discussões a respeito dos estudantes que apresentavam desafios de aprendizagem, inclusive a respeito dos estudantes surdos. Eram várias perguntas, mas todas sem respostas. De maneira sutil, os professores se esquivavam das minhas perguntas. De fato, eu percebia que os meus questionamentos e a minha dificuldade de compreensão sobre o assunto também eram partilhados pelos meus professores. Por outras palavras, tratava-se de um gargalo da formação deles. Eles não se sentiam seguros em direcionar algum debate a respeito, sugerindo que, provavelmente, eu teria respostas se fizesse outra Graduação. Na verdade, à época, pouco se falava a respeito da aprendizagem dos estudantes que “fracassavam” e acabavam excluídos do ambiente escolar, o que era considerado “normal”. Por vezes, a minha insistência sobre o tópico dos estudantes com deficiência era recebida até com intolerância por parte de alguns professores e dos próprios colegas de turma.

Como já referi, quando iniciei a Graduação, eu já exercia a docência, e essa realidade me proporcionou várias reflexões. Uma delas foi perceber que o curso de Pedagogia que eu estava fazendo foi pensado apenas para uma turma homogênea, na qual todos os alunos aprendem tudo e de uma mesma maneira. Isso me incomodava, pois eu compreendia que os estudantes eram diferentes um dos outros e aprendiam de formas diferentes, principalmente aqueles que faziam parte dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Desse modo, o curso deveria estar atento a essas especificidades, mas não era o que eu estava verificando na minha formação. Assim, foi uma frustração perceber que, no decorrer desse curso, os meus anseios não foram atendidos quanto à formação para atuar com os estudantes que, de certo modo, apresentavam especificidades para aprender. É compreensível que os professores não dessem conta da complexidade do assunto em questão; no entanto, o diálogo deveria ter acontecido, e isso não se verificou.

Por outro lado, foi nesse mesmo ambiente formativo que encontrei possibilidades que me permitiram trilhar novos caminhos e adentrar outros lugares em busca de respostas para as minhas indagações. Eu já fiz esse relato em outros momentos da minha vida, mas devo trazê-lo, novamente, neste trabalho, pois da minha memória não se apaga algo que definitivamente marca a vida de qualquer ser humano: a dificuldade de aceitação da minha

filha por parte de alguns colegas de trabalho, inclusive dos que estavam fazendo Pedagogia comigo, era enorme.

Quando caminhava com uma amiga pelos corredores da faculdade, em um intervalo, falava sobre a minha filha e sobre a dificuldade que ela estava enfrentando na escola em que estava matriculada: rejeitada pela professora regente, por não conseguir manter uma comunicação, ela se encontrava acuada e desestimulada. Narrava para a minha amiga o convite que havíamos recebido da diretora da escola para uma conversa, porque a professora havia reclamado dos gritos emitidos pela minha filha — os pais dos demais estudantes também estavam incomodados com essa situação. Como uma boa diretora, disse ela, ela estava lá para resolver a situação. Então, a minha filha foi convidada a sair da escola — essa diretora sugeriu que eu levasse minha pequena apenas duas vezes por semana; assim, não atrapalharia os colegas ouvintes. De imediato, retruquei e disse a ela para fazermos o contrário: a minha filha iria todos os dias frequentar as aulas, e os demais colegas ficariam em casa, retornando apenas nos dois dias da semana sugeridos pela gestora. A minha proposta, claro, não foi aceita e, na verdade, eu também não queria que fosse, porque todos os estudantes têm o direito de estar e aprender juntos. Além disso, quando alguém fala que o seu filho não é bem-vindo em um local, por mais que revejam essa afirmação, aquele ambiente passa a ser indesejado para sempre. Talvez seja por isso que eu evite trabalhar naquela escola até hoje.

Retorno à situação da conversa que estava tendo com a minha amiga. Aproximamo-nos, essa amiga e eu, de um dos nossos professores e continuamos a nossa conversa, quando, para a minha surpresa e total ira, o professor me faz a seguinte pergunta: “Por que você não ensina Libras para sua filha?”. Ele continuou: “Você já ouviu falar sobre Libras?”. Eu prontamente engatei um discurso marcado histórica e ideologicamente pela não aceitação da Libras. O profissional em questão era o Prof. Edson Pereira Barbosa¹⁶. Ele tentou argumentar a favor, mas, no momento, preferi me conter e, mais uma vez, ele me impactou com mais uma pergunta: “Você já escolheu um tema para sua monografia?”. Rapidamente, também assustada, respondi que ainda não tinha ideia do que pesquisar. Então, ele sorriu e me disse: “Você está diante de um tema muito interessante; aproveite e faça a sua pesquisa sobre esse assunto sobre o qual conversava”.

¹⁶ Tem Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) (2002), Doutorado em Educação Matemática pela Unesp de Rio Claro (2012). É professor efetivo, adjunto I da UFMT, *campus* de Sinop. Tem experiência nas áreas de Matemática e formação de professores. Disponível em: <https://bit.ly/41XoVZK>. Acesso em: 12 jan. 2024.

Como eu era totalmente influenciada pelo método oralista, de imediato, aceitei o desafio e mergulhei em um tema polêmico. Contudo, eu sentia a necessidade de provar para o professor que a Libras não iria suprir as necessidades comunicativas da pessoa surda, até porque a sociedade antiga e também a hodierna são constituídas, na sua maioria, por pessoas ouvintes, que utilizam a fala como meio de comunicação. Portanto, os surdos precisam se apropriar do padrão dos ouvintes e precisam aprender a falar. Essa era uma tese crucial que eu estava decidida a provar para todos.

Assim, em minha monografia, decidi pesquisar sobre a família, a surdez e a utilização da Libras como meio de comunicação. Foi com essa pesquisa que percebi o quanto eu estava equivocada em relação ao aprendizado da língua de sinais pela pessoa surda. Ao conhecer a cultura, a identidade e a diferenciação linguística da pessoa surda, pude compreender que o ponto de partida para a inclusão seria a aceitação por parte da família, pois o ambiente familiar é o primeiro espaço de que todas as crianças, ao nascerem, fazem parte, independentemente de serem surdas ou não. Portanto, não é a criança surda que deve se esforçar para se enquadrar na língua oral de seus pais ouvintes; pelo contrário, cabe aos familiares aprenderem essa nova língua, a fim de garantir uma relação saudável e segura para o filho surdo.

Após constatar o fracasso do método oralista, segui em uma corrida contra o tempo: estava com um sentimento de dívida para com minha filha, pois havia demorado muito tempo para aceitar a sua condição de ser surda e o seu direito de se comunicar em Libras. Juntas, eu e ela buscamos o aprendizado dessa nova língua, até então desconhecida. Com lembranças vívidas, a minha memória me transporta para a sala de minha casa, onde a minha filha e eu estudávamos os sinais. Contamos com a ajuda de uma amiga minha, que havia feito Especialização em Libras. Ela nos presenteou com alguns DVDs, que traziam os clássicos infantis em Libras. Foram anos, dia e noite, durante finais de semana e feriados, aprendendo Libras juntas. Eu via a fascinação da minha filha em aprender a língua que era dela. Rapidamente, ela desenvolveu um bom repertório linguístico e, de forma espetacular, se comunicava comigo e com os demais colegas surdos. Com isso, ela foi se sentindo muito mais confiante.

Entretanto, o seu desenvolvimento escolar não era satisfatório. Ela tinha dificuldade na escrita, na leitura e faltava-lhe a aquisição de alguns conceitos mínimos para a fase que estava cursando. Outro agravante era que ela não conseguia manter uma comunicação com os seus colegas de sala e a professora ouvinte. Para dificultar a situação, ela não contava com um

profissional tradutor-intérprete¹⁷ em sala de aula. Vivenciei essa mesma dificuldade de aprendizagem também no ambiente escolar com outros alunos, pois, no ano de 2006, assumi uma determinada turma em uma escola estadual. O meu maior desafio foi lecionar para cinco estudantes público-alvo da Educação Especial. Dois deles eram surdos. Em uma sala com quase 30 crianças, na época, eu não contava com a presença do profissional tradutor-intérprete. Naquele ano eu refleti muito sobre a prática docente e as metodologias de ensino. Busquei contemplar a todos os estudantes no meu plano de ensino. Contudo, sei que, naquele período, eu errei muito. Por outro lado, também aprendi — inclusive, percebi as minhas necessidades formativas. Uma delas seria a de um curso específico para melhorar o meu vocabulário em Libras.

Ainda no ano de 2006, passei em um concurso municipal. Essa conquista me proporcionou um novo movimento em minha formação. Fui convidada pela Secretária de Educação a assumir uma turma de 5.º ano da Escola Municipal José Evaristo Costa¹⁸, na qual havia uma estudante surda. Segundo a então secretária, eu tinha o perfil para trabalhar com essa estudante, pois a minha experiência de mãe de uma menina surda constituiria um ponto de partida, ainda mais visto que os demais professores eram totalmente leigos nas questões do ensino para a Educação dos surdos e rejeitavam a sala. Mesmo sem formação específica, assumi a turma. A Secretaria de Educação assumiu o compromisso de proporcionar a mim uma formação específica na área. Assim, iniciei o trabalho com essa estudante surda e, no ano seguinte, matriculei minha filha na mesma escola onde eu trabalhava. Fui professora dela e de mais uma menina surda.

Nesse período, fui fazer um estágio de observação em uma escola de surdos em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, e, posteriormente, em Cuiabá, no Centro Educacional de Apoio ao Deficiente Auditivo (Ceaada)¹⁹. Lá conheci outras realidades e possibilidades de

¹⁷ É a pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita) (Brasil, 2004).

¹⁸ Situada na Rua José Caldeira Vila, no bairro São Francisco, a escola foi criada em 30 de março de 1993 pelo Decreto de n.º 010/1993, com autorização para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. É mantida pela Prefeitura Municipal de Araputanga e atende às comunidades rurais e urbanas, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental de 1.ª a 4.ª série, ou seja, do 1.º ano do 1.º ciclo ao 2.º ano do 2.º ciclo. Atualmente, a instituição conta com um quadro de 46 funcionários, sendo 25 professores, 13 profissionais do apoio administrativo educacional, dois técnicos administrativos, três monitoras, um diretor e dois coordenadores pedagógicos (estes atuantes na escola). Dos 25 professores, dois estão designados para as aulas de articulação e um para a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os dados aqui referidos foram obtidos no PPP da escola (2023).

¹⁹ A Escola Prof.ª Arlete Pereira Migueletti (Ceaada/MT) tem por objetivo proporcionar atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência auditiva (surdez leve, moderada, profunda e severa). O Ceaada oferece ao seu alunado e à comunidade em geral serviços de apoio especializado: intérprete de Libras, instrutores surdos e, ainda, oficinas de Linguagem e bilinguismo em foco, inclusão digital, Educação Física adaptada e cultura e arte (Mato Grosso, 2012).

ensino — inclusive, pela primeira vez, ouvi falar da Lei n.º 10.436/2002²⁰ e do Decreto n.º 5.626/2005²¹. Ao retornar para o meu município, mencionei o direito que os estudantes surdos tinham de contar com um profissional-intérprete durante as aulas. Contudo, fui ignorada. A não contratação desse profissional se justificou com base no argumento de que a minha presença em sala de aula era o suficiente para garantir o aprendizado das estudantes. Não me deixei abater diante dessa indiferença e procurei o Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial (Casies)²², órgão da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc/MT). Em seguida, iniciei um curso para intérprete e fui aprovada no ano de 2010. Mesmo assim, não me colocaram na função de tradutora-intérprete. Infelizmente, manter um diálogo frutífero com a secretária a esse respeito era impossível — as estudantes ficaram sem o profissional intérprete em sala de aula todo o Ensino Fundamental I.

No ano de 2010, as alunas concluíram o Ensino Fundamental I e, quando deixaram a escola municipal, foram estudar na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima²³. Ao iniciarem o ano letivo, em 2011, não contaram com o apoio do tradutor-intérprete, pois a contratação desse profissional esbarrou em alguns empecilhos, como a falta de profissionais habilitados na área. A atitude da gestão escolar em questão foi completamente diferente da atitude da escola municipal — as estudantes contaram com o apoio e a sensibilidade da equipe escolar, que rapidamente enviou as documentações necessárias para que eu assumisse a função de tradutora-intérprete das alunas. Desse momento em diante, passei a interpretar para as estudantes surdas daquela escola. Foi com essa prática em sala de aula que fui desconstruindo a visão de que o acesso ao conhecimento da pessoa surda estava fundamentado na presença

²⁰ Dispõe sobre a Libras e dá outras providências. Reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil, com seu sistema linguístico de natureza visual e motora, com sua estrutura gramatical própria, com um sistema linguístico de transmissão de ideia e fatos próprios de comunidades surdas do país. Disponível em: <https://bit.ly/47DipIX>. Acesso em: 12 jan. 2024.

²¹ Regulamenta a Lei n.º 10.436 e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a qual, por sua vez, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: <https://bit.ly/3OrpPbx>. Acesso em: 12 jan. 2024.

²² O Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do estado de Mato Grosso (Casies/MT) é uma unidade administrativa da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer, sendo considerado um centro de referência da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo, portanto, a competência de ofertar apoio e suporte à inclusão da Educação Especial, a partir dos seguintes eixos operacionais: atendimento, orientação e avaliação pedagógica; suporte técnico e produção de material didático adaptado; formação continuada para os professores e profissionais da Educação; apoio e orientação aos estudantes, professores e às famílias; e promoção da interação e convivência. Disponível em: <https://bit.ly/3TRXqi4>. Acesso em: 19 jun. 2023.

²³ Situada na Rua Marquês de Pombal, n.º 445, bairro Jardim Primavera, no município de Araputanga. Foi criada pelo Decreto n.º 1027/12/1991 para atender ao Ensino Fundamental (regular e EJA) e ao Ensino Médio (regular e EJA). A realidade em que a escola se insere atende a alunos de todas as classes sociais, sem qualquer distinção, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. São alunos oriundos da zona urbana e da zona rural, em sua maioria, adolescentes e jovens, com poucos adultos e idosos, mas com procura destes para estudar na unidade escolar. Os dados aqui referidos foram obtidos no PPP da escola (2022).

do tradutor-intérprete. Obviamente, a presença desse profissional é uma das ações para garantir ao estudante surdo um ambiente inclusivo e, conseqüentemente, o seu aprendizado, mas apenas ele não é o bastante para o desenvolvimento desse alunado.

Ao observar as aulas e ao ouvir os relatos dos professores, eu percebia que os meus colegas ainda sentiam dificuldades em proporcionar atividades que viessem ao encontro das necessidades formativas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Muitos desses professores alegavam total desconhecimento para esse ensino e, muitas vezes, delegavam a mim a função de ensinar e elaborar as atividades, embora a coordenação já os tivesse orientado sobre a verdadeira função do tradutor intérprete na sala de aula. Uma minoria dos professores tentava utilizar uma metodologia diferenciada. Alguns desses, às vezes, até conseguiam, mas a falta de conhecimento sobre a surdez e sobre o processo de ensino e de aprendizagem para os estudantes do público-alvo em questão era gritante. Os professores diziam-me que não haviam recebido formação inicial ou continuada para atuarem em sala de aula com essa realidade. Essa alegação, que soa como um discurso pronto por parte dos professores, passou a ser, para mim, uma inquietação, a ponto de me levar constantemente a fazer alguns questionamentos, tais como: “Qual seria a formação inicial que poderia dar conta da complexidade que envolvem os estudantes público-alvo da Educação Especial?”, “Se a formação inicial é considerada insuficiente por parte de alguns professores, o que poderia a formação continuada contribuir para as práticas pedagógicas dos professores?” ou “Os professores estariam ancorados a um discurso homogeneizador de ensino e, por isso, as suas práticas estariam voltadas apenas aos estudantes que não apresentam nenhuma necessidade de metodologias inclusivas?”.

No ano de 2012, o Governo Federal promoveu uma formação continuada voltada para as professoras alfabetizadoras — trata-se do PNAIC. Por motivos pessoais, não pude participar da formação, mas observava o trabalho das minhas colegas durante a participação deles e ouvia os seus depoimentos. Umas falavam positivamente do programa; outras o criticavam, alegando o fato de ser preciso investir em compras de materiais; outras se queixavam de um sentimento de dívida ou obrigação, devido à bolsa que estavam recebendo para participar da formação.

Como o PNAIC em Araputanga foi o assunto mais discutido entre as professoras durante a sua execução, não pude deixar de acompanhar o programa. No ano de 2014, o material que veio para ser estudado foi referente à Alfabetização Matemática. Conversando com as colegas e folheando esse material, o que mais me chamou a atenção foi o caderno de Educação Inclusiva, pois vi, no material, uma possibilidade da formação continuada para as

professoras alfabetizadoras, uma vez que elas sempre pontuavam a ausência de formação nessa área. A formação sobre essa temática para as professoras alfabetizadoras das escolas estaduais do município de Araputanga foi realizada por uma professora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro)²⁴. Recebi o convite por parte da orientadora de estudo responsável para participar da formação. Os encontros formativos tiveram por objetivo discutir algumas deficiências e também trabalhar algumas práticas para o ensino de crianças público-alvo da Educação Especial. Em dois dias, a professora se esforçou ao máximo para discutir algumas das especificidades de cada deficiência e apresentar, embora de forma muito rápida, vários materiais que ela mesma havia construído no decorrer de sua experiência como professora formadora da área da Educação Especial. As professoras participantes gostaram da formação, mas questionaram a sua curta duração quando considerada a importância do tema. Eu fiquei com várias indagações. As mais salientes se referiam ao próprio material do PNAIC, à pessoa surda e à formação das professoras, especificamente das professoras formadoras.

Desde a Graduação, eu fui incentivada por meus professores a cursar uma Pós-Graduação, mas, quando terminei o curso de Pedagogia, eu tinha outras prioridades — uma delas era ter a minha estabilidade financeira. Por isso, foquei nos estudos e fui aprovada em um concurso em 2006, efetivando-me como professora das séries iniciais na rede municipal. No ano de 2010, fui aceita em um concurso estatual para exercer a unidocência²⁵ e iniciei a minha experiência no Ensino Superior na Faculdade Católica Rainha da Paz (Fcarp)²⁶. Após essas conquistas, eu precisei me dedicar integralmente à função de professora e esperar passar um período probatório de três anos. Contudo, no decorrer desse tempo, eu nunca deixei de estar envolvida no processo de ensino e aprendizagem com um olhar voltado às questões do ensino e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, à formação de

²⁴ Surgiu da iniciativa de uma formação continuada, realizada por meio do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), em Mato Grosso, em 1989 (Gobatto, 2015). O Governo de Mato Grosso sancionou a Lei n.º 11.668, que instituiu as Diretorias Regionais de Educação (DREs) no âmbito da Seduc/MT, fazendo a união das assessorias pedagógicas com os 15 Cefapros.

²⁵ A professora que exerce a unidocência é a responsável por ministrar as aulas de todas as disciplinas na Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1.º ao 5.º ano.

²⁶ Mantida pela Fundação Arco-Íris de Araputanga, é uma organização sem fins lucrativos e de objetivos sociais, estando localizada na cidade de Araputanga, região noroeste do estado de Mato Grosso. Tem como missão: “Gerar e estimular atividades de ensino, pesquisa e extensão comprometidas com o desenvolvimento humano, econômico e social da região, baseadas em princípios cristãos”. Iniciou o seu funcionamento em 13 de março de 2000, oferecendo à comunidade local e regional os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Letras. No ano de 2005, ampliou a sua oferta, com a criação dos cursos de Educação Física e Sistemas de Informação; em 2006, foi instituído o curso de Direito; em 2013, o curso Tecnológico em Gestão da Tecnologia da Informação; em 2016, o curso de Licenciatura em Pedagogia; em 2018, os cursos Tecnológicos em Segurança no Trabalho e Gestão do Agronegócio e o Bacharelado em Engenharia de Produção. Disponível em: <https://bit.ly/48FCM8Y>. Acesso em: 28 set. 2022.

professores para atuarem com esse público e às pesquisas que estavam sendo realizadas sobre a temática. Os questionamentos que eu fiz no período de formação do PNAIC, em 2014, foram amadurecendo. Foi possível unir as minhas inquietações relacionadas à formação docente e à surdez ao ensino de Matemática.

Com isso, elaborei o meu pré-projeto de pesquisa para participar da seleção de Mestrado ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Unemat, *campus* Barra do Bugres²⁷, que se deu no final de 2016. Fui aprovada e tive como orientadora a Prof.^a Dra. Maria Elizabete Rambo Kochhann²⁸, uma ótima profissional por quem tenho grande respeito e admiração. Ela aceitou o desafio de orientar uma pesquisa científica quando ainda havia uma carência de profissionais que se envolviam com assuntos da Educação Especial, especificamente com as questões da surdez. O trabalho de pesquisa contou com a coorientação da Prof.^a Dra. Nilce Maria da Silva²⁹, cuja experiência acadêmica, principalmente com as questões da Educação de surdos, foi fundamental para nosso trabalho.

Essa minha pesquisa de Mestrado teve como título “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC: formação e prática dos professores alfabetizadores no ensino da Matemática para alunos surdos” e como objetivo compreender, discursivamente, quais foram as efetivas contribuições do programa para a formação dos professores alfabetizadores atuantes no ensino da Matemática para alunos surdos. O *corpus* foi integrado pelos oito cadernos de formação adotados pelo programa e pelo caderno voltado à Educação Inclusiva. O estudo discutiu as formações e as práticas dos sujeitos³⁰, professoras alfabetizadoras que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental com o ensino da Matemática para estudantes surdos. Também foi objeto da nossa atenção a formação inicial e continuada das professoras, especificamente as professoras licenciadas em Pedagogia. As

²⁷ Está vinculado ao *campus* universitário da Unemat de Barra do Bugres. Tem por objetivo geral formar profissionais na área de ensino, com uma visão epistemológica crítica para atuarem nos diferentes níveis e modalidades de ensino. O eixo norteador são os desafios tecnológicos impostos pela sociedade do século XXI. Disponível em: <https://bit.ly/3RXnxS9>. Acesso em: 12 jan. 2024.

²⁸ Docente efetiva na Licenciatura em Matemática — Educação Matemática da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Tem Graduação em Ciências com habilitação em Matemática pela Universidade de Ijuí (1989), Mestrado em Educação pela UFMT (2002) e Doutorado em Educação para a Ciência pela Unesp (2007). Coursou Pós-Doutorado pela Unesp e pela Universidade de Aveiro (2015), em Portugal. Disponível em: <https://bit.ly/4av9jzA>. Acesso em: 12 mar. 2024.

²⁹ Tem Graduação em Licenciatura em Letras — Português/Inglês pela UFMT (1992), Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1998) e Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Atualmente, é professora titular da Unemat, onde exerceu a função de Pró-Reitora de Ensino de Graduação. Foi vice-reitora no período de 2019 a 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3VEEynx>. Acesso em: 12 mar. 2024.

³⁰ Utilizamos aqui a palavra “sujeitos”, pois esse termo está ligado à corrente teórica que embasou a pesquisa em questão — a Análise de Discurso.

análises foram feitas com base nos pressupostos da Análise de Discurso, iniciada nos anos 1960 por Michel Pêcheux (1990) e desenvolvida por Eni Orlandi (2012) no Brasil. Foram adotados, como objeto de análise, alguns recortes dos cadernos de Alfabetização Matemática do PNAIC trabalhados no ano de 2014. Assim, ao analisar os discursos presentes nesses materiais e ao avaliar os efeitos de sentidos presentes nas tessituras dos cadernos de Matemática e de Educação Inclusiva, pensados para a formação das professoras para o ensino da área, compreendemos como as atividades propostas pelo PNAIC, materializadas no caderno de Matemática, contemplaram o ensino dessa disciplina a para o estudante surdo. Os resultados apontaram para uma formação discursiva que produz um efeito de silenciamento das pessoas surdas com relação ao ensino e à aprendizagem, ao mesmo tempo em que os sentidos deslizam para um nivelamento, tendo como parâmetro os ouvintes.

É importante notar que, durante quase 100 anos, as línguas de sinais foram proibidas. Essa memória ainda ecoa no presente, pois os materiais analisados mostram uma normatização das pessoas surdas inseridas em uma sociedade de ouvintes. Isso ajuda a perpetuar um imaginário ideal de “aluno único”, que partilha as mesmas realidades sociais e educacionais. A proposta de formação do PNAIC para os sujeitos professores alfabetizadores produziu um sentido de invisibilidade, de silenciamento, de transferência de responsabilidades, bem como um sentido de incompletude quanto às reflexões necessárias para o desenvolvimento de competências a serem adquiridas pelas professoras de estudantes surdos. Essas professoras precisam estar em um contínuo aprendizado, aperfeiçoando as suas práticas pedagógicas e reestruturando os saberes para dar lugar a uma Educação realmente mais inclusiva.

A partir das leituras realizadas e da análise dos dados envolvidos na minha pesquisa de Mestrado, fui instigada a dar continuidade aos estudos e a aprofundar minhas discussões no Doutorado, elaborando a proposta de trabalho que se materializou nesta tese que o leitor tem em mãos. A intenção inicial era dar continuidade às leituras e direcioná-las à formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras e às demandas formativas para o ensino visual da Matemática de estudantes surdos e, assim, procurar compreender os impactos das políticas públicas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e as ações que fundamentam essas políticas no contexto da formação da pessoa surda na Educação Básica. Tratava-se de propor um posicionamento mais crítico e reflexivo a respeito das propostas formativas do Governo Federal ofertadas às professoras alfabetizadoras.

Ingressei no Doutorado pela Unesp no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGEM) na cidade de Rio Claro, São Paulo³¹. A escolha desse programa foi determinada pela influência de alguns professores do Mestrado, como a Prof.^a Dra. Daise Lago Pereira Souto³², que me apresentou algumas dissertações e teses que abordavam a Educação Matemática em uma perspectiva inclusiva e discutiam sobre o ensino visual para a pessoa surda. Ao ler e ao utilizar esses trabalhos no meu referencial teórico no Mestrado, conheci a Prof.^a Miriam Godoy Penteado³³, pois ela era a orientadora dessas pesquisas. Desse modo, fui tomada pelo desejo de ingressar em um programa de Pós-Graduação que discutia a Educação Matemática de maneira inclusiva.

Conversando com o Prof. Dr. Adailton Alves da Silva³⁴, que também fizera a sua formação pela Unesp, amadurecemos a ideia de tentar o Doutorado em Rio Claro. Em 2018, fui apresentada por ele à Prof.^a Dra. Miriam Godoy Penteado no I Encontro Mato-Grossense

³¹ O curso em questão iniciou suas atividades em 1984 com o Mestrado, tendo sido o Doutorado inaugurado em 1993. O objetivo é a formação de docentes e pesquisadores em diversas especialidades da Educação Matemática, no contexto de um rico ambiente de pesquisa, de maneira crescente, e seguindo a tendência internacional na área. Disponível em: <https://bit.ly/3TOZZRZ>. Acesso em: 02 out. 2023.

³² É docente do Departamento de Matemática do PPGEEM da Unemat. É colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (Reamec). É licenciada em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões (URI), mestre em Ensino de Ciências no domínio da modelagem Matemática pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (Unjui) e doutora em Educação Matemática pela Unesp. Atualmente, desenvolve pesquisas em Educação Matemática com os seguintes focos: Tecnologias Digitais (TDs), aprendizagem e formação de professores; e educação a distância *online*, tendo como principais fundamentos teóricos a Teoria da Atividade e o construto seres-humanos-com-mídias. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologias Digitais (Gepetd-Unemat). Atuou em todos os níveis de ensino, desde a Educação infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Atuou também na EJA, na Educação do Campo, na Educação a Distância, nas Licenciaturas parceladas e em turmas da Graduação denominadas “fora de sede”. Recebeu, em 2014, o Selo Cultura Acadêmica do programa “Propg Digital”, da Unesp, pela obra *Transformações expansivas na produção matemática on-line*. É membro associado do Grupo de Pesquisa em Informática e Outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM) da Unesp. É membro do corpo editorial e revisora de vários periódicos. Atua como parecerista *ad hoc* de periódicos, editoras, eventos e de editais internos de diversas universidades. Atua principalmente nas seguintes disciplinas: TDs e Educação Matemática; educação a distância *online*; estágio curricular supervisionado: geometria analítica e vetorial, geometria plana, geometria espacial; desenho geométrico; trabalho de conclusão de curso. Disponível em: <https://bit.ly/3HccH5O>. Acesso em: 07 jan. 2024.

³³ Tem livre docência em Educação Matemática pela Unesp, *campus* de Rio Claro, e Pós-Doutorado na Universidade de Bristol, Inglaterra; Doutorado em Educação pela Unicamp; Mestrado em Educação Matemática pela Unesp; e Graduação em Matemática pela Unesp. Por quase três décadas, atuou em atividades de ensino, pesquisa e extensão na Unesp do *campus* de Rio Claro, onde se aposentou e permaneceu vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Liderou o Épura, o Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Inclusão, e realizou pesquisas na área de inclusão, na perspectiva da Educação Matemática crítica, tendo como foco o ensino e a aprendizagem de Matemática na escola e a formação de professores. Disponível em: <https://bit.ly/3NQbXH9>. Acesso em: 07 jan. 2024.

³⁴ Tem Graduação em Licenciatura em Matemática pela Unemat (1997), Mestrado (2006) e Doutorado (2013) em Educação Matemática pela Unesp. É professor efetivo da Unemat, lotado na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológica do *campus* de Barra do Bugres. Tem experiência e atua nas áreas de ensino de Matemática, Formação de professores de Matemática, Etnomatemática e Educação escolar indígena. Atualmente, é professor do curso de Matemática e do Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática (Unemat), do Mestrado Profissional ProfMat (Unemat). É professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultura (PPGECII/Unemat). Disponível em: <https://bit.ly/3NQbXH9>. Acesso em: 07 jan. 2024.

de Professores que Ensinam Matemática, que aconteceu na cidade de Tangará da Serra. Na oportunidade, falei do meu interesse em participar do processo seletivo, e ela foi muito acolhedora. Discutimos algumas ideias sobre minha pesquisa, e a professora pediu que eu ficasse atenta ao período da seleção inscrição. Em seguida, presenteou-me com o livro *Educação Matemática Inclusiva Estudos e percepções*³⁵. Após esse primeiro contato, aguardei ansiosamente o momento oportuno da seleção, que aconteceu ano de 2019. Para a minha alegria, fui aprovada e iniciei o meu trabalho de pesquisa sob a orientação da Prof.^a Dra. Ivete Maria Baraldi³⁶.

Gostaria de aproveitar este espaço para registrar em minha narrativa um acontecimento que me abalou profundamente. Demorei mais de ano para decidir em qual local do meu texto esse registro se encaixaria, pois sempre pensei que ele deveria ocupar um espaço muito, muito especial neste trabalho. Acredito que aqui é o parágrafo ideal para falar da minha querida orientadora, a Prof. Dra. Ivete Maria Baraldi (*in memoriam*). Além de uma excelente pesquisadora, ela foi — e sempre será lembrada — como uma pessoa incrível. Digo “foi”, pois Baraldi foi uma das 700 mil pessoas que faleceram em decorrência da doença Covid-19³⁷, durante o período pandêmico que foi oficialmente decretado em março de 2020. Ela foi uma das vítimas de um Governo negligente, que tratou essa doença como apenas uma “gripezinha”³⁸ e que não se preocupou em providenciar, de forma ágil, vacinas contra o seu

³⁵ O livro foi organizado por Fernanda Malinosky Coelho da Rosa e Ivete Maria Baraldi em 2018. Contou com a participação de diversos autores e empreendeu diversas discussões sobre a Matemática em uma perspectiva inclusiva.

³⁶ Ivete Maria Baraldi foi licenciada em Ciências com habilitação em Matemática pela Unesp de Bauru (1992). Mestre (1996) e doutora (2003) em Educação Matemática pela Unesp de Rio Claro. Foi professora, com dedicação exclusiva, do Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru. Docente e orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática (Unesp de Rio Claro) e Educação para Ciências (Unesp de Bauru). Foi membro dos seguintes grupos de pesquisa: Ghoem e “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD [Transtorno Global de Desenvolvimento]/TEA [Transtorno de Espectro Autista] ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”. Publicou artigos em periódicos especializados, trabalhos em anais de eventos nacionais e internacionais e livros. Em seu currículo Lattes, os termos e expressões mais frequentes para a contextualização da sua produção científica foram: “Educação Matemática”, “História Oral”, “ensino e aprendizagem de Matemática”, “formação de professores de Matemática”, “História da Educação Matemática” e “Educação Inclusiva”. Disponível em: <https://bit.ly/3NQbXH9>. Acesso em: 07 jan. 2024.

³⁷ A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus Sars-CoV-2. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de Coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do então novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (Espii) — o mais alto nível de alerta da organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus e, além disso, aprimorou a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus (OPAS, 2022).

³⁸ A negligência e o negacionismo do presidente Jair Bolsonaro no enfrentamento à pandemia de Covid-19, a qual ele chamou de “gripezinha” e, por isso, demorou meses para comprar as vacinas, custou a vida de mais de

patógeno causador, a tempo de que fossem evitadas tantas mortes. Eu acredito que a Prof.^a Ivete foi embora deste planeta para viver em outra dimensão, deixando para trás a sua família, os seus amigos e os seus estudantes. Contudo, a sua presença ficará para sempre em minha memória: guardarei comigo o seu sorriso, a sua serenidade, a sua humildade e o compromisso que ela tinha de discutir o ensino da Matemática de uma maneira mais inclusiva, envolvendo aqueles que, muitas vezes, estavam excluídos do processo educacional, especialmente os estudantes público-alvo da Educação Especial. É com essa memória, inspirada nessa magnífica mulher, mãe, esposa, professora, pesquisadora e amiga, que prossegui com o meu trabalho investigativo, contando com a parceria do meu querido e atual orientador Professor Dr. Emerson Rolkouski, que aceitou o desafio de trilhar este caminho comigo.

700 mil brasileiros e brasileiras que poderiam ter sido salvos (dados de 2014). Isso coloca o país na lista de uma das nações que mais fracassaram no combate à doença. Desde o começo da crise sanitária até os dias de hoje, Bolsonaro foi contra a medidas restritivas como distanciamento social, uso de máscara e até fez campanha contra a vacinação, negando as evidências científicas e propagando *fake news* sobre medicamentos comprovadamente ineficazes contra a Covid-19 (Rimonatto, 2022).

SEÇÃO 2: CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS — UMA LENTE

Antes de iniciarmos as discussões sobre políticas públicas para a formação de professores e a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball, é necessário apresentar uma definição para os conceitos de “política”, “política pública” e “política educacional”, aos quais este trabalho investigativo está filiado. A sociedade moderna é caracterizada por diferenças sociais, éticas e culturais. Trata-se de um modelo plural, no qual os sujeitos se constituem como pessoas singulares e sociais. Isso faz com que se diferenciem quanto à idade, ao sexo, à religião, ao estado civil, à escolaridade, à renda, ao setor de atuação profissional etc.

Outro aspecto que diferencia uma pessoa das demais, no decorrer da existência, são os diferentes papéis que desempenham, baseados em ideias, valores, interesses, aspirações diferentes. Assim, Rua (2009, p. 15) enfatiza que essa “diferenciação faz com que a vida em sociedade seja complexa e, potencialmente, envolva, ao mesmo tempo, múltiplas possibilidades de cooperação, competição e conflito”. A autora (2009) esclarece que a sobrevivência e o progresso da sociedade dependem da maneira como os conflitos são regulados e administrados. Isso pode se dar de dois modos: o primeiro está ligado à coerção pura e simples, que não é uma atitude desejada para uma sociedade, pois a “coerção consiste na ação de reprimir, de refrear [...]” (Rua, 2009, p. 17). O outro é a política. Por meio dela, há a possibilidade de resolução de conflitos de forma mais pacífica. Rua (2009, p. 17) define política como “o conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos”. De acordo com as demandas sociais, éticas e culturais agregadas aos interesses governamentais de uma sociedade, são elaboradas ações para atender às necessidades do bem-estar de uma determinada população.

Essas ações são designadas como “políticas públicas”, pelo fato de envolverem ações coletivas e não atenderem a interesses particulares, além de utilizarem recursos públicos para a sua execução. Rua (2009, p. 19) ressalta que as “políticas públicas (*policies*), por sua vez, são *outputs*, resultantes das atividades políticas (*politics*): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores”. Pode-se afirmar que uma política pública tem como características centrais decisões e ações imperativas da autoridade totalizante do poder público e envolve atividade política de acordo com demandas e suportes (Rua, 2009). As demandas estão relacionadas às

reivindicações de bens e serviços, como saúde, Educação, estradas, transportes, segurança pública, normas de higiene e controle de produtos alimentícios, previdência social, etc. Podem ser, ainda, demandas de participação no sistema político, como reconhecimento do direito de voto dos analfabetos, acesso a cargos públicos para estrangeiros, organização de associações políticas, direitos de greve, etc. Ou ainda, demandas de controle da corrupção, de preservação ambiental, de informação política, de estabelecimento de normas para o comportamento dos agentes públicos e privados, etc. (Rua, 2009, p. 31-32).

Por “suporte” ou “apoio”, entende-se a

[...] obediência e o cumprimento de leis e regulamentos; atos de participação política, como o simples ato de votar e apoiar um partido político, o respeito à autoridade dos governantes e aos símbolos nacionais; a disposição para pagar tributos e para prestar serviços, como por exemplo o serviço militar, etc. Mas podem ser também atos mais fortes, como o envolvimento na implementação de determinados programas governamentais, a participação em manifestações públicas, etc. (Rua, 2009, p. 32).

O suporte e o apoio não necessariamente estão ligados a uma demanda ou a uma política específica, mas precisam estar articulados às políticas governamentais. As políticas públicas são elaboradas pelos Governos na tentativa de atender às demandas sociais exigidas pela sociedade com procedimentos formais e informais de resolução pacífica de conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos (Rua, 2009). As discussões sobre políticas e políticas públicas apresentadas até o momento remetem à política como uma maneira de implementar ações em busca de resoluções dos problemas sociais. Essa não é uma visão totalmente equivocada. Contudo, há a necessidade de se compreender a política para além do processo linear, reprodutivo. Para Ball e Mainardes (2011),

[...] As políticas envolvem confusões, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmáticos, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétrica (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais (Ball; Mainardes, 2011, p. 13).

Esses elementos diversificados que estão presentes nas políticas refletem-se diretamente na maneira de como fazer as coisas e de como recriar tais elementos na prática. A esse respeito, Ball e Mainardes (2011) ressaltam que

A política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais [...] (Ball; Mainardes, 2011, p. 14).

A complexidade que envolve as políticas públicas, especificamente as políticas educacionais, deveria ser levada em consideração. No entanto, não é o que geralmente aconteceu quando as políticas são pensadas ou escritas. Ball e Mainardes (2011, p. 13) salientam que as “políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino)”, sem consideração a grandes variações de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

Ao pesquisar e analisar os diferentes contextos em que ocorrem as políticas públicas educacionais e a maneira como elas são pensadas, elaboradas e representadas pelos diversos atores, Ball e Bowe, no final dos anos 1980 e no começo de 1990, após pesquisarem o currículo nacional da Inglaterra, elaboraram um método analítico denominado de “Abordagem do Ciclo de Políticas”. Em uma palestra ministrada no formato virtual (*live*)¹, intitulada “A Abordagem do Ciclo de Políticas como epistemologia”, Mainardes (2020) apresentou duas definições do que seria o “contexto”, de acordo com a visão de Ball. A primeira está diretamente ligada ao conjunto da arquitetura política, econômica, social, ideológica e cultural que faz com que determinadas políticas educacionais aconteçam em diferentes contextos. A segunda definição de “contexto” se refere ao local que receberá a política, no caso das políticas educacionais. Um dos locais são as escolas, e elas fazem as adaptações e as modificações necessárias das políticas. Assim, ao falarmos sobre o PNAIC, houve a necessidade de compreender a construção dessa formação ofertada pelo Governo Federal às professoras alfabetizadoras brasileiras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a Abordagem do Ciclo de Políticas. Para Lopes (2016, p. 3), o “ciclo de políticas se mostrou um modelo heurístico potente não apenas para questionar a centralidade do Estado na política de currículo, como para questionar uma concepção verticalizada de poder que subsidia tal centralidade [...]”.

A Abordagem do Ciclo de Políticas (ou, em inglês, *Policy Cycle Approach*) foi estabelecida pelos sociólogos ingleses Stephen J. Ball e Richard Bowe e divulgada por alguns de seus colaboradores (Ball, 1994a *apud* Mainardes, 2006; Bowe; Ball; Gold, 1992). A abordagem passou a ser utilizada por diversos pesquisadores, em diferentes países, com o objetivo de analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais. No Brasil, Mainardes (2006) tem desenvolvido pesquisas na área de políticas públicas educacionais utilizando como

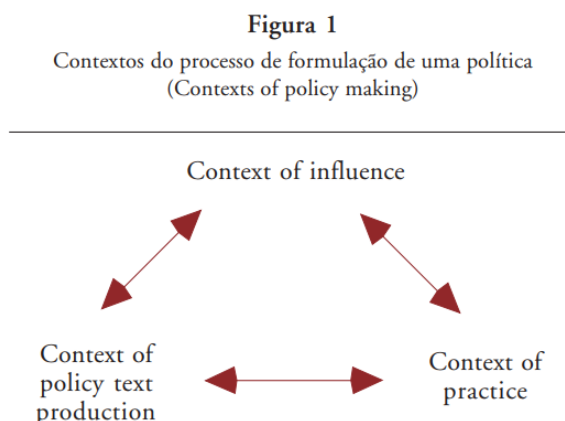
¹ A *live* é a transmissão de algum conteúdo ao vivo, pela Internet. Conta, muitas vezes, com um espaço para que os participantes interajam entre si e com o difusor, tal como o *chat*. A referida *live* com o professor está disponível em: <https://bit.ly/3vzgpUq>. Acesso em: 25 ago. 2020.

método analítico a abordagem do ciclo de política. Segundo o autor (2006, p. 49), essa abordagem metodológica se destaca por enfatizar “os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de articularem os processos macro e micro” durante a análise de políticas educacionais. No início de sua pesquisa, Ball e Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006) apresentaram o processo político como sendo um ciclo contínuo e constituído por três aspectos: a “política proposta”, a “política de fato” e a “política em uso”.

A “política proposta” representa as políticas oficiais e está relacionada às “intenções não somente do Governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de ‘implementar políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem [...]” (Mainardes, 2006, p. 49). Por sua vez, a “política de fato” são “[...] os textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática [...]” (Mainardes, 2006, p. 49). A “política em uso” “[...] referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática” (Mainardes, 2006, p. 49).

Após estabelecerem esses três níveis conceituais presentes na Abordagem do Ciclo de Políticas, Ball e Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006) não ficaram satisfeitos com essas definições, por entenderem que envolviam uma linguagem com certa rigidez, que contradizia a visão que eles tinham de processo político. Mainardes (2006, p. 4) afirma que “[...] há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas se apresentavam como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político [...]”. Desse modo, segundo o autor (2006), Ball e Bowe (1992) apresentaram um ciclo contínuo não linear, formado por três contextos principais, que estão inter-relacionados e não apresentam uma dimensão temporal ou sequencial, a saber: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Vejamos a figura 1 a seguir.

Figura 1 — Abordagem do Ciclo de Políticas.



Fonte: Bowe *et al.* (1992, p. 20 *apud* Mainardes, 2006, p. 51).

Segundo Mainardes (2006), o primeiro contexto estabelecido por Ball e Bowe (1992) é o de influência. Nele, “é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da Educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p. 51). No contexto de influência, as redes sociais atuam em torno de partidos políticos, do Governo e do processo legislativo; assim, os conceitos ganham legitimidade e formam o discurso político (Mainardes, 2006). Entretanto, para a construção desse discurso, há necessidade de enfrentar algumas disputas que são estabelecidas entre os envolvidos para que as suas argumentações e os seus princípios sejam aceitos, ou seja, para que a ideia em questão se sobressaia entre as demais. Mainardes (2006) afirma que:

O discurso em formação algumas vezes recebe o apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (Mainardes, 2006, p. 51).

Quando esses discursos são articulados e estabelecidos em uma direção, eles se concretizam sob a forma de textos políticos: os “textos políticos, portanto, representam a política” (Mainardes, 2006, p. 52). Considera-se a concretude desses textos como o segundo contexto estabelecido por Ball e Bowe. Trata-se do contexto da produção de texto, que pode se apresentar sob diversas formas, conforme explica Mainardes (2006, p. 52): “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais sobre os textos oficiais, vídeos etc.”.

Ainda segundo Mainardes (2006), os textos políticos são implicações de disputas e acordos com os diferentes agentes envolvidos, nas quais as políticas se materializam e carregam limitações materiais e possibilidades. Após a consolidação dos textos oficiais, as políticas passam por outra sistematização, ou seja, elas saem de sua materialização e se reconstruem no terceiro contexto da Abordagem do Ciclo de Políticas apresentado por Ball e Bowe: o contexto da prática. Segundo Bowe, Ball e Gold (1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 52), o contexto da prática é o local onde as políticas serão interpretadas e recriadas; é o local onde se produziram efeitos e consequências, provocando, assim, mudanças e transformações significativas na política original. O contexto da prática traz como aspecto central as políticas, pois elas não são meramente implementadas, estando sujeitas às interpretações dos envolvidos, ou seja, dos profissionais que atuarão no terceiro contexto da Abordagem do Ciclo de Políticas. Segundo Mainardes (2006, p. 53), essa abordagem parte do princípio de que “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam” têm consequências diretas no processo de efetivação de uma política. Sendo assim, esse grupo de indivíduos que atuará no contexto da prática é visto como um ator importante. Sem eles, seria impossível que as políticas públicas educacionais fossem efetivadas. “[...] É importante destacar que as interpretações e reinterpretações são constituídas nas relações sociais e precisam ser entendidas no contexto de sua produção” (Mainardes, 2007, p. 31).

Mainardes (2006) afirma que, no ano de 1994, Ball expandiu o ciclo de políticas em seu livro intitulado *Education reform: a critical and post-structural approach*. Foram acrescentados outros dois conceitos sobre a abordagem desses ciclos, dando origem ao quarto e quinto contextos. O quarto contexto diz respeito aos resultados ou efeitos — “[...] preocupe-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada [...]” (Mainardes, 2006, p. 54). Esses efeitos foram divididos em dois grupos: gerais e específicos.

Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização, e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política (Mainardes, 2006, p. 55).

Ball (1994a *apud* Mainardes, 2006) também propôs uma divisão relacionada aos efeitos. Para o autor (1994a), existem efeitos de primeira e de segunda ordem; “[...] os efeitos de primeira ordem referem-se às mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidades e justiça social” (Ball, 1994a *apud* Mainardes, 2006, p. 55). Por último, quanto ao contexto de estratégia política, Ball (1994a *apud* Mainardes, 2006) afirma: “[...] esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada [...]” (Ball, 1994a *apud* Mainardes, 2006, p. 55).

A complexidade presente na Abordagem do Ciclo de Políticas é vista como uma proposta de análise que rompe com uma visão simplista e linear existente em outros modelos de análise de políticas. Mainardes (2006, p. 55) ressalta que “a Abordagem do Ciclo de Políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”. Sendo assim, essa abordagem proporciona condições de uma análise crítica e flexível da trajetória de políticas e programas educacionais.

Mainardes (2006) apresenta ainda algumas questões que poderão direcionar o pesquisador de políticas públicas que pretende utilizar o referencial teórico-analítico da abordagem em questão. Essas perguntas foram adaptadas pelo autor (2006) a partir do trabalho de Vidovich (2002). Não é algo para ser seguido como um manual; no entanto, contribui para um direcionamento. Para compreender o contexto de influência, é possível fazer as seguintes indagações:

1. Quais são as influências e tendências presentes na política investigativa? Por que política emergiu agora?
2. Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?
3. Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?
4. No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?
5. Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência).
6. Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?
7. Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?
8. Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?
9. Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política? (Mainardes, 2006, p. 66).

Já para o contexto da produção de texto, Mainardes (2006) sugeriu 12 questões a serem utilizadas. Vejamos essas questões a seguir.

1. Quando se iniciou a construção do texto da política?
2. Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
3. Como o texto (ou textos) da política foi (foram) construído(s)? Quais as vozes ‘presentes’ e ‘ausentes’?
4. Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?
5. Quais são os discursos predominantemente e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
6. É possível identificar interesse e opções não explicitados (ocultos) no texto?
7. Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
8. Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (*writerly*, *readerly*, a combinação de ambos os estilos)?
9. Há inconsistências, contradições e ambiguidade no texto?
10. Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?
11. Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
12. Os textos são acessíveis e compreensíveis? (Mainardes, 2006, p. 66–67).

Atendendo ao contexto da prática, o pesquisador poderá fazer as seguintes perguntas:

1. Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
2. Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Havia variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
3. Há evidências de resistência individual ou coletiva?
4. Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldade, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
5. Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
6. Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou a criação de desigualdades?
7. Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas emancipatórias?
8. O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto? (Mainardes, 2006, p. 67–68).

Atendendo ao contexto dos resultados/efeitos, o pesquisador poderá utilizar os seguintes questionamentos:

1. Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral?

2. Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, gêneros, raça/ etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas portadoras de necessidades especiais?
3. Há consequências inesperadas? Quais?
4. Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram?
5. Quais as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e o que foi observado no contexto da prática pelo pesquisador? É possível identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações, depoimentos?
6. Há efeitos de primeira ordem mudanças na estrutura e na prática? Quais são?
7. O que pode ser considerado como efeitos de segunda ordem? Como eles podem ser analisados?
8. Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social? (Mainardes, 2006, p. 68).

Por último, atendendo às expectativas do contexto da estratégia política, Mainardes (2006) adaptou sete questões:

1. Há desigualdade criada ou reproduzida pela política? Quais são as evidências disso? Há conclusões similares em outros estudos da Literatura?
2. Que estratégias (gerais e específicas) poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?
3. As estratégias delineadas contribuem para o debate sobre a política investigada e para aspectos da política que deveriam ser repensados e redimensionados? Que outras estratégias são apontadas na Literatura?
4. As estratégias são exequíveis e fundamentadas em referências teóricas consistentes?
5. Em que medida as estratégias delineadas pelo pesquisador contribuem para o fortalecimento das pedagogias críticas, de projetos alternativos para a Educação das classes trabalhadoras e de uma democratização real e efetiva?
6. Como tais estratégias poderiam ser disseminadas?
7. As estratégias delineadas consideram os aspectos macroestruturais? (Mainardes, 2006, p. 68–69).

Ball (1992 *apud* Mainardes, 2007) apresenta outros elementos para a análise de políticas: a concepção sobre a política, a política como texto e a política como discurso. Os textos, antes mesmo de chegarem às escolas, carregam uma história, tanto representacional quanto interpretacional — melhor dizendo, trazem *histórias*, no plural, assim como os próprios leitores também trazem histórias. Ball (1992 *apud* Mainardes, 2007, p. 37) afirma que, em geral, essa “concepção pressupõe a análise de textos e dos seus contextos de produção e também considera os leitores não como leitores ingênuos ou recipientes vazios, mas como sujeitos históricos que recebem e interpretam os textos de diferentes formas”. Mainardes (2007) frisa que, considerando que os leitores são plurais, os textos terão significados divergentes para diferentes leitores, com contradições e omissões. Portanto, receberão várias interpretações. Isso não significa, contudo, que caberá qualquer interpretação. Os textos podem ser considerados como “produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação

envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (Mainardes, 2007, p. 38). Cabe, portanto, ao analista de política compreender que os documentos de políticas são complexos e requerem um olhar refinado no momento da análise. Esse olhar deve estar atento para “[...] identificar ideologias, interesse, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos” (Mainardes, 2007, p. 38).

Após essas conclusões em relação à política como texto, Bowe e Ball, concordando com o semiólogo e filósofo francês Roland Barthes, fizeram uma distinção entre dois estilos de textos: o “*writerly*” (*escrivível*) e o “*readerly*” (*prescrito*) (Ball, 1992 *apud* Mainardes, 2007). Nessa distinção, um “texto *readerly* (ou *prescritivo*) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou *escrivível*) convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto” (Ball; Bowe, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 50). Além disso, é possível afirmar que tanto o *readerly* quanto o *writerly* resultam do processo de formulação da política em contínuas relações em diversos contextos — portanto, têm uma ligação peculiar com os contextos particulares nos quais eles foram elaborados e pensados e os dois estilos podem estar presente em um único texto (Mainardes, 2007).

Com relação à política como discurso, Ball (1994) mobilizou um conceito central do referencial analítico de Foucault e da teoria pós-estruturalista do discurso enquanto poder. Nesse contexto, entende-se que, no texto, há um controle do que pode ser dito e pensado; do mesmo modo, há quem pode falar, quando, onde e com que autoridade (Ball, 1994a, p. 39 *apud* Mainardes, 2007, p. 39). Sendo assim, “a política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade [...]” (Mainardes, 2007, p. 39).

A política como texto e a política como discurso se complementam, pois, enquanto a política como discurso ressalta os limites impostos pelo discurso, a política como texto direciona para o controle que fica sob responsabilidade de cada leitor. Portanto, ambos são considerados complexos, uma vez que os discursos, materializados nos textos, não são como se apresentam, ou seja, revestidos de toda ingenuidade ideológica (Mainardes, 2007). Ball e Bowe (1994) apontam ainda duas questões importantes para a análise de políticas: o primeiro seria o foco na formação do discurso da política e “o segundo seria sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática [...]” (Ball; Bowe, 1994 *apud* Mainardes, 2006, p. 50).

Nesta pesquisa, a escolha da Abordagem do Ciclo de Políticas se deu a partir do entendimento de que esse método analítico tem possibilidades de trazer elementos teóricos essenciais para as discussões, visando a uma compreensão do percurso político do PNAIC, desde o processo inicial, a partir do contexto de influência, até o contexto da prática. Cabe salientar também que o foco desta investigação está diretamente relacionado ao contexto da prática, pois propomos uma análise de como a política do PNAIC de Matemática foi colocada em prática no contexto escolar pelas professoras alfabetizadoras do Vale do Jauru, mais especificamente em relação à formação que elas receberam para atuar na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Sendo assim, a nossa intenção não foi a de fazer uma análise profunda do contexto de influência. De todo modo, para situar o leitor sobre o discurso que trouxe o programa em questão para a agenda política brasileira e fez com que ele se constituísse como uma formação continuada em serviço para as professoras alfabetizadoras, foi realizado um levantamento de pesquisas na BDTD da Capes. Apresentado na primeira subseção da próxima seção, esse levantamento teve por objetivo jogar luz sobre alguns trabalhos que se dedicaram a analisar o contexto de influência com mais profundidade, enfatizando elementos que fizeram parte desse contexto e que foram fundamentais para alçar o PNAIC para o centro da agenda política educacional brasileira. A segunda subseção, que versa sobre o contexto de influência, tem por objetivo averiguar de que maneira o discurso da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, entrou para a agenda da política pública de formação de professoras alfabetizadoras do PNAIC de 2014; quais influências essa política de formação sofreu para que as discussões sobre Educação Especial nessa perspectiva fizessem parte desse programa formativo; e como essas influências apareceram também em alguns documentos legais no estado de Mato Grosso — muito embora, frise-se, o foco da formação não fosse exatamente a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, sim, a formação na Matemática.

SEÇÃO 3: O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

3.1 Por que o PNAIC?

Esta subseção apresenta uma revisão de pesquisas brasileiras desenvolvidas nos últimos oito anos, discutindo aspectos que se mostraram decisivos para que o PNAIC viesse a fazer parte da agenda política brasileira. Para isso, essas pesquisas abordaram a política de formação continuada do programa, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas. Conforme já adiantado, tal ciclo é entendido por Ball (2011) como uma das possibilidades de análise das políticas educacionais. Desenvolvida pelo referido autor (2011) e pelos seus colaboradores, essa abordagem permite analisar e compreender como tais políticas em voga em uma dada sociedade são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos na prática. Para essa análise, é preciso que o analista desenvolva um olhar crítico e reflexivo, sem nunca perder de vista as limitações envolvidas em toda política educacional.

Segundo Mainardes e Marcondes (2009, p. 304), “o termo ‘crítico’ sinaliza um compromisso específico com a justiça social”. Talvez por essa razão, Ball e Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006) tenham mobilizado, em suas análises, os contextos primários da Abordagem do Ciclo de Políticas — dentre eles, como já mencionado neste trabalho, destacam-se os contextos de influência, da produção de texto e da prática. Nesta subseção, as discussões estarão centradas no primeiro contexto, o de influência. Essa escolha se justifica, uma vez que é esse parâmetro que possibilita compreender quais as influências em jogo em uma dada política educacional, sejam elas globais/internacionais, nacionais ou locais. Com isso, nesta pesquisa, será possível compreender os discursos que permearam as discussões dos diferentes grupos envolvidos na construção da política do PNAIC.

No levantamento ora apresentado, utilizamos como fonte de produção dos dados a BDTD da Capes, considerando pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2016 e 2021. Acessamos essas plataformas e inserimos as seguintes palavras-chave: “PNAIC” AND “Ciclo de Políticas”. Com isso, encontramos cinco trabalhos que tratavam da temática investigada. Ao analisá-los mais cuidadosamente, verificamos que todos estavam, de fato, relacionados à temática aqui visada: o contexto de influência que contribuiu para a elaboração do PNAIC como uma política de formação continuada. Contudo, cabe salientar que todas elas também se preocuparam em analisar o contexto da prática. Esses trabalhos estão esquematizados por ano de produção no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 — Resultados encontrados na BDTD.

N.ºs	Autoras	Títulos	Tipos de pesquisa	Objetivos	Anos
1	Giardini, Barbara Lima	“Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa — PNAIC: caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente”	Doutorado (Tese)	Analisar as opiniões de diferentes atores envolvidos no PNAIC sobre os caminhos percorridos pelo programa e sobre os seus resultados e efeitos na formação docente, considerando a realidade do município mineiro de Ponte Nova	2016
2	Shi, Leticia da Silveira Espindula Toi	“Formação continuada de professores e qualidade do ensino: um estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa — PNAIC — Nova Iguaçu/RJ”	Mestrado (Dissertação)	Analisar as ações do PNAIC em desenvolvimento em Nova Iguaçu, município do Rio de Janeiro, e identificar os impactos dessa política pública na melhoria da qualidade do ensino nessa localidade	2017
3	Pereira, Siclay	“Implantação do PNAIC nos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo à luz do ciclo de políticas: questão de gestão pedagógica”	Mestrado (Dissertação)	Identificar e compreender os motivos dessas distintas interpretações que levaram a práticas diversas de implantação do PNAIC nos sistemas de ensino dos municípios pesquisados, consolidando,	2018

				nesse processo, distintas práticas de gestão pedagógica.	
4	Vinente, Neila Gonçalves	“O PNAIC e a formação continuada de professoras alfabetizadoras: uma realidade no município de Humaitá — Amazonas”	Mestrado (Dissertação)	Compreender os contextos de produção das políticas formativas, desenvolvidas pelo PNAIC, para professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Humaitá, município do estado do Amazonas, no período de 2018 a 2019	2019
5	Vitorino, Viviane da Cruz Leal Nunes	“O PNAIC de Alfabetização Matemática no município de Curitiba: ranços e avanços”	Mestrado (Dissertação)	Compreender os impactos da formação do PNAIC de Alfabetização Matemática na trajetória profissional e na prática pedagógica de professoras do município de Curitiba, no Paraná	2021

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os trabalhos desenvolvidos pelas autoras Giardini (2016), Pereira (2018), Shi (2017), Vinente (2019) e Vitorino (2021) indicaram que os contextos influenciadores para que o PNAIC viesse a fazer parte da agenda política brasileira, como uma proposta de formação continuada para as professoras alfabetizadoras, resultaram de influências internacionais, nacionais e locais. O objetivo era propor ações para enfrentar dois grandes desafios educacionais brasileiros: as questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores e as ações voltadas para a garantia de alfabetização dos estudantes brasileiros. As autoras destacaram o papel das agências internacionais na divulgação, no incentivo à

implementação e no financiamento da reforma educacional em contexto mundial. Com base nas discussões de McNeely (2012), Giardini (2016) citou o interesse que as organizações internacionais têm em relação à área da Educação. Dentre elas, destacam-se a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (ou Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Essa última organização realizou, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e do Banco Mundial e contando com a participação de 155 países, a conferência tinha por objetivo propor soluções para os problemas educacionais. Essa conferência fez com que a Educação retornasse às agendas nacionais e internacionais como um tema principal das reformas políticas e econômicas (Giardini, 2016). Ainda no âmbito global/internacional, Pires (2017) citou como fatos e vozes influenciadores para a constituição do PNAIC o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Conferência Mundial de Educação para Todos, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1998), o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, o documento “Educação, um tesouro a descobrir” (1998) e a Declaração de Dakar (2000).

No Brasil, a década de 1990 é marcada por uma série de reformas educacionais. Segundo Vinente (2019, p. 26), “O poder público começou um movimento desde a década de 1990, voltado para a valorização da formação e criaram-se políticas públicas direcionadas para a formação inicial e continuada [...]”. As políticas de superação do analfabetismo figuram como elementos centrais desse processo. Tais reformas faziam parte do compromisso internacional firmado pelo Brasil a partir da assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien) (Giardini, 2016; Shi, 2017). Dessa conferência, resultaram algumas posições consensuais, sintetizadas na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, as quais “devem constituir as bases dos planos decenais de Educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento” (Brasil, 1993, p. 11). Portanto, durante a referida década, os países que assumiram um compromisso com a Declaração Jomtien deveriam avaliar as suas necessidades educacionais e, a partir daí, elaborar um planejamento, em nível nacional, estadual e local, de ações a serem realizadas em longo prazo, considerando principalmente as necessidades básicas de aprendizagem, com foco no educando e na sua aprendizagem. Sendo assim, segundo Pires (2017), no ano de 1993, o então denominado Ministério da Educação e do Desporto submeteu

ao exame da sociedade brasileira uma proposta de Governo para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Para desenvolver todas essas ações, foi preciso articular currículo, avaliação da aprendizagem e formação dos educadores (Shi, 2017). Além disso, foi justamente na década de 1990 que:

[...] o Ministério da Educação — MEC, em colaboração com os estados e municípios, vem realizando diferentes programas de formação continuada aos professores da Educação Básica, em especial aos profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada nos três âmbitos federativos. Nesse cenário, o processo de decisão e formulação da política de formação continuada do PNAIC foi influenciado por um conjunto de fatores inter-relacionados nos âmbitos global, internacional e nacional (Pires, 2017, p. 75).

Para enfrentar os desafios envolvidos nessas ações e para atender às necessidades básicas de aprendizagem estabelecidas na Declaração de Jontiem¹, foi necessário estabelecer alguns princípios. Dentre eles, destaca-se a universalização do ensino fundamental até o final da década. Desse modo, as políticas públicas e os programas de vários países, como o Brasil, foram guiados por quatro princípios: o da equidade, o dos resultados da aprendizagem, o da elaboração de ambientes destinados à aprendizagem e o da Educação como ferramenta do desenvolvimento econômico e social (Giardini, 2016). De fato, no nosso país, os planejamentos foram sustentados por quatro eixos principais, a saber: gestão, aperfeiçoamento docente, qualidade e equidade e financiamento. Desse modo, o Brasil, influenciado por essa demanda internacional, passa a desenvolver programas de políticas nacionais para a Educação, atentando-se a esses quatro eixos, que foram fundamentais para que o PNAIC viesse a fazer parte da formação continuada das professoras alfabetizadoras.

Em relação ao eixo sobre gestão, Giardini (2016, p. 34) identificou a influência das reformas descentralizadoras, as quais contribuíram para o desenvolvimento e a autonomia dos municípios e das escolas, nas questões ligadas aos aspectos “pedagógico, administrativo e financeiro, em parceria com a sociedade, minimizando, assim, a centralidade governamental”. Em 1995, o surgimento do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)² materializa esse

¹ No que se refere às necessidades básicas de aprendizagem descritas na Declaração de Jontiem, são consideradas, além dos instrumentos apontados como essenciais para a aprendizagem (a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), os conteúdos considerados básicos (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) (Shi, 2017, p. 27).

² Consiste na assistência financeira às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de Educação Especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é o de promover a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da Educação Básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse. Disponível em: <https://bit.ly/3HsqHKe>. Acesso em: 17 nov. 2022.

movimento (Giardini, 2016). A iniciativa tinha como intuito de direcionar recursos para a gestão de cada unidade escolar.

Em relação ao eixo qualidade e equidade, Giardini (2016) destacou, em seu trabalho, o papel do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-Escola)³. Esse plano trouxe para o centro do debate educacional os baixos resultados de desempenho educacional. Disso resultou a elaboração do Programa Mais Educação⁴, destinado a atender 1242 escolas que apresentaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁵ abaixo da média nacional. O objetivo foi o de proporcionar um “aprimoramento do ensino público pela via do desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar” (Oliveira; Giardini, 2016, p. 37).

Com relação ao eixo do aperfeiçoamento das professoras, Giardini (2016) identificou três itens que foram estratégicos para a definição de ações e programas: o desenvolvimento profissional docente, a remuneração por desempenho e as políticas de incentivo. No que diz

³ Ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. O PDE-Escola é considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O plano constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro. Disponível em: <https://bit.ly/3W5LR4T>. Acesso em: 17 nov. 2022.

⁴ Criado pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083/2010, constitui-se como estratégia do MEC para a indução da construção da agenda de Educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para, no mínimo, sete horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; Educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em Educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e Educação econômica. O programa conta, em sua estrutura, com comitês metropolitanos ou regionais, constituídos por representantes das secretarias, gestores escolares e outros parceiros, entre os quais as universidades, e comitês locais, formados por sujeitos do Programa Mais Educação na escola e representantes da comunidade escolar e do entorno. Essa estratégia de efetivação e fortalecimento do Mais Educação constitui-se como espaço de articulação das ações e experiências e de construção de planos de ação coletivos. O programa é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. A sua operacionalização é feita por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <https://bit.ly/3FcgM8A>. Acesso em: 17 nov. 2022.

⁵ Criado em 2007, reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da Educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. Disponível em: <https://bit.ly/3Fj8lbU>. Acesso em: 17 nov. 2022. Embora esse índice seja considerado uma importante ferramenta para avaliar a qualidade da Educação Básica no Brasil, ele também é alvo de críticas, especificamente em relação à sua metodologia e à sua interpretação. Autores como Soares, Soares, Santos (2020) apontam a limitação da avaliação baseada em testes padronizados, o foco rígido em Matemática e Português, as diferenças regionais, a pressão por resultados e a falta de transparência nas informações.

respeito às políticas educacionais brasileiras na década de 1990, a autora (2016) desenvolveu um estudo histórico para discutir a formação de professores no Brasil, abordando, ainda que de forma breve, os principais eventos nessa seara nos últimos 20 anos — da LDB⁶ ao PNAIC. A LDB foi considerada como um marco temporal para a incorporação das políticas educacionais brasileiras e como uma verdadeira reforma educacional promovida pelo Governo Federal. Em seus arts. 62 e 63, essa lei propôs mudanças significativas para os professores que se encontravam em exercício, com diversas ações em parceria entre estados, municípios e Distrito Federal, conforme explica Vinente (2019):

Diante do que propõe a LDB, entendemos que é preciso que os Estados, Municípios e Distrito Federal articulem ações e esforços para proporcionar a formação inicial os professores que já estão exercendo a docência sem a devida Graduação. Além disso, como o processo de formação é contínuo, também existe a necessidade de investimentos nos professores já graduados, dando continuidade a este processo, que pode contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e, possivelmente, para a aprendizagem significativa dos estudantes (Vinente, 2019, p. 30).

A partir dessa lei, foram propostas iniciativas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁷, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) (Giardini, 2016, p. 41). Pires (2017) destaca a importância do Plano Nacional da Educação (PNE)⁸ (2001) e de algumas ações políticas do Governo Lula, tais como a iniciativa “Uma escola do tamanho do Brasil” (2002)⁹ e o documento “Toda Criança Aprendendo” (2003)¹⁰. Vitorino (2021) salientou, em seu trabalho, a ação de diferentes atores — entre eles os atores governamentais, que propuseram ações para a Educação que passavam pela valorização do professor e pela superação do analfabetismo. Os atores não governamentais são destacados por meio da sua participação em eventos como a Conferência Nacional de

⁶ Considerada a mais importante lei que versa sobre a Educação no Brasil, a LDB foi aprovada em 1996. Essa lei define e organiza todo o sistema educacional brasileiro, do Ensino Infantil até o Ensino Superior, assegurando, dessa forma, o direito social à Educação para estudantes brasileiros. Disponível em: <https://bit.ly/3hhrP8O>. Acesso em: 17 nov. 2022.

⁷ Diretrizes elaboradas pelo MEC, com o objetivo de normatizar os conteúdos curriculares de cada disciplina, a fim de nortear a Educação nacional no que tange aos conteúdos (Pereira, 2018, p. 79).

⁸ O PNE foi elaborado com compromissos largamente debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade na Conae 2010, os quais foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional (Brasil, 2014a, p. 9).

⁹ Nome dado a um programa do Governo do primeiro mandato de Lula (2002–2005). O objetivo era fazer crescer o nível educacional do país, concedendo-se a ele aspecto prioritário em relação à orientação das políticas públicas (Paulino, 2015).

¹⁰ Era composto por uma série de ações emergenciais e mudanças estruturais na Educação Fundamental. O objetivo do programa era a valorização docente, por meio da criação de uma rede de formação continuada, da elaboração de uma avaliação nacional e do lançamento de uma bolsa de incentivo à formação constante dos docentes. Disponível em: <https://bit.ly/3Wp4Ua6>. Acesso em: 16 jan. 2023.

Educação (Conae)¹¹, realizada em 2010. Essa conferência representou um compromisso importante para discutir e deliberar sobre questões relacionadas à Educação brasileira, colaborando para a elaboração do PNE e para o estabelecimento de diretrizes, metas e estratégias a fim de garantir, na Educação, a melhoria da qualidade do ensino a todos os estudantes brasileiros.

Em relação à formação docente, a LDB representou novas exigências, pois estabeleceu uma meta de formação em nível superior para as professoras da Educação Básica. Com a instituição da Década da Educação¹², houve a necessidade de formar o maior número de profissionais da Educação Básica sem o Ensino Superior que estavam em sala de aula. A fim de executar essa demanda formativa no Brasil, foi feita uma parceria entre estados, municípios e universidades, por meio de recursos financeiros advindos do Fundef¹³. Essas formações aconteceram em diferentes estados brasileiros, com diferentes programas, de forma presencial e também por meio de ensino remoto, em uma política educacional de formação à distância promovida pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁴. A LDB também delegou a função formativa para os Institutos Superiores de Educação (ISE), que ficaram responsáveis por ofertar formação para profissionais docentes da Educação Básica. No contexto dessas iniciativas, vários problemas foram sendo apontados aos cursos de Licenciatura de um modo geral, pois foi identificado que eles não conseguiam preparar os docentes para a atuação profissional (Giardini, 2016). Em busca de amenizar essa situação, surge a ideia equivocada

¹¹ Para garantir o desenvolvimento da Conae, o então ministro da Educação Fernando Haddad criou uma comissão com 35 membros, por meio da Portaria n.º 10/2008, a qual foi validada no Diário Oficial da União de 04 de setembro de 2008. Fizeram parte dessa comissão várias representatividades sociais — dentre elas, destacam-se representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da Educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da Educação, ou seja, entidades estudantis, de pais, comunidade científica, movimentos sociais, centrais sindicais e confederações de empresários (Brasil, 2022).

¹² Até o fim da chamada “Década da Educação”, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (Brasil, 1996, p. 16).

¹³ Instituído após a LDB, pela Emenda Constitucional n.º 14/1996 e regulamentado pela Lei n.º 9.394/1996 e pelo Decreto n.º 2.264/1997 (Giardini, 2016, p. 43). Basicamente, o Fundef destinou recursos aos docentes da Educação Básica. Na medida em que pelo menos 60% dos recursos do fundo eram direcionados para pagamento dos professores das redes municipais e estaduais de ensino, sendo possível o uso desses para o investimento em formação docente, os demais recursos do fundo (até 40%) eram direcionados para as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino. O Fundef, após 10 anos, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Medida Provisória n.º 339/2006, o qual foi regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 (Gatti; Barretto; André *apud* Giardini, 2016, p. 43).

¹⁴ Foi criada pelo Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006. O sistema UAB promove suas ações em regime de colaboração entre a União e os entes federados, sendo que as instituições públicas de ensino oferecem cursos e programas a distância, em articulação com polos de apoio presencial. O sistema foi instituído com a finalidade de ampliar e interiorizar a oferta da Educação Superior em nosso país, ou seja, aumentar o número de matrículas, especialmente em áreas com poucas oportunidades de cursos e programas (Giardini, 2016, p. 44).

de que a formação continuada seria de caráter compensatório, ou seja, de que ela deveria ser realizada para suprir as lacunas da formação inicial.

Diante da complexidade que envolvia tanto a formação inicial quanto a continuada, o Ministério da Educação (MEC) cria, no ano de 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor)¹⁵. Para Giardini (2016), Pereira (2018), Shi (2017), Vinente (2019) e Vitorino (2021), essa iniciativa, que contou com a parceria das instituições superiores, por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, foi responsável por elaborar e ofertar programas de formação continuada. Cabia às secretarias estaduais de Educação Básica buscar a adesão às propostas (Giardini, 2016). Com a criação da Renafor, foram efetivados os programas Pró-Letramento¹⁶, Gestar II¹⁷ e Profucionário¹⁸. O Pró-Letramento se destaca nesse contexto, pois ele foi determinante para a criação do PNAIC — com a finalização daquele, este passou a ser o novo programa de formação continuada para professoras (Giardini, 2016).

Giardini (2016) aponta que, como política educacional, o PDE, lançado em 2007 pelo Governo Federal, também influenciou a elaboração do Pacto, uma vez que foi justamente para atender às metas previstas no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto n.º 6.094/2007) que o PDE elaborou algumas ações, dentre elas a elaboração o Plano de Ações Articuladas (PAR)¹⁹. Os resultados dessas iniciativas foram decisivos, pois ajudaram a chamar a atenção para uma carência de políticas públicas de formação continuada voltada a profissionais dos anos iniciais e do ensino fundamental.

Considerando o desafio de garantir a alfabetização dos estudantes brasileiros, Giardini (2016), Pereira (2018), Shi (2017), Vinente (2019) e Vitorino (2021) também apresentaram

¹⁵ É formada por universidades em que se constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Cada um desses centros mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos sistemas estaduais e municipais de Educação. Na constituição da rede, são enfatizados a capacidade de articulação e o estabelecimento de parcerias dos centros com outras universidades, visando ao cumprimento das propostas conveniadas (Brasil, 2006, p. 28).

¹⁶ Foi instituído no ano de 2005 e desenvolvido em cinco estados brasileiros no ano de 2006. Trata-se de um programa de formação continuada de professores que atuavam nas antigas 1.ª, 2.ª e 4.ª séries (atualmente, do 1.º ao 5.º ano escolar), visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Giardini, 2016, p. 27).

¹⁷ Consiste em uma iniciativa de formação continuada de professores da antiga 5.ª a 8.ª série (atualmente, do 6.º ao 9.º ano escolar) nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (Giardini, 2016, p. 49).

¹⁸ Tem a natureza de curso em nível médio, direcionado aos trabalhadores que atuam em funções administrativas nas escolas das redes públicas estaduais e municipais de Educação Básica (Giardini, 2016, p. 49).

¹⁹ O Plano de Metas está baseado na elaboração do PAR. Trata-se de um instrumento que deve ser utilizado pelos municípios e estados para o apontamento de suas necessidades e para a obtenção de apoio por parte do MEC, em termos de assistência técnica ou recursos financeiros. Dessa forma, o PAR constitui um documento em que são indicadas carências no que se refere aos seus quatro eixos estruturadores: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos (Giardini, 2016, p. 50).

como elementos influenciadores desse aspecto as avaliações em larga escala, as quais denunciaram deficiências no processo de escolarização inicial dos estudantes. Em relação a essas avaliações, as autoras destacam o diagnóstico dos resultados da Prova Brasil²⁰, da Provinha Brasil²¹ e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)²², que identificaram desafios na alfabetização das crianças brasileiras até os oito anos de idade (Giardini, 2016). Para suprir essas deficiências, os planos nacionais PDE e PNE estabeleceram algumas metas e objetivos para a formação docente. Nesse contexto, destacam-se as seguintes iniciativas promovidas nas últimas décadas pelo Governo Federal: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), o Pró-Letramento e o PNAIC. A efetivação dessas ações dependeu de adesão dos estados e municípios e de parcerias com as universidades. Em nível estadual e local, as autoras destacaram a origem do Pacto, vinculando-o a um programa de formação no âmbito estadual. A inspiração para tanto foi uma experiência exitosa realizada no estado Ceará a partir de em 2007, com o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic)²³, de iniciativa do Governo cearense.

Nesta subseção, buscamos apresentar alguns fatores que alçaram o PNAIC ao centro da agenda política educacional de formação continuada de professoras alfabetizadoras, segundo as pesquisas realizadas por Giardini (2016), Pereira (2018), Shi (2017), Vinente (2019) e Vitorino (2021). Destacamos nesse sentido, a partir das reflexões das autoras, a identificação de um baixo rendimento escolar e, conseqüentemente, de um desempenho insatisfatório de muitas crianças brasileiras, o que apontou para a existência de um analfabetismo no Brasil. Segundo Shi (2017), o contexto de influência em questão caracteriza-se pela elaboração das políticas que emergem de discursos que servirão de base para a sua

²⁰ A Prova Brasil e o Saeb são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e de questionários socioeconômicos. Disponível em: <https://bit.ly/3ZvTwMd>. Acesso em: 02 jan. 2023.

²¹ É uma avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e em Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2.º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do país. A prova é aplicada no início e no fim do ano letivo para permitir o diagnóstico e a aferição da evolução da aprendizagem dos estudantes. Disponível em: <https://bit.ly/3GDoNux>. Acesso em: 02 jan. 2023.

²² O Pisa, tradução de “*Programme for International Student Assessment*”, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A iniciativa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem. Também são considerados os principais fatores que moldam a aprendizagem estudantil, dentro e fora da escola.

²³ Programa de cooperação entre o Governo do estado do Ceará e os municípios cearenses, com a finalidade de alfabetizar os estudantes da rede pública de ensino até o final do segundo ano do Ensino Fundamental. Trouxe desenvolvimento e garantiu o direito à Educação aos cidadãos cearenses, tornando-se exemplo para uma nova política pública educacional em nível nacional, o PNAIC (Vitorino, 2021, p. 74–75).

construção. Esse processo não é construído de forma ingênua e nem de maneira passiva. Sendo assim,

[...] Demarcado pela disputa de conflitos e de interesses, é neste campo que aparecem as influências políticas, sociais e econômicas, tais como as influências exercidas pelos grandes organismos internacionais nas ideologias pedagógicas e organizacionais que predominaram nos discursos que precederam a formulação e implementação de políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento [...] (Shi, 2017, p. 60).

Em suma, com o compromisso assumido na Conferência de Jomtien, de 1990, o Brasil elaborou planos e ações para atingir determinadas metas educacionais. Basicamente, a partir de um diagnóstico geral da realidade educacional brasileira, foi identificada a necessidade de melhorar os índices de analfabetismo dos estudantes e, para tanto, o foco foi a formação inicial e continuada das professoras que estavam diretamente trabalhando com esse público. Nesse contexto, destaca-se a importância do envolvimento direto da sociedade civil, quando participam dos Congressos Nacionais de Educação (Coneds) e da Conae. Esses eventos resultaram na construção do PNE, que, fundamentalmente, foi responsável por estabelecer diretrizes, metas e estratégias, a fim de garantir o direito à Educação e à qualidade de ensino para todos os estudantes. Além disso, como referimos anteriormente, outras iniciativas que influenciaram a elaboração do PNAIC foram o Renafor, o Pró-Letramento e o Paic.

3.1.1 Por que a Educação Especial em um programa como o PNAIC?

O título desta subseção constitui uma pergunta que surgiu quando da escrita acerca do contexto de influência. Nesse momento, já havíamos identificado algumas políticas públicas educacionais que haviam influenciado a elaboração do PNAIC, conforme mostravam as pesquisas de Giardini (2016), Pereira (2018), Shi (2017), Vinente (2019) e Vitorino (2021). No entanto, foi preciso compreender também quais influências contribuíram para que a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, fizesse parte também da formação em rede nacional do PNAIC, materializada, em dois cadernos — o primeiro na formação de Linguagem, no ano de 2013, e o segundo na formação de Matemática, em 2014, foco deste trabalho investigativo. Para tanto, foi preciso retomar alguns contextos históricos que marcaram o movimento educacional das pessoas público-alvo da Educação Especial, de modo a compreender quais as influências globais, internacionais, nacionais e locais operaram para que a política educacional, na perspectiva da Educação Inclusiva, fizesse parte da agenda

política educacional, pudesse ser interpretada no contexto da prática das escolas brasileiras e pudesse ser direcionada para os primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Em certo momento, os estudantes público-alvo da Educação Especial passaram a ser considerados como integrantes de uma proposta educacional inclusiva. Em parte, no Brasil, isso resultou da assinatura de acordos internacionais, a partir da década de 1990. Desses acordos, destacam-se a Declaração de Jomtien, de 1990, a Declaração de Salamanca, de 1994, e a Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho e a Convenção de Guatemala, de 1999. Segundo Oliveira (2004, p. 72), essas “declarações internacionais expressam um movimento em favor de uma Educação Inclusiva, que teve início nos Estados Unidos, cujo marco histórico foi a Lei Pública 94.142, de 1975”.

Cabe salientar que os acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário influenciaram, sim, a elaboração de políticas públicas educacionais voltadas para os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas Mendes (2010) enfatiza que é preciso considerar que essa adesão ocorreu mais como gesto burocrático, quase que uma obrigação, com o intuito de garantir formas de investimentos para o país. Não se tinha, assim, a intenção de cumprir integralmente o que estava sendo acordado — ou seja, por si sós, esses acordos não foram (ou são) suficientes para criar e consolidar uma ideologia inclusiva no Brasil. Para Ball (1992), as políticas educacionais globais não são transferidas linearmente para as políticas locais, uma vez que elas sofrem reinterpretações e ressignificações, de acordo com a realidade de cada país, a começar pelas traduções propriamente ditas dos textos políticos internacionais.

Considerando esse contexto histórico e político, esta subseção pretendeu olhar para o contexto de influência nacional do PNAIC e, para isso, estabelecemos um recorte temporal de 1990 a 2015, interstício em que se podem encontrar várias ações visando à elaboração de políticas educacionais voltadas para a Educação Especial, por meio da publicação de vários documentos legais, considerados marcos para a consolidação do movimento de inclusão no Brasil. Entre eles, destacam-se as leis e os decretos apresentados resumidamente no quadro 2.

Quadro 2 — Leis e decretos que influenciaram a construção de políticas públicas voltadas para a Educação Especial no Brasil.

Anos	Leis e decretos
1994	Portaria n.º 1.793 — Política Nacional de Educação Especial. Dispõe sobre os “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”
1996	Lei de Diretrizes e Base da Educação, a LDB
1998	Constituição Federal de 1998
1999	Decreto n.º 3.298

	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
2001	Plano Nacional de Educação Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada
2002	Lei n.º 10.436 — Lei da Libras
2003	Programa Educação Inclusiva Dispõe sobre o direito à diversidade, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.
2004	Decreto n.º 5.296/04 Regulamentou as Leis n.º 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, tem destaque o Programa Brasil Acessível
2005	Decreto n.º 5626 Regulamenta a Lei da Libras
2007	Decreto n.º 6.215 Dispõe sobre a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
2009	Decreto n.º 6.949 Dispõe sobre os direitos das Pessoas com Deficiência
2011	Plano Nacional de Educação
2012	Lei n.º 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
2015	Lei n.º 13.146/2015 Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme se lê no quadro 2, várias leis e vários decretos foram elaborados ao longo dos anos para que a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, se configurasse como uma proposta educacional brasileira, conforme estabelecido na Política Nacional de 2008. Várias disputas e tensões se estabeleceram entre os grupos envolvidos na elaboração dessa proposta, de modo a que os estudantes público-alvo da Educação Especial tivessem a oportunidade de acesso à escola regular, aprendendo com os demais alunos desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Para responder à pergunta que encabeça esta subseção, olhamos para 12 documentos. Trata-se dos mais abrangentes acerca da temática da Educação Especial, considerando o seu público-alvo. Documentos mais específicos de um único público-alvo, embora importantes, não foram analisados, como é o caso da Lei n.º 12.764/2012.

Começamos pela Constituição Federal. Em 1988, a nossa Lei Maior reconheceu o direito de todos os estudantes terem acesso à Educação pública gratuita e de qualidade,

inclusive os estudantes público-alvo da Educação Especial. Segundo a Constituição, esses estudantes têm o direito de receber atendimento educacional especializado, *preferencialmente* na rede regular de ensino. Esse direito esbarrou no termo “preferencialmente”, que fixou que o acesso à rede regular de ensino passaria por uma avaliação de possibilidades para verificar uma adequação do estudante ao ambiente escolar. Caso as condições físicas não estejam adequadas, esses alunos podem estudar em escolas especializadas ou em salas específicas — ou seja, mesmo consolidando o direito à inclusão, o texto ainda deixa estabelecido que a política educacional admite também uma Educação segregacionista e integracionista.

Após a Declaração de Salamanca de 1990, foi possível observar algumas ações para que o compromisso assumido pelo Brasil, no momento da assinatura desse documento, viesse a ser integrado à agenda política, assegurando que todos os alunos tivessem direito à Educação. Entre tais ações, estava a formação de professores. No ano de 1994, a Política Nacional de Educação Especial foi elaborada a partir de discussões de diversos representantes governamentais e não governamentais, influenciados por discursos emanados da Constituição Federal de 1988, da LDB, do Plano Decenal de Educação para Todos e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Destaca-se, na seara, a proposta de aumentar o número de atendimentos educacionais especializados em, no mínimo, 25%. A Política Nacional de Educação Especial deveria inspirar a elaboração de planos de ação entre os órgãos públicos e as entidades não governamentais e, assim, deveria haver esforços e recursos por parte das três esferas de Governo — federal, estadual e municipal — e da sociedade civil nesse sentido. O documento trouxe a definição do público que receberia esse atendimento: “pessoas portadoras de deficiências”²⁴, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas).

O texto em questão foi dividido em seis capítulos, a saber: revisão conceitual; análise da situação da Educação Especial no país; fundamentos axiológicos; objetivo geral; objetivos específicos; e diretrizes gerais. É possível afirmar que o documento propôs uma política pública educacional para os estudantes público-alvo da Educação Especial a partir de uma perspectiva de integração e manteve os serviços da Educação Especial substitutivos ao ensino comum, ou seja, as matrículas em escolas e classes especiais continuaram indo na contramão do que se esperava de uma Educação Inclusiva. A integração estava centrada nas condições pessoais dos estudantes público-alvo da Educação Especial, de maneira que eles, nos limites de suas possibilidades, deveriam se adaptar ao contexto escolar a eles imposto em diferentes espaços:

²⁴ Mantivemos aqui e em outros momentos desta subseção a designação utilizada na época para se referir à “pessoa com deficiência”. É importante frisar que, hoje, essa expressão está em desuso.

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (Mantoan, 2003, p. 15).

O princípio que orientou essa política de “integração” foi o de “normalização”. Para Oliveira (2004), esse princípio:

[...] não problematiza as estruturas das instituições educacionais, pois são os/as alunos/as que dependendo de suas condições físicas e psicológicas integram-se ao sistema educacional. A escola não considera as diferenças individuais e culturais das crianças em sua organização social, transferindo para as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais a adaptação ao modelo escolar existente (Oliveira, 2004, p. 65).

Nesse modelo educacional, será aceito, no ensino regular e nas salas comuns, somente o estudante que tenha condições de acompanhar as atividades do currículo existente. Esse currículo é construído a partir de um modelo homogêneo, ao qual todos devem se adaptar. Portanto, a proposta em comento não provocou uma reformulação das práticas educacionais de maneira que fossem valorizadas as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes. Mantoan (2003, p. 16) afirma que, para o público-alvo em questão, eram propostos “a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender”. Sendo assim, a escola não mudava como um todo; eram os alunos que tinham que mudar para se adaptar às exigências.

A Política Nacional de Educação Especial propôs ainda algumas ações relacionadas à formação para os professores que iriam trabalhar com os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas não esclareceu, por exemplo, quem iria providenciar essa formação para os profissionais que já se encontravam em serviço e quais exigências formativas para os formadores, bem como o tempo necessário para essa formação. A impressão que prevaleceu foi a de uma formação aligeirada, com repasses de informações por meio de parcerias com professores que pertenciam a Organizações Não Governamentais (ONGs).

Outro ponto que merece destaque a respeito desse documento foi o modelo clínico-terapêutico — e não pedagógico — de atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, algo que se perpetua até os dias atuais. De fato, a política em questão propôs uma Educação Especial com um viés assistencialista, em vez de educacional, enfatizando o atendimento segregado, realizado por instituições privadas especializadas, e retirando a

responsabilidade dos Governos federal, nacional e municipal de assumir o compromisso/pacto que haviam afirmado no próprio documento em questão.

Em 1994, foi publicada a Portaria n.º 1.793/1994, que versa sobre aspectos éticos, políticos e educacionais da “normalização e integração da *pessoa portadora de necessidades especiais*”. Esse documento buscou providenciar medidas para assegurar a formação de docentes e outros profissionais que estavam trabalhando com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Desse modo, em seu art. 1.º, a portaria recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Para outras áreas formativas, no art. 2.º, a norma previa a recomendação da inclusão apenas de conteúdos relativos aos aspectos “ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde e também nos demais cursos superiores”.

A proposta passava também por uma organização dos cursos de Graduação e de Especialização, de modo a atender à demanda formativa de professores para atuarem na Educação Especial. No entanto, o teor do documento não estabeleceu prazos para que essas mudanças acontecessem nos currículos do Ensino Superior, além de utilizar a forma verbal “recomenda-se”, da qual se depreende que as mudanças não seriam obrigatórias, mas facultativas. É importante observar também que houve uma preocupação — e até mesmo uma responsabilização — apenas em relação aos professores que atuariam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, às professoras alfabetizadoras, como se os estudantes da Educação Especial fossem atendidos apenas por essas profissionais ou, até mesmo, como se não fosse esperado que eles atingissem os conhecimentos estabelecidos nos currículos escolares e, assim, não fosse necessário preparar os professores de outras áreas de conhecimento, como, por exemplo, os professores de Matemática.

No ano de 1996, é promulgada a LDB. Nessa lei, em seu capítulo V, o legislador tratou de alguns assuntos referentes à Educação Especial. Entre os seus dispositivos, está a oferta de ensino para os alunos público-alvo da Educação Especial. O art. 58 definiu que a modalidade iria ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Em seus parágrafos 1.º, 2.º e 3.º, esse artigo tratou sobre a oferta dos serviços especializados, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial, quando necessário. Definiu, ainda, que o atendimento educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial aconteceria em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas, não fosse possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. Foi definido que o

atendimento a esses estudantes se iniciaria na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil.

No art. 59 da LDB, ficou estabelecido, ainda, que os sistemas de ensino assegurariam, para a Educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades, bem como garantiriam a conclusão do ensino Fundamental para aqueles que, por algum motivo, não pudessem atingir nível exigido em virtude de suas deficiências. Foi também prevista a aceleração de estudos para os superdotados.

Em relação aos profissionais que estariam trabalhando com esse público-alvo, o documento estabeleceu que os professores deveriam ter uma especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, e que os professores do ensino regular deveriam ser capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. O que se pode observar é que o legislador da LDB se utilizou do mesmo discurso da Declaração de Salamanca, ao definir onde os estudantes público-alvo da Educação Especial deveriam estudar. Além disso, manteve o uso do termo “preferencialmente”, que desobrigou o Governo de atender a esse público no ensino regular, conforme já foi adiantado neste trabalho. Frisamos que isso vai na contramão dos atuais preceitos da proposta de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Contudo, não queremos com essa afirmação dizer que a LDB não tenha sido importante para a Educação brasileira, para a tomada de decisões e até mesmo para a promoção de ações inclusivas. Pelo contrário, vários pontos elencados no documento foram importantes, nomeadamente as disposições relativas à formação dos profissionais que deveriam atuar com o público-alvo da Educação Especial. Mesmo havendo aspectos positivos nessa passagem da legislação, há que se referir que não ficou estabelecido de que maneira essa formação iria acontecer, visto que essa realidade educacional era considerada nova também para as instituições formativas. Portanto, essa formação também deveria acontecer para aqueles que estavam diretamente ligados à formação dos futuros professores da Educação Básica destinados a atuar no contexto inclusivo. A Educação brasileira dava apenas os primeiros passos na direção de uma Educação Inclusiva, principalmente na elaboração de leis que atendessem a essa modalidade.

Cerca de cinco anos mais tarde, o Brasil elaborou o PNE (2001). Esse documento apresentou uma proposta para a Educação Especial como modalidade da Educação escolar que deveria ser ofertada no sistema educacional brasileiro. Os elaboradores expressaram abertamente as suas preocupações com a realidade dessa área. Historicamente, faltavam dados

para subsidiar o atendimento da Educação Especial, lacuna que só foi preenchida após a divulgação do Censo de 2000. Segundo o próprio documento, “[...] O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatística completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre seu atendimento” (Brasil, 2001b, p. 119). Como referência, foram utilizados os dados obtidos do Censo Escolar de 1998 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ligado ao MEC. Naquele momento, o atendimento à Educação Especial acontecia, em sua maior parte, em instituições particulares, sendo que as entidades filantrópicas assumiam praticamente metade de toda a Educação Especial (Brasil, 2001b). Diante dessa realidade, o documento salientava a importância de um compromisso maior da escola pública regular com o atendimento do estudante público-alvo da Educação Especial.

É importante também observar que houve uma mudança quanto à expressão utilizada pelo PNE para fazer referência às pessoas que fazem parte dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Os documentos anteriores se referiam a esse grupo como “portadores de deficiência”; já no plano (Brasil, 2001b), houve a substituição dessa expressão por “pessoas com necessidades especiais”. O termo “integração”, contudo, permaneceu. Outro aspecto positivo desse documento, que contribuiu para o acesso dos alunos em questão ao ensino comum, foi a preocupação que os elaboradores tiveram quanto ao oferecimento da Educação Especial, que, como já adiantamos, ainda estava sob a responsabilidade das instituições privadas e filantrópicas, contrariando documentos e compromissos firmados entre o Brasil e países europeus. Mesmo assim, essa modalidade de ensino permaneceu no PNE (Brasil, 2001b). Os discursos ainda estavam pautados em uma Educação Especial voltada para a integração dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Houve também a manutenção de um olhar preconceituoso quanto àqueles que apresentavam especificidades. O acesso desse público ao ensino comum dependeria de um processo avaliativo, ou seja, a sua condição era o que lhe daria a possibilidade de acessar o espaço de uma Educação pensada para todos. Outro aspecto problemático contido do PNE foram os prazos estabelecidos para que o Governo cumprisse algumas ações, reorganizasse suas agendas políticas e atendesse ao que estava proposto em lei. Tais prazos variavam de cinco a dez anos. Os estudantes público-alvo da Educação Especial já vivenciavam uma negligência por parte do Estado há séculos e, mesmo assim, deveriam esperar praticamente uma década para ter seus direitos assegurados na Educação.

O PNE (Brasil, 2001b) estabeleceu ao todo 28 objetivos e metas, com diferentes prazos²⁵, como acabamos de referir. Entre essas metas, estavam questões relacionadas ao acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial desde a Educação Infantil no ensino regular até em instituições especiais, garantindo a eles o que chamaram no documento de “estimulação precoce”. Por exemplo, ficou estabelecido que, no prazo de cinco anos, fosse ofertada a formação específica em serviço para os professores em exercício na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, utilizando, para isso, órgãos do Governo. Com isso, a TV Escola ficou responsável por realizar a formação, além de promover outros programas de Educação à distância. Houve ações envolvendo a área da saúde, voltadas para a realização de testes de acuidade visual e auditiva dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Outras ações propostas passavam pela oferta de programas para promover a inserção dos estudantes público-alvo da Educação Especial no mercado de trabalho e pela inclusão, nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, de conteúdos e disciplinas específicas para o atendimento a esse público. Nas universidades públicas, deveriam ser ampliadas as habilitações específicas, em nível de Graduação e Pós-Graduação, com o objetivo de formar professores especialistas na área da Educação Especial. A fim de assegurar a concretização dessas metas, foi estabelecido também que, para a modalidade de Educação Especial, o Governo aumentaria os recursos financeiros destinados à Educação Especial e asseguraria a continuidade dos recursos técnicos e financeiros para as instituições privadas sem fins lucrativos. Portanto, pode-se afirmar que o PNE (Brasil, 2001b) também foi influente para que a Educação Especial viesse a fazer parte da formação do PNAIC, ao estabelecer, em suas metas, a urgência de uma Educação que viesse atender às especificidades de todos. Conforme já adiantado, o documento propôs algumas ações que estavam voltadas especificamente aos professores, envolvendo a formação inicial e continuada em serviço.

No dia 07 de janeiro de 2008, houve a entrega do documento que foi iniciado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007 — trata-se da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a). Esse documento contou com a participação de vários atores políticos, representados pela Secretaria de Educação Especial do MEC, e vários atores de diferentes universidades, como a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *campus* de Marília, a Universidade Federal de São Carlos (Ufscar),

²⁵ Essas metas e esses prazos podem ser verificados, de forma completa, no PNE.

a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). De fato, para a elaboração do documento, houve a participação de vários professores pesquisadores das universidades brasileiras que desenvolviam pesquisas relacionadas à Educação Especial, atendendo a diferentes especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Por exemplo, havia especialistas com conhecimentos sobre surdos e suas especificidades linguísticas, cegos, deficientes físicos, sujeitos com síndrome de Down, altas habilidades/superdotação e deficiência mental. Tópicos como formação de professores, políticas públicas, currículo, ajuda técnica e tecnologias assistivas em comunicação alternativa e acessibilidade física também eram objeto de pesquisa desses professores universitários. Pode-se, assim, afirmar que esse documento contou com o envolvimento de vários setores sociais e foi o resultado de anos de luta e reivindicações, a fim de constituir uma política educacional de qualidade para “todos”, inclusive para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

É importante enfatizar que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva representou um marco histórico e normativo para a área e evidenciou a Educação segregacionista que era oferecida aos estudantes público-alvo da Educação Especial, permitindo que todos aprendam juntos. É importante frisar “[...] que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos” (Mantoan, 2003, p. 12). Os estudantes não estão simplesmente inseridos no ambiente educacional, como já pressupunha o modelo de integração; nesta perspectiva, é a escola que deve se adequar para receber esses alunos. Nesse sentido, Oliveira (2004) enfatiza que:

A educação inclusiva desloca o enfoque individual, centrado no/a aluno/a, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais. A educação especial passa a ser compreendida inserida na educação geral, onde todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças. Isto significa uma visão crítica da escola atual (excludente) e que a escola precisa realizar modificações estruturais, o que nos remete a uma nova política educacional, a multicultural (Oliveira, 2004, p. 71).

Todos são convocados a repensar a forma de ensinar os estudantes que, de algum modo ou por algum motivo, não conseguiram aprender determinado conteúdo. Para Mantoan (2003, p. 20), o modelo da escola inclusiva consiste justamente em ensinar para aqueles que têm dificuldades de aprender, pois é fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola [...]”. Do mesmo modo, é mais prático encaminhar os estudantes público-alvo da Educação Especial

e os que têm dificuldades de aprendizagem para outros espaços, como, por exemplo, classes e escolas especiais (Montoan, 2003). Mudanças na Educação que devem se iniciar com políticas públicas educacionais que possibilitem a efetivação da lei, como a previsão da garantia ao ensino inclusivo. Assegurado esse direito, as redes municipais e estaduais e as escolas privadas devem repensar o espaço escolar para que ele tenha condições de:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (Mantoan, 2003, p. 33).

Esse não deve ser um caminho solitário para os profissionais envolvidos. As universidades, públicas e privadas, devem reestruturar seus currículos, a fim de proporcionar aos futuros professores e às futuras professoras um aprendizado que apresente o contexto da prática o mais próximo possível do real, que é exatamente aquele que se faz na e pela diversidade humana, contemplando todas as suas nuances sociais, culturais e de gênero, entre outras características. Essa discussão será aprofundada na subseção 4.3.

Retomemos a nossa discussão acerca do PNAIC. Os elaboradores, depois de procederem a um diagnóstico da Educação Especial no Brasil, passaram, então, para a apresentação da política propriamente dita. O documento trouxe a definição de quem seria atendido pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: aqueles que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em seguida, foi explicada cada especificidade, ou seja, os estudantes considerados “deficientes”, como mostra o quadro 3.

Quadro 3 — Definição dos estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Grupos	Definições
Pessoas com deficiência	Aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida a sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.
Transtornos globais do desenvolvimento	São aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e

	na comunicação e um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se, nesse grupo, alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.
Altas habilidades/superdotação	Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em Brasil (2008a).

Embora o documento apresentasse as definições do seu público-alvo, os elaboradores chamaram a atenção para o fato de que essas especificidades não foram apresentadas com o propósito de mera categorização. Pelo contrário, consideraram que as pessoas se modificam continuamente e têm condições de transformar o contexto em que estão inseridos (Brasil, 2008a). Assim, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva considerou que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e tem por objetivos:

- [...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação infantil até a Educação superior;
- oferta do atendimento educacional especializado;
- formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da Educação para a inclusão;
- participação da família e da comunidade;
- acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;
- e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a, p. 14).

Nesses objetivos, é possível perceber que houve uma preocupação quanto à oferta de formação para professores do atendimento educacional especializado e também para os demais profissionais da Educação visando à inclusão, ou seja, a política abordou a necessidade de que, para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial, além de investir em formação para os professores que estariam trabalhando diretamente com esse público no atendimento especializado, seria necessário formar também os demais profissionais das escolas.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, embora reivindicasse uma Educação Inclusiva, atentou especificamente para o atendimento educacional especializado — e esse atendimento não substituiu as atividades que deveriam ser desenvolvidas em salas de aula comuns pelos professores. Isso potencializou a inclusão, na medida em que elaborou e organizou recursos pedagógicos e de acessibilidade, de acordo com a especificidade dos estudantes. Por outro lado, essa proposta, ao enfatizar o trabalho individualizado para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial no próprio ambiente escolar inclusivo, pode demandar uma série de entendimentos — inclusive o de que o trabalho com os estudantes da Educação Especial fica sob a responsabilidade maior dos profissionais que atuarão nesse espaço.

O atendimento educacional especializado foi pensado para atender a todos os alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, levando em consideração cada etapa e modalidade da Educação Básica e de forma obrigatória, com base em um “[...] sistema de ensino com atendimento em turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (Brasil, 2008b, p. 16). O documento manteve a oferta da Educação Especial também nos centros especializados, conservando o modelo segregacionista de ensino a esse grupo, presente nas políticas anteriores, apenas acrescentando a obrigatoriedade desse atendimento educacional especializado. A política em questão deveria também atender às modalidades do ensino para Jovens e Adultos, Indígenas, Quilombolas. No documento, houve ainda a preocupação de apresentar como seria o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação, tendo em vista as suas especificidades, e como deveria ser a formação do professor que atenderia nesse âmbito especializado.

Ainda em 2008, houve a publicação do Decreto n.º 6.571, que dispôs sobre o atendimento especializado e regulamentou o parágrafo único do art. 60 da LDB, acrescentando dispositivos ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Nesse documento, em seu art. 1.º, ficou designado que a União deveria prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, de modo a ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (Brasil, 2008b). O decreto explicou o que seria o atendimento educacional especializado e a quem se destinava e definiu que ele deveria “[...] integrar a proposta pedagógica da escola, envolver, a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas, além de apresentar os objetivos da política de atendimento educacional especializado” (Brasil, 2008b, p. 1). O art. 3.º dispõe que o MEC

deve prestar apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado. A seguir, destacamos algumas ações elencadas pelo documento nesse sentido:

- Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;
- formação de Salas de Recursos Multifuncionais;
- formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a Educação Inclusiva;
- adequação arquitetônica de prédios escolares para a acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação superior (Brasil, 2008b, p. 1).

O Decreto n.º 6.571 dispôs também sobre as Salas de Recursos Multifuncionais, espaços onde deveria acontecer o atendimento educacional especializado. São mencionados requisitos quanto aos equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos e recursos didáticos visando à acessibilidade, como, por exemplo, livros didáticos e paradidáticos em Braile, em áudio e em Libras, *notebooks* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ferramentas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo escolar. Essas orientações quanto à estrutura física, pessoal e pedagógica foram fundamentais não só para direcionar a Educação Especial no ensino comum, mas também para proporcionar aos gestores e professores caminhos para desenvolver essa política em sala de aula, pois, em outras políticas, essas especificações não foram objeto de atenção.

Para a garantia do atendimento especializado e para a sua efetivação financeira, o decreto previu destinação orçamentária a partir de 1.º de janeiro de 2010, com a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)²⁶. Esse fundo destinou recursos com base no “[...] cômputo das matrículas dos alunos da Educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular” (Brasil, 2008b, p. 1). No entanto, permaneceu a previsão de possibilidade do atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial em instituições privadas.

²⁶ É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à Educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal. O Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da Educação pública por meio da Emenda Constitucional n.º 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2022).

No ano de 2009, foi publicada a Resolução n.º 4, de 02 de outubro. O documento instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, para que o sistema de ensino cumprisse o Decreto n.º 6.571/2008. O objetivo principal foi o de orientar a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou das “Salas do AEE”, conforme ficaram conhecidas pela maioria dos profissionais da Educação. O documento dispôs sobre a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comum do ensino regular e no AEE e reafirmou que esse atendimento não substitui o ensino comum. No entanto, não foi retirada a possibilidade de esses estudantes continuarem estudando em instituições ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Na resolução, constaram ainda orientações sobre o horário e o local de funcionamento desse atendimento, que deveria acontecer no contraturno, nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas regulares. O legislador fez constar explicitamente a definição do que a norma em questão estava considerando como “estudantes público-alvo da Educação”, com a inclusão dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento: “[...] Incluem-se nessa definição [do público-alvo] alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação” (Brasil, 2009, p. 1). No art. 12, houve orientação também sobre quem seria o profissional apto a trabalhar na Sala do AEE, bem como a formação exigida a esses profissionais: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009, p. 3). No entanto, a norma não explicitou como o Governo iria se articular para que essa formação chegasse aos profissionais em questão — no caso, as professoras nos espaços escolares. Foram também incluídas informações sobre os investimentos do Fundeb para financiar as matrículas no AEE, de acordo com o que já havia previsto o Decreto n.º 6.571/2008 (Brasil, 2008b). Assim, a Resolução n.º 4 previu que os alunos público-alvo da Educação Especial serão contabilizados duplamente no Fundeb, quando tivessem matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no AEE. Dessa forma, no financiamento, são contempladas:

- a) matrícula em classe comum e em Salas de Recursos Multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em Salas de Recursos Multifuncionais de outra escola pública;

- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009, p. 2).

Após essa resolução, houve também a publicação do Decreto de n.º 7.611, de 2011, que revogou o Decreto n.º 6.571, de 2008. Esse documento foi considerado outro marco na área, pois estabeleceu novas diretrizes para a Educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Uma das principais mudanças foi a determinação de que o sistema educacional fosse inclusivo em todos os seus níveis. Segundo o documento, o aprendizado desse público deve, então, ocorrer ao longo de toda a vida, e de modo algum podem os estudantes público-alvo da Educação Especial ser excluídos do ambiente educacional sob a alegação de “deficiência”.

Nesta subseção, desenvolvi uma análise do contexto da influência, a fim de compreender os movimentos internacionais e nacionais que culminaram no atual estágio de desenvolvimento do discurso acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Após a leitura e a análise dos documentos, é possível afirmar que o tema em questão envolveu vários agentes políticos, representados pelos diversos Governos que assumiram o poder em diferentes épocas, com o objetivo de atender à demanda de acordos firmados em congressos e conferências. Além disso, merecem destaque os agentes financeiros, nacionais e internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial e a ONU, os trabalhadores, representados pelos sindicatos e suas militâncias, as ONGs e vários outros burocratas, representados pelas universidades públicas. Todos, a seu modo, contribuíram para o contexto de influência e propuseram discussões acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o que teve impacto na agenda política brasileira e, conseqüentemente, na formação do PNAIC. Esta última foi uma política de formação em âmbito nacional, marcada por documentos oficiais advindos da fase da transição da fase de “integração” para a fase da “inclusão”.

O que nos chamou a atenção ao analisar esses primeiros documentos foi o especial envolvimento, por parte de determinados Governos, na elaboração e aprovação de diversas leis, com o intuito de proporcionar o acesso dos estudantes às escolas públicas brasileiras. Destaca-se, nesse contexto, principalmente o período correspondente aos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva. De forma oportuna, atendendo às demandas internacionais e nacionais, durante a gestão desse mandatário, o MEC permitiu a participação de pesquisadores das

diversas universidades brasileiras na elaboração de diversas políticas públicas, alguns dos quais estavam energicamente envolvidos com a demanda de uma Educação mais inclusiva.

No ano de 2015, foi promulgada a Lei n.º 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão ou LBI, quase 15 anos após o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que é de 2001. Esse documento, sancionado pela então Presidente Dilma Rousseff, respondeu a uma demanda da sociedade civil e foi construído de maneira coletiva, tendo como base a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. De fato, o diploma resultou da luta de diversas representatividades da sociedade civil. Não à toa, o seu lema é: “Nada sobre nós sem nós”.

A LBI é considerada um marco para os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, pois muitas das reivindicações desse público foram, enfim, acatadas. Esse público pôde participar diretamente da construção da norma, sugerindo modificações à sua redação (Brasil, 2015, p. 5). Isso foi possível graças ao acesso autônomo ao texto legal em construção, por meio do portal *e-democracia*²⁷, uma plataforma acessível inclusive para pessoas surdas e com deficiência visual. Foram disponibilizadas as 90 páginas do projeto convertidas em vídeo, com a tradução do conteúdo integral para Libras disponibilizada pela TV Câmara²⁸. Foram também promovidos diversos eventos regionais para compilar as demandas da população com deficiência. Como forma de ajudar os leitores a entender conceitos relacionados à inclusão, foi apresentado um glossário, contendo as definições de 14 termos e expressões: pessoa com deficiência; acessibilidade; desenho universal; tecnologia assistiva ou ajuda técnica; barreiras (barreiras urbanísticas, barreiras arquitetônicas, barreiras nos transportes, barreiras nas comunicações, barreiras atitudinais, barreiras tecnológicas); comunicação (Libras e Braile); adaptações razoáveis; pessoa com mobilidade reduzida; residências inclusivas; moradia para a vida independente; atendente pessoal ou cuidador; profissional de apoio escolar e acompanhante.

Resultado de todos esses esforços, a LBI incorporou medidas relacionadas à saúde, à Educação, ao trabalho, à cultura, ao lazer e à informação, entre outros temas, não perdendo de vista a “carência de serviços públicos existentes no Brasil” (Brasil, 2015, p. 11). Um aspecto forte e inovador apresentado nessa lei foi o conceito de “deficiência”, que deixou de ser concebido como [...] “uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental,

²⁷ Foi criado para ampliar a participação social no processo legislativo e aproximar cidadãos e seus representantes por meio da integração digital. Disponível em: <https://bit.ly/41Q17XI>. Acesso em: 08 abr. 2023.

²⁸ Criada em 20 de janeiro de 1998 para transmitir as discussões e votações do plenário e das comissões da Câmara dos Deputados, consolidou-se como canal público de informação e cidadania. Disponível em: <https://bit.ly/41UthRu>. Acesso em: 08 abr. 2023.

intelectual e sensorial do indivíduo” (Brasil, 2015, p. 12) — ou seja, a LBI veio para mostrar que “a deficiência está no meio, não nas pessoas” (Brasil, 2015, p. 12) e que é dever da sociedade dar condições de acessibilidade a esse público, de acordo com as características de cada sujeito. Em relação à Educação da pessoa com deficiência, o art. 27 assegurou um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado, que deve ser ofertado ao longo de toda a vida do sujeito, respeitando as habilidades e características físicas, sensoriais, intelectuais e sociais de cada um, segundo seus interesses e necessidades de aprendizagem.

Sendo assim, a LBI levou também em consideração que os estudantes apresentam especificidades próprias que devem ser respeitadas durante o seu processo de escolarização. Esse olhar significa um avanço em relações aos outros documentos, pois permite pensar um ensino que perceba os estudantes público-alvo da Educação Especial como seres humanos únicos, singulares em suas diferenças, que precisam de uma formação que valorize diferentes habilidades, competências e formas de aprender, desmitificando um padrão homogeneizador de deficiência. De acordo com a lei, é dever do Estado e da família assegurar que esse público não seja vítima de quaisquer formas de violência, negligência e discriminação.

Sem dúvidas, a LBI deixou lacunas em relação à formação dos professores da Educação Básica. Embora o documento trate da Educação Inclusiva, não dispôs detalhadamente sobre como será a formação dos professores que irão atender aos estudantes em questão. É mencionado que os cursos superiores devem incluir conteúdos curriculares sobre a temática da pessoa com deficiência nas diferentes áreas do conhecimento, mas não houve um aprofundamento em relação a sob qual perspectiva essa temática seria abordada. A Educação Superior, ofertada pelas universidades, ocupa um espaço relevante na formação dos futuros professores brasileiros, mas, certamente, a formação inicial não dá conta da complexidade que envolve a Educação Inclusiva. Contudo, é nesse primeiro ambiente formativo que esses futuros professores deverão aprender sobre práticas pedagógicas que contemplem princípios inclusivos, por meio de prática contínua de reflexões compartilhadas da realidade excludente em que vivemos (Silva; Santos, 2014).

Em relação à formação continuada, pode-se afirmar que não houve, na LBI, menções esclarecedoras. A lei apresentou algumas ações apenas para a formação daqueles que trabalhariam diretamente com o AEE, conforme dispôs o capítulo IV, art. 28, reproduzido a seguir:

X — adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o **atendimento educacional especializado**;

XI - formação e disponibilização de professores para o **atendimento educacional especializado**, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio [...] (Brasil, 2015, p. 35, grifos nossos).

Cabe também ressaltar que a LBI manteve o discurso da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) em relação ao AEE. Ao não mencionar ações específicas para o professor da Educação Básica, o documento entende que a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial ficará principalmente sob a responsabilidade do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, e não é isso que deve acontecer no ambiente escolar, pois todos são convocados a contribuir para uma Educação menos excludente. De fato, “Quando se trata de inclusão educacional, as questões ligadas à formação dos professores devem ser consideradas, uma vez que eles são agentes fundamentais no processo” (Silva; Santos, 2014, p. 224). Essa não responsabilização do professor da Educação Básica constitui uma problemática para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pois ainda reverbera, nos discursos e nas práticas de alguns professores, a alegação de uma ausência da qualificação para a atuação com os estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum. Outros não se assumem como parte do processo, deixando, muitas vezes, a função de ensinar para os cuidadores e intérpretes e para os professores da Sala de Recursos Multifuncionais. De fato, essa ausência de (in)formação quanto à formação continuada e quanto às atribuições do professor pode ocasionar a resistência de muitos profissionais para trabalharem com os estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum, conforme determina a lei.

Silva e Santos (2014) salientam que, mesmo havendo políticas públicas que apresentam princípios e direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial em relação à Educação, ao acesso e à permanência, à formação e à qualificação dos professores, entre outros aspectos, ainda hoje é possível observar inúmeras barreiras nas escolas, principalmente naquelas que se encontram afastadas dos grandes centros. Podemos citar ambientes com poucas mudanças na estrutura física dos prédios ou mesmo sem mudanças, dificultando o acesso; morosidade na contratação de profissionais de apoio escolar, como tradutores e intérpretes de Libras; falta ou limitação de recursos tecnológicos; falta de materiais pedagógicos adequados; professoras com pouca ou nenhuma formação específica para atuarem na Sala de Recursos Multifuncionais e na sala comum; dificuldades no trabalho coletivo entre professora regente da Sala de Recursos Multifuncionais e professora da sala comum.

Os desafios não se esgotam nesses apontados aqui. Contudo, embora sejam em número expressivo, eles não podem ensejar que os estudantes público-alvo da Educação Especial voltem a estudar em escolas especializadas, conforme a vontade de muitos professores e gestores, tanto da escola regular como também das escolas específicas para estudantes com deficiência. Também não cabe aqui culpar unicamente as leis, uma vez que as disposições que nelas constam foram conquistadas por meio de muito esforço e luta ao longo dos anos. Uma das possibilidades que nos resta é reivindicar o estrito cumprimento dessas disposições, sem perder de vista as suas precariedades e as lutas que temos pela frente.

É importante frisar que, no campo das políticas públicas brasileiras, especificamente nas políticas de inclusão, o que temos é uma falta de responsabilização efetiva dos Governos. Impelidos pela pressão dos movimentos sociais, esses Governos assumem compromissos e promulgam as leis, mas, apesar dos avanços legais, não levam em consideração as diversas realidades regionais de um país do tamanho do Brasil, cujas características econômicas e sociais influenciam diretamente o processo educacional. Conforme afirmam Silva e Santos (2014),

Quando nos referimos às políticas públicas educacionais, é imprescindível considerar o papel do Estado, seu caráter dominante, regulador e avaliador, que apresenta um discurso democrático, porém muitas vezes conflitantes e contraditórios às medidas tomadas em relação às reivindicações e necessidades educacionais [...] (Silva; Santos, 2014, p. 216).

Desse modo, é preciso que os Governos cumpram os compromissos assumidos em acordos em nível internacional, nacional e local, acordos esses que tiveram como protagonistas os próprios movimentos sociais. Ao analisarmos os documentos que antecederam a data da formação do PNAIC de Matemática (2014) aqui mencionados, podemos perceber que esses movimentos foram de extrema importância para que a temática da Educação Inclusiva brasileira viesse a fazer parte da agenda política educacional, como formação continuada em serviço para as professoras alfabetizadoras. Todos os documentos, inclusive o da LBI (2015), reverberaram na atuação das professoras alfabetizadoras no contexto da prática após a formação do PNAIC, justamente pelo fato de que esta pesquisa e as suas entrevistas ocorreram depois da elaboração da LBI (2015).

Os primeiros movimentos sociais²⁹ a que nos referimos surgiram, de forma bastante tímida, em meados do século XX, especificamente na década de 1970, com o advento de

²⁹ Os movimentos sociais são formados pela diversidade de identidades, porém, unificadas nas experiências de coletividade vividas pelas pessoas (Brasil, 2010, p. 13).

organizações criadas e geridas pelas próprias pessoas com deficiência — cegos, surdos e deficientes físicos³⁰. Entre essas organizações, destaca-se o movimento associativista dos cegos, o movimento dos surdos, ligado à Libras, à cultura e à identidade surda, a organização dos deficientes físicos e as associações esportivas (Brasil, 2010). Cabe salientar que esses movimentos ganharam força com uma medida da ONU, que considerou o ano de 1981 como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (AIPD), sob o tema “Participação Plena e Igualdade”. No Brasil, foram também fundamentais o enfraquecimento e declínio do regime militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Em 1980, diversos grupos integrados por pessoas surdas, cegas, deficientes físicos e hansenianos criaram uma única organização de representatividade, por meio da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes (Brasil, 2010). Com o passar dos anos, essa organização foi desfeita, mas seus integrantes se fortaleceram, criando novos grupos, de acordo com suas especificidades. Nesse contexto, destacam-se a/o:

Federação Brasileira de Entidades de Cegos — FEBEC; Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos — ONEDEF; Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos — FENEIS; Movimento de Reintegração dos Hansenianos — MORHAN; e Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes (em substituição à Coalizão Nacional, criada em 1980). Continuando a trajetória, foi fundada, em 1985, a Sociedade Brasileira dos Ostomizados — SOB, e em 1987 deu-se a criação da Associação de Paralisia Cerebral do Brasil — APCB. Para cada tipo de deficiência foram estabelecidas instituições e prioridades diferenciadas [...] (Cabral Filho; Ferreira, 2013, p. 107).

Outro marco em relação aos movimentos sociais das pessoas com deficiência foi a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo Brasil, em 2014, firmando a importância do protagonismo desse público, apoiando a ideia da ONU e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sob o lema “Nada sobre nós, sem nós” (Cabral Filho; Ferreira, 2013). Sob esse lema, aglomerou-se um movimento de militância entre os grupos e organizações baseado no protagonismo da participação das próprias pessoas com deficiência, visando à “[...] aprovação de leis, ao desenho e à implantação de políticas públicas”, enfatizando a participação das próprias pessoas com deficiência nesses processos (Brito, 2018, p. 28).

³⁰ Mesmo antes da década de 1970, já estavam reunidos em organizações locais — com abrangência que raramente ultrapassava o bairro ou o município —, em geral, sem sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. Eram iniciativas que visavam ao auxílio mútuo e à sobrevivência, sem objetivo político prioritariamente definido (Brasil, 2010, p. 28).

Após analisar as influências internacionais e nacionais, foi possível verificar que a Educação Especial surge como temática na formação do PNAIC, com um olhar voltado para a política de Educação Inclusiva, que foi elaborada para atender aos acordos que o Brasil assumiu em diversas convenções das quais participou. Esses acordos exigiam comprometimentos para garantir a todos o direito de acesso à Educação, inclusive aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Eles foram materializados em diversas leis e decretos, conforme já apresentado neste trabalho, trazendo para a agenda política brasileira a necessidade de mostrar de que maneira esse acesso aconteceria no ambiente escolar. Assim, as leis e os decretos se encaminharam para a elaboração do documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual determinou que a Educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial aconteceria no ambiente escolar, acompanhados dos estudantes sem deficiência. Esse marco exigiu novas maneiras de pensar a Educação e, principalmente, de investir na formação daqueles que estarão diretamente ligados a esse público. Portanto, ao se pensar na formação continuada das professoras alfabetizadoras, houve a necessidade de incluir, na formação dessas profissionais, a temática da Educação Especial, conforme apresentada no PNAIC, como uma possibilidade de atender à exigência da lei da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Pode-se considerar que a Educação Especial promoveu formação continuada para todos os professores no âmbito do PNAIC. Impõe-se agora a necessidade de verificar de que maneira o estado de Mato Grosso interpretou essas leis e como as colocou na agenda política educacional em nível estadual. É do que trata a próxima subseção.

3.1.2 O contexto de influência e a Educação Especial no estado de Mato Grosso

No estado de Mato Grosso, as discussões sobre a garantia do atendimento educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial fizeram-se presentes nos documentos legais, que também foram influenciados pelos acordos internacionais e nacionais. De início, apresentaram uma feição segregacionista e integracionista — são disso exemplo a Lei Estadual Complementar n.º 49, de outubro de 1998, que dispôs sobre a instituição do sistema de ensino de Mato Grosso e deu outras providências; e a Resolução de n.º 261/02-CEE/MT, que fixou normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

Na referida lei complementar, em seu art. 10, o legislador mato-grossense tratou sobre os serviços oferecidos pela Educação Especial no sistema de ensino e listou os seguintes itens:

“I — Serviços de Apoio Especializado: a) Salas de Recursos; b) ensino itinerante; c) Sala de Apoio Pedagógico. II — Serviços Especializados: a) classes especiais; b) escolas especializadas”. No parágrafo único desse artigo, a lei afirmou que o sistema de ensino estabelecerá “[...] convênios com instituições filantrópicas sem fins lucrativos, que atendam educandos que não apresentem condições de ingresso no sistema regular de ensino” (Mato Grosso, 1998, p. 34). Em 2010, a Portaria n.º 584/10/GS/SEDUC/MT determinou que as salas especiais fossem fechadas. Assim, os alunos deveriam ingressar na sala comum de ensino e, no contraturno, frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais (Mato Grosso, 2010).

Dez anos depois, o Governo do estado de Mato Grosso elaborou a Resolução Normativa n.º 001/2012-CEE/MT, que fixou normas para a oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. Nesse documento, é possível observar a influência da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. O capítulo I, em seu art. 1.º, afirma que a Educação Especial deve ser entendida como uma modalidade de ensino transversal que perpassa toda a etapa da Educação Básica. A norma define o grupo a quem essa Educação se destina, tal como constava na lei de 2008, e amplia as discussões sobre o AEE e o seu caráter não substitutivo das classes comuns.

Mesmo ressaltando esse último aspecto, a Resolução Normativa n.º 001/2012-CEE/MT manteve o termo “preferencialmente” e a permissão para o funcionamento dos centros de atendimento especializado da rede pública, da rede privada e/ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos. Assim, os estudantes público-alvo da Educação Especial seriam direcionados a esses estabelecimentos de ensino após comprovada a sua impossibilidade de inclusão no ambiente escolar e após de verificado o [...] “grau de comprometimento intelectual, sensorial, motor ou psíquico que impeça permanentemente atividades de vida autônoma desses discentes [...]” (Mato Grosso, 2012, p. 3).

O documento ressaltou também a importância da reorganização do Projeto Político-Pedagógico para a Educação Especial e garantiu a formação pedagógica a todos os professores, para que, de maneira colaborativa, possam refletir sobre as suas práticas e compartilhar saberes com os demais. Influenciado pelo discurso da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o documento em questão focou, principalmente, no AEE, deixando de mencionar como aconteceria a inclusão desses alunos em salas comuns. Coube ao Setor de Educação Especial da Seduc/MT ou outro que o vier substituir:

[...] elaborar e propor: orientações curriculares, programas de formação inicial ou continuada, orientações para coordenadores pedagógicos e professores de AEE; propor e implementar procedimentos de avaliação e acompanhamento dos serviços de Educação Especial em funcionamento nas escolas regulares [...] (Mato Grosso, 2012, p. 7).

Recentemente, o estado promulgou a Lei n.º 11.689, de 16 de março de 2022. De autoria do deputado Thiago Silva, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), teve por objetivo instituir a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do estado de Mato Grosso. Essa política seguiu os parâmetros do Decreto n.º 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, elaborada exclusivamente pelo MEC, sem qualquer participação ou consulta às entidades representativas do movimento das pessoas com deficiência, aos setores da sociedade civil, às pessoas com deficiência, aos seus familiares e a pesquisadoras que, ao longo dos anos, investigam e contribuem para uma maior compreensão do complexo processo de ensino-aprendizagem em questão.

Essa proposta representou um verdadeiro retrocesso a tudo que o país já havia conquistado e estabelecido quanto ao ensino inclusivo e foi alvo de várias críticas, uma vez que desrespeitava vários documentos legais, como, por exemplo, a Lei de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que garantia o direito de os estudantes público-alvo da Educação Especial estarem matriculados em escolas regulares, aprendendo com os estudantes sem deficiência. Sem meias-palavras, com essa lei, o estado retrocedia para a política segregacionista.

Foi necessária a intervenção do plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), que julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 6590. O ministro Dias Tofolli determinou a suspensão do Decreto n.º 10.502/2020. Em 1.º de janeiro de 2023, recém-eleito presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva revogou definitivamente o referido decreto, assinado pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, e promulgou o Decreto n.º 11.370. Mesmo diante dessa conjuntura, a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do estado de Mato Grosso manteve-se como proposta educacional para os estudantes público-alvo da Educação.

No ano de 2023, o governo do estado de Mato Grosso, por meio da Coordenadoria de Educação Especial, elaborou o documento “Orientações para a Semana Pedagógica”. Esse documento se posicionou a favor da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e apresentou orientações a respeito do processo inclusivo dos estudantes público-alvo da

Educação Especial. Cabe salientar que essa mudança é decorrência da assinatura do Decreto n.º 11.370.

A antiga política de Educação mato-grossense voltada para os estudantes público-alvo da Educação Especial surgiu sob a influência de leis internacionais e nacionais, assumindo uma característica inclusiva ao direcionar a política de estado à Lei de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Entre 2000 e 2022, esse alinhamento representou uma oportunidade de acesso e permanência de inclusão desse público no ambiente escolar. Contudo, também é verdade que, durante esses anos, vigorou uma Educação paralela e segregadora para esses estudantes. A situação viria a se agravar, pois, nesse período, vigorou uma política de Educação Especial balizada em princípios excludentes, que interrompem o processo de uma Educação Inclusiva, contrariando o próprio referido Decreto n.º 11.370.

Em todos os documentos analisados, ainda persiste a presença de classes e de instituições voltadas para o atendimento especializado, ou seja, nesses documentos, ainda há resquícios da fase de segregação. Existe um movimento, encabeçado por diversos agentes políticos que defendem esse modelo segregacionista, que alega que, embora a lei existente no país direcione para o atendimento inclusivo, o Governo não consegue atender às exigências previstas nas leis. Com base em minha experiência como professora, afirmo que, em algumas escolas brasileiras, circula também o discurso, entre os professores, de que não é possível atender a essa clientela como se deveria; não há investimentos em ações formativas, iniciais ou continuadas, que atendam às necessidades dos profissionais em sala de aula, e, assim, devemos desistir e migrar para um modelo segregacionista de vez. Além disso, alegam a falta de estrutura para desenvolver um trabalho adequado nessa seara. Manrique e Viana (2021) chamaram a atenção para quatro fatores que contribuem para o processo de exclusão de alunos cegos no ambiente escolar:

[...] uma formação docente comprometida no que se refere às especificidades da Educação Especial; o oferecimento de condições inadequadas pelas escolas e/ou redes de ensino nas diferentes dimensões do cotidiano escolar; o pouco conhecimento da comunidade escolar no que se refere às dificuldades e às potencialidades do estudante com deficiência visual; e a ausência de materiais adaptados e tecnologia assistiva (Manrique; Viana, 2021, p. 75).

O que existe, na verdade, no contexto educacional, possivelmente é uma “pseudo-inclusão”: “[...] muitos desses alunos, que hoje estão “incluídos” e frequentam as escolas, passaram de uma situação de excluídos da escola para excluídos na escola [...]” (Vasconcelos, 2016, p. 40), ou seja, ao inserir os estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino

regular da maneira como vem acontecendo, o Estado não lhes garante um aprendizado. Retrocedemos para a fase da integração, e isso decorre de vários fatores, como afirmam os autores citados. A permanência desses discursos integracionistas nas próprias políticas convive com a garantia de que os estudantes público-alvo da Educação Especial recebam AEE, com a proposta de melhor incluí-los. No entanto, não avançamos em discussões e propostas com relação às aprendizagens desses estudantes em salas de aula regulares e também no que diz respeito à formação inicial e continuada de todos os professores, inclusive aqueles que estão/irão ensinar em salas de aula comuns. Talvez esse seja o maior desafio a ser superado. Uma alternativa possível para essa superação seria a possibilidade da participação das pessoas com deficiência nas discussões da área, para que elas mesmas possam expressar como gostariam de aprender.

SEÇÃO 4: CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO DO PNAIC

O contexto de produção de texto refere-se à representatividade da política, enquanto o contexto de influência está ligado mais aos interesses ideológicos e dogmáticos. Conforme afirma Mainardes (2007, p. 29), “[...] os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem de interesse mais geral [...]”. Essa representatividade pode se dar sob várias formas. Por exemplo, “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...]” (Mainardes, 2007, p. 29). Com isso em mente, nesta seção, para apresentar o contexto de produção de texto, em um primeiro momento, apresentam-se dados e reflexões sobre a operacionalização do PNAIC. Em um segundo momento, apresentaram-se os cadernos de formação do PNAIC de Matemática e o caderno de Educação Inclusiva.

4.1 Dos princípios de formação do PNAIC e da sua operacionalização

O objetivo desta subseção é apresentar os princípios do PNAIC e discutir o modo como se deu a sua operacionalização em âmbito estadual e municipal, levando-se em consideração o contexto de produção de texto, no qual as políticas públicas se apresentam para aqueles que, posteriormente, irão encená-las no contexto da prática. Na política em questão nesta pesquisa, trata-se das professoras alfabetizadoras.

Como já mencionado, o PNAIC foi um acordo firmado entre o Governo Federal, os estados, o Distrito Federal, os municípios e 41 universidades públicas, com o objetivo de garantir a alfabetização dos estudantes brasileiros até os oito anos de idade, ou seja, daqueles alunos que estão no final do ciclo de alfabetização. Para concretizar esse marco histórico na Educação do país, o Governo Federal adotou como base a formação continuada e investiu na formação das professoras alfabetizadoras que estavam atuando diretamente nas séries iniciais do 1.º ao 3.º ano do Ensino Fundamental I. Os objetivos do programa foram formulados do seguinte modo:

- I — Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3.º ano do ensino fundamental;
- II — reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III — melhorar o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);
- IV — contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V — construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos de ensino fundamental (Brasil, 2012a, p. 23).

Para atingir esses cinco objetivos principais, as ações do PNAIC estavam alicerçadas nos seguintes eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização (Brasil, 2012a, p. 5).

Além desses cinco objetivos e desses quatro eixos de atuação, o PNAIC foi baseado em quatro princípios fundamentais, que deveriam embasar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras que estivessem atuando diretamente com os estudantes no processo de alfabetização. A seguir, apresentamos esses princípios.

- 1 — O sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
- 2 — O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconhecem como protagonistas de suas próprias histórias;
- 3 — Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler e escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
- 4 — A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (Brasil, 2012a, p. 27).

Com base nesses objetivos, eixos de atuação e princípios, no ano de 2012, iniciou-se o processo de adesão ao PNAIC, de forma não obrigatória e gradativa, na esfera municipal — os municípios que não aderiram ao programa no ano de 2013 teriam a opção de o fazer posteriormente. A formação das professoras alfabetizadoras na política do programa foi entendida como uma responsabilidade social e coletiva. Às professoras que estariam atuando diretamente no Ensino Fundamental I, especificamente nos três primeiros anos, deveriam ser proporcionados momentos formativos sólidos, visando à consolidação das práticas de ensino de alfabetização.

Para tanto, a formação continuada em serviço para essas profissionais foi pensada seguindo a estrutura da proposta de formação em rede. Foram vários os profissionais envolvidos, que participaram desde a elaboração até a execução da formação do PNAIC, cada

um deles com funções e responsabilidades diferentes. Houve aqueles que ficaram responsáveis diretamente pela oferta dos cursos. Trata-se dos coordenadores gerais e coordenadores adjuntos da formação, supervisores de curso, formadores dos orientadores de estudo, orientadores de estudo e coordenadores pedagógicos (Brasil, 2012a). A formação também contou com uma equipe técnica, oriunda das universidades públicas. A função dessa equipe era garantir a infraestrutura da formação e acompanhar o trabalho realizado, dando suporte e apoio pedagógico aos formadores, aos orientadores de estudo e à coordenação local do programa (Brasil, 2012a). Em seguida, detalharemos a função e a hierarquia de cada agente envolvido na idealização e execução da política.

– **Os coordenadores e supervisores de formação:** cada Instituição de Ensino Superior (IES) escolheu, no contexto do seu quadro de profissionais, um coordenador geral, um coordenador adjunto e supervisores de curso. Esses agentes foram incumbidos de coordenar todas as atividades formativas do PNAIC, de cumprir as tarefas estabelecidas em portarias emitidas pelo MEC¹ e de outras eventuais demandas relativas à operacionalização do programa. Além disso, deveriam assessorar a ação pedagógica dos professores formadores em todas as etapas da formação.

– **Os coordenadores das ações:** deveriam ser selecionados por cada Secretaria de Educação, com a função de coordenar as ações do Pacto. Havia um perfil específico exigido. Vejamos:

[...] ser servidor efetivo da secretaria de Educação; ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais; possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização; ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los; ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais (Brasil, 2012a, p. 37).

– **Os formadores da formação dos orientadores de estudo:** foram incumbidos de ministrar a formação para 25 orientadores de estudo e de acompanhar o trabalho desses agentes na formação das professoras alfabetizadoras, por meio da orientação de atividades de planejamento da formação e avaliação (Brasil, 2012a).

¹ Órgão da administração federal direta, tem como áreas de competência: a política nacional de Educação; a Educação Infantil; a Educação em geral, compreendendo o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Superior, a EJA, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Especial e a Educação a Distância. Não abrange Ensino Militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. Disponível em: <https://bit.ly/3NZfnYt>. Acesso em: 09 jan. 2024.

— **Os orientadores de estudo:** foram designados para acompanhar as professoras alfabetizadoras no decorrer da formação, em seus respectivos municípios, com turmas integradas por, no mínimo, dez por e, no máximo, 30 professoras. Essas participantes puderam ser redistribuídas nas turmas, de acordo com os seus anos de ensino. Os orientadores de estudo foram inscritos pelas Secretarias de Educação e seguiram critérios de seleção estabelecidos pelo programa. Vejamos quais foram esses critérios:

- I. ser docente efetivo do município;
- II. ter concluído curso de Graduação em Pedagogia ou Letras;
- III. ter participado do Programa Pró-Letramento ou, nos casos comprovados em que tal critério não possa ser atendido, a Secretaria de Educação deverá promover uma seleção, para escolha do(s) orientador(es) de estudo que considere o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, sendo que o(s) selecionado(s) deve(m) preencher os seguintes requisitos cumulativos:
 - ser professor efetivo da rede;
 - ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
 - atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico;
 - não estar recebendo bolsas de programas de formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica, de acordo com a Lei no 11.273/2006;
 - o orientador de estudo deverá permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão da formação. O orientador de estudo somente poderá ser substituído nos seguintes casos:
 - deixar de cumprir um ou mais requisitos de seleção;
 - por solicitação do próprio orientador de estudo (Brasil, 2012a, p. 39).

– **Professoras alfabetizadoras:** deveriam estar atuando nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. As suas inscrições no PNAIC foram realizadas pelas Secretarias Municipais nos sistemas disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2012a), obedecendo aos seguintes requisitos:

1. Ser professor de escola pública no município onde o curso está sendo ofertado;
2. Estar lotado no primeiro, segundo ou terceiro anos ou turma multiseriada que inclua o ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental;
3. Constar do Censo Escolar disponível no momento da composição das turmas (Brasil, 2012a, p. 39).

Além desses requisitos que acabamos de listar, os elaboradores do PNAIC estabeleceram alguns critérios ideais para que as professoras alfabetizadoras pudessem atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a saber:

- ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento;
- ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem;

- ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos;
- ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia (Brasil, 2012a, p. 12).

Os elaboradores do PNAIC trouxeram para o debate da formação continuada das professoras alfabetizadoras uma maneira diferenciada de abordar as concepções tradicionais de alfabetização, as quais se resumiam, por exemplo, ao ensino voltado à memorização e ao treinamento. Assim, para os elaboradores, estar alfabetizado é algo que vai além de saber ler e escrever palavras; estar alfabetizado remete à capacidade que a pessoa, desde sua infância, tem de lidar com a leitura e a escrita e com diferentes situações e demandas sociais, acompanhando o passo dos avanços tecnológicos e das diversas práticas de Linguagem exigidas para uma sociedade moderna e globalizada.

Com o objetivo de nos aproximarmos um pouco mais do contexto de produção de texto, a próxima subseção é direcionada, de maneira mais específica, para o texto institucional materializado no caderno de formação. Esse material apresenta várias ações e reflexões como propostas de formação continuada a serem apresentadas às professoras alfabetizadoras, as quais irão interpretar e, em seguida, traduzir essa política pública educacional no ambiente escolar.

4.1.1 PNAIC: a formação das professoras alfabetizadoras

As professoras alfabetizadoras foram convidadas a repensarem as suas práticas docentes em relação à alfabetização dos estudantes. Foram proporcionados a elas momentos de reflexões, aprendizado e orientações sobre o sistema de escrita e as condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos que circulam o ambiente letrado, pensando sempre em ampliar o universo cultural das crianças. Foi com essa visão que diversas áreas do conhecimento foram convocadas para melhorar o processo de alfabetização no Brasil, unindo forças na formação do PNAIC. Conforme afirma um dos cadernos, “o ensino da leitura, da escrita e da oralidade precisou ser realizado de modo integrado aos diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências” (Brasil, 2012a, p. 26). A alfabetização na idade certa passou, então, a ser prioridade na Educação nacional. Um dos objetivos principais era eliminar os métodos que objetivassem apenas a decodificação de códigos linguísticos, desenvolvendo outros que tivessem clareza em relação às concepções de alfabetização que envolvem a prática. Nesse contexto, as professoras alfabetizadoras tiveram a “função de

auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania” (Brasil, 2012a, p. 27). Para isso, essas profissionais deveriam compreender que a formação docente não termina na Graduação; pelo contrário, a formação é contínua e se faz também nas experiências diárias em sala de aula, entre dúvidas e conflitos. Por isso, as trocas de experiências entre pares no ambiente escolar foram vistas como uma possibilidade de amenizar as demandas formativas e proporcionar uma oportunidade de reflexão sobre as práticas docentes. As formações continuadas deveriam envolver momentos individuais e coletivos das professoras, sempre considerando as especificidades dos locais de trabalho e os saberes necessários que ainda precisariam ser desenvolvidos pelo público-alvo do programa — as professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais formações deveriam também direcionar reflexões para que as participantes percebessem a necessidade de entrelaçar teoria e prática, pois essas duas instâncias são os eixos principais das ações formativas (Brasil, 2012a).

Outra ação que deveria ser executada pelos diretores, pelos coordenadores pedagógicos e pelas professoras alfabetizadoras seria a de trazer a família para participar efetivamente das questões que permeiam o ambiente escolar, estabelecendo uma parceria fundamental que possibilitasse o efetivo envolvimento dos familiares na vida escolar dos estudantes que estavam iniciando os primeiros anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2012a). Para isso, foi preciso pensar aspectos como a organização de espaços, de materiais e de tempos por parte das escolas.

Com relação aos espaços escolares, a preocupação dos organizadores foi direcionada para as questões que envolviam uma percepção de que todo ambiente escolar pode contribuir para o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes. Conforme se lê no caderno da formação, a “sala de aula, a biblioteca, a sala de leitura, a brinquedoteca, o pátio, a quadra de esportes, a sala de informática, a diretoria [...]” (Brasil, 2012a, p. 15) são espaços que, se bem aproveitados pelos profissionais de Educação, podem servir para desenvolver diversos eventos, como, por exemplo, feiras de conhecimento, de Literatura, saraus, festas, reuniões de discussão sobre a proposta curricular e reuniões de avaliação da escola, entre outros. Em relação aos materiais, os elaboradores do PNAIC enfatizaram a importância de reforçar o acesso aos materiais didáticos de qualidade a cada uma das participantes da formação, com vistas à garantia de um ensino lúdico na alfabetização². Já para discutirem sobre os tempos

² A esse respeito, vejamos o que afirma o caderno do PNAIC: “[...] os jogos de alfabetização, a exemplo dos kits enviados pelo MEC às escolas. Outros jogos, adquiridos pelas escolas e/ ou produzidos pela equipe. [...]”

escolares, os elaboradores fizeram uma pergunta basilar: “Tempo para quem?”. Desse modo, as atividades foram pensadas para abarcar o “[...] tempo para o profissional participar de projetos de formação continuada desenvolvidos pelo Governo Federal, Secretarias de Educação e escolas; o tempo para desenvolver projetos com as crianças que não tenham atingido as aprendizagens, dentre outros” (Brasil, 2012a, p. 19). Assim, foram pensadas algumas ações para evitar que as professoras, por falta de planejamento prévio, desperdiçassem o tempo de aprendizagem destinado aos estudantes, com alguns rituais sem propósito pedagógico, como, por exemplo, no início e final das aulas, no retorno do recreio, na formação de filas no pátio da escola ou no encerramento das atividades pedagógicas com muita antecedência em relação ao horário regular. Esses rituais podem gerar desperdício da carga horária efetivamente destinada à aprendizagem (Brasil, 2012a). Em busca de oportunizar às professoras outras formas de organizar os trabalhos pedagógicos, a formação continuada do PNAIC trouxe como possibilidades atividades desenvolvidas por temáticas, por projetos e por sequências didáticas (ou SDs). Projetos e SDs³ permitem que haja uma maior articulação entre as disciplinas e que os conteúdos façam sentido para os alunos, inclusive para aqueles que estão no processo de alfabetização.

Considerando que a formação docente é uma tarefa complexa, que exige esforços dos diferentes segmentos sociais, o MEC buscou parcerias com as universidades e as secretarias estaduais e municipais, acreditando que, sem esse pacto, a formação em rede das professoras alfabetizadoras não poderia acontecer. Em parceria com as instituições de ensino, foram elaborados os cadernos de formação, de acordo com áreas pré-estabelecidas. Na próxima

materiais de simples produção/ aquisição, [...] abecedários, fichas de pares de palavras/figuras, envelopes contendo figuras e letras ou sílabas que compõe as palavras que representam as figuras. Materiais relacionados a atividades diversas selecionadas ou elaboradas pelos docentes [...], por meio da organização de bancos de atividades, [...]; obras literárias (Programa Nacional da Biblioteca da Escola) e livros diversos para além da esfera literária (Programa Nacional do Livro Didático — Obras Complementares). As secretarias de Educação podem, também, complementar os acervos, adquirindo mais obras literárias, outros livros destinados ao público infantil, gibis, jornais, revistas. Além disso, precisam garantir a aquisição, manutenção e uso de equipamentos tecnológicos permitam ao docente planejar situações didáticas diversificadas e que estimulem a ampliação dos letramentos, tais como televisão, as filmadoras, os gravadores, os projetores multimídia e os computadores. Além dos materiais da escola adquiridos pelo Ministério da Educação, secretaria de Educação e escolas, é importante que as crianças também possam contribuir, levando, por solicitação da escola, textos em suportes variados (gibis, jornais, revistas, panfletos, cartazes publicitários, embalagens, *folders*), que possam ser guardados em caixas ou em outros locais de organização. Os profissionais da escola também podem recolher materiais desses tipos e ajudar a compor os acervos; [...] material de apoio pedagógico ao professor, em decorrência da importância atualização da atualização dos professores, além dos momentos de formação continuada, para a melhoria da prática [...] os livros distribuídos no PNBE do Professor, na Coleção Explorando o Ensino e outras publicações do MEC são parte do que pode ser usado como apoio no planejamento” (Brasil, 2012a, p. 17–18).

³Corresponde a um conjunto de atividades articuladas, que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares (Glossário Ceale, 2021). Esse tópico será discutido mais em detalhe na análise do PNAIC da professora alfabetizadora Tatiane, a partir da narrativa dessa profissional.

subseção, voltamos a nossa atenção para os cadernos de Matemática do ano de 2014 — o da Educação Inclusiva da formação de Matemática desse ano. A propósito disso, abordamos a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento.

4.2 Sobre a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento

A formação em Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento esteve vinculada aos pressupostos da formação em Linguagem, a qual ocorreu nos anos de 2012 e de 2013. Essa Alfabetização Matemática foi entendida como um “instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas” (Brasil, 2014c, p. 5). O material foi elaborado por diversas vozes, oriundas das cinco regiões do país e dos mais diversos estados e municípios brasileiros, e contou com a colaboração de muitos profissionais que estavam diretamente envolvidos com a Educação brasileira, atuando em grupos de trabalhos direcionados às práticas de sala de aula e/ou em pesquisas em Educação Matemática⁴. Entre esses agentes, estavam, por exemplo, os autores de alguns dos textos que compuseram o material e profissionais que prestaram consultorias e revisão técnica ao programa (Brasil, 2014c).

O compromisso firmado para alfabetizar, na área de Matemática, os estudantes do final do ciclo de alfabetização, ou seja, até aos oito anos de idade, necessitou de um esforço coletivo e do entrelaçamento de vários saberes, oriundos de experiências diversas e de práticas pedagógicas bem-sucedidas, sem deixar de proporcionar às professoras alfabetizadoras reflexões a partir do seu trabalho em sala de aula. Atendendo aos quatro eixos principais de atuação, conforme mencionado neste trabalho, ao conjunto de cadernos do PNAIC de Matemática, coube a tarefa de subsidiar as discussões quanto à formação continuada das professoras alfabetizadoras e dos seus orientadores de estudos, com o intuito de ampliar as discussões referentes à Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento. Nesse sentido, buscou-se dialogar sobre:

[...] que conceitos e habilidades matemáticas são necessários para que a criança possa ser considerada alfabetizada dentro dessa perspectiva. Além disso, tem como objetivo apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento destes direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização (Brasil, 2014c, p. 8).

⁴ Conforme afirma o caderno, cerca de “dez Instituições de Ensino Superior e, também, de escolas, das cinco regiões brasileiras, participaram diretamente da elaboração desse material. Pesquisadores de universidades e centros de estudo, professores de grandes centros urbanos e de zonas rurais, totalizando mais de uma centena de envolvidos [...]” (Brasil, 2014c, p. 5).

Assim como a formação de 2013, voltada para área da Linguagem, os cadernos de Alfabetização Matemática centraram as suas ações na formação das professoras, atendendo a dois pressupostos essenciais para a formação da criança no período de alfabetização — a ludicidade e a brincadeira. Além disso, a formação da Matemática na perspectiva do letramento contou com um compilado de oito cadernos de formação, conforme mostra a figura 2 a seguir.

Figura 2 — Cadernos de formação do PNAIC para a Alfabetização Matemática.



Fonte: Brasil (2014c, p. 12).

Em seguida, apresentamos o quadro 4, com o nome dos oito cadernos e as suas respectivas cargas horárias.

Quadro 4 — Nome dos cadernos de formação do PNAIC de Matemática e respectiva carga horária.

Unidades	Títulos	Cargas horárias
1	“Organização do trabalho pedagógico”	8h
2	“Quantificação, registros e agrupamentos”	8h
3	“Construção do sistema de numeração decimal”	12h
4	“Operações na resolução de problemas”	12h
5	“Geometria”	12h
6	“Grandezas e medidas”	12h
7	“Educação estatística”	8h
8	“Saberes matemáticos e outros campos do saber”	8h
Total		80h

Fonte: Brasil (2014c, p. 11).

Para estudar esses materiais, foram realizados doze encontros mensais e presenciais, os quais foram distribuídos conforme mostra o quadro 5.

Quadro 5 — Encontros para a formação do PNAIC.

	Manhã	Tarde
Primeiro encontro	Unidade 1	Unidade 1
Segundo encontro	Unidade 2	Unidade 2
Terceiro encontro	Unidade 3	Unidade 3
Quarto encontro	Unidade 3	Unidade 4
Quinto encontro	Unidade 4	Unidade 4
Sexto encontro	Unidade 5	Unidade 5
Sétimo encontro	Unidade 5	Unidade 6
Oitavo encontro	Unidade 6	Unidade 6
Nono encontro	Unidade 7	Unidade 7
Décimo encontro	Unidade 8	Unidade 8
Último encontro	Seminário de encerramento	Seminário de encerramento

Fonte: Brasil (2014c, p. 12).

Os oito cadernos apresentados na formação foram elaborados para servir como “referência” para todos os envolvidos no PNAIC. Isso significa que os participantes tiveram a liberdade de buscar novas fontes de pesquisa, de acordo com as experiências de cada grupo. Além disso, esses oito cadernos de formação mantiveram a mesma estrutura e contaram com as seguintes seções (Brasil, 2014c, p. 12–14): “Iniciando a conversa”⁵, “Aprofundando o tema”⁶, “Compartilhando”⁷, “Para saber mais”⁸, “Sugestões de atividades para os encontros em grupo”⁹ e “Atividades para casa e escola”¹⁰. Cabe ressaltar que, em consonância com a formação de Linguagem, a formação da Matemática manteve a proposta de dialogar com

⁵ Introduzia as ideias gerais do caderno e apresentava seus objetivos (Brasil, 2014c, p. 13).

⁶ Apresentava um conjunto de textos que permitia conduzir reflexões variadas sobre o assunto. Eram textos de referência que, na medida do possível, foram lidos fora do tempo e do espaço dos encontros de formação. Nesses encontros, coube a apresentação e/ou discussão coletiva das ideias principais de todos ou de alguns desses textos. Salientamos que, por vezes, esses textos apresentavam informações para além dos conceitos que eram trabalhados em sala de aula, ampliando e aprofundando o repertório matemático do professor alfabetizador. Muitas vezes, esses textos continham indicações para a sala de aula ou incluíam relatos de experiência articulados com as reflexões teóricas; outras vezes, alguns textos se complementavam, defendiam o mesmo ponto de vista com argumentos diferentes ou apresentavam perspectivas diferentes sobre um mesmo tema (Brasil, 2014c, p. 13).

⁷ Apresentavam sugestões de atividades para serem realizadas durante o encontro de formação. Essa seção tinha como objetivos, entre outros: ampliar e discutir conceitos matemáticos; refletir sobre relatos de experiência e sequências didáticas; elaborar ou adaptar encaminhamentos metodológicos sugeridos; refletir sobre os textos contidos na seção “Aprofundando o tema”; e discutir sobre encaminhamentos sugeridos por livros didáticos (Brasil, 2014c, p. 13).

⁸ Por mais longa que fosse a formação, por mais extenso que fosse o material, ele jamais seria completo. Por esse motivo, a seção apresentava uma série de livros, artigos, itens e vídeos comentados e de fácil acesso, para que o professor se aprofundasse nos temas que julgasse necessário (Brasil, 2014c, p. 13).

⁹ A seção encaminhava possibilidades de trabalho para os encontros de formação. Revelava que, orientados pelas leituras e atividades, outros caminhos poderiam e deveriam ser seguidos (Brasil, 2014c, p. 13).

¹⁰ Essa seção tinha como principal objetivo potencializar uma das maiores qualidades do PNAIC: a reflexão sobre a realidade de sala de aula, pautada por discussões teóricas e pesquisas na área da Educação Matemática. Por isso, além de indicar a necessidade da leitura dos textos da seção “Aprofundando o tema”, sugeria uma série de atividades em sala de aula no trabalho com as crianças, atividades que poderiam proporcionar elementos capazes de se tornarem ponto de partida para o trabalho de formação no encontro seguinte (Brasil, 2014c, p. 13–14).

outras áreas do conhecimento, pois, ao ensinar Matemática na perspectiva do letramento, as professoras alfabetizadoras foram convidadas a uma prática de ensino que exigia um diálogo constante com as outras áreas de ensino, inclusive as voltadas para as práticas sociais da criança, com base em uma maneira lúdica ensinar que envolvia jogos e brincadeiras. Além do caderno de apresentação e dos oito cadernos já referidos, a formação de Matemática contou também com outros três cadernos — dois deles foram denominados de “referências”; o primeiro trazia como tema a Educação Inclusiva, e o segundo dissertava sobre a Educação do Campo. Por fim, o terceiro caderno foi dedicado à temática dos jogos.

Figura 3 — Cadernos de referências e de jogos do PNAIC.



Fonte: Brasil (2014c, p. 15–18).

Embora esses materiais não fizessem parte do cronograma de formação, os cadernos de Educação Inclusiva e do Campo, tratados como “referências”, foram considerados de suma importância para o material de estudo das professoras alfabetizadoras, visto que ainda persistem, no meio educacional, carências formativas relacionadas a essas profissionais. Na próxima subseção, apresentaremos, de forma mais detida, o caderno de referência destinado às discussões sobre Educação Inclusiva na formação de Matemática.

4.3 O caderno de formação de Matemática: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

O caderno anunciado como sendo de referência para a formação das professoras alfabetizadoras a respeito da Educação Inclusiva, conforme mencionado, não fez parte do cronograma de formação. Esse material foi recomendado para que, de acordo com a realidade de cada grupo de formação, fosse adequado e incluído ao calendário de formação. Outro diferencial do caderno da Educação Inclusiva foi a sua estrutura, pois nele foram suprimidas as seções “Sugestão de atividades para os encontros em Grupo” e “Atividades para casa e escola”. Esse caderno trouxe como objetivos:

- 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, a trabalho da escola comum articulada com o atendimento educacional especializado — AEE;
- compreender a importância de um trabalho considerando as diferenças dos alunos com ações voltadas a promover o acesso, participação e aprendizagem dos mesmos;
- encaminhar práticas pedagógicas de Alfabetização Matemática para alunos com necessidades específicas (Brasil, 2014d, p. 15).

Como pode ser observado nesses objetivos listados para o caderno da Educação Inclusiva, o foco não foi ensinar conteúdos matemáticos ou discutir sobre a Educação Matemática. Essencialmente, o material teve como objetivo dar a conhecer os propósitos da Educação Inclusiva no ambiente escolar e aprofundar o conhecimento sobre a legislação pertinente ao tema. Por outras palavras, o intuito foi o de possibilitar uma série de informações sobre as leis que regem os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial¹¹, para que as professoras alfabetizadoras pudessem planejar ações pedagógicas sob uma perspectiva inclusiva, atendendo à legislação e às especificidades de todos os estudantes que estivessem matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, garantindo, assim, os direitos de aprendizagem, sem perder de vista as práticas sociais e o brincar.

A proposta da Educação Inclusiva discutida na formação das professoras alfabetizadoras foi baseada nas atividades e nos materiais apresentados nos oito cadernos da Alfabetização Matemática. Eles deveriam ser utilizados para realizar as atividades com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Nas palavras dos elaboradores, quando “sugerimos que um tipo de material seja usado, por exemplo os Blocos Lógicos, então este material deve ser usado com todas as crianças, sendo proveitoso de diferentes maneiras para aquelas com deficiência intelectual ou paralisia cerebral [...]” (Brasil, 2014d, p. 6). Além dos materiais e das atividades que poderiam ser utilizados, foi sugerido também que os recursos tecnológicos disponibilizados para a Educação Inclusiva fossem trabalhados com todos os alunos, inclusive com aqueles que não pertenciam ao grupo dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Nos textos que subsidiaram o caderno em questão, as professoras foram convidadas a pensar o ensino de maneira inclusiva. Embora, no início da apresentação do caderno da

¹¹ Fazem parte do grupo de estudantes público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Nesta pesquisa, tratamos especificamente dos estudantes matriculados na Educação Básica.

Educação Inclusiva, os autores tenham salientado que o objetivo do material não seria nem a Matemática nem a Educação Matemática, durante as leituras para a construção desta seção, foi possível observar que houve uma preocupação especial com o ensino da Matemática, mesmo que apenas respaldada pela palavra “encaminhamentos”, o que sugere uma abordagem mais genérica: “Enfim, não fugimos à responsabilidade de fazer *encaminhamentos* referentes a conteúdos matemáticos [...]” (Brasil, 2014d, p. 6, grifo nosso).

Depois de uma parte introdutória, denominada de “Iniciando a conversa”, o material apresentou a seção “Aprofundando o tema”, dividida em quatro partes. A primeira teve como intuito provocar reflexões sobre a escola inclusiva e sobre o papel das professoras alfabetizadoras que nela trabalham. A segunda parte apresentou as bases legais da Educação Inclusiva no Brasil. Essa escolha foi necessária, tendo em vista a proposta de construção de um currículo voltado para a inclusão da diferença. Muitos professores ainda se posicionam contrários à presença de determinadas minorias no ambiente escolar e se justificam de várias formas: uns alegam desconhecimentos das leis; outros alegam a falta de condições para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Considerando essa realidade, são importantes as discussões quanto ao amparo legal e ao direito de aprendizagem estabelecido em diversas leis. Silva (2014) apresenta uma linha temporal com os principais decretos e leis que asseguram o direito à Educação Inclusiva no nosso país. Entre esses, a autora destaca: a Constituição Federal de 1988; o Decreto Federal n.º 3956/200; o Decreto Federal n.º 6949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007); a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/1996; e a Resolução CNE/CEB N.º 02/2001. Além desses, o documento “Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2008a) foi um marco na Educação Especial, trazendo “mudanças conceituais e estruturais na organização do sistema educacional são instituídos” (Silva, 2014, p. 15). Cabe salientar que, na seção 3, esses documentos normativos foram apresentadas como influenciadoras para a elaboração da política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no contexto educacional brasileiro.

A terceira parte do caderno foi destinada à apresentação das especificidades do público-alvo da Educação Especial — estudantes com deficiência física, deficiência intelectual, surdez, deficiência visual, pessoas cegas e com baixa visão, transtornos globais do desenvolvimento e crianças com altas habilidades/superdotação. Além disso, tratou do papel dos AEE¹².

¹² Essas discussões podem ser encontradas no caderno da Educação Inclusiva na formação de Matemática do ano de 2014.

A quarta parte, por sua vez, foi direcionada à questão das tecnologias assistivas e digitais, com a intenção de discutir a potencialidade dessas inovações no sentido de facilitar e melhorar a atuação das professoras alfabetizadoras. Tais tecnologias “[...] contribuem para ampliar as habilidades de comunicação, a resolução de dificuldades funcionais, de acesso e participação dos alunos com deficiência nos espaços escolares” (Silva, 2014, p. 56). No texto do caderno, foram apresentadas várias possibilidades de materiais e de recursos tecnológicos que poderiam ser utilizados em cada área da Educação Especial. Foram listados investimentos e ações do MEC nesse sentido. Foi disponibilizado ainda um *link* para o *site* do Governo voltado às tecnologias assistivas, para que as professoras alfabetizadoras tivessem conhecimento de um potencial *locus* para futuras pesquisas, de acordo com as suas demandas educacionais.

Ainda no que diz respeito ao caderno de Educação Inclusiva, é importante destacar que os elaboradores disponibilizaram um espaço, cujo objetivo foi apresentar os acervos complementares da Educação Inclusiva. Silva (2014) esclarece que, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, foram distribuídos, para as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar, vários acervos com obras complementares. Esses acervos foram acompanhados por um manual para explicar a utilização do material. Alguns desses livros foram trabalhados na formação do PNAIC em Linguagem. Do mesmo modo, esses materiais, que compõem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), foram considerados importantes, apresentando várias possibilidades de desenvolvimento de conteúdos matemáticos, com base em um aprendizado interdisciplinar, a partir da elaboração de SDs pelas professoras alfabetizadoras. Por fim, o caderno de formação voltado para a Educação Inclusiva na formação de Matemática trouxe algumas demonstrações de atividades que poderiam ser desenvolvidas com todos os estudantes, inclusive com as que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Cabe salientar que, em todas as partes da seção “Aprofundando o tema”, os autores trouxeram também discussões referentes ao currículo para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Vianna e Silva (2014) ressaltam a importância de se pensar o currículo como um mecanismo de inclusão educacional e salientam que é por meio dele que a escola consegue planejar as suas ações pedagógicas. Ao contrário do que se possa pensar, os professores também são os responsáveis pela elaboração desse documento tão importante. Em se tratando do currículo pensado para uma Educação Inclusiva, é preciso refletir em relação à ideia que se tem sobre diversidade cultural. Com isso em mente, a ideia de que o currículo é um amontoado de conteúdos deve ser desconstruída. Além de uma listagem dos tópicos serem

trabalhados, o currículo deve ser pensado para atender às especificidades existentes no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, ao se elaborar o currículo, não se pode dar a ele um *status* imutável e intocável, que não permita alterações e flexibilizações quando necessário. Pelo contrário, o currículo deve ser customizado e customizável, pensado para poder se adaptar a todos os estudantes e para incluir a todos, inclusive àqueles integram o público-alvo da Educação Especial e que também têm direitos estabelecidos em lei.

Ao falarmos do currículo para esse público, muitas vezes, a tendência é pensarmos em eliminar conteúdos. De fato, a “[...] conversa frequentemente gira em torno da eliminação e empobrecimento de conteúdos básicos, com a proposta de ‘currículos alternativos’ ou até de sistemas paralelos de ensino [...]” (Vianna; Silva; Greca, 2014, p. 11-12). Essa concepção de subtrair conteúdos para, supostamente, melhor incluir os alunos público-alvo da Educação Especial deve ser eliminada. Uma proposta inclusiva é intrinsecamente contrária a essa ideia. Sendo assim, “[...] devemos pensar, inventar e promover um currículo no qual a diferença seja considerada um ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas que contemplem as necessidades dos alunos que temos [...]” (Vianna; Silva; Greca, 2014, p. 12). Por outras palavras, uma Educação voltada para um ensino homogêneo deve ser eliminada da prática docente. Muitas vezes, os professores estão habituados a pensar em sujeitos iguais ou ideais, que aprendem todos de uma mesma maneira, quando, na verdade, essa ideia se distancia e muito da realidade das salas de aulas, que estão alicerçadas na heterogeneidade, na qual diferentes alunos aprendem juntos de maneiras diferentes, cada qual em seu tempo e com suas especificidades, independentemente de nessas salas de aula existirem estudantes público-alvo da Educação Especial. A inclusão proporciona que todas essas diferenças convivam no mesmo ambiente de aprendizado. Nesse contexto, o trabalho cooperativo é essencial.

Com relação à área específica da Matemática, os autores chamaram a atenção para o carácter nefasto do ensino mecânico dessa disciplina, pois essa prática torna o aprendizado algo sem sentido e sem apelo para o estudante público-alvo da Educação Especial. Não é a repetição que irá garantir o aprendizado, mas o sentido que a atividade fará para a criança. Desse modo, atividades que interpelam parte da realidade do aluno, com base em experiências do cotidiano, serão mais significativas e proporcionarão mais aprendizado. Para isso, é preciso que as professoras não balizem o seu ensino nos diagnósticos médicos, com raciocínios do tipo: “essa condição impede o aluno de aprender X”. Infelizmente, essa mentalidade ainda é muito presente no ambiente escolar. Para a Alfabetização Matemática, as professoras alfabetizadoras precisam conhecer o contexto de vida do aluno e sugerir atividades que se relacionem ao seu cotidiano e se preocupar com o quanto o aluno deixa de aprender quando

se nega a ele o direito de aprendizagem de determinados conteúdos. Em consonância com essas premissas, as professoras devem, sim, promover mudanças nas atividades que são desenvolvidas para o restante da turma, adequando-as a cada público. Isso requer planejamento, prática, metodologia e ações diferenciadas, justamente pelo fato de os professores se terem se acostumado com práticas didáticas tradicionais, que veem os estudantes de forma homogênea, ou seja, que acreditam que todos aprendem do mesmo modo.

Para a formação das professoras alfabetizadoras, o caderno de Educação Inclusiva trouxe como sugestão diferentes materiais pedagógicos, de acordo com a especificidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial, os quais poderiam ser confeccionados pelas professoras com objetos recicláveis. Outra proposta foram os recursos tecnológicos¹³. Essas inovações contribuem para um ensino mais efetivo para todos os estudantes, inclusive para os estudantes do público-alvo referido. Os autores se preocuparam também em trazer exemplos de algumas atividades que poderiam ser realizadas com os materiais que eles haviam apresentado. As diferenças devem ser o ponto de partida para incluir a todos, e é por e pelas diferenças que o currículo escolar deve ser pensado, a fim de que toda a comunidade escolar seja envolvida na construção de uma proposta de ensino que atenda a todos, sem exceções.

Os elaboradores também se posicionaram no sentido de que as professoras alfabetizadoras não devem adotar a missão de serem especialistas em assuntos da Educação Especial, assumindo a total responsabilidade de ensinar os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Trata-se sempre de um trabalho coletivo, dividido com a escola e com a família. É preciso que todos entendam, desde a elaboração do currículo, que a escola é um ambiente da e para a diversidade. Nesta altura da nossa discussão, uma pergunta se impõe: o que havia, de fato, sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nos demais cadernos de Matemática? A próxima subseção buscou responder a essa pergunta.

4.4 Inclusão: conhecendo um pouco mais sobre os cadernos da formação do PNAIC

O material formativo do PNAIC foi elaborado “[...] na perspectiva da Educação Matemática, que tem como espinha dorsal a resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico” (Brasil, 2014, p. 40). Com foco nos direitos e

¹³ Esses materiais podem ser encontrados no caderno de Educação Inclusiva da formação do PNAIC de Matemática no ano de 2014.

objetivos de aprendizagem para o ciclo de alfabetização¹⁴, foram estabelecidos cinco direitos básicos de aprendizagem em Matemática:

- I. Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção.
- II. Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas.
- III. Perceber a importância da utilização de uma Linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação.
- IV. Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.
- V. Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações (Brasil, 2014, p. 41).

O material do PNAIC ressaltou a importância de seguir os cinco eixos estruturantes para a Alfabetização Matemática, os quais correspondem aos campos de conteúdos da Matemática abordados no Ciclo de Alfabetização. Estes conduziram a distribuição dos temas nos cadernos de formação das professoras do PNAIC de Matemática, a saber: números e operações; pensamento algébrico; espaço e forma/geometria; grandezas e medidas; tratamento da informação/estatística e probabilidade (Brasil, 2014). O caderno de número 1, “Organização do trabalho pedagógico”, apresentou alguns objetivos da formação, listados a seguir:

- caracterizar a comunidade de aprendizagem da sala de aula com vistas à Alfabetização Matemática de todos os alunos;
- destacar a intencionalidade pedagógica como elemento essencial no processo de alfabetização;
- apontar possibilidades para a organização do trabalho pedagógico;
- compartilhar vivências de professores que buscam garantir os Direitos de Aprendizagem de Matemática de todos os alunos (Brasil, 2014, p. 5).

O material buscou direcionar o trabalho das professoras alfabetizadoras em sala para que elas, durante e após a formação, tivessem condições de desenvolver práticas de ensino de Matemática que favorecessem as aprendizagens dos estudantes (Brasil, 2014). Em relação às questões da Educação Especial, foi realizada uma busca no material para verificar de que

¹⁴ A primeira versão dos direitos e objetivos de aprendizagem de Matemática para o Ciclo de Alfabetização foi apresentada no documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização” (1.º, 2.º e 3.º anos) do Ensino Fundamental, disponibilizado para consulta pública em abril de 2013 pelo CNE. O documento foi elaborado pelo MEC, em parceria com pesquisadores e professores da Educação Básica, inserindo-se em um movimento amplo de reflexão sobre o currículo (Brasil, 2014, p. 41).

maneira os elaboradores articularam os conteúdos matemáticos à temática da Educação Especial. Ao discutir sobre o planejamento semanal, foi apresentado um relato de experiência da professora alfabetizadora Mariana Pellatieri, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Emílio Miotti, localizada no município de Campinas, São Paulo. Nesse relato, a profissional destacou o uso de um material manipulável não estruturado¹⁵, de simples confecção: o fio de contas.

Figura 4 — Fio de contas.



Fonte: Brasil (2014, p. 11).

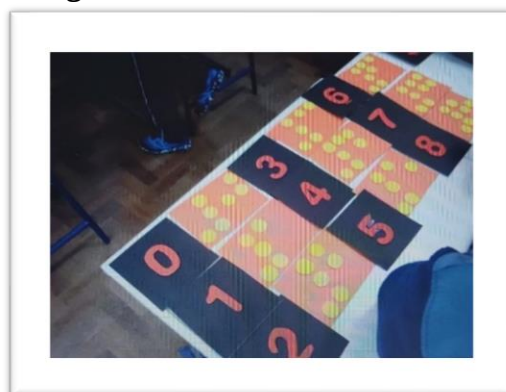
Em seguida, foram promovidas discussões sobre esse relato de experiência. Os elaboradores referiram que os “[...] materiais manipuláveis como o utilizado possibilitam a participação de alunos cegos” (Brasil, 2014, p. 14). No entanto, não houve um aprofundamento sobre como esse material poderia ser trabalhado com esses estudantes. O caderno de número 2, por sua vez, trouxe como temas “Quantificação, registros e agrupamentos” e teve como objetivo “[...] provocar reflexões sobre a ideia de número e seus usos em situações do cotidiano, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas” (Brasil, 2014, p. 5). Com isso, era esperado que os estudantes conseguissem:

- estabelecer relações de semelhança e de ordem, utilizando critérios diversificados para classificar, seriar e ordenar coleções;
- identificar números em diferentes contextos e funções;
- quantificar elementos de uma coleção, utilizando diferentes estratégias;
- comunicar as quantidades, utilizando a Linguagem oral, os dedos da mão ou materiais substitutivos aos da coleção;
- representar graficamente quantidades e compartilhar, confrontar, validar e aprimorar seus registros nas atividades que envolvem a quantificação;
 - reproduzir sequências numéricas em escalas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado;
 - elaborar, comparar, comunicar, confrontar e validar hipóteses sobre as escritas e leituras numéricas, analisando a posição e a quantidade de algarismos e estabelecendo relações entre a Linguagem escrita e a oral (Brasil, 2014, p. 5).

¹⁵ Um material manipulável estruturado é aquele fabricado com finalidades didáticas. São disso exemplos os blocos lógicos, o material dourado, o ábaco etc. Materiais manipuláveis não estruturados são aqueles que, embora não tenham sido fabricados com finalidades didáticas, podem ser utilizados para tal, como é o caso do colar de contas (Brasil, 2014, p. 11).

Na seção “Compartilhando”, foi apresentada às professoras alfabetizadoras uma possibilidade de trabalho voltada para estudantes com deficiência visual. A atividade de número 5 tinha como propósito proporcionar a esses estudantes o conhecimento de novos códigos e representações de números. Para isso, os elaboradores valeram-se do relato de experiência da professora alfabetizadora Cácia da Silva Cortes, da Escola Estadual de Educação Básica Prof.^a Margarida Lopes, localizada em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, que contou com a colaboração das graduandas Patrícia Perlin e Paula Lucion, do projeto Clube de Matemática, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática da Universidade Federal de Santa Maria (Obeduc-Capes). A atividade desenvolvida por elas consistia em apresentar aos alunos os números de zero a nove em Braile, com o objetivo de provocar reflexões acerca de como os estudantes deficientes visuais representariam as quantidades, direcionando um olhar inclusivo para o público em questão.

Figura 5 — Números em Braile.



Fonte: Brasil (2014, p. 71).

Após a apresentação desse relato, as professoras alfabetizadoras foram provocadas a refletir sobre como essa possibilidade de ensino aconteceria no contexto das salas de aula delas. Como se tratava de uma atividade complementar, pode-se afirmar que não houve um momento, na formação, para que as professoras alfabetizadoras retomassem as discussões em conjunto. Na proposta, não apareceu tal orientação.

O caderno de número 3 teve como título “Construção do sistema de numeração decimal”, o SND. O seu objetivo geral era “fornecer subsídios que permitam ao professor encaminhar a construção do SND em situações lúdicas”, de modo a que a criança possa investigar as regularidades desse sistema para compreender o princípio posicional de sua organização (Brasil, 2014, p. 3). Vejamos a seguir um recorte desse caderno sobre esse tópico.

Figura 6 — Recorte do caderno de número 3 sobre a construção do SND.

Quase ao final do Caderno de Educação Inclusiva, na página 84, há uma indicação de “levar em conta a diferença linguística” e o “uso de recursos visuais” no trabalho com surdos, levar em conta a necessidade de criar “representações mentais” e “vivências sensoriais”, principalmente táteis, para os alunos cegos, e – em relação aos alunos com deficiência intelectual e física – a sugestão de fazê-los trabalhar junto com os demais, no seu tempo e ritmo de aprendizagem, recebendo o auxílio necessário para que possam se comunicar. Estas sugestões básicas favorecem que todos os alunos possam participar das atividades propostas neste caderno, em particular da sequência de jogos que será apresentada no próximo artigo. O professor atento às necessidades de comunicação dos seus alunos, poderá, se necessário, fazer poucas adaptações físicas aos materiais utilizados, focando-se em promover o convívio e a atividade lúdica inerente a proposta de Construção do Sistema de Numeração Decimal.

Fonte: Brasil (2014, p. 46).

Aplicando os saberes desse caderno, era esperado que os estudantes tivessem autonomia para:

- reproduzir, em atividades orais e escritas, sequências numéricas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado;
- elaborar, comparar, comunicar, confrontar e validar hipóteses sobre as escritas e leituras numéricas, analisando a posição e a quantidade de algarismos e estabelecendo relações entre a Linguagem escrita e a oral;
- reconhecer regularidades do sistema de numeração decimal; ordenar, ler e escrever números redondos (10, 20, 30, ...; 100, 200, 300, ...; 1000, 2000, 3000, ...);
- quantificar coleções numerosas recorrendo aos agrupamentos de dez em dez e demonstrar compreensão de que o dez está incluído no vinte, o vinte, no trinta, o trinta, no quarenta etc.;
- compreender o valor posicional dos algarismos na composição da escrita numérica, compondo e decompondo números;
- utilizar a calculadora, cédulas ou moedas do sistema monetário para explorar, produzir e comparar valores e escritas numéricas (Brasil, 2014, p. 5).

Ao ressaltarem a importância da organização do trabalho pedagógico, os elaboradores apresentaram o caderno de referência da Educação Inclusiva como uma possibilidade de adequação das atividades aos jogos. O texto chamou a atenção das professoras alfabetizadoras quanto à possibilidade de os jogos serem adaptados para os estudantes público-alvo da Educação Especial. O caderno da Educação Inclusiva foi indicado como fonte de consulta para esse fim.

O caderno de número 4 foi intitulado “Operações na resolução de problemas” e teve como objetivo geral oferecer subsídios teóricos e práticos para amparar práticas pedagógicas. Esse material não trouxe nenhuma orientação específica com relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Os objetivos de aprendizagem das crianças foram assim formulados:

- elaborar, interpretar e resolver situações-problema do campo aditivo (adição e subtração) e multiplicativo (multiplicação e divisão), utilizando e comunicando suas estratégias pessoais, envolvendo os seus diferentes significados;
- calcular adição e subtração com e sem agrupamento e desagrupamento;
- construir estratégias de cálculo mental e estimativo, envolvendo dois ou mais termos;
- elaborar, interpretar e resolver situações-problema convencionais e não convencionais, utilizando e comunicando suas estratégias pessoais (Brasil, 2014, p. 6).

O caderno de número 5 foi destinado à geometria. O material teve por objetivo auxiliar as professoras no desenvolvimento de trabalhos pedagógicos em sala de aula, para possibilitar a construção de “noções de localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial, em diferentes situações do cotidiano” e de reconhecimento de “figuras geométricas presentes no ambiente” (Brasil, 2014, p. 5). Esse caderno não apresentou textos teóricos, relatos de experiências e sugestões de práticas de sala de aula para serem trabalhados com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Os objetivos de aprendizagem foram assim listados:

- representar informalmente a posição de pessoas e objetos e dimensionar espaços por meio de desenhos, *croquis*, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas;
- reconhecer seu próprio corpo como referencial de localização e deslocamento no espaço;
- observar, experimentar e representar posições de objetos em diferentes perspectivas, considerando diferentes pontos de vista e por meio de diferentes linguagens;
- identificar e descrever a movimentação de objetos no espaço a partir de um referente, identificando mudanças de direção e de sentido;
- reconhecendo corpos redondos e não redondos observar, manusear, estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos (esféricos, cilíndricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos) sem uso obrigatório de nomenclatura;
- planificar modelos de sólidos geométricos e construir modelos de sólidos a partir de superfícies planificadas;
- perceber as semelhanças e diferenças entre cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esferas e círculos;
- construir e representar figuras geométricas planas, reconhecendo e descrevendo informalmente características como número de lados e de vértices;
- descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições;
- conhecer as transformações básicas em situações vivenciadas: rotação, reflexão e translação para criar composições (por exemplo: faixas decorativas, logomarcas, animações virtuais);
- antecipar resultados de composição e decomposição de figuras bidimensionais e tridimensionais (quebra cabeça, tangram, brinquedos produzidos com sucatas);
- desenhar objetos, figuras, cenas, seres mobilizando conceitos e representações geométricas tais como: pontos, curvas, figuras geométricas, proporções, perspectiva, ampliação e redução;
- utilizar a régua para traçar e representar figuras geométricas e desenhos;

- utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise das figuras geométricas e na resolução de situações-problema em Matemática e em outras áreas do conhecimento (Brasil, 2014, p. 5–6).

O caderno de número 6 ocupou-se das questões matemáticas relacionadas ao conteúdo de grandezas e medidas, presente nos direitos de aprendizagem dos estudantes de zero a seis anos. O objetivo foi o de “[...] oferecer aos professores possibilidades de trabalhar de modo adequado o eixo Grandezas e Medidas, considerando os diferentes contextos” (Brasil, 2014, p. 5). Em relação aos estudantes, os objetivos de aprendizagem foram assim listados:

- construir estratégias para medir comprimento, massa, capacidade e tempo, utilizando unidades não padronizadas e seus registros; compreender o processo de medição, validando e aprimorando suas estratégias;
- reconhecer, selecionar e utilizar instrumentos de medida apropriados à grandeza (tempo, comprimento, massa, capacidade), com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido;
- produzir registros para comunicar o resultado de uma medição, explicando, quando necessário, o modo como ela foi obtida;
- comparar comprimento de dois ou mais objetos para identificar: maior, menor, igual, mais alto, mais baixo etc.;
- identificar a ordem de eventos em programações diárias, usando palavras como: antes, depois etc.;
- reconhecer a noção de intervalo e período de tempo para o uso adequado na realização de atividades diversas;
- construir a noção de ciclos através de períodos de tempo definidos por meio de diferentes unidades: horas, semanas, meses e ano;
- identificar unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano - e utilizar calendários e agenda; além de estabelecer relações entre as variadas unidades de tempo;
- leitura de horas, comparando relógios digitais e analógicos;
- reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças (Brasil, 2014, p. 5).

Com relação à temática da Educação Especial, os elaboradores trouxeram uma possibilidade de ensino, reproduzida no recorte a seguir.

Figura 7 — Recorte do caderno de número 6.

Como foi sugerido no Caderno de Educação Inclusiva, há estratégias comuns que atendem aos alunos com necessidades específicas, por exemplo: a indicação de “levar em conta a diferença linguística” e o “uso de recursos visuais” no trabalho com surdos, levar em conta a necessidade de criar “representações mentais” e “vivências sensoriais”, principalmente táteis, para os alunos com deficiência intelectual e física – a sugestão de fazê-los trabalhar junto com os demais, no seu tempo e ritmo de aprendizagem, recebendo auxílio necessário para que possam se comunicar. Com essas providências, o professor consegue promover a participação de todos os alunos nos jogos.

Fonte: Brasil (2014, p. 50).

Após apresentar uma sequência didática, na qual foi realizada uma atividade com um mercadinho, os elaboradores incluíram uma discussão sobre a possibilidade de envolver estudantes com deficiência intelectual. Essa sugestão seguiu as orientações do caderno de Educação Inclusiva.

O caderno de número 7, por sua vez, teve como temática o ensino de estatística. O objetivo era “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” (Brasil, 2024, p. 5). Com isso, os estudantes deveriam:

- ler, interpretar e fazer uso das informações expressas na forma de ícones, símbolos, signos e códigos em diversas situações e em diferentes configurações (anúncios, gráficos, tabelas, rótulos, propagandas), para a compreensão de fenômenos e práticas sociais;
- formular questões que gerem pesquisas e observações para coletar dados quantitativos e qualitativos;
- coletar, organizar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados (com ou sem o uso de materiais manipuláveis ou de desenhos)
- ler e interpretar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráficos;
- elaborar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráfico de barras e pictóricos para comunicar a informação obtida, identificando diferentes categorias;
- produzir textos a partir da interpretação de gráficos e tabelas;
- problematizar e resolver situações a partir das informações contidas em tabelas e gráficos;
- reconhecer e diferenciar situações determinísticas e probabilísticas;
- identificar a maior ou menor chance de um evento ocorrer (Brasil, 2014, p. 5–6).

Nesse caderno de número 7, os elaboradores apresentaram uma atividade envolvendo a construção de gráficos para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Ao falar sobre a importância do geoplano e do barbante, em nota de rodapé, os autores mencionaram que esse tipo de atividade ajudaria no ensino dos estudantes com deficiência visual.

O caderno de número 8 teve como título “Saberes matemáticos e outros campos dos saberes” e não trouxe encaminhamentos específicos em relação aos estudantes público-alvo da Educação. O objetivo foi “oferecer elementos aos professores para que elaborem uma revisão do que foi abordado nos cadernos anteriores [...]” (Brasil, 2014, p. 5). Os estudantes, por sua vez, deveriam:

- utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático em resposta às necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção;
- reconhecer regularidades em diversas situações, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas;
- perceber a importância da utilização de uma Linguagem simbólica na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação;

- desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução;
- fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas;
- utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações (Brasil, 2014, p. 5).

O caderno de Educação Matemática do Campo teve como objetivo apresentar o contexto mais recente da História brasileira ligada ao campo e à sua relação com a Educação e o ensino. Foram listados também os marcos legais que sustentam essa relação, sem perder de vista a Educação Matemática (Brasil, 2014). Como objetivos específicos, foram listados:

- apresentar um Histórico da Educação do Campo brasileira;
- ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação do Campo;
- aprofundar conhecimentos sobre a relação entre Educação do Campo e a Educação Matemática;
- apresentar diferentes práticas sociais da realidade campesina como disparadoras do trabalho com a Alfabetização Matemática (Brasil, 2014, p. 5).

No caderno de Educação Matemática do Campo, não houve discussões relacionadas à Educação Especial. Essa ausência cria a impressão de que, nesse espaço, não há estudantes público-alvo dessa Educação.

O caderno de jogos teve por objetivo auxiliar no trabalho com a Alfabetização Matemática sob uma perspectiva lúdica. Foram discutidas possibilidades de trabalho com jogos, voltadas para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Os elaboradores também mobilizaram o caderno de Educação Inclusiva para subsidiar as orientações.

Figura 8 — Recorte do caderno de jogos.

Como foi sugerido no Caderno de Educação Inclusiva, há estratégias comuns que atendem aos alunos com necessidades específicas, por exemplo: a indicação de “levar em conta a diferença linguística” e o “uso de recursos visuais” no trabalho com surdos, levar em conta a necessidade de criar “representações mentais” e “vivências sensoriais”, principalmente táteis, para os alunos com deficiência intelectual e física – a sugestão de fazê-los trabalhar junto com os demais, no seu tempo e ritmo de aprendizagem, recebendo auxílio necessário para que possam se comunicar. Com essas providências, o professor consegue promover a participação de todos os alunos nos jogos.

Fonte: Brasil (2014, p. 12).

Ao analisar cada caderno de formação, percebemos que o trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial não foi enfatizado. Por um lado, o material de formação do PNAIC de Matemática trouxe discussões importantíssimas em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem na disciplina Matemática. As professoras alfabetizadoras foram convidadas a desenvolver uma reflexão constante acerca sua prática em sala de aula, com o

propósito de conduzir os estudantes das escolas brasileiras que estavam em processo de alfabetização a uma melhoria de aprendizado. As diversas atividades lúdicas que se fizeram presentes no material permitiram algumas discussões e encaminhamentos acerca do trabalho com os estudantes sem e com deficiência. Houve momentos em que os elaboradores apresentaram encaminhamentos ou possibilidades de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula com os estudantes cegos, surdos e com deficiência intelectual. Por outro lado, a maioria das atividades foi destinada, principalmente, para os estudantes cegos, remetendo à possibilidade de consulta no caderno de Educação Inclusiva. Mesmo que bem intencionados, os elaboradores tiveram dificuldades de entrelaçar as discussões em relação aos direitos de aprendizagens da Matemática para cada um dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa dificuldade ficou evidenciada, por exemplo, no fato de que, diante das variedades de atividades, poucos foram os encaminhamentos para que as professoras pudessem desenvolver práticas de ensino com os estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto da prática.

As discussões foram baseadas, fundamentalmente, em possibilidades de adaptações do material. Embora a intenção dos elaboradores fosse pensar em uma maneira de encaminhar possibilidades de práticas em sala de aula para as professoras alfabetizadoras atuarem em sala de aula e incluírem cada um dos estudantes no ambiente educativo, o direcionamento foi limitado por um sentido superficial dado às práticas inclusivas. Pensar a ação inclusiva em sala de aula extrapola a execução de atividades “adaptadas”, elaboradas a fim de suprir necessidades vistas como emergenciais a propósito do ensino de quaisquer áreas do conhecimento para um determinado estudante. Por outras palavras, falar apenas em “adaptar” as atividades para um determinado público já mostra que o foco é o ensino de um público pretensamente “normal” e que as adaptações são apenas pequenos desvios da norma.

As ações inclusivas devem permear toda a ação formativa, mas essa realidade ainda caminha a passos lentos na Educação Brasileira. A esse respeito, Beyer (2010), considerou que:

A particularidade da experiência brasileira da integração ou inclusão escolar reside no fato de que sua história não se assentou sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas, porém foi articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias. Em vez de se construir como um movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores, com imediata reversão em ações de implementação e adaptação das escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo, ocorreu um movimento deslocado das bases para o topo. Assim, quando as diretrizes político-pedagógicas da Educação Inclusiva foram definidas, muito pouco de história concreta nas escolas, entre as famílias e educadores, no sentido de ações efetivas de integração ou inclusão escolar, Brasil afora, havia sido feito (Beyer, 2010, p. 8).

Isso não significa que não há pessoas preocupadas com essa temática. Em busca de amenizar essa situação, vários pesquisadores se dedicaram a investigar sobre os aspectos relacionados à Educação Inclusiva e à Educação Especial. Especificamente, podemos citar as pesquisas realizadas sobre a Educação Matemática. Segundo Manrique e Viana (2021, p. 35), “[...] o desenvolvimento da Educação Matemática com uma perspectiva inclusiva é uma tendência que se insere no cenário brasileiro nos últimos anos [...]”. De fato, observamos um diálogo entre a Educação Matemática e a Educação Especial. Essa nova tendência também poderá influenciar na tomada de decisão para novas propostas de formação inicial e continuada, advindas de pesquisas educacionais que foram ou estão sendo desenvolvidas nas universidades públicas brasileiras, visando identificar práticas educacionais que envolvam o fazer docente com a demanda educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino inclusivo.

Espera-se, com esse movimento, que as discussões entre os pesquisadores de diversas áreas do conhecimento transformem-se em mudanças nos modos de se conceber a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nos diversos ambientes formativos, cujos currículos, inclusive o de Matemática, deve contemplar a diversidade humana e as diferentes maneiras de ensinar e aprender de cada um dos envolvidos nos processos educativos. Ao analisarmos os cadernos de formação do PNAIC de Matemática, percebe-se que houve esforços por parte dos colaboradores para que a Educação Especial e práticas educacionais relacionadas a esse público, com base em uma proposta inclusiva, fizessem parte do material formativo. No entanto, essas práticas poderiam aparecer com mais detalhes, a fim de proporcionar às professoras alfabetizadoras experiências concretas de ensino e de aprendizagem para o ensino dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

As presenças encontradas demonstram um cuidado a dar a conhecer as leis e as discussões gerais sobre diferenças. Trata-se de algo absolutamente necessário para um programa que atingiu a quase totalidade dos municípios brasileiros, contemplando cidades distantes de grandes centros e carentes de informação. Por outro lado, chamamos a atenção para a ausência de discussões específicas, mais aprofundadas sobre os encaminhamentos dos conteúdos matemáticos para o público-alvo da Educação Especial. Tais ausências se justificam, sobretudo, pelo estado do conhecimento acerca de discussões dessa natureza na área de Educação Matemática. De fato, é digno de nota que, embora houvesse trabalhos pontuais em Educação Matemática Inclusiva antes do PNAIC, somente em 2020, ocorreu o I Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva (Enemi), demonstrando a necessidade da contemplação da demanda de uma tendência de pesquisa ainda em consolidação.

As ausências se justificam, também, pelo fato de que os cursos de Licenciatura apresentam, historicamente, dificuldades de superar os modelos homogeneizadores de formação, baseados em um currículo fragmentado, que pouco contribui para experiências mais aprofundadas dos ambientes escolares e das diversidades que nele se encontram. Idealmente, o PNAIC deveria ter sido uma formação continuada pautada no diálogo constante entre os pares, para que, juntos, superassem os desafios impostos à realidade educacional brasileira. Embora a formação tenha encaminhado as professoras alfabetizadoras para esses momentos, no que diz respeito às práticas educativas inclusivas, os cadernos não proporcionaram reflexões aprofundadas. Essa ausência foi interpretada, no contexto da prática, pelas professoras orientadoras entrevistadas como uma não necessidade de aprofundamento do tema, tendo sido ressaltadas a separação dos cadernos e a transferência de responsabilidades formativas. Essas discussões serão aprofundadas nas análises.

SEÇÃO 5:
METODOLOGIA — A HISTÓRIA ORAL E A SUA ARTICULAÇÃO COM A
ABORDAGEM DOS CICLOS DE POLÍTICAS PARA A CONSTITUIÇÃO DO
PNAIC ATUADO PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO VALE DO
JAURU

Aos analisarmos uma política pública educacional no contexto da prática, é preciso levar em consideração, principalmente, aqueles que irão atuar diretamente com a política em sala de aula. No caso desta pesquisa, o olhar se voltou para sete professoras alfabetizadoras que participaram da formação do PNAIC no ano de 2014. Essa formação foi destinada à alfabetização Matemática na perspectiva do letramento e, durante ou depois da formação, as professoras atuaram em sala de aula com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Portanto, o foco de todo esse trabalho investigativo foi direcionado à formação que essas professoras receberam em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir do caderno de Educação Inclusiva, que abordou, de forma específica, a Educação Especial.

Na metodologia desta pesquisa, as narrativas, cuja análise mobilizou a História Oral, contribuíram de maneira singular para a compreensão da Teoria da Atuação no contexto da prática, justamente por considerar que uma política é interpretada e atuada no contexto da prática pelos atores. Assim, ao narrarem sobre as suas experiências formativas, as professoras alfabetizadoras revelaram as suas atuações em sala de aula com seus estudantes, fossem eles público-alvo da Educação Especial ou não. Ao discorrer sobre a História Oral, Garnica (2023) enfatiza que, ao ouvirmos atentamente e considerarmos a perspectiva do outro, sempre aprendemos algo.

[...] Aprendemos o que eles querem nos ensinar, o que eles podem nos ensinar e o que eles pensam estar nos ensinando. Aprendemos a aceitar, a complementar e a nos contrapor. Aprendemos a negociar, a completar, a questionar, a conjecturar, a considerar e a desconsiderar. Aprendemos que podemos — e frequentemente devemos — buscar outras perspectivas, outros modos de ver e fazer, outras informações, outras sensibilidades (Garnica, 2023, p. 12).

Essa escuta do outro é fundamental para que vozes silenciadas sejam ouvidas, sobretudo em temas que exigem, cada vez mais, compromissos de natureza política. A História Oral tem essa potencialidade de “criar, no presente, relatos que falam do passado, do presente e mesmo do futuro [...]” (Garnica, 2023, p. 13). No caso desta pesquisa, por meio

das narrativas, podemos trazer para o debate educacional aqueles que aprendem ou ensinam Matemática. Garnica (2023) considera que:

[...] é preciso, por exemplo, compreender e posicionar — se frente às dinâmicas das políticas públicas (ou como ocorre atualmente, face a ausência de políticas públicas¹) relativas à saúde, ao bem-estar social, a família, ao meio ambiente, à diversidade, à economia. É urgente tematizar as noções de gêneros, as sexualidades, a equidade e a inclusão (Garnica, 2023, p. 15).

De fato, há a necessidade de se discutirem tais temáticas em todas as linhas de pesquisa que envolvem a Matemática e a Educação Matemática, mesmo que não sejam, por vezes, consideradas como discussões pertinentes à área (Garnica, 2023). Ball e Braun (2021) também chamam a atenção para a necessidade de a Abordagem do Ciclo de Políticas conversar com outras metodologias de análise:

[...] A busca de uma conexão entre o interpretativo, o material e o discursivo mostra-se como uma perspectiva mobilizadora de pesquisa sobre políticas, abala certezas estabilizadas a respeito de como as práticas operam na produção de sentido para as políticas, distancia-se de mera denúncia da exclusão, da idealização do potencial transformador das escolas, da homogeneização de efeitos das políticas e da consequente simplificação desses efeitos [...] (Ball; Braun, 2021, p. 17).

Ao discutirmos questões que envolvem políticas educacionais como possibilidade de entender os fenômenos excludentes que perduram ao longo dos anos em nossa sociedade, como no que diz respeito aos estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil, entende-se que a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992) é uma metodologia analítica que leva em consideração não só a elaboração da política, mas também a atuação dela no contexto da prática. Ao operar com a Abordagem do Ciclo de Políticas de forma analítica, há também a possibilidade de averiguar como as escolas fazem as políticas, com seus modos operantes em diferentes teorias e práticas. Isso contribui para “a defesa de que as escolas sejam valorizadas como espaços de produção de políticas públicas” (Ball; Braun, 2021, p 17). Como já foi mencionado neste trabalho, os textos políticos, de maneira geral, são autoritários; é somente no contexto de atuação que eles ganham forma. “[...] Na prática, atores políticos utilizam diferentes recursos, produzindo suas leituras e interpretações com base em suas experiências e críticas, em seus ceticismos [...]” (Ball; Braun, 2021, p. 13).

¹ Quando Garnica (2023) se refere à “ausência de políticas públicas”, é preciso ter em mente que essas palavras foram escritas no ano de 2022. À época, o Presidente da República era Jair Messias Bolsonaro, sujeito que, de modo geral, não priorizou, em seu Governo, políticas públicas nas áreas de Educação, saúde e meio ambiente.

Nesta pesquisa, com as narrativas, é possível observar a articulação da História Oral à Abordagem dos Ciclos de Políticas, considerando que “[...] Diferentes políticas envolvem diferentes formas de atuação, levando os atores sociais nas escolas a diferentes orientações frente às possíveis formas de ‘fazer’ escola!” (Ball; Braun, 2021, p. 13). Assim, tais narrativas não somente possibilitam ouvir as professoras alfabetizadoras e produzir fontes orais, mas também compreender a atuação em sala de aula com as políticas públicas de formação de professores. Simultaneamente, foi possível identificar os modos singulares de suas interpretações e resignificação no contexto da prática e as suas vivências com essas novas temáticas, em suas diversas realidades. Tudo isso merece atenção, por envolver temas e situações que, muitas vezes, estão silenciados na sociedade, principalmente nos contextos escolares.

5.1 Metodologia de produção de dados e de análise

Considerando os objetivos deste trabalho, esta subseção tem por finalidade apresentar aspectos metodológicos mobilizados nesta pesquisa. Segundo Garnica e Souza (2012, p. 99–100), a metodologia é “um conjunto de procedimentos cuja função é tornar mais sistemática a procura do pesquisador por compreender determinado objeto que se lhe impõe como perturbador [...]”. Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. Esse tipo de investigação envolve um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais amplo de relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001). Além disso, mobilizamos os pressupostos da História Oral. Trata-se de uma “metodologia de pesquisa de cunho qualitativo que envolve a criação de fontes a partir da oralidade [...]” (Garnica; Souza, 2012, p. 97). A esse respeito, Garnica (2010) afirma que:

A matéria-prima dos que trabalham com História Oral é constituída por narrativas. Narrar é contar uma história, e narrativas podem ser analisadas como um processo de atribuição de significado que permite a um ouvinte/leitor/apreciador do texto apropriar-se desse texto, através de uma trama interpretativa, e tecer, por meio dele, significados que podem ser incorporados em uma rede narrativa própria. Assim, estabelece-se um processo contínuo de ouvir/ler/ver, atribuir significado, incorporar, gerar textos que são ouvidos/lidos/vistos pelo outro, que atribui a eles significados e os incorpora, gerando textos que são ouvidos/lidos/vistos (Garnica, 2010, p. 36).

Essa metodologia defende que, para constituir as narrativas, é preciso traçar alguns percursos. Um deles diz respeito ao grupo ou à pessoa a ser entrevistada. Sobre a escolha dos

entrevistados de um trabalho, Alberti (2013) enfatiza que “[...] em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos [...]” (Alberti, 2013, p. 40). No caso desta pesquisa, foram selecionadas como colaboradoras pessoas com o seguinte perfil: professoras alfabetizadoras que haviam participado da formação do PNAIC em 2014 e que, durante ou após a formação, ministraram ou ministram aulas para os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre as colaboradoras, foi comum o fato de morarem em um dos 12 municípios do Vale do Jauru e terem participado do PNAIC. Com base nessas premissas, iniciamos o percurso para identificar as colaboradoras. É essa trajetória que descreveremos na próxima subseção, a fim de possibilitar a compreensão dos movimentos metodológicos da pesquisa.

5.1.1 Percursos essenciais

Para identificar as colaboradoras da pesquisa, foi preciso seguir, neste trabalho, quatro etapas, as quais denominamos como “percursos essenciais”. A primeira etapa foi o contato realizado por meio de ligações, por telefone fixo, às secretárias municipais, às assessorias pedagógicas e às unidades escolares. Também realizamos ligações e enviamos mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*². Em conversa com secretários municipais de Educação, assessores, diretores ou coordenadores pedagógicos, realizamos uma apresentação resumida do motivo do contato e, em seguida, apresentamos perfil da professora alfabetizadora que poderia ser uma possível colaboradora da pesquisa. Após essa breve apresentação, como alguns desses profissionais não se recordavam dos nomes de todas as professoras, citaram uma ou outra. Colaborando de forma mais efetiva, passaram-nos o contato das professoras que haviam participado da formação do PNAIC como orientadoras de estudos. Com os contatos das professoras orientadoras em mãos, iniciamos o segundo percurso: o envio mensagens via aplicativo *WhatsApp*.

Depois de nos apresentarmos e de apresentarmos brevemente o motivo do contato, foi possível identificar que nem todas as professoras orientadoras indicadas pelos secretários municipais de Educação, assessores, diretores ou coordenadores pedagógicos haviam

² Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF e fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a Internet. Disponível em: <https://bit.ly/41QKZ8c>. Acesso em: 15 jul. 2023.

participado, como orientadoras, da formação do PNAIC de 2014. De todo modo, conseguimos que se comprometessem a enviar os contatos das orientadoras da formação de Matemática. Esses contatos não chegaram de maneira rápida. Por isso, muitas vezes, houve a necessidade de envio de novas mensagens a professoras orientadoras das outras áreas de formação para lembrá-las desse compromisso firmado conosco. Após algumas tentativas, elas finalmente repassaram-nos os números.

Em conversa com as professoras orientadoras de estudo da formação do PNAIC de 2014, iniciamos o terceiro percurso para a identificação das colaboradoras da pesquisa. Como fazíamos nas demais conversas, apresentávamo-nos como pesquisadores e falávamos da pesquisa, com o objetivo de que essas interlocutoras pudessem averiguar quais professoras alfabetizadoras haviam efetivamente participado da formação. Essas conversas se estendiam por vários dias, pois dependíamos da boa vontade e da disponibilidade dessas profissionais. Muitas delas justificavam a demora pelo fato de estarem assoberbadas de tarefas nos ambientes escolares, uma vez que as aulas haviam migrado subitamente para o formato remoto em consequência da pandemia da Covid-19. Algumas dessas orientadoras buscaram, em seus materiais, as listas de presença com os nomes das professoras alfabetizadoras que haviam realizado a formação. Após essa identificação, pediam autorização às professoras alfabetizadoras para repassarem o contato.

Do mesmo modo que acontecera nas demais abordagens de apresentação, iniciamos o quarto percurso para a identificação das colaboradoras. Nessa etapa, o contato por mensagens no *WhatsApp* estava diretamente destinado às professoras alfabetizadoras. Em conversas com as nossas potenciais colaboradoras, foi possível identificar que nem todas se adequavam ao perfil almejado nesta pesquisa. Algumas tinham feito a formação do PNAIC no ano de 2014, mas, em nenhum momento, durante ou após a formação, haviam tido contato com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Só após a verificação de que cada professora alfabetizadora atendia aos requisitos para ser uma de nossas colaboradoras, fazíamos o convite para a participação na pesquisa. Nem todas demonstraram interesse. Algumas, por questões particulares, justificaram a não aceitação.

Houve um caso em que a professora alfabetizadora confirmou ter participado da formação em Matemática e atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial, mas, de imediato e de maneira rápida, expressou o seu desinteresse em conceder-nos a entrevista. Segundo o seu relato, os estudantes público-alvo da Educação Especial não deveriam estar matriculados com os estudantes que não fazem parte desse público. Essa negativa, justificada desse modo, não pode deixar de ser recebida com preocupação, pois, atualmente, com

consciência, nenhum profissional da Educação deveria ser “contrário a que os alunos, público-alvo da Educação Especial, estudem na classe comum com seus pares da mesma idade [...]” (Capellini, 2018, p. 7). A política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva está vigente desde 2008 na política educacional brasileira. Talvez essa opinião seja representativa da visão de mundo de uma boa parte e professoras e professores de todo o país que não querem atuar de maneira inclusiva no contexto escolar. Como afirma Mantoan (2003),

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los (Mantoan, 2003, p. 40).

Essas palavras podem, assim, ser lidas como resquício de uma Educação homogeneizadora, que vai na contramão da Educação Inclusiva e que persiste no ambiente educacional, denunciando um modelo segregacionista. Cabe ressaltar que a integração:

[...] não problematiza as estruturas das instituições educacionais, pois são os/as alunos/as que dependendo de suas condições físicas e psicológicas integram-se ao sistema educacional. A escola não considera as diferenças individuais e culturais das crianças em sua organização social, transferindo para as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais a adaptação ao modelo escolar existente (Oliveira, 2004, p. 65).

Isso impede que as professoras desenvolvam uma cultura inclusiva, que valorize a diversidade humana. Em suma, o estudante público-alvo da Educação Especial não é aceito no ensino comum por parte dessa professora alfabetizadora. É possível de afirmar que, em suas aulas, esse estudante não está desfrutando de seus direitos de estar e aprender com todos.

Cabe salientar também que, infelizmente, algumas das negativas vinham depois de dias de espera, o que significou que a identificação das colaboradoras foi um processo moroso. Geralmente, as professoras alfabetizadoras que negavam a participação indicavam outras colegas de trabalho que, possivelmente, estariam enquadradas no perfil estabelecido nesta pesquisa. Desse modo, uma nova busca ativa era iniciada para encontrar outras potenciais colaboradoras.

Após cumprirmos o ritual de apresentação, conforme mencionado, e tendo o aceite da colaboradora, era combinado um dia para a apresentação do projeto da pesquisa na íntegra, de

forma remota, pela plataforma do *Google Meet*³. Nesse procedimento, seguimos as orientações de Meihy e Holanda (2019, p. 16), ao afirmarem que “[...] A explicação do projeto, do porquê a pessoa é convidada para compor o conjunto de pessoas entrevistadas, bem como os destinos das gravações, precisam ser apresentados antes do começo da operação”. Esse contato inicial com as colaboradoras, ainda que pelo *Google Meet*, foi extremamente importante para a construção de uma relação de confiança, pois, como enfatiza Bonazzi (2006, p. 234), a relação em questão “exige do entrevistador uma grande disponibilidade e, portanto, parece indispensável ter um primeiro encontro testemunhal, preparar o esquema da entrevista e voltar alguns dias depois para gravar”.

É importante referir que a pandemia e as normas sanitárias que impediam o contato físico entre as pessoas afetaram a produção de dados de vários pesquisadores, inclusive a nossa, que fazemos uso da metodologia História Oral, ferramenta que utiliza como procedimento a entrevista para a produção de narrativas. Uma das dúvidas que surgiu foi a de como realizar entrevistas de forma remota, respeitando os pressupostos teóricos e metodológicos desta pesquisa. Essas inquietações foram compartilhadas com os integrantes do grupo de pesquisa Ghoem. Após discussões e reflexões, foram sugeridas algumas possibilidades — entre elas, a de realizar as entrevistas de forma *online*, visto que alguns colegas já haviam realizado entrevistas nesse formato e, até o momento, não haviam encontrado grandes dificuldades ou empecilhos que comprometessem os pressupostos metodológicos da História Oral.

[...] não existem conclusões únicas e definitivas acerca da legitimidade e do valor da aproximação entre a história oral e os recursos para a preparação, gravação e o armazenamento de entrevistas à distância, em ambiente digital. O debate a seu respeito e as experiências de pesquisa — postergado e evitado na discussão metodológica — estão apenas abertos, em função da situação de isolamento social, de limitação de movimentos, de suspensão de atividades, de transformação das condições de trabalho ensejada pela pandemia da Covid-19. [...] (Santhiago; Magalhães, 2020, p. 14–15).

Atendendo à situação pandêmica, optamos em realizar as entrevistas pelo *Google Meet*. Neste trabalho, foi justamente a preocupação com os princípios metodológicos da História Oral em relação às produções de fontes que justificaram a escolha dessa plataforma, pois ela possibilitou uma melhor aproximação entre a pesquisadora e as entrevistadas. As

³ Serviço de comunicação do Google, criado em março de 2017. Foi apresentado como um aplicativo de videoconferência para até 30 participantes, descrito como uma versão comercial do *Google Hangouts*. Disponível em: <https://bit.ly/41PESRu>. Acesso em: 15 jul. 2023.

funcionalidades de gravação de imagem e de voz da ferramenta permitiram que, no momento das entrevistas, houvesse a captura das expressões corporais faciais de cada entrevistada. Isso contribuiu para manter um dos propósitos das entrevistas presenciais na História Oral.

Depois de finalizada a busca das colaboradoras para o processo de produção das fontes, foram realizadas entrevistas com as sete professoras alfabetizadoras, conforme a disponibilidade delas, ou seja, elas estabeleceram as datas para a realização das entrevistas, que, conforme já adiantado, aconteceram de forma remota, pelo *Google Meet*. Os agendamentos iniciais foram reagendados algumas vezes por elas. Mesmo marcando uma data de comum acordo, quando chegava ao dia da entrevista, as participantes diziam que precisavam remarcar, devido a alguns compromissos particulares ou ao trabalho. Essas situações demandaram muito tempo para a produção das fontes da pesquisa. O quadro 6 mostra os nomes das colaboradoras e as datas em que os encontros aconteceram.

Quadro 6 — Datas dos encontros pelo *Google Meet*.

Professoras alfabetizadoras colaboradoras	Municípios do Vale do Jauru	Datas do primeiro contato	Datas da apresentação da pesquisa	Datas de realização da entrevista
Gilcinéia Gonçalves Ferreira	Araputanga	03/5/2021	14/5/2021	14/5/2021
Érica Cristina da Silva	Glória do Oeste	25/8/2021	03/9/2021	13/9/2021
Tatiane Nespoli de Souza	Porto Esperidião	10/9/2021	13/9/2021	23/9/2021
Eleusa Lopes de Oliveira Charles	Mirassol do Oeste	23/9/2021	29/9/2021	05/11/2021
Zilda Rodrigues Soares da Silva Bariviera	Tangará da Serra	31/10/2022	02/11/2022	02/12/2022
Sonia Maria Reche	Barra do Bugres	23/11/2022	24/11/2022	03/12/2022
Maria Edna Souza Leal	Cáceres	25/11/2021	23/01/2023	26/01/2023

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O intuito desta subseção foi mostrar as idas e vindas de uma pesquisadora que utilizou a metodologia da História Oral como procedimento de pesquisa durante uma pandemia. Foram vários os desafios que surgiram ao longo da pesquisa, o que exigiu um agir calmo e atento para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, afinal, conforme Meihy e Holanda (2019, p. 15) destacam, a “História Oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas”. A condição necessária para a realização de uma pesquisa com

base nessa metodologia é a identificação dos colaboradores, para que se possa, a partir das narrativas, “estudar a sociedade por meio de uma documentação feita com o uso de entrevistas gravadas em aparelhos eletrônicos e transformadas em textos escritos” (Meihy; Holanda, 2019, p. 19). Antes de chegarmos à produção de textos escritos, vários procedimentos devem ser seguidos, o que não significa que eles não possam ser repensados e redimensionados. Essa necessidade pode ser observada durante o percurso da produção das fontes orais, na busca daquelas que foram consideradas as protagonistas na formação do PNAIC no ano de 2014, dedicada à Alfabetização Matemática na perspectiva do Letramento.

Foi preciso trilhar vários caminhos e explorar várias possibilidades de contatos com diversas pessoas que, por sua participação, direta ou indiretamente, no PNAIC, contribuíram para encontrarmos as professoras alfabetizadoras que se dispuseram a relemburar os fatos e a apresentar o que foi a formação na área da Matemática e da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Vale do Jauru. Conforme afirmam Meihy e Holanda (2019, p. 119), a “colaboração é sempre uma situação acordada, premeditada, discutida, jamais imposta ou improvisada”.

No decorrer desses quatro percursos, após o contato com várias pessoas participantes da formação do PNAIC, como órgãos responsáveis, professoras orientadoras das áreas de Língua Portuguesa, Artes, Ciências Humanas ou Ciências da Natureza, professoras orientadoras da formação de Matemática e as próprias professoras alfabetizadoras que participaram do PNAIC de 2014, foi possível produzir os dados desta pesquisa.

Embora, inicialmente, tivéssemos uma preocupação com a representatividade dos 12 municípios pertencentes ao Vale do Jauru, no decorrer da pesquisa, compreendemos que o trabalho com a História Oral não está diretamente ligado a questões quantitativas, mas a questões qualitativas. A esse respeito Alberti (2013), enfatiza que

[...] a escolha dos entrevistados de uma pesquisa de história oral segue critérios qualitativos, e não quantitativos. Ocorre que tais critérios devem levar em conta também quantos entrevistados são necessários para que se possa começar a articular os depoimentos entre si e, dessa articulação, chegar a inferências significativas para os propósitos da pesquisa (Alberti, 2013, p. 45).

Mesmo que, inicialmente, tivéssemos uma ideia quantitativa de colaboradoras, relacionada aos 12 municípios pertencentes aos *loci* da pesquisa, e considerássemos as possibilidades de análises que esse grupo de alfabetizadoras poderia proporcionar em relação à formação do PNAIC de Matemática, especificamente quanto à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a imersão nas leituras sobre a História Oral fez com eu,

Renata, entendesse que, no decorrer das entrevistas, essa necessidade quantitativa deixaria de fazer sentido, visto que uma única narrativa poderia ser capaz de produzir as fontes orais, sem haver necessariamente de ouvir todos aqueles que vivenciaram um mesmo acontecimento em um determinado tempo e contexto. Portanto, a pessoa pesquisadora deve estar atenta aos objetivos da pesquisa, e não se preocupar exatamente em alcançar um número determinado de colaboradores. Isso não significa também que não se possa pensar em números — o que não se pode é fixar o pensamento na quantidade; afinal, os aspectos mais importantes são a qualidade das entrevistas e a relação delas com outras possíveis fontes que poderão ser produzidas no decorrer da pesquisa. Para Alberti (2013, p. 45–46), “uma única entrevista pode ser extremamente relevante, mas ela só adquire significado completo no momento em que sua análise puder ser articulada com outras fontes igualmente relevantes”. Sendo assim,

É somente durante o trabalho de produção das entrevistas que o número de entrevistados necessários começa a se descortinar com maior clareza, pois é conhecendo e produzindo as fontes de sua investigação que os pesquisadores adquirem experiência e capacidade para avaliar o grau de adequação do material já obtido aos objetivos do estudo (Alberti, 2013, p. 46).

Em suma, como já foi mencionado, o grupo das colaboradoras foi constituído com base no critério de serem professoras alfabetizadoras e terem participado da formação continuada oferecida pelo Governo Federal, o PNAIC. Outro aspecto relevante com relação às colaboradoras é o fato de que, embora elas residam em municípios diferentes e, portanto, trabalhem em escolas diferentes, todas pertencem ao Vale do Jauru.

5.1.2 As entrevistas em período pandêmico

Após percorrermos os caminhos essenciais para a identificação das professoras alfabetizadoras — tanto municipais quanto estaduais — que participaram da formação do PNAIC de Matemática no ano de 2014 e que, durante ou após a formação, ministraram aulas para os estudantes público-alvo da Educação Especial, iniciamos o processo de apresentação da pesquisa e o agendamento das entrevistas. Antes de discorrermos sobre essa etapa extremamente importante para a História Oral, é oportuno registrar que, durante o processo de identificação das colaboradoras, o projeto de pesquisa e todos os documentos solicitados foram enviados ao Comitê de Ética da Unesp para apreciação. Recebemos a aprovação sob o número 4.881.636.

Após esse trâmite burocrático, foram agendados dois encontros virtuais, de maneira individualizada, com seis das colaboradoras. Conforme já adiantado, usamos a plataforma *Google Meet*. O primeiro encontro foi destinado à apresentação do projeto e do roteiro da entrevista; no segundo, realizamos a entrevista propriamente dita. Para a colaboradora faltante, o projeto foi apresentado pelo *WhatsApp*. Ela solicitou que realizássemos a conversa de forma presencial, pois, quando isso aconteceu, embora houvesse algumas restrições sanitárias a serem observadas, já não estávamos mais no auge do período pandêmico (janeiro de 2023).

Cabe salientar que, desde o início, procurei deixar as colaboradoras confortáveis tanto quanto possível. Desde a etapa de apresentação do projeto e do roteiro da entrevista, tive o cuidado de garantir a privacidade delas. Os encontros foram marcados em dias e horários que mais adequavam à agenda das participantes. A escolha do ambiente onde aconteceriam os encontros virtuais ficou também a critério das entrevistadas — ou seja, mesmo que de forma virtual, elas puderam escolher um ambiente no qual se sentissem plenamente à vontade e confortáveis. Além disso, informei a elas que utilizaria um espaço restrito em minha casa (um escritório), onde apenas eu estaria no momento da entrevista. Com isso, também esperava deixá-las mais à vontade e seguras.

Em relação à sétima colaboradora, como já mencionado, a dinâmica foi um pouco diferente. Marcamos a data e o local da entrevista presencial, de acordo com as suas escolhas. A conversa aconteceu na residência da irmã dessa colaboradora. Ela reservou a varanda do fundo e disponibilizou duas mesas de bar e algumas cadeiras. Uma das mesas foi utilizada para que a entrevistadora colocasse seus pertences e dois aparelhos celulares. Um dos aparelhos foi pensado para que não houvesse interferência durante a gravação, fazendo as vezes de um gravador. O outro aparelho celular foi reservado a alguma necessidade imprevista. A segunda mesa e duas cadeiras foram destinadas à apresentação dos materiais que a professora alfabetizadora utilizava em suas aulas e que havia construído durante alguns cursos e na formação do PNAIC de Matemática no ano de 2014.

Salientamos que, durante a apresentação do projeto, o foco era explicar para as participantes a metodologia da pesquisa da História Oral, porque elas, inicialmente, apresentaram algumas dúvidas e inseguranças com relação aos procedimentos. Portanto, foi explicado que a metodologia em questão exigiria alguns procedimentos específicos após a realização das entrevistas, nomeadamente a transcrição, a textualização e a assinatura da carta

de cessão⁴. Esses procedimentos envolveriam diretamente as colaboradoras da pesquisa, pois, somente com o consentimento delas, as suas narrativas poderiam passar a constar no nosso trabalho de pesquisa. Após a apresentação do projeto e do roteiro, todas reafirmaram a anuência quanto à participação na pesquisa, e as entrevistas puderam acontecer, nos moldes já adiantados.

Os encontros virtuais para a produção de dados seguiram o mesmo protocolo. Na data e hora combinadas, as professoras recebiam, por meio do *WhatsApp*, o *link* de acesso à sala de reunião do *Google Meet*. De início, saudávamos as participantes e agradecíamos pela presença e, em seguida, passávamos à entrevista propriamente dita. Começamos por compartilhar um documento *PowerPoint*, contendo o roteiro. Assim, as entrevistadas poderiam relembrar os temas que já haviam visto no dia da apresentação do projeto da pesquisa e construir as suas narrativas.

No encontro presencial, foi comunicado à única colaboradora que realizou a entrevista nesse formato que o roteiro estava sobre uma das mesas e que ela podia consultá-lo, caso desejasse. A professora alfabetizadora disse que isso não seria preciso, pois havia feito algumas anotações em um caderno. Essas anotações continham as respostas a cada item que estava no roteiro, que havia sido entregue nos dias anteriores pela plataforma de mensagens instantâneas. No decorrer da entrevista, a colaboradora seguiu a estrutura do roteiro e alternava a leitura de seus apontamentos com as narrativas de suas experiências tanto pessoais quanto as profissionais. Esse modo de narrar escolhido pela colaboradora é perceptível na textualização.

Nas entrevistas remotas, conforme percebíamos que a entrevistada havia contemplado as temáticas de cada roteiro, passávamos os *slides* no arquivo *PowerPoint*, seguindo a sequência das perguntas. Durante esse processo de escuta, quando algumas informações não estavam contempladas, especialmente em relação às temáticas da formação do PNAIC e da Educação Especial, houve pequenas interferências da nossa parte. De maneira geral, as participantes construíam as suas narrativas seguindo a temática abordada nos roteiros. Na entrevista presencial, acompanhamos a narrativa da colaboradora com fichas temáticas que havíamos disponibilizado na mesa, redirecionando a conversa quando necessário, também com poucas intervenções.

Como tivemos a oportunidade de vivenciar duas maneiras de realizar entrevistas, cabe ressaltar que consideramos que ambas podem ser consideradas eficazes. Alguns aspectos

⁴ Ver apêndices de A a G.

devem ser levados em consideração, quer falemos de uma ou de outra. No caso da entrevista presencial, não usamos a captação da imagem por meio de câmera; com isso, a postura e a expressão corporal da entrevistada se perderam, por mais que tenhamos feito alguns apontamentos sobre isso. Nas entrevistas pelo *Google Meet*, isso não aconteceu, porque, além do áudio, na hora de transcrever, tivemos acesso aos movimentos e às expressões corporais. Por isso, acreditamos que os recursos de gravação de som e imagem dessa plataforma tenham sido úteis durante a análise dos dados.

Em relação ao roteiro, foi elaborado um conjunto de perguntas, distribuídas por nove fichas temáticas, que abordavam os temas da pesquisa. A ideia era que, ao se depararem com essas temáticas, as professoras alfabetizadoras pudessem construir as suas narrativas. As duas primeiras fichas foram integradas por questões voltadas para a história de vida das participantes. Entendemos que, quando os indivíduos narram suas biografias, é possível “compreender melhor o relato de sua experiência, seu discurso e suas referências mais particulares” (Alberti, 2013, 173-174). Silva e Souza (2023) complementam afirmando que:

[...] A História Oral nos estudos sobre as formações e práticas dos que ensinam Matemática tem permitido identificar, para além do que está nos registros usuais, sem desprezá-los, processos, trajetórias, história de vida e com elas, compreensões sobre as condições variadas em que as formações se dão/deram, a práticas, adversidades, enfrentamentos e subversões vivenciadas; tem permitido acessar vozes e protagonizar personagens que, de outro modo, estariam ocultos nas estabilidades produzidas por uma história puramente documental e que, esporadicamente, esbarra em descrições estereotipadas ‘do professor’, que via de regra é forjado a partir de formações e ambientes formativos, cuja caracterização mais minuciosa e sutil parece desnecessária — como se o processo de tornar-se professor estivesse tão só e indefectivelmente atrelado aos ambientes formais de formação a atuação pelos quais circula ou circulou (Silva; Souza 2023, p. 25).

Por esses motivos, foi reservado um tempo no início da entrevista para que as participantes narrassem sobre assuntos mais particulares, como dados pessoais, família, local de nascimento, infância, cidades onde moraram, início da vida escolar, locais onde haviam estudado desde a Educação Básica e Ensino Superior e relação que elas tiveram com os seus professores e colegas de sala. Por fim, chegaríamos ao contato que elas tiveram com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Frisamos que a escolha de trabalhar com a história de vida foi algo bastante ponderado, pensado propositalmente para que as professoras alfabetizadoras pudessem buscar, em sua memória, fatos que, de algum modo, marcaram o encontro delas com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, uma vez que as suas experiências de vida poderiam nos ajudar a entender os seus processos formativos e

as suas expectativas quanto à atuação docente com os estudantes desse público-alvo. Os quadros 7, 8 e 9 a seguir apresentam os roteiros 1, 2 e 3.

Quadro 7 — Roteiro 1: a infância e a família.

Responda:
Qual é o seu nome?
Qual é o nome dos seus pais?
E de seus irmãos (caso tenha)?
Em que cidade você nasceu?
Em quais cidades morou?
Há quanto tempo você mora na cidade onde reside atualmente?

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 8 — Roteiro 2: a vida escolar.

Fale sobre o início da sua vida escolar.
Fale sobre as escolas onde você cursou a Educação Básica.
Com qual escola que você mais se identificou? Por quê?
Quais professores marcaram a sua trajetória como estudante?
Quais professores mais inspiraram você?
Fale sobre momentos que trazem recordações boas e ruins.
Fale sobre os colegas da Educação Especial (se tiver).
Fale sobre o relacionamento com colegas da Educação Especial.
Qual a sua percepção em relação ao relacionamento aluno/aluno e aluno/professor?
Fale sobre o ensino a esse colega por parte do professor.
Fale sobre a participação, nas aulas, por parte desse colega.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 9 — Roteiro 3: a formação e a atuação profissional.

Fale sobre a sua formação superior, contemplando o motivo da escolha do curso e da instituição (Graduação e, se tiver, a Especialização, o Mestrado e o Doutorado).
Qual é o seu tempo de atuação profissional?
Com quais turmas que você prefere trabalhar?
Fale sobre a sua preparação inicial para a docência no Ensino Fundamental I, especificamente para o ensino da Matemática para alunos da Educação Especial.
Quais desafios encontrou ou ainda encontra no seu trabalho em sala de aula que estão diretamente ligados à sua formação inicial?
Qual a sua motivação para continuar na docência?
Em sua opinião, quais mudanças são necessárias para melhorar a docência?
Fale sobre a sua experiência no Mestrado ou Doutorado (se tiver).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As demais fichas versavam sobre temáticas relacionadas diretamente ao foco da pesquisa — o PNAIC, o PNAIC de 2014, o PNAIC para a Educação Especial e o ensino da Matemática, além de sugestões para melhorar a formação continuada. Para cada um desses tópicos, preparamos questões, a fim de guiar as colaboradoras e possibilitar que, por meio da memória, elas relembassem as suas histórias pessoais e profissionais e, conseqüentemente, revivessem momentos da formação. Os quadros de 10 a 14 apresentam essas questões.

Quadro 10 — Roteiro 4: a formação continuada.

Onde e como acontece a sua formação continuada?
 De quais projetos de formação continuada você já participou?
 Fale sobre a formação continuada e as reais necessidades no ambiente escolar.
 Fale sobre a formação continuada e a Educação Matemática para o ensino dos alunos da Educação Especial.
 Fale sobre a participação em eventos relacionados à Educação Especial.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 11 — Roteiro 5: o PNAIC de forma mais geral.**PNAIC**

Fale sobre os encontros do PNAIC.
 Fale sobre os materiais de estudo.
 Fale sobre o planejamento das atividades.
 Fale sobre as confecções dos materiais.
 Fale sobre o desenvolvimento das atividades em sala de aula com seus alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 12 — Roteiro 6: o PNAIC de 2014.**PNAIC 2014**

Fale sobre a Matemática no PNAIC 2014.
 Fale sobre os encontros.
 Fale sobre o material de estudo.
 Fale sobre o planejamento das atividades.
 Fale sobre as confecções dos materiais.
 Fale sobre o desenvolvimento em sala de aula com seus alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 13 — Roteiro 7: a formação em Educação Especial e o ensino de Matemática apresentados no PNAIC de 2014.**PNAIC para a Educação Especial e o ensino da Matemática**

Fale sobre os encontros.
 Fale sobre o material de estudo.
 Fale sobre o planejamento das atividades.
 Fale sobre as confecções dos materiais.
 Fale sobre o desenvolvimento em sala de aula com seus alunos.
 Fale sobre a formação específica e a sua contribuição para a Educação Especial.
 Fale sobre a formação não específica e a sua contribuição para a Educação Especial.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 14 — Roteiro 8: sugestões referentes à formação continuada.**Sugestões para melhorar a formação continuada**

Quais as suas sugestões para melhorar a formação continuada?

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após cada entrevista, foi realizada a transcrição ou a degravação. De acordo com Garnica e Souza (2012, p. 107), a degravação “é um processo demorado e minucioso, quando

o pesquisador registra o momento da entrevista que depois passará por outros tratamentos”. Feito isso, cada gravação foi submetida a um tratamento posterior: a textualização. Esta, por sua vez, pode ser considerada “um processo em que o pesquisador se lança sobre o depoimento (já no suporte de papel — o que facilitará sobre — maneira esse trabalho)” (Garnica; Souza, 2012, p. 107). De forma objetiva, transcrição, equivale à passagem dos enunciados orais para o código escrito o mais próximo possível da forma como foram emitidos (Meihy; Seawright, 2021, p. 131). A textualização é considerada como tal também aquela em que o texto passará por um tratamento para que dele possam ser retirados alguns vícios de linguagem e repetições próprias da oralidade. Além disso, ela permite reagrupamentos de temas, quando necessário, deixando a leitura mais fluida. Em seguida, o pesquisador confere a textualização e, depois disso, o texto é devolvido ao entrevistado, para que o entrevistado faça a sua própria conferência. Foi assim que ocorreu nesta pesquisa: entregamos os textos para as professoras alfabetizadoras, para que fossem lidos, conferidos e validados e para que a inclusão da versão final deles na tese fosse autorizada. Meihy e Holanda (2019) chamam a atenção para a relevância de o colaborador se reconhecer em suas narrativas no processo da História Oral:

É relevante lembrar que estabelecido o texto de cada entrevista, depois de exaustivamente trabalhado em todas as suas etapas até chegar à transcrição, a entrevista deve voltar ao narrador/entrevistado para que ele se reconheça nela, faça durante o ato de conferência a validação que lhe garanta reconhecimento de si mesmo (Meihy; Holanda, 2019, p. 137).

Após essa etapa de conferência e anuência, as colaboradoras receberam a carta de cessão⁵, documento considerado de fundamental importância, pois é ele que define a legalidade do uso da entrevista. Depois da assinatura desse documento, podemos trazer para este trabalho as vozes das professoras alfabetizadoras Eleusa Lopes de Oliveira Charles, Érica Cristina da Silva, Gilcinéia Gonçalves Ferreira, Maria Edna Souza Leal, Sonia Maria Reche, Tatiane Nespoli de Souza e Zilda Rodrigues Soares da Silva Bariviera. Confirme já adiantado, elas residem em sete municípios do Vale do Jauru. Nesta pesquisa, por meio da memória, elas reviveram as suas histórias familiares e escolares, traçando um percurso cronológico de suas formações acadêmicas, desde as suas vivências no período da Educação Básica até a Graduação, a Especialização e o Mestrado. Também discorreram sobre as suas experiências em sala de aula atuando como professoras alfabetizadoras e participantes da formação

⁵ Ver apêndices de A a G.

continuada em serviço do PNAIC de 2014. Essa formação, voltada para a alfabetização Matemática na perspectiva do letramento, desencadeou discussões relacionadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme será apresentado na próxima subseção.

5.2 As narrativas das professoras alfabetizadoras do Vale do Jauru

A fim de atender ao objetivo geral desta pesquisa — investigar a política de formação continuada do PNAIC no ano de 2014, buscando compreendê-la em seus diferentes contextos, nomeadamente o de influência, o de produção de texto e o da prática das professoras alfabetizadoras pertencentes à referida região, com foco na Educação Especial — utilizamos, como já referido, o aporte teórico-metodológico da História Oral. Por meio das narrativas de sete professoras alfabetizadoras do Vale do Jauru, foi possível produzir fontes orais que nos permitem contribuir para o entendimento estabelecido no objetivo geral. Frisamos que a política é feita pelas e para as pessoas docentes; nesse processo, essas pessoas são vistas como atores, sujeitos da política. É no contexto da prática que os diferentes atores têm a possibilidades de colocar a política em ação, ao interpretá-la e traduzi-la de diferentes maneiras.

Com base nessas premissas, para as análises, utilizamos o contexto da prática de Ball e Bowe (1994 *apud* Mainardes, 2006); e a Teoria da Atuação, desenvolvida por Ball, Maguire, Braun (2016), apresentada na obra *Como as escolas fazem as políticas* (1992). Conforme já mencionado na segunda seção deste trabalho, é no contexto da prática que estão os atores que irão recriar, interpretar e recontextualizar as políticas públicas. Passamos, assim, à apresentação das narrativas das professoras alfabetizadoras, seguindo a ordem cronológica de realização das entrevistas, conforme consta no quadro 6.

5.2.1 A entrevista da professora alfabetizadora Gilcinéia

Quadro 15 — Informações sobre a Prof.^a Gilcinéia.

GILCINÉIA GONÇALVES FERREIRA	
 Fonte: Acervo pessoal da entrevistada (2022).	Município do Vale do Jauru: Araputanga  Fonte: <i>Folha de Araputanga</i> (2022).
	Tempo de atuação no Magistério: Atua como professora efetiva na rede municipal há 18 anos e há oito anos na rede estadual.
	Formação: Magistério, Pedagogia, Especialização em Educação Infantil e Alfabetização e Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pelo PPGECEM — MT.
	Atuação no ano de 2021: Escola municipal, período matutino, 2.º ano; escola estadual, período vespertino.
	Data de realização da entrevista: 14/5/2021. Tempo da duração da gravação: 02h e 13min.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Meu nome é Gilcinéia Gonçalves Ferreira, sou filha de agricultores. Meu pai é Geraldo Gonçalves Ferreira; minha mãe, Nadir da Fonseca Ferreira. Eles são meus pais adotivos. Na verdade, são os meus avós maternos que me criaram. Tenho oito irmãos, mas não fui criada com eles. Vivi minha vida no sítio até meus 15 anos. Nasci na cidade de Araputanga¹, cidade que eu moro. Sou filha de Araputanga, nunca saí daqui. Tenho 43 anos, e há 43 anos que moro aqui.

Comecei a estudar aos sete anos. Na primeira vez em que fui para a escola, não sabia ainda nem ler e escrever, não tinha nem contato com o lápis, não tinha nenhuma habilidade de coordenação ainda desenvolvida. Essa fase inicial escolar não me traz boas recordações, pois, quando cheguei à escola, os professores queriam que você tivesse essa coordenação, essa habilidade desenvolvida, e eu não tinha... Assim, ficava de castigo, porque não conseguia escrever. Não tinha o contorno para escrever em letras cursivas. Fui muito penalizada, ficava

¹ Cidade de Mato Grosso, localizada a 338 km de da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 17.078 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/47tLHcT>. Acesso em: 20 jun. 2023.

sem recreio praticamente todos os dias, porque não conseguia fazer aquilo que era proposto, não conseguia escrever. Não me traz boas recordações... Esse início foi bem triste, a ponto de eu não querer mais voltar para a escola, pois ainda apanhava em casa, porque tinha que voltar à escola. Não foi um processo legal, essa iniciação na escola aos sete de idade sem ter passado pelo processo de Educação Infantil².

Eu estudei, no início, em escola rural mesmo, onde eu morava, que era no sítio. Hoje falamos “escola do campo”. Fiz meu primário todo lá, do 1.º ao 4.º ano — na época, da 1.ª à 4.ª série. Depois, minha escolarização ficou parada por muito tempo. Assim, eu saí da escola aos nove anos e só retornei já com 16 anos. Esse momento também não me traz boas recordações. Quando falo sobre isso [pausa]... Porque eu, na verdade, fui retirada da escola. Quando eu começo aprender, quando eu começo a entender o processo de alfabetização de leitura, eu sou retirada da escola, porque eu já sabia ler. Na concepção dos meus avós, se eu já sabia ler e escrever o meu nome e algumas palavras, não precisava permanecer na escola. Tinha aprendido o suficiente. Fui retirada da escola, mesmo alguns professores indo atrás — eu me recordo muito bem disso —, dizendo que eu tinha desenvolvido bem e que era para eu permanecer. Mas meus avós entenderam que eu já sabia o suficiente, não precisava ir à escola e nem estudar.

Voltei para a escola depois por vontade própria. Eu já não estava mais junto com meus avós e decidi voltar a estudar. Era o meu sonho terminar meus estudos, pelo fato de eu ter sido tirada da escola no momento em que estava aprendendo. Primeiro, sofri para caramba. Depois, comecei a aprender e aí já não podia mais ficar, porque meus pais diziam que eu ia escrever cartinhas para o namorado... Isso também me marcou bastante. Na minha cabeça, eu teria que voltar para a escola. Precisava estudar, era só o que eu tinha em mente.

Aos 16 anos, eu saí do sítio e vim para a cidade morar com uma tia. A partir daí que eu comecei a estudar de fato e não saí mais da escola, não parei mais de estudar. Essa foi a minha trajetória, com altos e baixos, porque nunca conseguimos fazer da forma que a gente pensa. Mas eu tomei essa iniciativa de permanecer na escola, sem precisar de meus avós interferirem para que deixassem ou não frequentar. A decisão era minha. Então, eu já com 16 anos e agora também com uma filha no colo, eu já tinha que tomar iniciativa própria. A concepção que eu tinha era a de que um futuro melhor para mim e para a minha filha estava nos estudos. Desse modo, foquei.

² Também conhecida como “Ensino Infantil”, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e atende a crianças de zero a cinco anos.

O meu trabalho aos 16 anos, ainda na adolescência, foi de doméstica — o dia todo. Estudava à noite, enquanto minha filha, recém-nascida, ficava com minhas primas, pois minha tia trabalhava. Via a minha filha apenas algumas horas durante a noite, enquanto ela dormia. Na época, eu fiz o que tinha para ser feito para dar um futuro melhor para nós, graças a Deus. Penso até hoje que foi o certo.

A escola com que eu me identifiquei... Como eu falei no começo, estudei em uma escola rural, hoje chamada “escola do campo”, e não me identifiquei com ela. Penso que seria pelo fato de ser o começo. O início e tudo foram muito difíceis. Quando eu vim morar para a cidade, o meu objetivo e foco eram estudar mesmo. Fui para a Escola Nossa Senhora de Fátima, aqui mesmo em Araputanga, antes ela era chamada de “NEP”³. Eu fazia dois anos em um. Comecei muito rápido a me identificar porque, nossa, gostava da possibilidade de recuperar o tempo perdido. Na minha cabeça, eu já tinha perdido muito tempo e rapidinho fazer dois anos em um... Eu iria concluir a 4.^a série⁴, que não havia finalizado quando fui retirada da escola, e também o meu Ensino Fundamental⁵ e o Ensino Médio⁶ — por mais que era difícil trabalhar o dia inteiro, sair às 4h, pois tinha que chegar ao local do trabalho às 5h da manhã, sair do serviço e ir direto para a escola, sem ter tempo para jantar, sem banho tomado, sem nada, e só às 23h eu retornava para a minha casa.

A professora que me marcou e inspirou foi a professora da 2.^a série⁷. Parece que ela me entendia, eu tinha essa impressão. Ela entendia a minha dificuldade, era com ela que eu não tinha tanto castigo. Mesmo eu não conseguindo concluir minhas atividades, ela me deixava ir ao recreio e pegar o lanche. Eu tenho o nome dela até hoje na minha mente: Divina. Fiquei com essa imagem da professora boa, porque, por mais que me deixava de castigo ou ia tomar a tabuada e eu não sabia, ela tirava alguma coisa. Mas, na hora do lanche, ela sempre me deixava ir lá pelo menos pegar o lanche e voltar para sala. No final do 2.^o ano, ela

³ O NEP, Núcleo de Educação Permanente de Araputanga, foi criado no ano 1991, pela Resolução n.º 091/1992. Com isso, ficou autorizado a ministrar os cursos supletivos, como o de Suplência do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. No ano de 1993, perde essa designação e passa a ser chamado de “Escola Estadual de Suplência de 1.º e 2.º graus Nossa Senhora de Fátima”, em homenagem à padroeira da cidade de Araputanga. Disponível em: <https://bit.ly/3TXsJbl>. Acesso em: 19 out. 2022.

⁴ A 4.^a série corresponde atualmente ao 5.º ano do Ensino Fundamental I.

⁵ O Ensino Fundamental consiste em um dos níveis da Educação Básica, obrigatória no Brasil. Ele tem duração de nove anos e é direcionado, na maioria das vezes, às pessoas com idade entre os seis e os 14 anos. A divisão do Ensino Fundamental se dá da seguinte maneira: os anos iniciais correspondem às séries cursadas do 1.º ao 5.º ano, destinadas às crianças entre os seis e os dez anos, sendo o primeiro ano a fase de alfabetização; já os anos finais compreendem as séries do 6.º ao 9.º ano para crianças e jovens entre 11 e 14 anos. Disponível em: <https://bit.ly/41NVIFM>. Acesso em: 30 jul. 2023.

⁶ Terceira etapa da formação básica, que separa um estudante de ingressar no Ensino Superior. Também conhecido como “2.º grau”, é a última etapa da Educação Básica brasileira. Disponível em: <https://bit.ly/48n3ELf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

⁷ A 2.^a série corresponde atualmente ao 3.º ano do Ensino Fundamental I.

presenteou-me com uma correntinha, dizendo aos meus pais que eu tinha sido a melhor aluna. Me marcou bastante, por ter falado que eu era a melhor aluna. A gente sempre acha que não é — eu não era, tinha muita dificuldade, mas ela disse que, entre todos os alunos, eu tinha sido a melhor aluna em todos os sentidos. Nas vezes em que eu chorava, dizia que não dava conta e que não sabia, ela sempre falava: “Você é capaz, você pode, você sabe, confia!”. Assim, ela inspirou-me também, de certa forma, a acreditar em mim mesma, né?, porque eu não acreditava, tinha muita falta de confiança. Toda criança tem, no começo, essa falta de confiança nela mesma, essa necessidade de ser reafirmada o tempo todo de que ela é capaz, que ela consegue e que vai fazer.

Quando eu já vim para a cidade estudar, eu acho que o meu objetivo era tanto em finalizar logo, em terminar logo o que eu já estava atrasada, que parece que o foco era outro, o objetivo era outro. E você com tanta preocupação, tendo que trabalhar o dia inteiro... Então, acho que não tinha muito de observar se esse professor ou aquele professor estava me incentivando. Eram tantas coisas na sua cabeça. Quando você já tem seus 16 anos, com uma filha para sustentar e sabendo que você perdeu tanto tempo fora da escola que você precisa correr atrás, acho que não. Parar para pensar: “Assim, olha, eu consigo me ver nesse professor”. Eu não tive esse tempo, acho que meu tempo já tinha perdido, queria era estudar mesmo, terminar, sair do Ensino Médio e finalizar meus estudos e entrar em uma faculdade, em uma universidade. Era isso que eu pensava: focar mesmo nos estudos.

Colega da Educação Especial?⁸ Hum... Tenho alguns, inclusive você [dirigindo-se à pesquisadora], que trabalha dentro da Educação Especial. A gente tem, assim, uma certa... Como que eu poderia dizer? Uma dificuldade... [pausa]. Não seria dificuldade... Temos poucos profissionais, uma carência. A palavra é essa: uma carência de profissionais que trabalham com a Educação Especial. Eu não tive ainda contato com a Educação Especial. Meu universo é bem reduzido em relação a contatos com colegas da Educação Especial. A gente tem vários professores, né?, que trabalham com Educação Especial. A gente troca experiências: “Como está fazendo?, o que fez que deu certo?” e tal, mas ainda há essa carência de professores com formação e desenvolvendo tais trabalhos na Educação Especial. Que eu saiba, é você. Não conheço outros. Na época de escola, tanto no campo quanto na cidade, não tive nenhum contato com colega da Educação Especial. Não tinha na sala de aula, isso era

⁸ É a modalidade de Educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

fato. Não existia na sala nenhum aluno com deficiência⁹. Todos os alunos eram falantes, não apresentavam deficiência de nenhum formato — nem física, nem mental e nem cadeirante.

Como eu estava falando, sempre foquei que precisava continuar. Não podia parar. Saí do Ensino Médio em 1997 e, na sequência, em 1998, ingressei no Magistério¹⁰. Era um curso que estava sendo colocado. Acho que ele já não existia mais, e esse veio agregar na formação. Era um curso específico, não era para todos, era um curso particular e tal, eu acabei fazendo. Até então, eu nunca tinha imaginado ser professora, pois nunca tinha passado pela minha mentalidade antes. Não era algo que eu sonhei enquanto profissional. “Eu quero ser professora...”: não, nunca tinha pensado dessa forma sobre ser professora. Mas, como meu foco era estudar, estudar, eu só imaginava que conseguiria alguma coisa, estudando. Eu não queria parar. Então, ao finalizar o Ensino Médio e não ter condições de fazer fora daqui uma universidade, peguei o que tinha, o que tinha no sentido de “o que tinha para continuar”. Para não parar, eu vou fazer o Magistério. Era o que estava aqui muito próximo.

No decorrer da minha Educação Básica¹¹, tanto na escola do campo quanto na urbana, não tive contato com colegas da Educação Especial. Na minha sala, não tinha, não existia. Isso era fato, nenhum aluno com deficiência, todos eram falantes. Como posso explicar? Não tinha aluno com nenhuma deficiência física, mental, cadeirante.

Concluí o Ensino Médio no ano de 1997. Como eu já falei, terminar meus estudos era o que eu mais almejava, por ter pedido muito tempo. Assim que terminei o Ensino Médio, sem nenhuma condição de cursar uma universidade muito distante da minha cidade, aguardei a oportunidade mais próxima à minha realidade. Com o objetivo de não ficar afastada dos estudos, iniciei meu curso de Magistério. Era um curso que estava sendo ofertado, ele já não existia mais, mas esse veio para agregar na formação. Era um curso específico, não era para

⁹ Há pelo menos duas maneiras de compreender a deficiência. A primeira entende como uma manifestação da diversidade humana. Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade [...] Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana [...] (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 67). Nesta pesquisa, alinhamo-nos à primeira definição.

¹⁰ O curso de Magistério foi uma formação ofertada para aspirantes a professores. Ao concluir o curso, o profissional estava apto a exercer a profissão. No ano de 1996, o Governo Federal substituiu a formação do Magistério para a formação em Pedagogia. No entanto, algumas instituições ainda seguiram ofertando essa formação, principalmente nos municípios mais distantes das universidades, em parcerias com algumas Secretarias de Educação. No caso da nossa colaboradora, a formação no Magistério aconteceu na cidade de Indaiavá, município de Mato Grosso que fica a cerca de 31 km de Araputanga, onde reside atualmente.

¹¹ Trata-se do primeiro momento da formação de crianças e jovens. Contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Disponível em: <https://bit.ly/48n3ELf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

todos e nem gratuito, tínhamos que pagar. Antes de iniciar o Magistério, nunca havia pensado em ser professora, não era algo que havia desejado e nem estava nos meus planos. Aliás, eu nunca havia entrado em uma sala de aula para trabalhar. E foi no meu primeiro dia de estágio, na creche hoje denominada “Centro de Educação Infantil”, que me apaixonei e resolvi ser professora.

Foi no estágio que tive a certeza de que estava no lugar certo. Ser professora não estava nos meus planos, não tinha nenhuma vontade de exercer a profissão da docência, pois, no início dos meus estudos, eu sonhava em ser advogada. Não me imaginava fazendo outra coisa. A experiência com o estágio me encantou, e eu nem tinha terminado o Magistério. E foi também em meio à minha formação no Magistério que surgiu o concurso público municipal para professor. E eu fui aprovada! Então, não parei — do estágio, fui direto para sala de aula.

Minha vida foi assim: terminava um curso e iniciava outro. Terminando o Magistério, eu já estava matriculada em um curso de Graduação em Pedagogia pela Unic¹², a qual veio atender um grupo de professores. A faculdade trouxe diversos cursos, eu optei pela Pedagogia, pois já fazia parte da minha pretensão profissional atuar nos anos iniciais. Antes de concluir o curso de Pedagogia, iniciei a minha Especialização e, assim, consegui finalizar a Graduação em 2004 e me especializar em Educação Infantil e Alfabetização no ano de 2005.

Após esse período formativo, demorei um bom tempo para retornar aos estudos. Embora vislumbasse o Mestrado, eu demorei um longo tempo para iniciar, pois, como foi difícil para eu ingressar na Graduação, devido à distância no Mestrado, vivenciei essa mesma dificuldade. Eu precisei esperar a oportunidade de cursar em uma instituição mais próxima à minha cidade, pois, em um outro local, estaria fora das minhas condições. Desse modo, penso que cursar o Mestrado em 2018 foi um momento certo. Quanto ao Doutorado, ainda é um sonho. Espero que não demore tanto igual ao Mestrado e que eu consiga chegar ao Pós-Doutorado. A gente sonha, pois sonhar é possível.

Há 18 anos, eu estou concursada e trabalho com o primeiro ciclo, com o qual me identifiquei desde o início. Trabalho com o segundo ciclo, mas minhas escolhas sempre são para atuar na alfabetização. Para atuar em sala de aula e à procura de sempre fazer o melhor e ser o melhor, diariamente, buscamos preparação. Embora tenhamos as políticas públicas de

¹² Instituição privada de Ensino Superior, localizada na cidade de Cuiabá, fundada em 19 de abril de 1988 pelo então reitor Altamiro Belo Galindo. Atualmente, a Unic mantém *campi* nas cidades de Primavera do Leste, Rondonópolis, Sinop, Sorriso, Tangará da Serra e outros dentro de Cuiabá. A Graduação em Pedagogia que a colaboradora cursou foi um projeto com sede no município de Indiavaí, visando atender às necessidades formativas dos professores do interior do estado de Mato Grosso que moravam longe da capital do estado. Disponível em: <https://bit.ly/3tJrqOl>. Acesso em: 25 jul. 2022.

formação, precisamos constantemente investir, ir em busca, pesquisar. De acordo com as situações da turma, há a necessidade de buscar novas metodologias para atender os desafios em sala de aula e a individualidade de cada aluno, principalmente nesse universo da Educação Especial, no qual tentamos, da melhor forma possível, fazer algo acontecer.

Há várias políticas públicas de formação, mas o que trazem, às vezes, não é o suficiente para você conseguir desenvolver um bom trabalho. Então, se você não buscar, também se você não se qualificar diariamente, você também não consegue desenvolver o trabalho em uma perspectiva que atenda à necessidade. Então, desde o início, eu encontrei e ainda encontro desafios. Eles estão presentes de forma constante e podem se modificar no decorrer dos anos, de acordo com a gravidade. Às vezes com mais, outras vezes com menos intensidade, uns mais complexos, outros menos, mas estão sempre ali. Eu costumo dizer: se você tem 24 alunos, você tem 24 desafios na sua frente, pois cada aluno é de uma forma. Cada um é de um jeito. Nesse caso, o professor tem que ter 1001 utilidades para conseguir lidar com esses desafios que chegaram até você e buscar entender cada um deles.

Na formação inicial, aprendemos uma base de como fazer, mas nem sempre essa base condiz com o que, de fato, você encontra na sala de aula. Eu me lembro que, quando eu cursava a Graduação, questionava a coordenadora e a minha orientadora quanto a essa preparação para atuar em sala de aula. Eu já atuava em sala de aula e não enxergava a relação entre teoria e prática. Então, questionava: “Como vou sair daqui preparada para enfrentar os desafios que tenho na minha sala de aula?”. Foi a minha crítica naquele momento: o que eles falavam não encaixava com o que, de fato, tinha dentro da sala de aula. Então, meus questionamentos eram constantes — inclusive, na minha monografia, pesquisei sobre essa temática. Então, o que de fato te prepara para atuar é a sua experiência no chão da escola. É o que você fez e faz, é como você lida, é o que você está usando! Então, você utiliza de tudo para ver o que consegue desenvolver e superar os desafios. Mesmo diante de todos esses desafios, penso que o que me fez permanecer na Educação foi exatamente gostar do que faço. Por exemplo, sentir que você sempre tem algo por fazer, é você se doar. Essa minha visão causa estranhamentos por parte de alguns colegas, e chego a receber críticas por me dedicar aos meus alunos.

Não importo muito com as questões de horários para sair da escola. Se um pai chega às 11h05 para conversar comigo, eu paro para escutá-lo. Não me importo ficar depois das 17h, pois entendo que é o tempo que ele tem para ir à escola — assim como não me importo de estar em sala e ter que parar alguns instantes, deixar meus alunos em sala, para conversar com um pai de aluno. O diálogo entre professor e os pais é muito importante, assim como a

preocupação por parte dos pais em procurar a escola para conversar sobre o desenvolvimento do seu filho. Não vejo isso como perda de tempo — aliás, entendo como um ganho.

Quanto às mudanças na Educação, acredito que são muitas que, às vezes, fico até sem saber o que, de fato, enumerar. Mas acredito que a primeira seria com relação a uma política que pensasse, de fato, no chão da escola, embasasse na realidade de sala de aula. Queria que as políticas não viessem prontas e acabadas para que nós, professores, apenas as cumpríssemos. Há a necessidade de uma política pública de Educação que fosse construída no contexto da sala de aula. Quem são os nossos alunos? Quais alunos estão ali? As políticas públicas costumam colocar tudo no mesmo padrão, como se nossos alunos fossem iguais, como se aprendessem da mesma forma. É preciso que essas políticas pensem nas diversas formas de aprendizagem e de que forma podemos trabalhar com eles, pois as que chegaram para nós vêm como um único modelo.

Na sala de aula, encontramos vários níveis de aprendizagem por parte dos nossos alunos. Por exemplo, alunos com dificuldade de compreensão ou aqueles que estão mais desenvolvidos e estão mais avançados dentro do contexto em que ele se encontra. Então, o que fazer com esse aluno? Como trabalhar com esses dois níveis de aprendizagem em um mesmo ambiente? Pois nosso desafio não é apenas trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem ou que possuem alguma limitação, mas também com aqueles que estão avançados e com os quais ficamos perdidas, sem saber o que fazer. Por isso que volto afirmar que as políticas de formação devem estar direcionadas para a sala de aula.

A minha experiência no Mestrado me traz boas recordações. Foram momentos de muito aprendizado. Algo que, se pudesse repetir, faria tudo novamente, embora em alguns momentos achamos que seja sufocante e que não vamos conseguir. No decorrer do processo, acompanhamos nossa evolução e também verificamos que somos capazes. Conseguimos e nos superamos totalmente, é uma experiência fantástica. No Mestrado, somos instigados a ir em busca do conhecimento por meio da pesquisa, buscar e constatar que, de fato, é ou não. Como já disse, se pudesse, faria novamente dentro do mesmo contexto de sala de aula. O Mestrado me ajudou muito. Hoje, em sala de aula, eu consigo, na perspectiva da minha pesquisa, perceber detalhes que antes, sem essa formação, eu não percebia, coisas que antes passava em branco — por exemplo, falas dos colegas, falas dos próprios alunos. Hoje, em função da pandemia da Covid-19¹³, são poucos os contatos que a gente está tendo, mas eu

¹³ Disseminação, em escala mundial, de uma doença respiratória (a Síndrome Respiratória Aguda Grave 2), causada por um tipo específico de Coronavírus (Sars-CoV-2). Esse vírus teve origem zoonótica, e o primeiro

tenho alunos que vão nas salas acompanhados por seus pais e, assim, conseguimos conversar. E, nessas conversas, mesmo de forma rápida, percebo algumas coisas que antes era quase que impossível, tenho esse olhar crítico.

Um outro aprendizado foi com relação à empatia. Por exemplo, quando observo falas de meus colegas que demonstram algumas limitações sobre determinado tema, eu consigo entender que, para eles, ainda falta esse aprendizado para que avancem em certos conceitos. Esse entendimento só foi possível com minha formação no Mestrado. Uma das maiores virtudes que eu adquiri no Mestrado foi a compreensão de não julgar o outro e respeitar meus colegas, quando eles estão se posicionando de forma contrária à minha. Eu ainda não iniciei o Doutorado, mas essa formação é um sonho para mim e espero que me traga esse mesmo conhecimento, esse desenvolvimento profissional que o Mestrado trouxe. Mas ainda são expectativas futuras que espero muito em breve realizar e que não demore o mesmo tempo quando fui ingressar no Mestrado.

A formação continuada é um assunto que nós, professores, sempre discutimos a respeito. Para mim, essa discussão surgiu no momento em que eu me assumi enquanto docente. É uma formação que tive contato com ela após minha efetivação no concurso público e é realizada por propostas vindas da Secretaria Municipal de Educação ou da Secretaria Estadual de Educação. Mencionei as duas, porque eu ocupo duas cadeiras de concurso — ou seja, trabalho no Ensino Fundamental nas duas esferas. Essas formações, na maioria das vezes, acontecem no ambiente de cada escola com os grupos de professores que lá trabalham. Trazem temáticas impostas para serem estudadas que, muitas vezes, não contemplam o que o professor precisa naquele momento. Não antecedeu um diálogo com os professores para que, juntos, possam escolher de acordo com as suas reais necessidades formativas naquele momento. Geralmente, são colocadas pela Secretaria e apresentam o que você vai fazer, o que vai estudar. Penso que, da forma que a nossa formação continuada está elaborada, não contempla as temáticas que gostaríamos de estudar e não estão de acordo com a nossa realidade.

Para que tenhamos uma formação que vá ao encontro do que gostaríamos de aprender, é necessário que os professores possam fazer parte do processo de escolha das temáticas. Por exemplo, eu já cheguei a sugerir várias vezes para a direção da escola municipal: por que não

caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a OMS classificou o surto como Emergencial de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Em 28 de junho de 2021, 181.038.754 casos foram confirmados em 192 países e territórios, com 3.921.974 mortes relacionadas diretamente à doença. Com isso, essa pandemia tornou-se uma das mais mortais de sempre. Até o final de 2023, o Brasil havia registrado mais de 700 mil mortes pela doença. Em Mato Grosso, foram registradas mais de 14 mil mortes. Disponível em: <https://bit.ly/3tLkNiK>. Acesso em: 09 jan. 2023.

utilizar o momento da hora-atividade¹⁴ para propor uma formação em que os próprios professores dialogassem e trocassem experiências?

Nossas angústias são muitas, e isso, de uma certa forma, atrapalha o nosso trabalho. Junto com as nossas angústias, temos a falta de tempo no ambiente escolar para dialogarmos sobre o nosso trabalho em sala de aula — o que estamos desenvolvendo, o que está dando certo, o que não deu certo. As vezes em que nos reunimos no momento da formação é para ler, por exemplo, uma instrução normativa ou um decreto. É para tanta coisa que vem de cima para baixo. São tantas coisas burocráticas para serem discutidas que, muitas vezes, esquecem que nós também somos seres humanos.

Por isso que reafirmo, primeiramente, a necessidade de um momento formativo reservado para o diálogo entre nós, professores, para que possamos falar do que acontece em nossa sala; um momento para que os professores falem das suas práticas e metodologias de sala de aula. Esse trabalho formativo que valorizasse o diálogo entre os professores já contribuiria para diminuir nossas angústias e também colaboraria para a falta de tempo que temos, para falar sobre as atividades que estamos desenvolvendo em sala de aula no momento. Ouvir o que os outros professores têm a dizer sobre suas experiências, suas práticas permite que eu reflita sobre as minhas. Verificar se o que deu certo na sala de um professor talvez ajudaria na minha. Se acaso estivéssemos vivenciando uma situação parecida, a meu ver, contribuiria muito para a nossa formação. Embora eu tenha sugerido esse formato de formação que valorizasse as trocas de experiência entre o corpo docente, eu ainda não tive nenhuma devolutiva por parte da gestão — talvez seja pelo fato de pensarmos de maneira diferente.

Penso que uma formação que ouvisse o que o professor tenha a dizer é um ponto fundamental e contribuiria para o trabalho colaborativo entre a equipe de professores e diminuiria o individualismo, que é tão presente entre nós, professores, desde os planejamentos ao desenvolvimento das atividades. E essa individualidade aumentou ainda mais nesse período de pandemia. Fazemos tudo sozinhos e mal conseguimos ter contato com os colegas, pois a escola e as medidas de biossegurança para conter o avanço do vírus por parte das instituições limitam muito o que de pouco tínhamos de troca de experiências.

A escola possui várias necessidades. Todos nós sabemos que a escola ideal, a escola dos nossos sonhos está ainda longe de ser realidade para nós, professores, desenvolvermos nosso trabalho e atendermos, de fato, nossos alunos, garantindo a eles um espaço de

¹⁴ Entende-se por “hora-atividade” aquela destinada à preparação e à avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de escola (Mato Grosso, 1998).

aprendizado, independentemente se ele apresenta alguma deficiência. A escola ideal deveria estar preparada para receber todos os tipos de alunos — por exemplo, com espaços e banheiros adequados para receber os alunos cadeirantes. Algumas mudanças são necessárias. Observamos algumas adequações arquitetônicas nas escolas da nossa cidade: buscam adequar os espaços, cada hora mexem em um cantinho, arruma outro lugarzinho, mas, quando você olha, percebe que existem degraus que impedem que um cadeirante transite livremente, e isso dificulta sua acessibilidade.

A formação do PNAIC se iniciou no meu município no ano de 2013 e foi finalizada no ano de 2018. Eu participei de todas. A formação de Matemática foi ofertada no ano de 2014, com uma formação voltada para a Educação Especial. Foram cinco anos de formação, com materiais muito bons. No entanto, eu acredito que houve uma alteração ou até mesmo uma contradição. Digo isso, porque o material que foi elaborado era de ótima qualidade, pensado em uma perspectiva diferenciada, o qual trazia possibilidades de atividades e metodologias envolvendo várias formas de jogos. Então, eu penso: por que será que essa formação não surtiu o efeito que deveria, se foi bem elaborada? Talvez seja pela forma com que ela foi desenvolvida, a maneira com que ela chegou para nós, professores. Tínhamos um material em mãos com um grande potencial, mas, quando estávamos na formação, ficávamos muito preocupados com outras questões. Foi colocado para nós que tínhamos que dar conta de ler o material e fazer uma resenha, ou seja, tínhamos que ler, escrever e registrar, mas não houve o envolvimento dessa teoria com a realidade da nossa sala de aula. O que você vai desenvolver? De que forma você vai trabalhar? Explicar o que estava proposto no material e a maneira como aquele conteúdo poderia ser trabalhado em sala de aula com nossos alunos — ou seja, a formação no contexto de sala de aula não aconteceu.

Esperava que houvesse uma intervenção no decorrer dos nossos encontros, em que os formadores sugerissem possibilidades de construção do material e depois pensássemos em outras possibilidades, a partir do que estava proposto nos cadernos. Mas não foi assim que aconteceu, não tínhamos esses momentos. Portanto, para mim, a formação do PNAIC deixou a desejar. A cobrança era muita e voltada para o cumprimento das leituras e o conhecimento do que estava proposto no caderno para que pudéssemos fazer grupos e organizar seminários para apresentar o conteúdo e explicar do que se tratava o material, quais eram os autores e o que eles defendiam. Com datas de entregas das resenhas e provar para os formadores que tínhamos realizado as leituras e a escrita... Essa era a nossa preocupação.

Penso que, se tempo de nossa formação fosse distribuído para que os professores lessem o material, conhecessem esse material, explicassem esse material; depois, em conjunto

com outros colegas, construíssem esse material e, no final, socializassem esse material nos encontros presenciais, teria surtido mais efeito. A maneira como estava na proposta dos cadernos era para ser uma formação que valorizasse a construção coletiva, e depois cada professor, dentro de sua perspectiva e metodologia, trabalhasse e desenvolvesse de acordo com a realidade de sua sala. Mas, na formação de que eu participei, não foi isso que aconteceu. Quando ela chegou para nós, o foco não foi na construção coletiva; foi de forma individualizada.

A construção coletiva dos materiais, no meu ponto de vista, era algo muito importante. Seria um momento em que teríamos a oportunidade de compartilhar no coletivo nossas experiências e práticas voltadas para a Educação Especial nas diversas disciplinas — Português, Matemática, História e Ciência. Juntos, construiríamos materiais pedagógicos que poderiam contribuir para o aprendizado de todos os alunos, inclusive os alunos da Educação Especial. Penso que perdemos a oportunidade de sair dessa formação com vários materiais.

Na formação, construimos materiais, depois de ter feito as resenhas, mas tínhamos que construir em horários fora dos encontros presenciais — ou seja, construimos em nossas casas de maneira individualizada, não tínhamos um horário reservado para esse momento. Por fim, o tempo para nós foi ficando mais difícil, com o acúmulo das funções. Tínhamos que participar de uma formação, com encontros aos sábados o dia todo, no período matutino, com início às 07h e com o término, às vezes, às 12h; e, no período vespertino, terminávamos entre as 17h e as 18h.

Ao mesmo tempo em que estávamos com nosso final de semana praticamente comprometido, tínhamos que estar em sala de aula no decorrer da semana. Então, qual horário tínhamos para construir os materiais? E de que forma você construiria esse material? Eu cheguei a ficar até 2h, 3h da manhã para poder conseguir finalizar um material com o qual eu tinha que desenvolver uma atividade com meus alunos. A formação passou a ser uma das piores coisas das nossas vidas enquanto professores, porque nós começamos a ser cobradas demais, tínhamos que ter prova de que nós estávamos fazendo. Então, eu utilizava a noite, até 2h, 3h da manhã, construindo material para, no outro dia, chegar na sala morrendo de sono, caindo, e aplicar aquilo que, a meu ver, já não surtia nenhum efeito, porque aquilo que era para ser prazeroso passou a ser algo obrigado. Digo isso, porque eu tinha que provar para meu formador. Se hoje você for perguntar para os outros colegas, eles irão dizer as mesmas coisas que eu estou te dizendo aqui. Chegamos ao ponto de não querer mais saber, ter aversão de quando falava do Pacto. “Não quero, não quero mais, não quero mais, não aguento”. Mas por quê? Não se tornou algo prazeroso. A gente não construiu junto, não compartilhamos nada,

cada um fechou para seu mundo. Cada um produzia seus materiais no momento que ele podia — no sábado, no domingo, no feriado... No meu caso, por trabalhar em duas escolas, eu construía à noite para, no outro dia, eu aplicar. Muitas vezes, só para cumprir tabela e registrar a entrega em uma foto e cumprir, assim, o prazo estabelecido. Era muita pressão. Além dessas cobranças e do acúmulo das atividades, éramos avaliados por meio de notas. Foi assim que a formação chegou até nós.

Penso que a formação do PNAIC poderia ter sido brilhante. Falo isso por mim, pois não poderei avaliar pelos meus colegas. Mas a forma como aconteceu foi maçante, foi sofrida, a ponto de nós não querermos mais desenvolver as atividades. Só estávamos ali porque as cobranças eram muitas. O PNAIC nos individualizou muito mais. Precisávamos fazer todo o processo de devolutiva e construir materiais para desenvolver, sem contar com a avaliação vinculada à nota, que era algo cobrado o tempo todo. Aí, você me pergunta: “Tinha resultados em sala?”.

Mas a formação do PNAIC também teve aspectos positivos. Um deles foi o fato de as crianças amarem as atividades diferentes que a gente levava para a sala. Eram atividades diferentes, saíam da rotina. Contamos com bons materiais de estudos que estavam presentes nos cadernos de formação. Outro aspecto que considere importante foram as possibilidades de novas metodologias, de jogos inovadores, que permitiram novos olhares e novas perspectivas. Os cadernos traziam coisas diferentes para trabalhar os conteúdos.

De fato, a formação do PNAIC não contribuiu da forma como eu gostaria. Penso que, se tivéssemos trabalhado, como posso dizer?, com prazer, por prazer, teríamos tido bons resultados, mas, da forma com que eu recebi a formação, não contribuiu o quanto eu gostaria que tivesse contribuído. Conforme já mencionei, acredito que a questão do compartilhamento é o essencial dentro da nossa perspectiva de Educação. Já falei isso em outros momentos aqui na entrevista e continuarei falando, batendo nessa tecla. Acredito em uma formação em que há esse compartilhamento de experiência e construção coletiva. Claro que há momentos que a gente precisa do trabalho individual, sim, mas o coletivo acrescentaria de maneira significativa nessa perspectiva de formação da Matemática que foi apresentado pelo PNAIC.

A formação da Educação Especial e da Educação Campo foi um pouco diferente da formação de Matemática e das demais. Foi solicitado pelos professores formadores que fizéssemos apenas a leitura dos materiais e, após a escrita de uma resenha com uma data estabelecida para entrega, não houve nem discussão desses materiais. Não podemos dizer que houve a formação para a Educação Especial. Acredito que tivemos a oportunidade de conhecer o material, mas não houve uma formação que proporcionasse o diálogo e discussões sobre as

especificidades que o material trazia, para que, juntos, fizéssemos reflexões e compartilhássemos nossas práticas e experiências no contexto da sala de aula voltadas para os alunos da Educação Especial.

Caso alguém, no decorrer das leituras, tivesse interesse de produzir algum material que havia sido sugerido no caderno de formação, então o colega produzia e, na hora do seminário, poderia apresentar. Era algo a mais que tínhamos para mostrar, mas isso não era uma regra. Portanto, poucos grupos construíam esses materiais. No final de cada módulo ou de cada formação, sendo ela de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências, era realizado um grande seminário. Era convidada toda a comunidade escolar para fazermos uma apresentação dos trabalhos que foram desenvolvidos naquele período em sala de aula. Fazíamos também um seminário para explicar e falar sobre o PNAIC, mostrávamos as evidências através das fotos que tirávamos das atividades lúdicas, da escrita dos alunos que desenvolvíamos em sala de aula. Outros trabalhos: apresentávamos as escritas dos alunos para evidenciar a perspectiva da formação do PNAIC.

Quando você pega o material do PNAIC para folhear, você consegue verificar que é um material de ótima qualidade. Traz propostas de trabalho brilhantes, com metodologias diferenciadas, com muitos jogos. No entanto, como essa formação chegou até nós no chão da escola é que não contemplou esse material riquíssimo. Fico refletindo sobre como foi a formação que esses professores formadores tiveram. Será que eles receberam formações específicas por parte das universidades, para que eles pudessem fazer essa formação conosco? E com essas reflexões eu já não sei onde ficou, onde se perdeu, pois, quando ela chegou até nós, a formação do PNAIC não contemplou todo o universo que havia no material que poderia ser explorado, que poderia ser apresentado, perspectivas, metodologias, formas diferentes a serem trabalhadas.

Quando iniciei minha formação do PNAIC, eu enxergava como algo maravilhoso, pois, como já mencionei aqui, a metodologia era diferenciada, mas, ao longo da formação, tudo foi se transformando. Eu lembro que, no começo, nós recebíamos uma bolsa de R\$ 200 para fazer a formação. Então, o fato de receber essa bolsa nos obrigava, de certa forma, muito mais. O recebimento da bolsa era utilizado, no discurso dos formadores, para nos pressionar. Eles diziam que, se nós não entregássemos, no tempo hábil, as atividades, o que era solicitado por eles, as resenhas, os textos escritos, as fotos das atividades desenvolvidas em sala, que nós seríamos penalizados e sofreríamos processos, pois estávamos sendo pagos para fazer a formação. Então, assim, foram várias pressões, que acabou com aquilo que, no começo, para nós, tínhamos enxergado como uma possibilidade de aprendizado. Falo “nós”, pois estou

incluindo todo mundo, mas falo por mim. A formação que, no começo, era algo maravilhoso, nossa!, uma metodologia diferente, foi se transformando, ao longo do tempo, foi se transformando em algo ruim, algo que eu não podia nem lembrar. As atividades que eu precisava desenvolver deixaram de ser um aprendizado, passou a ser uma tarefa, uma obrigação, com muita pressão, e isso não causou algo positivo em mim.

Eu ocupo duas cadeiras de efetivação — uma no estado e outra no município. Precisei optar por apenas uma instituição. Assim, realizei a formação do PNAIC pelo município. Então, eu recorro à formação que recebi lá. Quando falava que eu tinha que desenvolver alguma atividade, automaticamente, era incrível, porque já havia uma aversão de minha parte. Nas minhas observações, pude perceber que esse sentimento não estava presente apenas em mim, mas também eu notei que vários professores se sentiam incomodados. E, aos poucos, foram deixando, já não apareciam mais com as sacolas de materiais, jogos de palitos de picolés, canudinhos, que eram construídos em casa para trabalhar com os alunos em sala. Eu também não levava. Não havia mais nenhum comentário a respeito da formação. Eu acredito que seja por tantas cobranças, eles se sentiram igual a mim — tiveram aversão. E o que, de verdade, precisava ter acontecido na formação não aconteceu, que era o aprendizado dos nossos alunos. Hoje, na escola em que trabalho, ninguém mais fala sobre o PNAIC. Foi uma somatória de situações que fizeram com que a gente, aos poucos, deixasse de fazer os materiais e não usasse mais os materiais que havíamos confeccionado.

Como eu já falei aqui, a formação de Matemática trouxe muito jogos, muitas possibilidades. Eu me recordo que teve alguns jogos que desenvolvi na sala e os meus alunos amaram. Eram jogos que foram construídos com palitos de picolé, canudinhos e tampinhas de garrafas, coisas que você tem que não precisaria de um custo para serem adquiridas — materiais que os próprios alunos traziam de casa. O material de formação trouxe um volume de encarte que tinha e ainda tem muitas possibilidades para trabalhar a Matemática, com os conteúdos de multiplicação, adição e subtração. O mais interessante é que era de forma prática e concreta. No início da formação, quando eu ainda conseguia desenvolver meu trabalho, utilizei a metodologia lúdica proposta pelo PNAIC. Essa prática faz com que a criança desenvolva, pois ela se sente parte do processo. Por exemplo, você trabalha com dados, trabalha com gráficos utilizando a própria criança, o tamanho, a idade dela. Elas amavam! Desse modo, favoreceu o aprendizado das crianças.

Eu recordo de uma atividade que fiz com meus alunos: levei para sala um coelho. Estava trabalhando na Língua Portuguesa. Levei o coelho para sala, pois estava trabalhando a família silábica do “c”. Foi uma das melhores experiências! Eu nunca vi a criança aprender

tão rápido. O contato de oito dias com um coelho dentro da sala de aula, e as crianças tendo que tratar desse coelho, cuidar, colocar água... Foi muito significativo para eles! O coelho também participava da aula. A gente, então, trabalhou conteúdo de Matemática, porque trabalhamos a quantidades de patas que tinha o animal, quantas orelhas, quantos olhos. Foi um trabalho que envolveu todas as disciplinas praticamente — e o mais importante: tinha a participação da criança. A criança não via o momento de voltar para sala e poder ver o coelho, ficar com o coelho. Foi muito, muito válida essa experiência. Por essa e outras experiências que a gente vê que o material é riquíssimo. Tem coisas muito boas e proporciona realmente o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. É um trabalho bonito de se ver. É um trabalho que tem desenvolvimento.

Mas, como falei anteriormente, talvez não tenhamos continuado com os trabalhos... No meu caso, isso foi pelo fato da pressão. Sentir que eu estava sendo avaliada o tempo todo... Eu sentia uma obrigação nas atividades, era obrigada. Eu vejo que não tive condições para desenvolver esse trabalho. Não houve tempo para a construção coletiva. Na verdade, não houve tempo necessário para construir os materiais, mesmo que de forma individual. A formação não se encaixava com a minha realidade. Eu preciso ensinar, mas, para isso, eu preciso ter à disposição os materiais necessários para que minhas aulas acontecessem com uma metodologia diferente, mesmo trabalhando noite adentro.

E essa questão de estar sendo avaliada... Embora eu sei que a avaliação faça parte, somos avaliados todos os dias — eu sou, você é, nós somos 24 horas, ao sair nas ruas, na forma com que você está vestida, entre outras. Mas eu falo de uma avaliação que, para aquele momento, era desnecessária. Não havia essa necessidade de pressionar, de deixar os professores loucos. O momento era para que aprendêssemos uma metodologia que eu poderia construir e guardar para outros momentos com meus alunos, de acordo com as suas necessidades, pois a metodologia que estava proposta no material era maravilhosa. Tinha várias possibilidades, e os alunos eram os atores e aprendiam com ela. Mas a forma como ela foi imposta fez com que nós, aos poucos, fôssemos deixando de lado. É claro que falo por mim, mas, se hoje você for nas escolas, não irá presenciar nenhuma atividade voltada para a metodologia do PNAIC. Hoje, por exemplo, eu poderia retomar essa metodologia. Temos vários exemplos, com excelentes resultados, que muitos professores realizaram, utilizando o material, mas, quando eu lembro, foi algo que marcou, mas também deixou algumas memórias negativas, as quais impediram que essa metodologia continuasse e se fortalecesse cada vez mais.

Como já falei anteriormente, deixamos de fazer vários materiais, justamente porque não tínhamos o tempo para a construção do material e o desenvolvimento em sala de aula. No primeiro e no segundo ano de formação, até trabalhei voltado para a perspectiva do Pacto. Foi um período que eu havia identificado bastante... Nossa, que metodologia! Quando eu levava para a sala, as crianças amavam, eram tarefas diferentes que as crianças gostavam. Recordo de uma aula que iríamos trabalhar o conteúdo de germinação. Dessa aula, surgiram várias coisas que proporcionaram o aprendizado. As crianças levaram sementes variadas e acompanharam a germinação das sementes das frutas. Foi um trabalho brilhante! A experiência do coelho de que já falei, o qual ficou uma semana na sala. E, desse momento, foi possível trabalhar várias atividades com várias sequências didáticas¹⁵. Levamos para a sala coisas relacionadas ao seu cotidiano, e isso fez a diferença no aprendizado. Ver a participação dos alunos nas escolhas dos objetos e na tomada de decisões foi muito interessante. Eles me perguntavam: “Professora, qual fruta devo trazer?”. E aí, depois de alguns questionamentos e conversas, eles decidiam qual seria a fruta que cada um poderia levar para socializar e, ao mesmo tempo, investigar com os colegas. Foram dois anos de trabalho com a sequência didática. Era uma sequência após a outra, sempre interligadas. É uma metodologia que você vê a participação e o desenvolvimento da criança.

Com relação à formação de Matemática no PNAIC, eu gostei, pelas possibilidades de jogos. Eram materiais de simples aquisição e fácil construção, de coisas que temos em casa e que eram para ser executadas em sala de aula. Contamos também com materiais que vieram prontos. Com eles, também tínhamos muitas possibilidades de trabalho.

Sobre a formação específica da Educação Especial no PNAIC, posso dizer que não tivemos, pois eu não vi essa formação acontecer da forma que deveria. Tanto é que até hoje eu ainda tenho muito carência dessa formação, principalmente quando você depara com um aluno. Quando eu pego a lista de nomes dos meus alunos, no início do ano, é automático: a primeira coisa que eu costumo fazer é verificar se eu tenho algum aluno [público-alvo da Educação Especial¹⁶]. Esse comportamento eu consigo observar entre todos os colegas de profissão. Ainda trabalhar com aluno da Educação Especial ainda nos causa medo e,

¹⁵ Corresponde a um conjunto de atividades articuladas, que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares (Glossário Ceale, 2021).

¹⁶ Fazem parte do grupo de estudantes público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Nesta pesquisa, tratamos especificamente dos estudantes matriculados na Educação Básica.

infelizmente, é um alívio quando não recebemos nenhum aluno com deficiência¹⁷. Tem colegas que externam esse medo: “Ah, graças a Deus eu não recebi!”. Presencio essa situação todo ano. E o que isso demonstra? Acredito que seja a falta de formação com relação à Educação Especial.

Não estou dizendo que deveríamos estar preparados 100% e ser especialistas da Educação Especial. É claro que isso seria o ideal — afinal, estamos em sala de aula e temos de nos sentir capacitados para atuar com todos os alunos. Mas penso que deveríamos estar preparados um pouquinho, para a gente não ter, por exemplo, esse comentário na hora que você pega a lista de alunos no primeiro dia de aula para conhecer o nome dos seus alunos. Penso que falta uma formação mínima para nos sentirmos seguros e tranquilos ao receber um aluno com necessidade. Ainda existe uma carência.

Eu entendo também, não posso negar, que algumas coisas dependem de cada um. Por exemplo, ir em busca de formação para conhecer determinado assunto ou uma metodologia de ensino para atender os alunos da Educação Especial. Mas também a Secretaria de Educação deve proporcionar formação específica para nós, professores, participarmos de formação. Mas raramente algo relacionado à Educação Especial é ofertado. As formações de que participei não se atentaram à construção, por exemplo, de materiais para trabalhar com alunos autistas. Eu tive um aluno autista, com um grau leve. Eu sofri três anos e meio com a criança. Eu digo “sofrer” no sentido de não conseguir fazer com que a criança aprendesse ou até mesmo fazer alguma atividade. Você imagina ficar com uma criança três anos e meio sem fazer com que ela desenvolvesse, pois tudo que eu levava não interessava a ela? Ficava girando uma tesoura, sentava e girava uma tesoura a aula toda ou dormia.

Por isso, penso que temos a necessidade de construir materiais que atendam essas especificidades presentes em sala. Quando as formações chegam até nós, elas vêm de forma muito individualizada e que não pensam no trabalho com a Educação Especial. Não pensam, por exemplo, no ensino de pessoas com TDAH [transtorno do déficit de atenção com hiperatividade], em formação que fale sobre a hiperatividade e a maneira de trabalhar com esses alunos ou em formação voltada para o autismo leve ou moderado e o modo de ensinar

¹⁷ Há pelo menos duas maneiras de compreender a deficiência. A primeira entende como uma manifestação da diversidade humana. Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade [...] Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana [...] (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 67). Nesta pesquisa, alinhamo-nos à primeira definição.

para essas crianças. Uma outra formação que precisamos é o ensino e a aprendizagem para crianças surdas, cegas. Só de imaginar, eu fico apavorada! Em pensar que eu posso receber em minha sala uma criança cega... Como seria um trabalho com essa criança? Se, com uma criança autista, eu levei três anos e meio para conseguir entender o aluno, imagina com um aluno cego?

Tudo que eu levava para meu aluno autista não conseguia fazer com que ele se interessasse, com os mais variados tipos de tarefa. Mas quando eu deixei que ele escolhesse o que fazer, o menino desenvolveu! Em seis meses, ele estava lendo! Quase não acreditei, passei três anos e meio mostrando para ele todos os dias e ele não fazia. Era um menino extremamente inteligente, uma capacidade voltada para as questões do espaço. Era muito bom em Ciências, ele era meu professor. A minha preocupação era voltada para que ele aprendesse a ler e escrever e, quanto mais eu apresentava as atividades, menos ele tinha interesse. Passava muito tempo pesquisando atividades, e nada! Cheguei ao ponto de conversar com a mãe dele e dizer que havia cansado e que não havia conseguido e que já não sabia mais o que fazer. Foi então que comecei a dizer a ele para ir até ao armário da sala e escolher um livro para ler ou até mesmo estar livre para escolher outras atividades. Às vezes, era aula de Português, e ele pegava o livro de Matemática, folheava e ia para a última página, encontrava algo que queria recortar, porque a paixão dele era tesoura. Então, recortava e montava. A partir do momento em que tive essa iniciativa, de deixá-lo ir em busca do que estava com vontade de conhecer, em seis meses, ele estava lendo. A maneira como ele aprendeu a ler eu realmente não sei, mas, se soubesse que esse seria o caminho, eu teria feito muito antes.

Diante de todos esses acontecimentos, eu vejo uma carência muito grande. Embora eu tenha tido essas experiências, eu ainda não trabalhei com alunos surdos ou alunos cegos. Fico me perguntando como será essa experiência... Neste ano de 2021, estou trabalhando com uma aluna que tem autismo e algum grau de deficiência mental. Além disso, tem epilepsia e outros agravantes. Tem dois anos de atraso. E, muitas vezes, fico me perguntando: como trabalhar?; será que as experiências que eu tive com o aluno autista são as mesmas que eu terei com essa aluna? Diante desses questionamentos, eu resolvi utilizar a mesma metodologia das experiências anteriores, ou seja, deixo que ela escolha as atividades que gostaria de fazer. São atividades diferenciadas dos demais colegas da turma. Até o momento, estou conseguindo.

Infelizmente, as formações não trazem esse amparo. Tenho muita carência e, em vários momentos, me sinto incapaz na sala de aula. Isso porque tem momento que eu não consigo nem me comunicar com a criança. E isso me faz pensar que preciso melhorar e ir buscar outras alternativas. Quando eu estudava, não tinha em minha sala nenhuma criança que tivesse

qualquer tipo de deficiência, pois eles não iam para a escola. A escola não era para os deficientes e, sim, para os ditos “normais”. Se uma criança apresentasse algum tipo de deficiência, ia para a Apae¹⁸, um local com vários estereótipos. Hoje em dia, está um pouco mais diferente. Nós temos que receber as crianças. É um direito de todas as crianças estarem na sala, e nós temos que recebê-las e estar preparadas para isso. Parte dessa preparação é individual, sim. Você busca, você tem que buscar; mas parte dela é compartilhada com as políticas públicas de formação e outras compartilhadas com as formações continuadas propostas pela escola. Tanto uma quanto a outra: deve ter como pressuposto ouvir os professores para saber das necessidades e, assim, pensar em uma formação que venha ao encontro dessa necessidade.

Em minha experiência de 18 anos em sala de aula, vivencio também situações em que o aluno não possui diagnóstico, e isso dificulta nosso trabalho. Não é que com o diagnóstico o trabalho se torna mais fácil ou a dificuldade do aluno esteja resolvida. Não é isso. Sem o diagnóstico, é possível identificar que a criança não avança, mas eu não posso afirmar que a criança tem essa ou aquela deficiência para que eu possa trabalhar com ela de forma mais pontual, direcionada à sua especificidade. Sem o diagnóstico do aluno, passo o ano todo tentando. Levo uma coisa ou outra em busca de fazer a diferença, mas a falta de diagnóstico dificulta ações mais pontuais. Por exemplo, às vezes, você tem um aluno em sala e pensa que ele tem autismo, quando que, na verdade, ele teria uma outra deficiência que requer um outro trabalho.

De todo modo, as angústias são muitas e frequentes, independentemente se é cadeirante, cega, surda, deficiente mental ou uma outra especificidade. E essa angústia piorou nesse período de pandemia, em que as aulas acontecem de forma *online*. Esse distanciamento não permite que tenhamos uma proximidade com nossos alunos e a atenção que eles merecem. E essa situação piora quando falamos dos alunos da Educação Especial.

Penso que nossas formações deveriam acontecer para que discutíssemos sobre as diferentes especificidades da Educação Especial e, ao mesmo tempo, pensar em uma metodologia de formação que abordasse cada especificidade, ou seja, que tivéssemos uma formação que nos permitisse aprender sobre metodologias de ensino para os alunos cegos.

¹⁸ Sociedade civil, filantrópica, de natureza cultural, educacional e assistencial. Além de pais e amigos do público-alvo, toda a comunidade pode contribuir para a associação. O objetivo é promover ações de prevenção, diagnóstico, reabilitação, tratamento e inclusão social de pessoas com deficiência. A instituição oferece Educação Especial e estrutura para o tratamento de deficiências físicas e intelectuais, estando presente em mais de 2 mil municípios em todo o território nacional. Disponível em: <https://bit.ly/41Q14uU>. Acesso em: 02 out. 2023.

Depois que tivéssemos recebido essa formação, então, seria apresentada uma outra especificidade e a metodologia de ensino que poderíamos desenvolver com esse determinado público, e assim sucessivamente. Com esse investimento formativo, quem ganha é a criança. Ela passa a se sentir parte do processo, pois ela vai estar incluída.

A Caixa Matemática eu não utilizei. Ela veio para a escola, era uma única caixa que deveria ser utilizada por todos os professores, mas, quando chegou a minha vez de utilizar, eu fui procurar para trabalhar com meus alunos e não encontrei. Ela havia desaparecido. Fui informada que dentro dessa caixa havia vários materiais. Tinha palito de picolé, canudinhos e borrachas — aquelas borrachinhas¹⁹, aquela que a gente trabalha o sistema de numeração decimal, fazendo os amarradinhos de 10 em 10. Os materiais eram variados e bem interessantes. No momento, recordo desses três. Foram esses que mais eu utilizei, mas não encontrei eles na caixa. A coordenação providenciou o material. Também contamos com um material de encartes de jogos, mas esse era fora da caixa. O próprio material da caixa foram pouquíssimos professores que utilizaram. Foi até engraçado: procurávamos a caixa, e essa caixa sumiu... Ela ficou apenas uma semana na escola, não sabemos o que aconteceu. Talvez tenham achado que era lixo que estava naquela caixa, porque eram palitos de picolé, eram coisas descartáveis.

O material que eu utilizei, como já mencionei, foi ofertado à parte pela escola. Uma outra coisa que recordo que tinha na caixa eram sacolinhas com tampinhas de garrafas e também dados. Esse material proporcionou a construção de vários jogos para trabalhar o sistema de numeração decimal. De certa forma, esses materiais que vieram na caixa contribuem para o trabalho dos alunos da Educação Especial. Digo “de certa forma”, porque dependia muito da deficiência e do grau de deficiência do aluno. Por exemplo, para o meu aluno com autismo, os materiais não foram de interesse dele. Desse modo, penso que para elaboração de uma proposta de formação continuada para professores deve levar em consideração a participação do professor na construção da proposta. Ouvir os professores, quais suas necessidades formativas no momento... Hoje, para mim, a minha maior carência seria na Educação Especial. Acredito que seja a carência também de muitos outros professores. Um outro ponto que considero relevante ser pensado ao elaborar uma proposta de formação continuada seria um trabalho voltado para o fazer coletivo e troca de experiências entre os pares, pois limitamos a nossa conversa e troca de experiências entre 10 e 15 minutos no recreio, e isso é insuficiente.

¹⁹ Elástico de amarrar dinheiro. Esse material foi oferecido para que os alunos fizessem o agrupamento dos palitos de picolés para trabalhar o sistema de numeração decimal.

Às vezes, eu me sinto responsabilizada demais por ter o Mestrado. Parece que um professor que passou por uma Pós-Graduação não tem o direito de dizer que sente dificuldade em determinado assunto. Talvez, se eu tivesse um tempo para conversar com meus colegas e externar minhas dúvidas e mostrar o que aprendi e o que ainda tenho por aprender, poderíamos modificar essa visão por parte de alguns colegas. E penso que, com uma formação compartilhada entre os pares, com trabalho coletivo, eu terei oportunidade de mostrar aos colegas essas questões. Uma formação que permita ao professor ter o tempo para o trabalho em grupo, para que, juntos, possam externar suas angústias, compartilhar suas práticas e refletir sobre o fazer pedagógico de sala de aula. E essas formações seriam de acordo com a possibilidade e a realidade de cada professor... Por exemplo, que os grupos sejam formados mediante a disponibilidade que os mesmos têm para realizar a formação. Por exemplo, em cada escola, existe um tempo que é destinado para a formação continuada. Desse modo, esse tempo deve ser aproveitado para executar essas políticas de formações, para que não seja preciso que nós ocupemos nossos finais de semana para ler, escrever, construir materiais e preparar seminários.

Sei que isso não é uma tarefa muito fácil, mas, para o professor que possui 24 alunos, que é a minha realidade, ele possui 24 desafios diários. Portanto, pensar em uma formação que respeite a nossa opinião e valorize o nosso tempo seria um ponto de partida para termos êxitos e alcançar, de fato, a aprendizagem de todos os nossos alunos. Precisamos de uma formação que nos deixe um pouco mais leves, no sentido de que vemos que estamos no caminho certo. Ou então, de refazer nosso percurso, pois é muito frustrante chegar no final do ano e perceber que seu desafio não foi superado. Por isso que necessitamos de uma formação que nos deixe mais confiantes, para continuarmos nossa jornada. Embora sejamos criticados com “professor não faz nada”, a gente sabe que a verdade não é bem assim. Somos cobrados dos dois lados, e isso pesa em nós.

Desculpa, acho que você não escolheu a pessoa muito ideal para sua pesquisa. Falo muito e você vai ter trabalho para fazer a textualização de tudo que falei aqui!

5.2.2 A entrevista da professora alfabetizadora Érica

Quadro 16 — Informações sobre a Prof.^a Érica.

ÉRICA CRISTINA DA SILVA	
 Fonte: Acervo pessoal da entrevistada (2022).	Município do Vale do Jauru: Glória do Oeste  Fonte: Glória do Oeste — Mato Grosso (2022).
	Tempo de atuação no Magistério: Atua como professora efetiva na rede municipal há nove anos.
	Formação: Pedagogia pela Unemat.
	Atuação no ano de 2021: Escola municipal, período matutino, 2.º ano do Ensino Fundamental.
	Data de realização da entrevista: 13/9/2021.
	Tempo da duração da gravação: 59min e 10s.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em primeiro lugar, gostaria de falar, de coração, que é um prazer participar da sua pesquisa e, ao mesmo tempo, compartilhar um pouquinho das nossas experiências. Acredito que, ao conceder minha entrevista, eu também estou aprendendo, pois creio que esse momento fará com que eu cresça também enquanto profissional.

Meu nome é Érica Cristina da Silva, meus pais são Ester Malaquias da Silva e Raimundo Sérgio da Silva. Eu sou a primogênita e irmã de Edna. Depois, nasceram Naiara e a Stefany, que são minhas irmãs paternas. Eu nasci no dia 11 de julho de 1990, na cidade de Mirassol do Oeste¹, bem pertinho de Glória do Oeste², local onde resido há nove anos. O motivo que me trouxe aqui foi pelo fato de eu ter passado em um concurso público no ano de 2012.

Iniciei minha vida escolar em uma escola municipal com tábua azul, próxima à minha casa, na cidade de Mirassol do Oeste. Com o passar do tempo, essa escola mudou muito. Hoje,

¹ Cidade de Mato Gross, localizada a 288 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 26.785 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/41NRHM8>. Acesso em: 02 out. 2023.

² Cidade de Mato Grosso, localizada a 300 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2021, a população era de 2.990 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/47uObaL>. Acesso em: 02 out. 2023.

tornou-se a Escola Inedi Fontes Castilho Queiroz³. Aquela escola pequenininha de paredes azuis se tornou uma escola de referência municipal. Foi nessa escola que iniciei minha pré-escola e concluí a antiga 8.^a série. Tenho desse local boas lembranças e nunca esqueço da minha primeira professora pedagoga, Maria Eliani, uma excelente profissional. Hoje, é só memória. Depois de concluir a 8.^a série, fui estudar na Escola Estadual Padre Tiago⁴, fiquei lá até concluir o Ensino Médio. Um ano depois, prestei vestibular pela Universidade do Estado de Mato Grosso, a Unemat⁵, e fui uma das classificadas para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

No decorrer do nosso período escolar, existem professores, às vezes um diretor ou coordenador, que marcaram nossas vidas. Eu tive alguns. Recordo-me da minha trajetória e agradeço muito os professores que passaram em minha vida. Eu penso que, quando um professor sabe valorizar as potencialidades dos seus alunos, ele contribui para que cada aluno vá longe. Assim como meus professores fizeram comigo, eu procuro fazer com meus alunos em sala de aula. Dou oportunidade para que eles possam se expressar, participar... Não estar ali somente para ouvir, presos à interação. E foi exatamente isso que meus professores fizeram comigo no período em que cursei o Ensino Fundamental e Médio.

Sou de uma família evangélica e, por isso, sempre fui muito estimulada desde a infância a falar e a me apresentar em público. E isso contribuiu para que eu fosse muito atuante. Eu nunca tive bloqueios com microfones, falar em público era uma das minhas habilidades. Desse modo, participei de várias atividades. Por exemplo, apresentava na feira de Ciências, fui membro do Conselho Deliberativo e recitei poema no Dia da Independência. Mas, infelizmente, aqueles eventos cívicos ficaram no passado e hoje a gente não tem mais esses momentos tão especiais que, de certa forma, fazem com que o aluno cresça e se sinta realmente envolvido. Dá satisfação ser atuante nas atividades, a ponto de o aluno dizer assim: “Nossa, vai ter uma Feira de Ciências na minha escola! Vou participar!”. Não temos mais momentos para fazer um evento que envolva e traga a família para escola. Eu fui desse tempo em que os eventos aconteciam em praça pública. Esses momentos que eram organizados pela

³ Escola municipal que atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I. Está situada na Rua Joaquim Cerqueira de Miranda, n.º 194, Jardim Lucélia, em Mirassol do Oeste. Disponível em: <https://bit.ly/3TVg4pf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

⁴ Escola estadual situada na Rua Prof. Odelio Barbosa da Silva, n.º 620, centro, em Mirassol do Oeste. Disponível em: <https://bit.ly/3OsFdV5>. Acesso em: 12 jan. 2024.

⁵ A Unemat tem 13 *campi*, 17 núcleos pedagógicos e 24 polos educacionais de Educação a Distância. Cerca de 22 mil alunos são atendidos em 60 cursos presenciais e em outros 129 cursos ofertados em modalidades diferenciadas. Atualmente, a instituição conta com quatro Doutorados institucionais, quatro Doutorados interinstitucionais (Dinter), três Doutorados em rede, 11 Mestrados institucionais, um Mestrado interinstitucional (Minter) e cinco Mestrados profissionais. Disponível em: <https://bit.ly/3vvxXkF>. Acesso em: 04 out. 2023.

escola ficaram registrados em minha memória. É, por isso, que agradeço a cada professor que estava ali e contribuiu para a minha formação, para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje.

No meu período escolar, especificamente na Educação Básica⁶, não passei pela experiência de estudar com aluno da Educação Especial⁷. Porém, na faculdade, eu estudei com uma moça, xará de minha irmã Edna. Ela tinha uma deficiência relacionada às questões de limitação de coordenação motora, devido a um acidente. Ela acabou paraplégica e ficou na cadeira de rodas. Ela é uma pessoa muito bacana e comunicativa. Na faculdade, contava com a presença de um sobrinho para ajudar na locomoção. A gente sempre colaborava também na questão da acessibilidade. Mas nem tudo foi fácil; me recordo que ela carecia lutar pelos seus direitos, assim como todas as pessoas que são da Educação Especial e, muitas vezes, são sufocadas. Mesmo frequentando uma universidade de referência no estado, não tinha uma carteira especializada para sua realidade. Houve, então, a necessidade de várias reivindicações para que ela pudesse estudar com mais tranquilidade, sentada em um assento que lhe proporcionasse melhores condições físicas para acompanhar as aulas com autonomia. Quanto ao seu desempenho escolar, era muito participativa. Como todas as outras pessoas, apresentava os seminários.

E por que a escolha de ser professora? Na verdade, a minha escolha aconteceu ainda quando era criança, pois, em minhas brincadeiras de infância, eu sempre era a professorinha e, quando questionada sobre que eu queria ser quando crescer, a resposta era sempre: “Professora!”. Sempre amei a profissão, era meu sonho. E quando fui para a Unemat, não foi diferente da minha Educação Básica. Além de ser uma excelente instituição de ensino, pude contar com vários professores maravilhosos que contribuíram para me tornar a profissional que sou hoje. Mas confesso que não foi um período muito fácil. Vivenciei várias situações... Concluí a Graduação, a Licenciatura Plena em Pedagogia. Morando distante da universidade, era um tanto cansativo.

Eu morava na cidade de Mirassol do Oeste. Então, a locomoção não era uma tarefa tranquila de se fazer. Saía da minha cidade às 18h e só retornava por volta da 1h da manhã. Foram longos quatro anos de estudos nessa trajetória. Penso que, quando a pessoa tem oportunidade de estudar próximo à sua casa, é outra coisa. Sem contar que o que também causava cansaço era o fato de não termos a nossa vida fechada apenas para os estudos. No

⁶ Trata-se do primeiro momento da formação de crianças e jovens. Contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Disponível em: <https://bit.ly/48n3ELf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

⁷ É a modalidade de Educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

meu caso, eu tinha que dividir meu tempo com o trabalho e com as atividades de que eu participava na igreja. Era aquela correria. Uma batalha terrível que travei no período da faculdade foi o fato de ter complicações na minha saúde. Fui diagnosticada com artrite psoriásica, que é uma inflamação nas articulações muito séria. Precisei de um tratamento com medicações com preço altíssimo. Graças a Deus, consegui a medicação pelo alto custo⁸. O que dificultava ainda mais minha situação... Imagine você [dirigindo-se à pesquisadora], uma pessoa com infecções nas articulações e ter que viajar no ônibus com as janelas abertas e, na sala de aula, com o ar-condicionado ligado ao máximo... Não é um período da minha formação que me traz boas recordações...

O que sinto saudade foram as amizades que construí ao longo do curso. Na verdade, costumo dizer que éramos uma família. Pessoas que guardarei para sempre na lembrança. Para você ter uma ideia [dirigindo-se à pesquisadora], naquela época, eu já trabalhava no Centro de Educação Infantil Pequeno Polegar, no distrito de Sonho Azul⁹. Chegava em casa tarde, por volta da meia-noite, quando ia dormir já era mais ou menos 1h da manhã e acordava às 05h30min, pois tinha que estar no trabalho antes das 07h. Mesmo diante de todos esses percalços, foi muito gratificante esse período, pois tive um sonho realizado no ano de 2012, especificamente em julho. No entanto, a correria não parou por aqui.

Em abril de 2012, eu havia prestado um concurso municipal na cidade de Glória do Oeste. Fui aprovada, mas como precisava do certificado de Graduação para tomar posse, precisei adiantar minha colação de grau, que aconteceu separado da minha turma, em agosto do mesmo ano. Nesse mesmo ano, eu também prestei um seletivo para monitora de creche no município de Curvelândia¹⁰. Também fui aprovada para honra e glória do nome de Jesus. Além da correria, eu vivenciei um período muito feliz, pois havia saído da Graduação e passei, em primeiro lugar, no concurso municipal na cidade de Glória do Oeste e também fui aprovada no seletivo para monitora de creche no município de Curvelândia. Foi um ano intenso e muito gratificante, pois eu sei que, por mais que esforcei para conquistar algo [pausa]... Eu acredito no agir de Deus em minha vida e sei que Ele me abençoa todos os dias e a cada dia mais.

⁸ O art. 19-V da Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990, refere-se à obrigação de o Sistema Único de Saúde adquirir medicamentos de alto custo na rede de farmácias privadas ou a ressarcir os pacientes, no caso de falta desses medicamentos nos estoques das farmácias públicas.

⁹ O distrito de Sonho Azul está vinculado ao município Mirassol do Oeste, estado de Mato Grosso.

¹⁰ Cidade de Mato Grosso. De acordo com estimativas do IBGE, em 2020, a população era de 5.241 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/3TUTMUL>. Acesso em: 19 out. 2022.

Como eu já falei, minha Graduação foi finalizada um tanto diferente da dos meus outros colegas [refere-se ao fato de não ter colado grau com os seus colegas]. Além da minha felicidade, havia o meu compromisso em realizar todas as atividades previstas para o curso. Participei da colação de grau com toda a minha turma, mesmo que de forma simbólica. No dia 30 de julho, lá estava eu toda glamorosa e radiante. Acredito que só quem passou por esse momento sabe bem do que estou falando. Ouvir chamar seu nome é uma sensação única na vida da gente.

Não demorei muito na função de monitora de creche na cidade de Curvelândia. Com dois meses de dedicação ao trabalho na Educação Infantil, resolvi ficar apenas com o período no qual eu estava efetiva e me mudar para a cidade Glória do Oeste. Tomar essa decisão foi algo difícil para mim, pois tive que deixar pessoas, profissionais incríveis, além da minha família — mamãe, vovó e maninhas, que ficaram na cidade de Mirassol.

Mudei para Glória do Oeste com a cara e a coragem, para começar do zero. Digo isso, porque a experiência enquanto professora substituta é bem diferente da que quando assumimos uma sala de aula depois de efetivada — só quem já vivenciou essa realidade sabe bem o que é. Você olha e pensa assim: “Nossa! Agora essa sala está sob minha responsabilidade”. Então, há um peso em nossos ombros, ainda mais quando você está na Educação não apenas por questões financeiras ou para realizar os sonhos de seus pais. O compromisso é ainda mais acentuado. Quando o querer de uma profissão vem de dentro da gente, algo que emana de você, algo sonhado, você se entrega por inteiro.

Estou praticamente iniciando na docência. Para mim, esses nove anos são pouco, mas confesso que já passei por várias circunstâncias nesse período. Foram vários alunos, assim, várias experiências. E foram nessas experiências que me identifiquei com a Educação Especial. As vivências com os alunos da Educação Especial que me instigaram a aceitar o desafio de trabalhar na Sala do AEE¹¹. Em contato com os alunos da Educação Especial, a gente consegue perceber que temos uma impressão errônea sobre o papel do professor que está ali só para ensinar. Independentemente de onde estejamos, aprendemos constantemente. E, em certos lugares, aprendemos mais do que realmente ensinamos. É assim com as crianças da Educação Especial. Eles nos dão cada lição de vida todos os dias e aprendemos que jamais devemos limitar nosso aluno, embora muitos professores tenham esse hábito.

¹¹ Em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008b, p. 16).

Ao trabalhar com os alunos da Educação Especial, acompanhamos a evolução e sua potencialidade para a aquisição de seu conhecimento. Acredito em dons; cada um de nós tem os seus. Assim, os alunos da Educação Especial também têm os deles. E, quando a gente consegue identificar o potencial desses meninos, eles vão longe. Mas, infelizmente, esse posicionamento não está presente em todos os profissionais e, por isso, eu precisei encarar muitas situações: uma delas foi ao reivindicar o direito de permanecer com minha turma em uma sala maior e de fácil acesso. Depois de eu ter me instalado em uma sala, queriam que eu voltasse para a salinha antiga, que não tinha o mesmo conforto. Diante dessa situação, precisei me posicionar e questionar em quais alunos a escola estava realmente pensando.

E essa realidade não é só minha. Acompanho relatos de outros colegas, de outras instituições que estão trabalhando com a Educação Especial e, muitas vezes, precisam reivindicar o direito enquanto profissional e defender o direito dos alunos também. Então, ser professor da Educação Especial é entender que, em um determinado momento, será necessário um enfrentamento com a Secretária de Educação ou até mesmo com o gestor municipal para reivindicar os direitos dos alunos, uma vez que a própria família já está cansada de requerer aos órgãos e às pessoas competentes para resolver determinados assuntos.

No início, quando fizeram adesão à Sala de Recurso¹², na escola municipal, por morarmos em um município muito pequeno, fizeram uma reunião com as pedagogas efetivas para ver quem tinha interesse em assumir essa sala. Como eu estava atuando há apenas dois anos na escola, deixei a oportunidade para as professoras veteranas. Mas é aquela questão: muitos querem estar onde você está, mas poucos querem pagar o preço que você paga. Veja você [dirigindo-se à pesquisadora], onde você está, mas poucos querem pagar o preço que você paga. Às vezes, podem até dizer: “Olha, hoje fulano é isso! Fulano conseguiu isso! Sicrano já está assim!”. Mas não sabem que você já chegou até aqui, e eu tenho certeza de que não foi muito fácil, minha filha [dirigindo-se à pesquisadora], não foi do dia para noite. Foram noites mal dormidas, foram muitas renúncias, de deixar sair, deixar a sua família, deixar de curtir seus filhos para chegar aonde você está. Muitos podem dizer que você tem sorte, mas, na verdade, não querem passar pelo trabalho, pela vida e pela experiência que o outro passou. E passar pelo que o outro passou significa ter que estudar muito. E ser professora da classe especial, de alunos especiais, requer muito estudo, pois temos vários tipos de deficiências e temos que estudar quais são elas, quais são os efeitos, quais os métodos de ensino para cada uma delas.

¹² É o espaço físico para atender aos alunos que fazem parte do AEE.

Eu acredito que o meu perfil de formação se encaixou na escolha do docente estabelecido para assumir a Sala do AEE, pois, quando terminei minha Graduação, fiz uma Especialização em Psicopedagogia Clínica Institucional em Cáceres pela Unemat. Mas o fato que me fez tornar professora da Sala de AEE foi porque nenhuma outra profissional, que já estava atuando na escola há mais tempo do que eu, se propôs a assumir a sala. Abracei a oportunidade, e está sendo maravilhoso. Confesso que, antes de assumir a Sala do AEE, o meu contato com os alunos da Educação Especial era muito restrito, apenas com um aluno que era hiperativo. Inclusive, esse aluno tinha um irmão com um laudo de autismo. Assim, a mãe já vivenciava, de certo modo, a experiência da Educação Especial em sua família. Desse modo, eu fui trabalhar com essa salinha, meu segundo ano de experiência, mas foi muito difícil com relação à aceitação. Faltavam para a família a aceitação e o reconhecimento de que seu filho precisava de um apoio neurológico e também um apoio psicológico. Embora vivenciassem uma realidade com o irmão autista, para eles, ainda era difícil aceitar a hiperatividade.

Eu já havia lido sobre a dificuldade que a família tem em aceitar que seu filho tem alguma deficiência. Leva um tempo entre a descoberta e a aceitação. A família precisa de apoio para lidar com essa nova realidade familiar. Eu já tinha lido muito sobre isso e participado de cursinhos sobre essa temática, mas não tinha vivenciado isso na prática. Eu sempre fui uma professora que gosta de explorar novos horizontes, e consegui enxergar um leque de possibilidades, principalmente com o Pacto — na verdade, depois do Pacto.

Essa formação ocorreu bem no início da minha carreira e, na minha atuação enquanto docente, o leque de oportunidades foi devido à perspectiva lúdica que era abordada no PNAIC, principalmente o Pacto da Matemática, que é a ênfase da sua pesquisa [dirigindo-se à pesquisadora]. Ele explorou muito a questão da confecção de materiais pedagógicos, dentre eles os jogos. Como eu sempre me identifiquei com o ensino lúdico, sempre havia, em minha sala de alfabetização, os cantinhos de leitura e de Matemática. Nunca me esqueço de quando recebi esse aluno hiperativo em minha sala. Foi impossível deixar os joguinhos na sala de aula, precisei me desfazer dos cantinhos que havia construído.

Como a família não acreditava ou não aceitava a situação da hiperatividade do filho, resolvi fazer vídeos para registrar o seu comportamento. Chamei a mãe para conversar e mostrei a situação a ela. Mesmo ainda com dificuldade de aceitação, ela levou-o ao médico, e o aluno foi identificado como hiperativo. Começou a tomar medicação e, assim, o menino começou desenvolver, começou a internalizar os conhecimentos, abriu-se um leque de

possibilidades e ele conseguiu desenvolver sua aprendizagem. No 1.º aninho¹³, ele não conseguiu ser alfabetizado, mas, quando voltou das férias de dezembro, já no 2.º ano, o menino voltou lendo. Eu disse: “Eita benção, que dezanbrão!”. Foi assim: em um estalar de dedos, o seu desenvolvimento aconteceu. Essas experiências incríveis nos mostram que os resultados aparecem quando a gente menos espera e aí, então, presenciamos a alegria da mãe e dos familiares. Isso nos deixa realizadas enquanto profissionais.

Depois da Psicopedagogia, eu tive a oportunidade de fazer um curso de Libras e Educação Inclusiva, também a distância, por uma instituição reconhecida, o Instituto Federal de Mato Grosso, o IFMT¹⁴. Eu gostei muito do curso, pelo fato de abordar várias especificidades da Educação Inclusiva. Eu sentia necessidade dessa formação. Foram dois anos bem puxados, mas que valeu a pena, pois a Educação Especial é um campo muito vasto. Até o momento, não fiz nenhuma inscrição para o Mestrado, estou esperando ver o que Deus tem reservado para a gente.

Quanto à formação continuada, principalmente, agora, nesse período em que estamos vivendo, de pandemia [pausa]... Na verdade, gostaria de dizer “pós-pandemia”, mas ainda está tudo muito incerto. Assim, a maioria das minhas formações correspondeu a cursos que aconteceram de forma *online*, sem praticamente nenhum contato presencial. E, nesses quatro anos que fiquei atuando em Sala de Recurso, praticamente não houve formação específica para a realidade com a qual trabalho. Acredito que essa ausência seja o modo superficial de as pessoas verem as coisas. Por mais que viessem os recursos para a implementação das salas de aula e fossem obrigados a abrirem o espaço e colocarem um profissional como exigia a legislação, não proporcionaram a nós, professores do AEE, uma capacitação profissional, ou seja, não houve, por parte da Secretaria Municipal, um investimento sequer uma parceria com outras instituições. Para ser mais precisa, houve somente um curso de Libras. Essa formação foi boa, porque eu sei que, quando chegar até mim um aluno surdo, eu já sei como poderei trabalhar. Mas, no momento em que realizei essa formação, a demanda não era para o trabalho com esse público, pois em meu município não temos essa realidade educacional.

¹³ A professora alfabetizadora se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, que correspondem ao início da alfabetização dos estudantes.

¹⁴ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), criado nos termos da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, é uma instituição de Educação Superior, básica e profissional, pluricurricular e com vários *campi*, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Vinculada ao MEC, tem natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Disponível em: <https://bit.ly/3RUpjU9>. Acesso em: 04 out. 2023.

E essa realidade não é só minha. Com outros colegas, que atuam na Sala do AEE, é essa mesma dificuldade quanto ao investimento por parte das secretarias para proporcionar formação continuada. A formação da qual eu participei até o momento, posso dizer que foi devido ao meu empenho e à minha responsabilidade. Foram inúmeras vezes que precisei ir à procura de cursos *online* que viessem ao encontro da minha necessidade formativa para sanar as minhas dúvidas, que acabam sendo muitas, por se tratar da Educação Especial.

Sobre a formação continuada do Pacto, como eu já adiantei, foi maravilhosa. Nossa, essa formação deixou saudade. O PNAIC foi assim... Como poderia explicar? Foi um momento único para nós, professores, sem contar também que os alfabetizadores, além de tudo, tinham uma gratificação. Digo isso, porque, na nossa realidade de Educação, não é comum receber uma bonificação, uma bolsa de R\$ 300,00, por mais que seja tão pouca diante do trabalho que o professor alfabetizador realiza. Contamos com uma excelente formadora, a Prof.^a Elaine Cristina Oliveira¹⁵. Ela ama o que faz! Suas ações me permitem dizer que ela escolheu exercer a docência para sua vida. Quando realizava as formações na cidade de Rondonópolis¹⁶, mesmo sendo cansativo, retornava para o município com tudo pronto e com todo ânimo para repassar o que havia aprendido. Sem contar que ela era uma formadora que tinha domínio do conteúdo e, com amor e dedicação, repassava o que havia aprendido e o que achava relevante na formação, como, por exemplo, os vídeos. Se houvesse alguma dúvida, ela procurava sanar lá mesmo, com o pessoal. Portanto, para mim, foi uma troca muito bacana, excepcional. Ela foi muito esforçada e trazia dinâmica para gente. Nossa, maravilhosa! Na verdade, o próprio material, os livros do PNAIC eram completos e traziam riquíssimas experiências para compartilhar. Eram vivências com projetinhos, que funcionaram, que deram certo. É lógico que tinha a parte que precisávamos produzir também, trabalhar em sala e relatar como foi a experiência.

Então, para mim, Érica Cristina da Silva, essa formação foi muito enriquecedora. Eu havia saído da faculdade e cheguei a uma sala de aula com uma visão muito micro de tudo, mas, a partir do momento que você tem essa troca de experiência entre os pares, é muito gratificante. Fiz a minha formação do Pacto com outras colegas do Estado, e essa mistura de realidades acabou agregando não apenas mais pessoas como também mais conhecimento.

¹⁵ Tem formação em Letras pela Unemat. Cursou Pedagogia nas Faculdades Integradas de Várzea Grande (Fiavec), com Pós-Graduação em Linguística e Produção de Texto pela Faculdade de Pimenta Bueno, em Rondônia. Disponível em: <https://bit.ly/48vdUBi>. Acesso em: 10 jan. 2024.

¹⁶ Cidade de Mato Grosso, localizada a 210 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 2022 era de 244.897 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/4aQ5zJR>. Acesso em: 03 out. 2023.

A primeira formação que houve, se me recordo bem, foi de Língua Portuguesa. Apenas os professores da rede municipal participaram. Me recordo que tinha uma formadora que vinha da cidade de Mirassol. Já na formação de Matemática em diante, houve essa unificação. Ficamos todos por aqui mesmo na escola estadual e municipal. Os encontros aconteciam sempre no período matutino e nos reunimos em mais de um, às vezes, em três dias ou até mesmo durante toda semana para cumprir a carga horária da formação.

E foram encontros muito dinâmicos com uma metodologia que valorizava atividades lúdicas. E quem não gosta do lúdico? Há pessoas que ainda carregam uma visão errônea, uma concepção de que trabalhar com o lúdico é perda de tempo. Já ouvi isso, e você [dirigindo-se à pesquisadora] provavelmente tenha ouvido falar também. Mas, depois de tudo que estudamos, foi mais que comprovado que o lúdico contribui para o aprendizado dos alunos da Educação Especial e para aqueles que não fazem parte desse grupo.

Essa experiência, em sala, mostrou que há possibilidade de tornar nossas aulas mais atraentes para as crianças, é um aprendizado muito mais prazeroso. Na verdade, as crianças se sentem incluídas realmente, pois o lúdico faz parte do mundo delas e isso faz com que tenham gosto de estarem ali. Copiar do quadro para o caderno não é nada atrativo, e o Pacto proporcionou essa mudança. Conhecemos vários recursos de como trabalhar o conteúdo — por exemplo, levar fita métrica para sala de aula. E, para essas inovações, contamos com a participação efetiva do município, ou seja, o que precisava de material nunca foi negado, desde o material para a formação até para a confecção dos materiais.

Sei que o foco da nossa conversa é a Matemática, mas eu não poderia deixar de falar que recebemos também um material muito bom que foi a caixa do Centro de Estudos em Educação e Linguagem, o Ceel¹⁷, que continha jogos maravilhosos. Eu ganhei uma e a utilizei na salinha para a Educação Especial. Para mim, a formação do PNAIC, no ensino da Matemática, foi mais lúdica e mais interdisciplinar ainda do que o de Língua Portuguesa, pois tivemos a oportunidade de confeccionar mais materiais. Tivemos a oportunidade de conhecer experiências com profissionais de outros lugares do país.

¹⁷ Criado em 2004, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel) é um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares. É composto por uma equipe de professores e alunos envolvidos com formação e pesquisa na área de Educação, Linguagem e Ensino de Língua Materna. Atualmente, a equipe do compreende formadores e pesquisadores vinculados a diferentes universidades do país, de diversas regiões. Integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do MEC e dos programas Brasil Alfabetizado e Programa Nacional do Livro Didático, o centro desenvolve pesquisas acadêmicas sobre o ensino da Língua Portuguesa e atua na formação de professores e na EJA. Disponível em: <https://bit.ly/3vyoRDB>. Acesso em: 03 out. 2023.

A maioria dos experimentos que eram relatados nos livros do Pacto vinha do Nordeste¹⁸, de Pernambuco¹⁹ e Recife²⁰. Foram relatos de experiências incríveis. Fazíamos a leitura de todos na íntegra e, para realizar essa atividade, nós nos reuníamos em grupos. Na verdade, a dinâmica do trabalho, basicamente, era assim: fazíamos a divisão dos grupos e dos materiais. Esses grupos tinham por tarefa estudar o material e os expor para os demais grupos. Tínhamos o dia destinado para a confecção dos materiais, geralmente passávamos trabalhando entre três e quatro dias, com direito a *coffee break*.

Tínhamos também que realizar um trabalho final e a avaliação, que era entregue no final de cada encontro para contribuímos com sugestões de melhorias para a formação que estávamos recebendo. Essas avaliações eram entregues para as formadoras de Rondonópolis. Nós tivemos uma orientadora e também uma coordenadora, que era uma pessoa capacitada, que por muito tempo foi secretária. Então, tinha conhecimento na área da Educação. Então, tanto a orientadora, como eu já relatei, quanto a coordenadora foram pessoas incríveis que amam realmente aquilo que fazem. A nota para elas seria, nossa, 1000! Muito boa! Não é parente minha, é amiga mesmo e merece.

Olha, já se passaram sete anos da formação do PNAIC. Talvez seja por isso que eu não consigo lembrar de todas as atividades que construímos nas formações, mas de algumas ainda consigo recordar. Por exemplo, confeccionamos calendários para explorar meses e semanas, construímos materiais que envolvessem a questão dos dinheirinhos. Fizemos vários joguinhos, utilizando os dadinhos e tabuleiros. Teve um joguinho que construímos que foi chamado “Pintando o 7”. Ele é um jogo nota dez, que trabalho até hoje com meus alunos. O jogo era assim: quem pintasse todos os 7 saía da brincadeira, ou seja, não podia pintar o 7. O jogo era “pintar o 7”, mas o número 7 não podia ser pintado.

Construímos, na formação do PNAIC, a Caixa Matemática, toda decorada. A sua finalidade era deixar disponível em sala de aula os materiais que confeccionamos, ou seja, os materiais que eu citei acima iam para dentro dessa caixa e, de acordo com o nosso planejamento, utilizamos esse material com as crianças — exceto o joguinho, o de pintar o 7,

¹⁸ A Região Nordeste é composta por nove estados do Brasil, sendo a que contém o maior número de unidades federativas. Também abriga grande parte do clima mais seco do país. Disponível em: <https://bit.ly/48ubbrF>. Acesso em: 04 out. 2023.

¹⁹ É uma das 27 unidades federativas do Brasil. Banhado a leste pelo oceano Atlântico, está localizado no centro-leste da Região Nordeste. Tem 98 067,881 km² de área (1,152% do território nacional). Disponível em: <https://bit.ly/48lioVv>. Acesso em: 04 out. 2023.

²⁰ Capital do estado de Pernambuco, localizada na Região Nordeste do país. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 1.488.920 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/3NZ33HH>. Acesso em: 04 out. 2023.

pois ele era um material impresso. Mas aqueles que eram feitos com EVA²¹, esses a gente colocava. Recordo que fizemos um da tabuada. Esse era feito com o desenho de um caracolzinho e velcrozinho. As crianças precisavam colorir o resultado. Os encontros aconteceram no período de dia letivo mesmo, no contraturno, sempre pela manhã. Graças a Deus, não estudávamos nem no sábado nem no domingo. Na verdade, ninguém merece estudar nesses dias. Como nosso município é bem pequeno e a nossa clientela também, atendemos crianças apenas no período vespertino.

Quanto à formação com relação à Educação Especial, foi de forma muito superficial. Talvez por não termos um número grande desses alunos aqui no município, percebi que não teve aquele aprofundamento no tema. Inclusive eu não me recordo de ter construído nenhum material específico para os alunos da Educação Especial, e os materiais que construímos talvez não fossem apropriados para eles. Isso vai depender muito do nível de desenvolvimento de cada criança. Talvez, para alguns, o material tenha o efeito esperado e, para outros, não. Por exemplo, uma criança que tenha uma deficiência mental severa não pode ser comparada com uma que tenha uma deficiência mental leve. Portanto, as atividades também devem ser diferentes.

Na atualidade, eu estou tendo muita dificuldade em trabalhar com meus alunos. Na verdade, a Sala do AEE, praticamente, deixou de existir na escola, e eu estou trabalhando com uma turma do 2.º ano do Ensino Fundamental, pois a dificuldade de trazer os alunos com maiores comprometimentos para a escola foi grande, por eles fazerem parte do grupo de risco em relação ao Coronavírus²². Os alunos com menos comprometimentos, que estão no grupo dos alunos com distúrbios de aprendizagem, como é o caso dos hiperativos ou autistas e disléxicos, estão frequentando a escola; os demais estão em casa sem atendimento. Tenho conversado com algumas mães que relataram a regressão das dificuldades de seus filhos de quase 100%. Eu fico muito triste, pois vejo todo o meu empenho e de seus familiares arruinados. Com essa pandemia, tudo ficou ainda muito mais difícil... Pararmos um ano... De início, pensava que seria apenas um, agora estamos praticamente finalizando um ano letivo. Os pais, em casa, não conseguem ensinar seus filhos, pois eles recusam realizar as

²¹ É um polímero emborrachado, flexível, com propriedades adesivas e componentes a prova d'água. É obtido por meio do copolímero de etileno — acetado de vinila, usado em artesanato, e em diversas outras aplicações, como, por exemplo, solado de calçados e placas expandidas de placas diversas. No meio educacional, é utilizado em diversas possibilidades, como a elaboração de jogos pedagógicos. Disponível em: <https://bit.ly/47uGcKQ>. Acesso em: 25 nov. 2023.

²² São considerados “grupo de risco” no contexto da pandemia da Covid-19, doença causada pelo Sars-CoV-2, entre outras, pessoas com determinadas deficiências, doenças crônicas, asma e doença pulmonar obstrutiva crônica, pessoas acima de 60 anos e gestantes, puérperas e crianças menores de cinco anos. Disponível em: <https://bit.ly/3RRC0ir>. Acesso em: 12 jan. 2024.

atividades. Esse querer estudar depende também de cada aluno. Tem aquele que gosta de ir à escola, tem aquele que gosta de estudar, e tem aquele que não gosta de estudar e só frequenta as aulas porque a mãe o coloca dentro do ônibus. Com os alunos da Educação Especial, não é diferente.

Uma outra dificuldade que nós enfrentamos com os alunos da Educação Especial aqui no município de Glória do Oeste é com relação ao transporte escolar. Praticamente 70% dos alunos vêm da zona rural. Nesse caso, tem que haver todo esforço por parte dos pais para trazer seu filho. Eles podem utilizar seu transporte particular ou utilizar o transporte escolar gratuito, mas, para vir de ônibus, os alunos precisam do profissional ADI²³. Penso que, para os pais, esse momento está sendo frustrante, assim como para mim, que venho desenvolvendo um trabalho com muito esforço e dedicação com esses alunos e tenho que acompanhar o seu retrocesso. É muito triste, me sinto impotente.

A formação da Educação Especial aconteceu no mesmo período da formação de Matemática. Porém, veio um caderno à parte. Recordo que ficamos apenas na leitura desse material e de alguns vídeos que tratavam sobre o tema, como, por exemplo, aquele curta-metragem bem utilizado na Educação Especial, o “Cordas”²⁴. Após os vídeos, fizemos uma reflexão. No mais, ficamos apenas nas leituras. Não me recordo de ter produzido nenhum material específico com foco na Educação Especial. E não houve nenhum questionamento por parte dos meus colegas quanto à maneira que foi conduzida a formação, para atender essa realidade.

Sugestões para melhorar a formação continuada era sempre a perguntinha que aparecia nas avaliações. Eu, falando por mim, da minha experiência, não teria nada para sugerir com relação à melhoria. Talvez por eu estar na área da Educação Especial, penso que, se eles tivessem investido em cursinhos e mais na confecção de material, iria acrescentar muito. Por outro lado, a gente precisa levar em consideração os outros colegas que participaram da formação e que não vivenciam uma realidade muito distante. Como eu participo do processo, estou envolvida. Apreendi a olhar com uma outra ótica, uma nova forma de enxergar em outro ângulo a Educação Especial. Para mim, eu apenas acrescentaria essa questão da Educação Especial. No mais, ela foi ótima.

²³ A função do auxiliar em desenvolvimento infantil (ou ADI) é auxiliar o aluno no âmbito da locomoção, higiene e alimentação para lhe dar autonomia em sala de aula. Esse profissional não tem o papel de alfabetizar, atribuição que é do professor. Nem todo aluno com deficiência tem um ADI; apenas aquele que não realiza as atividades da vida diária. Disponível em: <https://bit.ly/48NUmI1>. Acesso em: 22 ago. 2021.

²⁴ O vídeo pode ser encontrado em: <https://bit.ly/3tMgO5C>. Acesso em: 04 out. 2023.

5.2.3 A entrevista da professora alfabetizadora Tatiane

Quadro 17 — Informações sobre a Prof.^a Tatiane.

TATIANE NESPOLI DE SOUZA	
 Fonte: Acervo pessoal da entrevistada (2022)	Município do Vale do Jauru: Porto Esperidião  Fonte: Porto Esperidião, MT (2022).
	Tempo de atuação no Magistério: Atua como professora interina na rede municipal há nove anos.
	Formação: Pedagogia pela Unemat e Especialização em Docência nas Séries Iniciais (<i>online</i>).
	Atuação no ano de 2021: Escola municipal, período matutino, 3.º ano do Ensino Fundamental.
	Data de realização da entrevista: 23/9/2021.
	Tempo da duração da gravação: 01h, 02min e 19s.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Bom dia! Obrigada pelo convite! Eu me sinto muito lisonjeada em participar de um trabalho assim e saber também que, futuramente, eu possa precisar de você [dirigindo-se à pesquisadora].

Meu nome é Tatiane Nespoli de Souza, tenho 30 anos. Sou filha de José Carlos Cardoso de Souza e Helena de Fátima Nespoli de Souza. Tenho um irmão, o Lucas. Nasci na cidade de Mirassol do Oeste¹, aqui em Mato Grosso mesmo. Morei, na verdade, em poucas cidades aqui na região. Pontes e Lacerda² e Porto Esperidião³ foram algumas delas. Atualmente, moro, há quase três anos, na Vila Cardoso, que faz parte também do município de Porto Esperidião.

¹ Cidade de Mato Grosso, localizada a 288 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, no ano de 2022, a população era de 26.785 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/41NRHM8>. Acesso em: 02 out. 2023.

² Cidade de Mato Grosso, localizada a 349 km da capital Cuiabá. A região onde hoje se situa o município de Pontes e Lacerda era inicialmente habitada por índios, representados pelos Nambikwara. Atualmente, cerca de 71 índios vivem na terra indígena Sararé, em uma área de 67.420 hectares. Disponível em: <https://bit.ly/41UVqrs>. Acesso em: 20 out. 2022.

³ Cidade de Mato Grosso, localizada a 322 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, no ano de 2021, a população era 10.024 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/48I9Ay9>. Acesso em: 20 out. 2022.

Iniciei minha vida escolar, ou seja, a Educação Básica⁴ aos seis anos, cursando direto a 1.^a série em uma escola rural, próxima à fazenda em que morávamos. Nessa escola, estudei até concluir meu 3.^o ano do Ensino Fundamental I⁵. Depois, fui para a cidade de Porto Esperidião. Como nesse município só tem duas escolas, cursei do 4.^o ao 9.^o em uma escola municipal e, após o 9.^o ano, mudei para uma escola estadual, na qual concluí meu 3.^o ano do Ensino Médio⁶.

Eu gostava muito de estudar nessa escola estadual. Tinha muitos alunos nessa escola, salas superlotadas. Mesmo com algumas evasões escolares, ainda é considerada a escola com o maior número de estudantes. Recordo da época em que estudei na fazenda, digo, na escola próxima à fazenda em que morávamos. Adiantei do 1.^o ao 3.^o ano do Ensino Fundamental. Os professores moravam na cidade e vinham dar aula para a gente. Por eles morarem na cidade e virem até a zona rural para nos ensinar, tudo era novidade para nós. Para mim, foi uma experiência muito importante, pois minha família não tinha muito contato com a cidade. Dificilmente, íamos até a cidade, vivíamos mais na fazenda.

A experiência escolar nossa era na escola da fazenda. Nunca havíamos ido para a cidade de Porto Esperidião conhecer as escolas de lá. Portanto, os professores eram considerados figuras muito importantes, como se fossem os mestres. Estudava em uma sala multisseriada. A dedicação dos professores para atender essa nossa realidade, separando os conteúdos de acordo com nossa faixa etária, foi o que realmente marcou o nosso período escolar. De todos esses professores, havia uma que vinha da cidade de Porto Esperidião. Depois de algum tempo, ela foi embora para bem longe. Mas a maneira lúdica como ela ministrava as suas aulas foi o que marcou a gente. Eu sempre gostei de estudar, sempre fui muito aplicada. E a contação de histórias dessa professora, imitando os personagens, de maneira a dar vida a eles, tornou aquele período escolar uma fase de muito boas recordações. Eram aulas muito produtivas, que trazem boas recordações, que a gente grava um tanto. Hoje, eu tenho 30 anos e ainda lembro desse tempo em que ela utilizava a ludicidade para nos ensinar e busco em minhas aulas seguir seu exemplo.

⁴ Trata-se do primeiro momento da formação de crianças e jovens. Contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Disponível em: <https://bit.ly/48n3ELf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

⁵ O Ensino Fundamental consiste em um dos níveis da Educação Básica, obrigatória no Brasil. Ele tem duração de nove anos e é direcionado, na maioria das vezes, às pessoas com idade entre os seis e os 14 anos. A divisão do Ensino Fundamental se dá da seguinte maneira: os anos iniciais correspondem às séries cursadas do 1.^o ao 5.^o ano, destinadas às crianças entre os seis e os dez anos, sendo o primeiro ano a fase de alfabetização; já os anos finais compreendem as séries do 6.^o ao 9.^o ano para crianças e jovens entre 11 e 14 anos. Disponível em: <https://bit.ly/41NVIFM>. Acesso em: 30 jul. 2023.

⁶ Terceira etapa da formação básica, que separa um estudante de ingressar no Ensino Superior. Também conhecido como “2.^o grau”, é a última etapa da Educação Básica brasileira. Disponível em: <https://bit.ly/48n3ELf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

No período da Educação Básica, não estudei com nenhum aluno da Educação Especial⁷, porém, na Graduação, eu tive a oportunidade de conhecer duas pessoas: uma tinha baixa visão, com um quadro grave, o outro era cadeirante. Embora não fôssemos do mesmo semestre, tínhamos amigos em comum, e isso fez com que nós nos aproximássemos. O nosso contato acontecia na hora do intervalo, no pátio da universidade, e sempre achei essa proximidade uma experiência enriquecedora para mim. Na minha família, não tenho nenhum caso de pessoas cadeirantes ou com baixa visão, apenas com deficiência intelectual e com um número reduzido dessa incidência. Conhecer essas pessoas foi muito importante. Sempre tive muita curiosidade para entender como seria, por exemplo, a locomoção de uma pessoa na cadeira de rodas e suas limitações. Tinha um conhecimento muito restrito a respeito desse assunto.

Foi em contato com essas pessoas que passei a ter um outro conceito com relação às pessoas com deficiência. Compreendi que, muitas vezes, eles conduzem e lidam com as situações da vida diária, às vezes, muito melhor do que nós. Ao conversar com essas pessoas, dependendo da ocasião, é uma lição de vida que a gente aprende, principalmente com relação à superação. As suas atitudes ensinam muita coisa para a gente, pois os desafios são muitos no nosso país — aliás, acredito que sejam muitos no mundo.

Bom, terminei meu Ensino Médio, no ano de 2008, na cidade de Porto Esperidião, e, ainda no início desse mesmo ano, eu prestei vestibular na Unemat⁸. Fiz para Ciências Biológicas, como treineira, pois não tinha concluído o 3.º ano. Nessa primeira tentativa, fiquei classificada. No meio do ano de 2008, eu prestei novamente o vestibular e fui aprovada para o curso de Pedagogia. Então, não houve uma pausa em meus estudos. Terminei o Ensino Médio em 2008 e, em 2009, iniciei na Graduação. No ano de 2013, já estava formada e iniciei minha Especialização em Docência nas Séries Iniciais em uma instituição *online*.

No momento, estou em uma fase que não tenho interesse em cursar o Mestrado. Quem sabe futuramente eu venha participar de um seletivo? Quando terminei minha Graduação, eu fui praticamente direto para sala de aula, trabalhar como professora substituta dos anos iniciais

⁷ É a modalidade de Educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

⁸ A Unemat tem 13 *campi*, 17 núcleos pedagógicos e 24 polos educacionais de Educação a Distância. Cerca de 22 mil alunos são atendidos em 60 cursos presenciais e em outros 129 cursos ofertados em modalidades diferenciadas. Atualmente, a instituição conta com quatro Doutorados institucionais, quatro Doutorados interinstitucionais (Dinter), três Doutorados em rede, 11 Mestrados institucionais, um Mestrado interinstitucional (Minter) e cinco Mestrados profissionais. Disponível em: <https://bit.ly/3vvxXkF>. Acesso em: 04 out. 2023.

de uma escola estadual. Eu me lembro que era uma turma de 2.º ano do Ensino Fundamental⁹. Com essa turma, eu trabalhei até finalizar o ano. Após essa experiência de substituição, eu participei da contagem de pontos e iniciei o ano de 2014 como professora regente da sala. Então, posso dizer que, a partir de 2013, eu tenho dedicado a exercer minha profissão em sala de aula até o presente momento. Apenas me ausentei no período em que estava de licença maternidade.

Durante esse meu percurso em sala de aula, trabalhei com várias turmas, da Educação Infantil ao 4.º ano. Ainda não tive a experiência com turma do 5.º ano¹⁰, mas prefiro. Sempre que posso, escolho as turmas com faixa etária maiores, 3.º ou 4.º ano¹¹. Embora encontre níveis de aprendizagem bem diferentes, com inúmeros desafios entre os alunos nas diversas turmas em que eu trabalhei, eu prefiro o 3.º ano. Eles são os meus xodós! Essa particularidade acontece por eu gostar dos conteúdos previstos para a turma do 3.º ano. São conteúdos bem importantes que, após uma base bem consolidada, eles irão dar continuidade no 4.º ano e, assim, não terão tanta dificuldade. Sei que os desafios no trabalho são muitos e sempre irão existir, independentemente da área de atuação. Portanto, não é só na Educação. Esses desafios podem variar — vão desde lidar com o seu colega, com outros profissionais da instituição, prática, planejamento, frustração até o envolvimento pessoal. E a frustração é algo que me incomoda muito, pois, quando vai chegando o final do 3.º bimestre e vejo que aquele aluno precisa de algo a mais para evoluir em seu aprendizado, isso me incomoda de uma tal maneira que minhas inquietações afloram ainda mais. Fico me questionando e me sinto um pouco perdida, sem saber para onde ir e o que fazer diante dessa situação. Isso é complicado para mim.

Eu sei que não são todos os professores que lidam dessa mesma forma, fazem o seu trabalho no começo do ano até o final e, independentemente do resultado, não se importam. Se o aluno aprendeu, bem; se não aprendeu, bem também. Mas eu sou diferente. Eu fico me martirizando e, às vezes, não consigo separar o ambiente do trabalho com o ambiente de casa. Se vejo meu aluno com um determinado problema em sala, eu volto para casa com o pensamento voltado para a situação que eu presenciei, fico matutando e acabo envolvendo demais com a realidade que meus alunos apresentam.

⁹ O 2.º ano do Ensino Fundamental consiste em um dos níveis da Educação Básica, que é obrigatória no Brasil e tem duração de nove anos. É direcionada, na maioria das vezes, às pessoas com idade entre os seis e os 14 anos. Disponível em: <https://bit.ly/41NVIFM>. Acesso em: 30 jul. 2023.

¹⁰ O 5.º ano do Ensino Fundamental consiste em um dos níveis da Educação Básica. Disponível em: <https://bit.ly/41NVIFM>. Acesso em: 30 jul. 2023.

¹¹ O 3.º e o 4.º anos do Ensino Fundamental consistem em dois dos níveis da Educação Básica. Disponível em: <https://bit.ly/41NVIFM>. Acesso em: 30 jul. 2023.

E agora com essas aulas *online* está mais difícil. Eu percebo que o desenvolvimento dos alunos está bem comprometido. E, querendo ou não, eu me sinto frustrada com essa situação, gostaria de poder fazer mais pelos meus alunos. Por exemplo, se eu vou tomar uma leitura *online*, não é a mesma coisa se estivéssemos juntinho do aluno, com o lápis, mostrando para ele a letrinha, a sílaba. Isso é muito difícil, mas a gente vai indo.

E vou ser sincera com você [dirigindo-se à pesquisadora], eu tenho um pouco de dificuldade na área de Matemática, desde a época do Ensino Fundamental ao Médio. Quando cheguei na Graduação, essa limitação não foi diferente. E, para agravar a situação, tivemos muitos problemas com relação aos professores... Alguns pegavam licença, outros desistiram no percurso, mas só agora que eu me dei conta desse fato. Mas também tivemos uma professora muito boa e dedicada, eu me recordo das aulas dela perfeitamente. Os conteúdos que ela ensinava eram bem importantes, eram uma base que serviria para a nossa prática em sala de aula.

Embora eu saiba que, quando estamos na faculdade, a realidade é bem diferente de quando estamos em sala de aula, não podemos nem comparar, principalmente, na hora do planejamento e na didática em sala, mas acredito também que as disciplinas que estudamos na faculdade também contribuem para o nosso aprendizado. Porém, a troca de professores prejudicou um pouco o que deveríamos ter visto em nossa formação. Eu não sei te explicar exatamente qual o motivo desses acontecimentos. Não sei se seria pelo fato de ter poucos professores formados nessa área, talvez essa fosse uma das possibilidades. O fato é que houve até professor de outra área ministrando aula de Matemática.

Eu percebo que há um distanciamento muito grande entre o que aprendemos na faculdade e o que nós trabalhamos em sala de aula. Quando iniciei como professora, achava que só eu percebia isso, e que essa dificuldade, portanto, era somente minha. Mas, no decorrer do tempo, conversando com outros colegas, entendi que essa visão é da maioria dos professores. Quando a gente vem para a sala de aula, muitas coisas que a gente aprende na faculdade com os professores não consegue pôr em prática. Então, é um choque muito grande.

Como disse anteriormente, isso não significa que fazer uma Graduação não seja importante. Nossa, ao contrário! A gente tem uma base boa, mas, quando a gente chega na prática, temos muitos desafios. A começar pelos alunos, que são um público bem diferente um dos outros, cada um com suas limitações, sua realidade. Para ensinar, precisamos ter aquele jogo de cintura para trabalhar e planejar de acordo com a especificidade de cada aluno.

Na verdade, como já disse, é um choque bem grande que hoje eu posso afirmar que a maioria dos professores passa. Eu ficava pensando e perguntando: “Meu Deus, mas será que

nada do que eu aprendi na faculdade eu vou conseguir pôr em prática? Que farei com o que eu aprendi lá na faculdade? Como que eu vou lidar? Como irei planejar para fazer essa intervenção com meu aluno?”. E isso acabou me preocupando no início, mas, com o tempo, entendi que é uma realidade de muitos professores e, por isso, devemos enfrentar os desafios da profissão e lidar com as angústias.

Por isso, muitos professores, assim como eu, buscam amenizar essas aflições participando de formações continuadas. Nos dois anos em que morei em Pontes e Lacerda, participei de muita formação continuada, devido ao fato de ter na cidade o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, o Ceapro¹². Os profissionais do Ceapro eram muito presentes e atuantes nas escolas; assim, constantemente, havia formação continuada.

Atualmente, quase não tenho participado de formação continuada, pois essas formações aconteciam de forma presencial e, com a pandemia e as aulas *online*, não estamos realizando os encontros. Mas quem sabe agora começa a melhorar e volta tudo? Quando eu trabalhei na escola de Porto Esperidião, fiz formação continuada, ela ajuda muito com relação aos questionamentos do que e como fazer, em busca de suprir nossas necessidades e indecisões presentes no ambiente escolar, que, muitas vezes, nos deixam perdidas.

Eu também, em alguns momentos, diante das necessidades, busquei apoio em cursinhos e realizei vários. Recordo que fiz um curso em Cáceres e, com um grupo de pessoas, fomos até a cidade de Campinas¹³ participar de um congresso. Esse modelo de formação também contribui muito e aumenta a nossa bagagem. Mas a formação continuada em Matemática direcionada para a Educação Especial eu não me recordo de ter feito. Já participei de congresso e, assim, fiz cursos de forma interdisciplinar, os quais abordaram outros temas.

Após participar dessas formações continuadas, posso sugerir que há a necessidade de fazer um levantamento, por escolas e entre os professores, para que seja possível elencar as dificuldades e as problemáticas que ocorrem de acordo com cada realidade. Por exemplo, o uso das tecnologias é algo de que a maioria dos educadores reclama, pois ainda temos limitações nessa área. As tecnologias mudam constantemente e evoluem. Sou conhecedora de que precisamos acompanhar essa evolução e inovações, mas, dependendo de certas

¹² Surgiu da iniciativa de uma formação continuada, realizada por meio do Cefam, em Mato Grosso, em 1989 (Gobatto, 2015). O Governo de Mato Grosso sancionou a Lei n.º 11.668, que instituiu as DREs no âmbito da Seduc/MT, fazendo a união das assessorias pedagógicas com os 15 Cefapros.

¹³ Cidade do estado de São Paulo, localizada a 97 km da capital homônima. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 1.138.309 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/3HbAW43>. Acesso em: 03 out. 2023.

problemáticas, não nos sentimos preparados. Tem município, geralmente esses menores, em que não se investe em formação continuada. No entanto, quando as avaliações acontecem, elas verificam o desenvolvimento de todos os municípios, independentemente do seu tamanho. E o resultado é nacional.

Uma outra sugestão que eu daria é que aumentasse a quantidade de formação que é ofertada para nós, professores. Eu participei das três formações do PNAIC, ou seja, durante três anos tivemos encontros presenciais bem produtivos. Os encontros aconteciam durante a semana, no período noturno. Essa escolha se deu pelo fato de muitos professores, assim como eu, trabalharem os dois períodos, matutino e vespertino. Assim, o mais viável para o momento foi realizar a formação nesse horário. Algumas vezes, os encontros aconteceram também aos finais de semana, aos sábados, nos dois períodos.

Confesso que, no início, eu fiquei um pouco perdida na questão de saber qual era a intenção, o objetivo daqueles encontros naquele período, mas, com o passar dos dias, fui me adaptando. A primeira formação do PNAIC que tivemos foi na área da Linguagem, alfabetização e letramento. Tínhamos os materiais de estudos que eram os cadernos, eram de bastante qualidade. Se a gente pegasse firme, se dedicasse, não tinha como não aprender. A nossa proposta de estudos foi articulada com leituras para trabalhar a parte teórica que vinha nos cadernos e, logo após, fazíamos a parte prática. A parte teórica para mim foi muito enriquecedora, pois trazia vários exemplos de experiências de diversos professores e alunos.

Já a parte prática proporcionou a construção de vários materiais que depois usávamos para trabalhar com nossos alunos em sala de aula, colocar em prática o que havíamos aprendido, e isso foi de extrema importância. Posso dizer que a área da Linguagem marcou muito, foi um aprendizado que, até hoje, eu utilizo com meus alunos em sala de aula, principalmente, porque nos ensinou a trabalhar com as sequências didáticas¹⁴, embora eu saiba que alguns professores não se identificaram com essa prática, pois não conseguiram planejar suas aulas utilizando a sequência didática, por considerarem que essa forma é mais complicada. Mas, para mim, aconteceu totalmente ao contrário. Eu achei muito fácil. Fácil no sentido de que eu gosto de trabalhar de maneira interdisciplinar. Por exemplo, na primeira formação do Pacto, trabalhamos com a maioria dos gêneros textuais. Então, se eu pego o gênero música e trabalho de maneira interdisciplinar, eu consigo envolver diversas disciplinas.

¹⁴ Corresponde a um conjunto de atividades articuladas, que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares (Glossário Ceale, 2021).

Além do Português, eu consigo trabalhar a Matemática — aliás, eu consigo envolver todas as disciplinas.

Sem contar que, quando eu trabalho com a sequência didática, meus alunos ficam na expectativa do que vai acontecer: “O que a professora vai ensinar?”. E isso contribui para que eles prestem mais atenção. Um outro envolvimento que eu acho bem importante é que eles questionam, por exemplo, como em uma música que, aparentemente, não tem nada de números e, de repente, a professora começa ensinar Matemática. Em uma música, eu posso, dependendo da série que eu estou atuando, trabalhar a estrutura do texto, questionando: “Quantos versos? Quantos parágrafos? Quantas letras em uma determinada palavra? Quantas palavras tem nessa frase?”. E isso só foi um exemplo, mas podemos explorar outros conhecimentos. De repente, eu estou trabalhando Matemática e já puxo um gancho e começo ensinar Geografia e já encaminho para uma discussão sobre o município e a cidade em que nós moramos. E são essas possibilidades que a sequência didática proporciona em nosso trabalho.

No segundo ano de formação, que aconteceu em 2014, tivemos a formação em Matemática, assim como a de Linguagem. Tinha materiais excepcionais, excelentes mesmo! Nos encontros da formação, trabalhamos muito em grupo, com os professores mesmo da escola em que trabalhava. Não contávamos com a participação de professores de outros municípios. Mas só o fato de nos encontrarmos e ter a oportunidade de ouvir o relato e testemunhos dos professores, para mim, foi de muita valia. No momento em que compartilhavam suas experiências, traziam para a discussão o que havia dado certo ou não. Ouvi-los me fez crescer e considero que esse momento foi muito importante.

Um outro aspecto precioso na formação de Matemática foi o trabalho em grupo para a confecção dos materiais. Como eu já falei, tenho uma certa limitação na Matemática. Eu me recordo que, quando estávamos confeccionando um material... No momento, eu não me lembro o nome do conteúdo, mas era para trabalhar os vértices e mostrar o encontro que formava o grau. Nossa, eu apresentei muita dificuldade, confesso que fiquei perdida. Eu me sentia muito insegura para trabalhar esse conteúdo em sala com meus alunos. Então, para me aprimorar, eu ia debruçar sobre as leituras que tratava sobre esse conteúdo no caderno de formação. Mas, com essa metodologia que o Pacto trouxe de confeccionar os materiais, manuseando-os, eu consegui ter mais segurança para ministrar aulas de Matemática. Fica mais fácil para ensinar meus alunos.

Agora, eu faço assim: para ensinar Matemática, eu faço um apanhado geral da parte teórica do conteúdo e depois vou trabalhar na prática com eles, pois acredito que o aluno

aprende muito melhor vivenciando e manuseando um conteúdo, de acordo com a sua realidade. Por exemplo, na escola onde trabalho, não tem a necessidade de trabalhar com meu aluno, insistir em um conteúdo que fale sobre a praia. Eu sei que ele precisa conhecer esse conteúdo, posso questionar se ele já viu, onde foi que ele viu. Pode ser que ele me responda que viu em um desenho, em um filme ou na imagem, em um livro, mas não vou exigir e pedir para ele falar sobre a sensação de estar na praia, se o que ele conhece são os rios, os córregos e as represas. Trabalhar com uma metodologia que valorize a realidade e a prática, construindo junto com os alunos, faz com que eles entendam melhor os conteúdos e tenham um melhor desenvolvimento em seu aprendizado. E essa forma de trabalho se fez muito presente na formação do Pacto. Os professores orientadores iniciavam com a parte teórica do conteúdo e, depois, íamos para a prática confeccionar os materiais.

Após essa etapa, os orientadores davam para gente uma data, que podia variar entre um ou vários dias para que fizéssemos a intervenção. Não me recordo se a palavra era essa mesma — “intervenção”, mas me lembro de que levávamos para sala os materiais para desenvolver as atividades com os alunos. Também teve momento em que as produções dos materiais eram confeccionadas com os alunos em sala. Essas aulas eram muito legais! Eles ficavam eufóricos com a novidade, isso porque, muitas vezes, a gente fica naquela mesmice, copia, responde, leitura, copia e responde... E aí quando você parte para uma atividade diferente, principalmente que envolve a prática e proporciona o manuseio, os alunos ficam muito ansiosos e demonstravam muito interesse.

Também a gente tirava várias fotos no momento em que as atividades práticas eram desenvolvidas. Isso era uma forma de registro e fazia parte da formação. Sem contar que, onde eu fiz a minha formação, eu obtive muito a colaboração dos orientadores na hora de desenvolver as atividades com os alunos. Se, no momento da intervenção, eu sentisse alguma dificuldade e precisasse de ajuda, eles vinham até minha sala. As formações tanto da Linguagem quanto da Matemática foram momentos de muito aprendizado. Eu tinha grande dificuldade para trabalhar com o material. Na verdade, para você [dirigindo-se à pesquisadora] ter uma ideia, eu não sabia nem para que ele servia.

Na faculdade, a gente viu o material dourado, mas foi sucintamente. E isso me deixou com algumas limitações e insegurança. Então, eu me perguntava: como que eu vou trabalhar com esse quadrado de madeira com meu aluno? E foi no Pacto, ao trabalhar com meus alunos, que eu percebi que é um recurso que exige alguns domínios que não são tão fáceis. A construção dos jogos foi um momento, além de muito aprendizado, também muito divertido e interativo. Saíamos da sala e íamos para o pátio. Organizamos em grupo para fazer os jogos

e colocá-los em prática. Essa metodologia de formação foi muito positiva, porque, querendo ou não, quando você faz um curso ou uma formação em que você fica sentada o tempo todo, lendo, escutando, é massivo e cansativo.

Sair da sala para pôr em prática, após discutir a base teórica que os orientadores davam, era um momento que tínhamos de tornar a formação menos cansativa e um momento lúdico de demonstrar a nossa compreensão daquilo que foi explicado de forma mais leve e mais proveitosa. Eu fiz também a Caixa Matemática. Acredito que todos nós fizemos, personalizamos e decoramos de acordo com nossa criatividade. Hoje, não tenho todos os materiais, porque, na mudança, andei perdendo algumas coisas, mas tenho, na escola, no meu armário, a maioria dos materiais.

Essa Caixa Matemática também foi muito interessante! Fez sucesso na hora de trabalhar com os alunos em sala. Eles ficavam na expectativa do que iria ser trabalhado. Nela, guardavam-se os jogos que a gente produzia. Também tinha canudos, dados, bolitas¹⁵. Mas, para utilizar os jogos, eu fazia um planejamento anterior e selecionava os materiais e, trabalhando dessa forma, eu conseguia fazer com que eles entendessem os conteúdos. Foram vários jogos confeccionados que iam para dentro da caixa. No momento, eu não vou conseguir recordar o nome deles, mas eu trabalhei a maioria. No final, fizemos uma exposição das caixas com seus respectivos materiais. Além desses jogos que pertenciam à caixa, também fizemos outros materiais, por exemplo, os tabuleiros. Nossa, era muita coisa e tudo confeccionado por nós, professores, na formação — às vezes individualmente, outras em grupo com os colegas.

Quanto à Educação Especial, eu confesso que fiquei em dúvida sobre essa formação, pois lembro que fizemos uma sobre interdisciplinaridade, mas penso que não é essa. Quando fizemos a formação de Matemática, eu não me recordo de ter feito materiais específicos para trabalhar com os alunos da Educação Especial. Eu lembro que falamos sobre [pausa]... Até porque é um desafio quando a gente recebe alunos da Educação Especial em nossa sala. De certo modo, causa uma insegurança na maneira de como trabalhar com eles.

E realmente eu não me sinto preparada para trabalhar com esses alunos dependendo da limitação ou da deficiência¹⁶, pois nós, realmente, não temos uma formação que realmente

¹⁵ Também conhecidas como “bolinhas de gude”.

¹⁶ Há pelo menos duas maneiras de compreender a deficiência. A primeira entende como uma manifestação da diversidade humana. Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade [...] Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da

vá ao encontro de nossas necessidades. Inclusive eu penso que essa área deveria ser vista com mais delicadeza, mais ênfase, principalmente nas formações continuadas. Durante o Pacto, chegamos a falar sobre o assunto e citar alguns exemplos de alunos especiais que atendemos no município. Alguns professores testemunharam suas experiências — principalmente, relataram a insegurança que eles tiveram, pois não sabiam como agir com a presença dos alunos em sala de aula. Nessa mesma formação, contamos com a participação da monitora que, na época, acompanhava um aluno cadeirante. Além dessa especificidade de locomoção, o aluno tinha também um déficit intelectual.

Por termos uma quantidade de alunos da Educação Especial, tínhamos a Sala de Recursos. Uns a chamam de “Sala Multifuncional”¹⁷. Como sempre fui muito curiosa com relação à Educação Especial, eu ia, de vez em quando, visitar essa sala para conhecer o trabalho que a professora desenvolvia com eles. Sentávamo-nos, a professora e eu, para olharmos os materiais. Eu via as canetas que ela adaptava para que o aluno pudesse manusear. Lembro que até citei essa experiência. E a professora da Sala de Recurso também contribuiu bastante com algumas experiências que ela vivencia no dia a dia em seu trabalho com seus alunos. Mas do que me recordo foi apenas esses relatos de experiência mesmo... Não me lembro de ter construído nenhum material. Provavelmente, Renata [dirigindo-se à pesquisadora], deixamos a desejar nessa área mesmo. Mas, agora, eu fiquei intrigada com isso e vou entrar em contato com a professora que foi orientadora na época para ver se, juntas, conseguimos lembrar de algo a mais que fizemos.

Mas, de todo modo, eu penso que, da forma que os materiais foram pensados para o PNAIC, não atendem às especificidades dos alunos da Educação Especial, por exemplo, pode até ser que, com algumas modificações, a gente consiga trabalhar com eles, dependendo da limitação. Para os alunos que não são deficientes, aqueles jogos que eram construídos com tampinhas de garrafas eram de fácil manipulação, mas, se é um aluno que é especial, ele não vai conseguir manipular. Por exemplo, na hora de pegar nesses jogos, se for um aluno com limitação motora, ele não consegue. Por isso, eu defendo que os jogos deveriam ser mais direcionados e ter trazido possibilidades de adaptações.

Quando eu participei da formação do PNAIC, eu não tinha trabalhado com nenhum aluno da Educação Especial, mas, em 2019, eu trabalhei com uma aluna autista — inclusive,

diversidade humana [...]” (Diniz; Barboza; Santos, 2009, p. 67). Nesta pesquisa, alinhamo-nos à primeira definição.

¹⁷ Local onde ocorre o AEE no contraturno em escolas municipais e estaduais. Há vários nomes para essas salas, de acordo com cada região do país, estados e municípios: “Sala de Recursos”, “Sala de Apoio”, “Sala Multifuncional”, “Sala do AEE” e “Sala de Recursos Multifuncionais”.

era uma aluna inteligentíssima, com um grande potencial. O meu trabalho com essa aluna foi em torno de uns seis meses. Hoje ela não está mais na escola. Há pouco tempo, fiquei sabendo que ela foi diagnosticada com surdez também. Talvez isso tenha dificultado seu aprendizado. Mas o tempo em que trabalhei com ela foi muito intenso, fiquei muito apreensiva. Eu dizia: “Meu Deus, o que eu faço? O que devo trabalhar com ela?”.

Eu intensifiquei as atividades lúdicas com ela. Trabalhei vários jogos, mostrava as imagens e letras para ver se ela conseguia aprender a ler. Estava no 3.º ano do Ensino Fundamental e não estava alfabetizada ainda. Ela não apresentava dificuldade para copiar, a letra no caderno era perfeita. Fui em busca de melhorar meu conhecimento e li muitos artigos que tratavam sobre o assunto, busquei auxílio na Internet. Tentei fazer o máximo para ver se eu conseguiria o mínimo, pois o que ela aprendesse seria uma evolução grande.

E confesso que, nesses seis meses, fiquei feliz com o resultado, pois, em tão pouco tempo, ela conseguiu escrever o nominho dela. Mesmo eu me sentindo insegura, eu havia conseguido um bom resultado. Eu cheguei a utilizar alguns joguinhos que produzi no Pacto com ela. Trabalhei as trilhas, pois construímos, por exemplo, o “Pule duas casas”. Esse material foi de fácil acesso, até porque a dificuldade dela não era em manusear — ela tinha outras limitações, por exemplo, a questão intelectual [pausa]... Não sei nem se posso me referir assim, eu tenho até medo de falar, porque eu não entendo muito a palavra correta de se referir a um aluno autista. Então, esse tipo de atividades ela compreendia. Era muito fácil para ela, mas lembrando que, para as coordenadas, eu precisava estar ali juntinho dela, auxiliando na leitura, até mesmo para que pudesse entender o que estava sendo solicitado no jogo.

Além dos jogos que tínhamos na Caixa Matemática, eu também trabalhei aqueles jogos de adição e subtração no nível de seu aprendizado, aqueles que muitas vezes chegam prontos até as escolas. E também utilizei com ela os dadinhos para trabalhar adição e subtração. Conforme eu ia jogando, fazia as adaptações necessárias de acordo com o que ela ia evoluindo. Essa aluna gostava muito das aulas de Educação Física. E eu costumo trabalhar muito amarelinhas, porque, além de eles estarem ali brincando, eles também aprendem. Eu observei que ela se interessou muito por essas coisas de competição e também por conta dos números, com os quais ela tinha bastante habilidade. Um outro talento dela era com relação à arte, à pintura e ao desenho. Pintava de maneira maravilhosa e perfeita. Uma habilidade muito grande que ela demonstrava ter: ela conseguia olhar qualquer imagem e desenhava. Eu gostaria muito de ter contato novamente com ela para saber como está, saber como ela evoluiu e como está a sua aprendizagem.

E com relação às sugestões que eu daria para melhorar a formação continuada, eu diria que seria com relação ao tempo. Embora estivéssemos todos cansados — trabalhávamos o dia todo e à noite tínhamos que estudar —, eu considero que o tempo foi muito curto. Penso que deveria ter mais formações como esta do PNAIC, talvez pensar em uma maneira de estender mais a carga horária com mais dias. Eu percebi que ficaram muitos conteúdos a sem serem trabalhados e, muitas vezes, os orientadores, por falta de tempo, deixavam de passar os conteúdos e os adiantavam. Isso é uma visão muito particular minha... Vamos ser sinceros: há muitos professores que fazem a formação apenas pela carga horária do certificado. Sabemos que isso é uma realidade.

Um outro ponto que gostaria de salientar — não seria uma sugestão, talvez uma crítica, pois há muitos profissionais que estão sem interesse em participar dessas formações. E a gente aprende muito quando estamos vivenciando essas formações, elas tendem a melhorar cada dia mais a nossa prática. Eu sei que, para isso acontecer, deve haver muito esforço e dedicação de nossa parte, pois algum aprendizado a gente tira nas formações, e o nosso desempenho será cada vez melhor. Mas, de todo modo, eu acredito que o tempo faltou para nós. Deveríamos ter tido mais tempo. Quem sabe nas próximas formações? Eu não sei como que é e nem como que andam as coisas e muito menos a intenção, mas, caso haja outras formações, que eles levem em consideração o tempo para que a gente possa aprofundar mais nos conteúdos.

Uma outra sugestão que eu daria seria com relação aos professores orientadores de estudos. No primeiro ano de formação, eu percebi que houve mais aproveitamento, houve melhores resultados. Não posso dizer se houve uma melhor dedicação por parte dos professores orientadores ou se eles tinham mais segurança na hora de passar os conteúdos para a gente. Eu sei que eles participaram de uma formação antes e depois e tinham que fazer a formação conosco, mas a gente percebia que não eram todos que estavam preparados para trabalhar. Assim, sugiro que eles invistam também na preparação desses orientadores, para que eles possam chegar às unidades de ensino e passar com segurança aquilo que aprenderam. Eu acredito que essa parte ficou falha, pois quanto mais gente preparada e com mais dedicação, o resultado é ainda melhor. E, para finalizar, por hoje, gostaria de dizer que vou buscar mais informações a respeito da formação voltada para a Educação Especial e volto a te procurar [dirigindo-se à pesquisadora]. E preciso dizer que a gente fica muito ansiosa e apreensiva na hora da entrevista.

5.2.4 A entrevista da professora alfabetizadora Eleusa

Quadro 18 — Informações sobre a Prof.^a Eleusa.

ELEUSA LOPES DE OLIVEIRA CHARLES	
 Fonte: Acervo pessoal da entrevistada (2022).	Município do Vale do Jauru: Mirassol do Oeste  Fonte: Mirassol do Oeste, MT (2022).
	Tempo de atuação no Magistério: Experiência na docência de 24 anos na rede municipal, efetiva há 12 anos.
	Formação: Pedagogia no ensino a distância.
	Atuação no ano de 2021: Escola municipal.
	Data de realização da entrevista: 05/11/2021.
	Tempo da duração da gravação: 01h, 40min e 39s.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Boa tarde! Tudo bem? Eu sou a professora Eleusa Lopes de Oliveira Charles, leciono aqui na cidade de Mirassol do Oeste¹. Eu sou natural da cidade de Parapuã², do estado de São Paulo. Nasci e fui criada em um sítio no bairro Monte Alegre.

Para nós estudarmos, naquela época, utilizávamos o transporte escolar, percorríamos um trajeto de 30 km. Como o sítio era o primeiro da linha, acordávamos bem cedo e éramos uns dos primeiros a entrar e os últimos a deixar o ônibus. Mesmo com toda essa dificuldade de locomoção e do distanciamento da escola da minha casa, o meu período escolar inicial foi um momento muito lindo. Digo isso, por pensar que toda criança gosta de estar na escola, de estar com os amigos e de vivenciar essa experiência.

As minhas professoras das séries iniciais foram maravilhosas, mas, naquela época, não era como hoje. Embora existissem crianças com dificuldades de aprendizagem, não tinha essa discussão que tem na atualidade. Era um olhar tímido para com aquelas crianças que tinham dificuldade. Então, a forma de lidar com os alunos que não atingiam o conhecimento esperado para a série que estava cursando era a retenção deles. Naquele tempo, não se falava em

¹ Cidade de Mato Grosso, localizada a 288 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 26.785 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/41NRHM8>. Acesso em: 02 out. 2023.

² Cidade do estado de São Paulo, localizada a 560 km da capital homônima. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 10.964 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/47wBBId>. Acesso em: 04 out. 2023.

questões relacionadas à progressão ou até mesmo em fazer uma análise mais profunda com aqueles alunos que não aprendiam. Nessa escola, eu concluí a 8.^a série, que hoje seria o 9.^o ano³. Após esse período, fui estudar na cidade de Parapuã onde cursei o Magistério ⁴. Ao concluir o curso, vim de mudança para Mato Grosso, em busca de melhorias financeiras, pois era um estado bem promissor, com várias oportunidades de trabalho — inclusive para ocupar o cargo de professor. Assim, não só eu, mas vários outros professores vieram de São Paulo para morar na região.

Quando cheguei a Mirassol do Oeste, comecei a trabalhar com as crianças, ou seja, nas séries iniciais. O sistema de ensino, na época, era por módulos. Então, atribuímos aulas por disciplina. Assim, poderíamos optar por trabalhar com Língua Portuguesa, Matemática ou Ciências Humanas. Foi um período da minha vida profissional bem produtiva, em que aprendi muito. Mas não demorou muito para voltar a unidocência, ou seja, um professor por sala. E isso foi um desafio muito grande! Geralmente, ouvíamos algumas pessoas dizerem: “Olha, é fácil alfabetizar, muito facinho”. Mas quem tem esse pensamento, na verdade, são pessoas que não têm conhecimento de causa, pois, na alfabetização, é que tem de ser um bom professor. Existe um perfil para ser um professor alfabetizador, pois, além de realizar um trabalho reflexivo com os alunos e levantar hipóteses sobre o seu aprendizado, o professor deve conseguir agradecer cada criança. Além de ter um olhar atento às questões do meio social, tem de conseguir perceber as questões emocionais, psicológicas e afetivas que envolvem cada criança. E isso é um trabalho árduo, cheio de desafios, mas, ao mesmo tempo, prazeroso.

O que tenho observado é que algumas pessoas rotulam o ensino e elegem as disciplinas por nível de dificuldade. Por exemplo, é comum ouvirmos: “Ah, Matemática, leitura é algo difícil para os alunos aprenderem”. Essa desmistificação deve ser feita pelo professor em sala com seus alunos, preparar mesmo o psicológico deles. O professor, em sala de aula, deve proporcionar uma reflexão para os alunos, no sentido de que o conhecimento é gradativo e requer tempo e de que a criança aprende a cada dia. Mostrar às crianças que tanto a letreção quanto a Matemática fazem parte de um contexto social e que a dificuldade que as pessoas colocam não está correta.

³ Corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e consiste em um dos níveis da Educação Básica, obrigatória no Brasil. Compreende as séries do 6.^o ao 9.^o ano para crianças e jovens entre 11 e 14 anos. Disponível em: <https://bit.ly/41NVIFM>. Acesso em: 30 jul. 2023.

⁴ O curso de Magistério foi uma formação ofertada para aspirantes a professores. Ao concluir o curso, o profissional estava apto a exercer a profissão. No ano de 1996, o Governo Federal substituiu a formação do Magistério para a formação em Pedagogia. No entanto, algumas instituições ainda seguiram ofertando essa formação, principalmente nos municípios mais distantes das universidades, em parcerias com algumas Secretarias de Educação.

No início do meu trabalho, também me deparei com as crianças que possuíam dificuldade de aprendizagem. Naquela época, não tinha um olhar mais atento aos desenvolvimentos delas e, assim, eram encaminhadas para uma psicóloga na Apae⁵. Depois de algum tempo é que iniciaram a contratação dos profissionais psicólogos nas unidades escolares aqui do meu município. E foi depois dessas experiências em sala de aula que eu iniciei o curso de Pedagogia, programa de ensino a distância, em uma faculdade. Foi um período de formação muito importante, por eu estar exercendo a docência. Tive a oportunidade de estudar a parte teórica e realizar a prática pedagógica de modo simultâneo, ou seja, tínhamos as aulas e, depois, como eu já estava exercendo a docência, eu podia colocar em prática de forma simultânea a parte teórica.

Embora tenha sido uma época muito corrida em minha vida, também a considero muito prazerosa. Estudar e trabalhar ao mesmo tempo me proporcionaram momentos de muita reflexão, pois eu pude verificar questões relacionadas às vivências familiares e ao ensino e à aprendizagem de cada criança que estava em minha sala de aula. Eu acredito que a alfabetização é um momento muito importante para a criança. É o período em que ela começa a levantar suas hipóteses. E realizar esse trabalho com ela, diariamente, é muito desafiador. Por isso, eu penso também que a participação e o apoio da família são muito importantes. Aliás, tanto a Educação Infantil⁶ quanto a alfabetização são um trabalho que requer o envolvimento de parceria, que envolve toda a escola, além do apoio familiar. Mas a reciprocidade da família nem sempre acontece. Assim, o professor tem que dar conta do recado, ou seja, ele tem que conseguir alfabetizar todas as crianças.

Eu sempre tive essa preocupação, pois, embora muitos pensem que não, nós somos avaliados constantemente em todos os momentos. Por isso, temos que dar o nosso melhor e fazer com amor e carinho aquilo que a gente se propõe a fazer, principalmente em se tratando da criança de alfabetização, coisa que eu amo. Amo ser professora! Eu me encontro realizando o meu trabalho. Gosto muito de fazer projetos, participar de feira de Ciências, colocar a criança para participar e envolver a família também nessas atividades. Essas oportunidades foram aparecendo com alguns programas, como, por exemplo, o Acelera Brasil do Instituto

⁵ Sociedade civil, filantrópica, de natureza cultural, educacional e assistencial. Além de pais e amigos do público-alvo, toda a comunidade pode contribuir para a associação. O objetivo é promover ações de prevenção, diagnóstico, reabilitação, tratamento e inclusão social de pessoas com deficiência. A instituição oferece Educação Especial e estrutura para o tratamento de deficiências físicas e intelectuais, estando presente em mais de 2 mil municípios em todo o território nacional. Disponível em: <https://bit.ly/41Q14uU>. Acesso em: 02 out. 2023.

⁶ Também conhecida como “Ensino Infantil”, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e atende a crianças de zero a cinco anos.

Ayrton Senna⁷, Letração⁸. Também me recorro dos PCNs⁹. Tínhamos encontros aos sábados. Nós ficávamos os sábados estudando aqueles livrinhos dos PCNs.

Em Mirassol, nós, professores alfabetizadores, fomos convidados a participar do Projeto Novo Horizonte, realizado pela Secretaria Municipal de Educação. No início desse projeto, confesso a você que tive uma resistência muito grande. Sei que é uma opinião muito particular, pois eu tenho uma visão de que o professor precisa da liberdade para fazer o seu trabalho. Depois que o projeto já estava sendo executado, chega até nós o PNAIC. Eu acredito que a elaboração da proposta de formação do PNAIC só foi possível após eles descobrirem que a alfabetização precisava melhorar, pois as crianças estavam chegando no Fundamental II sem aprender a ler e escrever, mas eles não sabiam onde que estava o erro. O erro estava nos profissionais? Ou o erro estava nas crianças? E várias outras situações.

Então, o PNAIC veio realmente somar e fortalecer o que já havíamos iniciado em nossa cidade — o Projeto Abrindo Horizonte. Antes desse projeto, a nossa carga horária de trabalho era de 40 horas em sala de aula. Diminuímos essa carga horária para 30 horas, e dez horas ficaram para aulas de reforço e hora-atividade. Esse tempo de hora-atividade utilizamos para a confecção dos materiais para serem trabalhados com essas crianças durante a aula.

⁷ Por meio do apoio às Secretarias de Educação, no campo da gestão e da formação integral de educadores, o Acelera Brasil promove a recuperação da aprendizagem de alunos com distorção idade-série matriculados do 3.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental. Ao participarem da proposta, os alunos aprendem o suficiente para saltar até dois anos escolares, ao mesmo tempo em que resgatam sua autoestima e desenvolvem outros aspectos socioemocionais. Graças ao trabalho do Comitê Gestor, formado por profissionais do instituto e das Secretarias de Educação, a proposta promove a qualificação da gestão dos indicadores das redes de ensino, contribuindo para o alcance das metas do PNE e para a formação integral de todos os educadores e alunos das redes (Instituto Ayrton Senna, 2021).

⁸ Dentre as políticas educacionais desenvolvidas no estado de Mato Grosso, na área de alfabetização, destacou-se o Programa Letração. Trata-se de uma intervenção político-educacional, que, com o Governo Federal, promoveu uma ampla mobilização para a realização de ações de combate ao analfabetismo no país. Lançado em 2004, o programa tinha como meta alfabetizar os mais de 200 mil mato-grossenses analfabetos, acima de 14 anos, em todo o estado, nos três anos subsequentes. Além de estabelecer parcerias com o Ministério da Educação e Cultura, o programa contava com a colaboração das prefeituras municipais do estado de Mato Grosso, das IES, dos sindicatos e das entidades governamentais e não governamentais (Mello, 2008, p. 18).

⁹ Conjunto de textos, cada um sobre uma área de ensino, que serve para direcionar a elaboração dos currículos escolares em todo o país. Os PCNs não constituem uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas, mas, sim, são propostas nas quais as secretarias e as unidades escolares poderão se basear para elaborar seus próprios planos de ensino. Articulados com os propósitos do PNE, propõem uma Educação comprometida com a cidadania, elegendo, com base no texto constitucional, princípios para orientar a Educação escolar. Assim, deixam de lado os velhos conteúdos programáticos, distantes do cotidiano das massas, para oferecer aos alunos condições de assimilação do desenvolvimento das novas linguagens e conquistas tecnológicas e científicas. Segundo seus autores, com os PCNs “não se enfatiza mais a assimilação dos conteúdos em si, mas a máxima agora é ‘aprender a aprender’, para que os alunos assim possam acompanhar o ritmo vertiginoso do progresso”. Uma das maiores inovações atribuídas aos PCNs é a orientação sobre os chamados temas transversais, assim nomeados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes. Esses temas abordam valores referentes à cidadania e são eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. A ideia da eleição desses conteúdos é oferecer aos alunos a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida. Disponível em: <https://bit.ly/3NXJBLc>. Acesso em: 25 jul. 2022.

A formação continuada do PNAIC foi muito prazerosa. Tivemos que estar ali estudando. Então, tivemos que reaprender a trabalhar com os colegas, porque cada um tem o seu jeito de trabalhar, cada um tem a sua forma de trabalhar. Então, uma das coisas que o PNAIC veio mostrar para nós foi a necessidade do trabalho em conjunto desde a equipe de gestão até o porteiro da escola — todo mundo tinha que ler a mesma “cartilha”¹⁰, porque era um trabalho que exigia de todos. E o lado positivo da formação do PNAIC foi criar vínculo na escola, ou seja, os alunos iniciavam no 1.º; no 2.º ano, eles teriam a oportunidade de aprimorar alguns conceitos que ainda estavam faltando; e, no 3.º ano, eles consolidariam seu aprendizado, um momento que criou um vínculo na escola. Perceberam também que a união faz a força. Portanto, o trabalho foi realizado em parceria com a família. O primeiro ano de alfabetização é um período de resistência por parte da família e também há uma resistência por nossa parte. Mas o relacionamento diário com os alunos nos permite adentrar, sem querer, em sua intimidade familiar. Muitas vezes, até parece que nos tornamos parte da família. Passa a ser comum ouvirmos relatos que nos faziam compreender a realidade de cada criança.

Esse contato de três anos contínuo contribuiu ainda mais para entender sobre a realidade dos alunos da Educação Especial¹¹. O tempo que passamos juntos foi propício para evidenciar o porquê de aquela criança não desenvolver seu aprendizado. Os alunos com dificuldade ou da Educação Especial nos levam para uma área de risco, pois estamos um pouco à frente da família. E esse distanciamento precisa ser diminuído com o envolvimento dos familiares. Por isso, foi preciso todos da escola para esse trabalho. Mobilizamos orientador de estudo, coordenação pedagógica, direção, vigia, secretária, nutrição, todo mundo. Precisava do apoio das meninas da cozinha ou, às vezes, as crianças se atrasavam e precisava do apoio do guarda. Às vezes, as crianças não vinham, e eu precisava de apoio da gestão para saber o que estava acontecendo. Sem contar também com o psicólogo, pois, na nossa escola, na época, tinha psicólogo. Aliás, até hoje, contamos com a participação desse profissional, que dava suporte para nós e para as professoras da Sala de Recurso¹². Com todo o envolvimento da equipe escolar, os alunos da Educação Especial, querendo ou não, passaram a ser a “menina dos olhos”¹³. Até porque o trabalho com eles precisa ser diferenciado, tanto na questão da aprendizagem quanto na questão afetiva — em certos dias, eles produziam; em

¹⁰ Seguir ou imitar as opiniões, ideias, ações ou comportamentos de alguém.

¹¹ É a modalidade de Educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

¹² Local onde ocorre o AEE no contraturno em escolas municipais e estaduais. Há vários nomes para essas salas, de acordo com cada região do país, estados e municípios: “Sala de Recursos”, “Sala de Apoio”, “Sala Multifuncional”, “Sala do AEE” e “Sala de Recursos Multifuncionais”.

¹³ Algo ou alguém que é preferido; favorito, predileto.

outros, não. Tem momentos que precisamos parar tudo e ouvir. E essa escuta é muito peculiar e necessária por parte dos professores das séries iniciais, desenvolve uma relação de confiança. Por exemplo, tem dia que eles chegavam na sala e contavam o que estava se passando em seu lar. Então, eu já sabia que, naquele dia, o trabalho com meu aluno não ia render. Eu sabia que a criança estava ali, mas a aprendizagem não iria acontecer. Naquele dia, eles queriam só abraço, carinho... E aí você tem que mudar toda a sua rotina. Ainda bem que as aulas são flexíveis, e as questões mais humanas devem ser levadas em consideração muito mais do que a aprendizagem do próprio conteúdo das disciplinas. Mas, graças a Deus, nós fomos trabalhando em equipe. E o PNAIC foi extremamente importante, mas, ao mesmo tempo, trabalhoso. Digo isso pelo fato de a proposta formativa exigir de nós muito tempo para realizar as atividades de forma lúdica. Então, tínhamos que estudar e dar conta de todos os alunos em sala de aula. E, no final do ano letivo, todos deveriam ler, escrever e produzir. Para isso, tínhamos que produzir materiais diferenciados para todas as crianças, inclusive com os alunos da Educação Especial.

Desse modo, as nossas horas de atividades, muitas vezes, se tornavam poucas, porque dividíamos com o momento das aulas de reforço para as crianças que tinham dificuldade e que não tinham auxílio em casa. O PNAIC foi muito bom, porque ele nos ajudou e nos proporcionou momentos maravilhosos, mas, ao mesmo tempo, eu penso que o programa deveria ser mais flexível nas escolas, de acordo com a realidade de cada escola e de cada criança. Todos os envolvidos na formação, querendo ou não, esperavam resultados, e isso, em alguns momentos, fez com que tivéssemos discussões, pois, quando nossa orientadora ia realizar os encontros, muitas coisas fugiam da nossa realidade. Nossa orientadora ministrava a formação com muito zelo! Ela foi ótima, mas muitas coisas vinham, de cima para baixo, apenas para serem cumpridas, e não tínhamos oportunidade de opinar e nem adequar à nossa realidade. Penso que muitas decisões deveriam ter sido feitas em conjunto, e não apenas ordens para serem acatadas. Faltou flexibilidade, por exemplo, na questão dos horários de estudos, que deveriam ser de acordo com a realidade de cada instituição.

A questão da logística com relação às entregas dos materiais por parte do Governo foi uma dificuldade que tivemos. Não podemos negar a qualidade dos materiais que recebemos, inclusive os de Literatura. No entanto, eles chegavam sempre atrasados. Quando a professora orientadora retornava das formações, precisava dos materiais, dos livros de estudos, para dar continuidade em seu trabalho. E tinha uma data específica para acontecer, mas o material não chegava na data prevista. Nesse caso, a prefeitura tinha que dar o suporte. Teve que se movimentar. E quando isso não acontecia, muitos professores tinham que pôr a mão no bolso.

Os materiais que utilizavam para as confecções das atividades não ficavam baratos e, portanto, os R\$ 200 que recebíamos ficavam na papelaria. Nós, professores alfabetizadores, nos reuníamos semanalmente para a formação do PNAIC. Foram dias muito cansativos, mas esses encontros nos propiciaram momentos de muito aprendizado. Foram muitas trocas de experiência. Foi algo que deu certo.

Nos encontros, discutíamos experiências que havíamos realizados em sala de aula e tínhamos momentos de reflexões para discutir quais alunos tinham ou não aprendido aquele conteúdo. Levantávamos hipóteses sobre a sua dificuldade de aprender e também sobre a maneira que estávamos ensinando, principalmente porque tínhamos as crianças com dificuldade de aprendizagem e também crianças com alguma deficiência¹⁴. Por exemplo, trabalhávamos com crianças que tinham baixa visão, outra com deficiência intelectual, cada uma com sua especialidade. Então, aquela troca de experiências foi muito prazerosa pelo fato de termos um espaço para discutir o aprendizado dos alunos, e isso nos proporcionou conhecimento.

Uma outra questão que eu acredito que foi muito positiva foi a presença dos psicopedagogos e das professoras da Sala de Recurso em nossas formações e no decorrer de todas as atividades do PNAIC. Antigamente, quando tínhamos alunos da Educação Especial, a gente ia em busca de conhecimento, lia alguma coisa a respeito, mas, com frequência, nós nos reportávamos aos profissionais da Apae, por eles terem um pouco mais de experiência no assunto. E eles nos davam algumas explicações a respeito da especificidade do meu aluno. Com a presença dos psicopedagogos e das professoras da Sala de Recurso, o nosso aprendizado foi bem diferente. Começamos a ver resultados no aprendizado dos nossos alunos em sala de aula. As orientações eram bem específicas. Elas nos orientavam sobre como trabalhar de acordo com a necessidade de cada aluno. Por exemplo, se minha colega e eu tínhamos um mesmo conteúdo para ser trabalhado com uma criança com autismo na sala, elas nos orientavam da seguinte forma: “Você, Eleusa, vai trabalhar de uma forma; a outra colega vai trabalhar de outra forma, porque o grau dele é um, o grau do outro é outro”.

¹⁴ Há pelo menos duas maneiras de compreender a deficiência. A primeira entende como uma manifestação da diversidade humana. Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade [...] Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana [...]” (Diniz; Barboza; Santos, 2009, p. 67). Nesta pesquisa, alinhamo-nos à primeira definição.

Então, antes de firmarmos essa parceria, nós, professores, não tínhamos esses conhecimentos. Com relação às crianças autistas, nós tínhamos um pouco de conhecimento, mas não era o suficiente, se comparado a elas, que haviam passado por uma formação específica e, por isso, seu aprendizado foi extremamente importante para o nosso. Foi um momento muito bonito na escola. Eu acredito que tivemos muita sorte, porque a psicopedagoga é incrível! Ela trabalhou muitos anos na Apae e seu conhecimento veio a somar com a nossa formação na época. Desse modo, nossos encontros foram bem produtivos.

Com relação à Matemática, eu posso dizer que foi um trabalho diferenciado, voltado para a ludicidade com todas as crianças, principalmente com a crianças da Educação Especial. Obviamente, não poderíamos ter aquela cobrança com relação ao aprendizado. Sabíamos de suas limitações e de seu tempo de aprendizado. No entanto, trabalhávamos todas as atividades com eles, não deixamos esses alunos à parte de nada. Muitas vezes, ouvia assim: “Fulano não vai dar conta de fazer”. Mas eu sempre os deixava terem contato, manusearem e pegarem o material e, por meio dessa primeira interação, eu ia instigando sua participação para eles se sentirem motivados. E esse trabalho se tornou ainda melhor com o apoio da psicóloga e da psicopedagoga. Elas contribuíram bastante para o aprimoramento da nossa prática. Essa parceria deu tão certo que foi algo inacreditável. Levantamos o nível do Ideb¹⁵ da escola, que passou a ser referência no município. Foi um trabalho de “formiguinha”¹⁶. Hoje, não trabalho mais nessa unidade, mas até hoje os pais procuram muito por essa escola, porque ela ficou muito famosa. E foi um trabalho muito árduo. Não foi fácil, era muito trabalho, e a nossa vida familiar, a nossa vida social, nós não tínhamos mais. Nós, os professores, tivemos que abdicar de muita coisa.

O tempo da hora-atividade era insuficiente, pois, como já mencionei, dividimos as horas entre a produção de material e as aulas de reforço. Como havia muito material, precisávamos optar por produzir ou dar aula de reforço, mas, como não tínhamos um outro momento para trabalhar com os alunos e não podíamos deixar de atender ninguém, dávamos prioridade às crianças. Os materiais sempre ficavam por terminar. E, para dar conta da tarefa da semana, levávamos para casa, para trabalharmos até tarde da noite ou aos finais de semana.

Além da produção dos materiais, nos finais de semanas, tínhamos que fazer os relatórios. Menina, esses relatórios não eram algo simples! Tínhamos que escrever toda a

¹⁵ Criado em 2007, reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da Educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. É calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Saeb. Disponível em: <https://bit.ly/40eKC6G>. Acesso em: 04 out. 2023.

¹⁶ Trabalho com esforço, dedicação e em equipe.

dinâmica da sala de aula de acordo com os materiais que havíamos trabalhado, produzimos os materiais em conjunto, mas, na hora da escrita, o relatório era construído individualmente. Por isso que digo que a formação do PNAIC precisava de flexibilidade por parte dos Governos. Eles priorizam apenas resultados, e a gente sabe que não é só isso, pois, além dos resultados, tem aquelas pessoas que estão na base, os professores. E o que mais me decepciona foi ver que quem está na gestão esquece que também é professor. Estávamos realizando uma formação que prezava pelos cuidados com as crianças e seus familiares, mas esqueceram que os professores também necessitavam de cuidado. Eles viram só um contexto e esqueceram que, naquele momento da formação, os professores também precisavam de um incentivo muito mais que R\$ 200, pois esse valor de R\$ 200 foi pouco. Ele ajudou? Ajudou, todo mundo sabe disso! Mas, veja bem, o professor precisava muito mais do que R\$ 200. O professor precisava de um incentivo maior; o professor precisa de um acompanhamento com psicólogo e o apoio da equipe gestora.

Dentro da sala, tinha muita coisa que os professores guardavam para si, resolvia e não levava para coordenação e nem para direção, mesmo porque, se você for levar todas as questões para eles, você sabe [dirigindo-se à pesquisadora], como professora, você sabe como é que funciona. Cada um tem que dar conta do seu “recado”¹⁷. E eu aponto a invisibilidade do professor como algo negativo, falho nesse programa. Os professores também precisavam ser vistos como gente, e não apenas como mão de obra. Era o professor que tinha que estar ali, estudando, confeccionando materiais, aplicando as atividades em sala de aula, mas não teve reconhecimento. Digo isso, porque vi muitos professores bons... Olha, muitos alfabetizadores maravilhosos! Na época, o pessoal da área falava assim: “Ai, mas vocês pedagogos só brincam! Vocês ficam preparando esse material todo só para depois brincar com as crianças”. Nossa, eles não têm noção do trabalho que é alfabetizar. Alguns mudam de opinião quando precisam acompanhar seus filhos. O trabalho lúdico requer um envolvimento ainda maior por parte do professor, pois as atividades lúdicas deixam os alunos bem mais alvoroçados. Todos querem participar ao mesmo tempo. Aí, você precisa de imediato combinar algumas regras e colocar limites. Nossa, são várias situações, mas, no final do programa, eles viram que não é tão fácil assim.

Com relação à formação que tivemos do PNAIC no ensino da Matemática, precisamos fazer várias mudanças nos direitos de aprendizagem. A nossa prática pedagógica, por exemplo, foi preciso inovar. Nós tivemos que rever os nossos conteúdos e, a partir dessa

¹⁷ Dar conta de desempenhar as atribuições de maneira autônoma.

revisão, ver outras maneiras de ensinar. Uma delas foi o trabalho com as sequências didáticas¹⁸. Dessa forma, o meio em que a criança vivia passou a ser nosso campo de trabalho para explorar os conhecimentos matemáticos. A numeração do sapato, da roupa, comprimento do cabelo, quantidade dos olhos, ouvidos foram possibilidades do ensino da Matemática, pois eram situações que faziam parte do cotidiano e da realidade das crianças. Antes de iniciarmos esse trabalho, o ensino da Matemática acontecia de forma muito artificial — eu diria fora do contexto delas. Mas, a partir do PNAIC, nós tivemos a experiência de trabalhar com a Matemática a partir do livro de História. Foi um ensino contextualizado a partir de livro de História. Imagina uma leitura sobre o corpo humano, e o professor deveria trabalhar de tal forma que o aluno percebesse a Matemática naquele contexto.

Uma outra experiência foi o trabalho com as problemáticas de sala de aula conectadas às datas comemorativas, ou seja, foram várias possibilidades para fazer com que os alunos percebessem que a Matemática pode estar em todos os contextos e lugares. Trabalhamos também com o gênero textual receitas. Apresentávamos o texto, fazíamos a leitura e, depois, íamos indagando os alunos quanto à presença das gramagens. Ainda trabalhamos com o gênero textual poesia, que, também, no primeiro momento, realizamos a leitura e depois questionávamos sobre a presença das formas geométricas na historinha que eles haviam lido. Nesse sentido, eu percebo que dinamizamos o ensino da Matemática.

Isso não significa que, antes do PNAIC, não ensinávamos Matemática, mas, depois que recebemos a formação, passamos a ensinar com mais propriedade. De uma maneira dinâmica e lúdica, conseguíamos ensinar conceitos matemáticos. Muitas vezes, iniciávamos brincadeiras no pátio e finalizávamos em sala de aula com todos os alunos. Em outros momentos, iniciávamos em sala de aula e finalizávamos no pátio. As brincadeiras na formação do PNAIC foi algo que deveria ser realizado constantemente. As brincadeiras deveriam estar alinhadas ao nosso conteúdo. Desse modo, se eu estava trabalhando com a numeração de sapatos, eu desenvolvia a dinâmica das trocas de sapatos e, durante as brincadeiras, fazíamos questionamentos para os alunos de acordo com cada situação. Por exemplo: “Se o sapato serviu para seu colega, por que ele não serviu para você?”. Eles respondiam: “Ah, professora, ele é maior” ou “Ele é menor”. Então, com esses questionamentos, trabalhávamos conceitos como “maior ou menor”, “igual ou diferente” e até mesmo “identidade”, pelo fato de que eles

¹⁸ Corresponde a um conjunto de atividades articuladas, que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares (Glossário Ceale, 2021).

passavam a observar os tamanhos no espelho. E também trabalhamos conteúdos de uma alimentação saudável.

O que aprendemos foi que, em um conteúdo de Matemática, surgiam outros assuntos que levavam à participação dos alunos, de forma autônoma; levavam os alunos a serem questionadores de sua realidade. Quando fomos trabalhar a alimentação saudável, nos deparamos com as indagações dos alunos quanto à proibição do uso de muitas guloseimas — alguns alunos relataram que suas mães eram mais flexíveis e outras mais rígidas. Observei que o PNAIC ficou na memória dos pais também. Inclusive, esse final de semana passado encontrei um pai de aluna, que relatou: “A senhora lembra que a fulana não gostava disso e aí a senhora ajudou?”. Na verdade, eu nem lembrava mais, mas, para os pais, foi importante. E eles não esquecem, Renata [dirigindo-se à pesquisadora].

A prática lúdica, como já relatei a você, requer muito esforço. Todos os alunos querem participar ao mesmo tempo, mas também ela é muito prazerosa, principalmente quando ouvimos relatos dos próprios pais. A nossa escola tinha um problema sério com a questão do esgoto. Fizemos uma parceria com os colegas de trabalho que estavam recebendo na época a formação do Profuncionário¹⁹ e desenvolvemos um projeto. Então, envolvíamos as crianças na plantação de árvores, mas iniciamos plantando as sementes e, durante a atividade, fazíamos perguntas para as crianças com relação à quantidade das sementes e o seu cultivo. Foi um processo longo, que proporcionou aos alunos acompanhar plantio, desenvolvimento das sementes, germinação, qualidade das mudas e plantio das árvores.

Junto com a formação do PNAIC, em nossa escola, veio também um projeto que, se não me falha a memória, era o empreendedorismo, do JEPP, o Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos²⁰. Nessas atividades, fizemos um mercadinho, e os alunos

¹⁹ O Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profuncionário) é o programa indutor da formação em serviço de profissionais da Educação Básica que trabalham em escolas e órgãos das redes públicas de ensino. Criado pela Portaria no 25 de 2007, o programa foi posteriormente ampliado como instrumento da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica por meio do Decreto n.º 7.415/2010 e novamente incorporado na versão de 2016 da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, promulgada pelo Decreto n.º 8.572, de 09 de maio de 2016. Em 2007, quando foi criado, atuava na oferta de cursos técnicos de nível médio. A partir de 2010, passa a contemplar também cursos superiores voltados a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica. O objetivo é promover cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, preferencialmente por meio da Educação a Distância, aos funcionários dos sistemas públicos de ensino em áreas compatíveis com as atividades desempenhadas como: I — Gestão Escolar; Alimentação Escolar; Multimeios Didáticos; e Infraestrutura Escolar. Disponível em: <https://bit.ly/47aN2FP>. Acesso em: 02 dez. 2021.

²⁰ A Educação empreendedora proposta pelo Sebrae para o Ensino Fundamental incentiva os alunos a buscarem o autoconhecimento e novas aprendizagens, além de um espírito de coletividade. A ideia é a de que a Educação deve atuar como transformadora desse sujeito e incentivá-lo à quebra de paradigmas e ao desenvolvimento das habilidades e dos comportamentos empreendedores. Com a proposta pedagógica do JEPP para cada ano do Ensino Fundamental, por meio de atividades lúdicas, o ambiente da aprendizagem sensibiliza os estudantes a

precisavam desenvolver um produto para ser vendido. Decidimos plantar ervas medicinais. Cada criança ficou responsável por fazer o plantio em sua casa com seus familiares e depois trouxeram para a escola onde seria cuidado. Na semana em que iríamos apresentar nosso trabalho na feira de empreendedorismo, foi preciso decidir com as crianças o valor que valeria cada erva medicinal. Foi um momento de muito debate. Fizemos o preço de custo após calcularmos os gastos e, assim, chegamos à aprovação da quantia final do produto. Discutimos em relação à aparência do produto que iria ser vendido. Então, decidimos colocar as plantas em vasilhinhos para chamar a atenção dos clientes. Fizemos também aromatizantes com bolinhas de algodão que foram colocadas nos saquinhos. Os alunos ficaram tão envolvidos no projeto que, além das vendas das plantas e dos aromatizantes, decidiram que iriam fazer sucos gelados para vender no dia da feira. Menina [dirigindo-se à pesquisadora], você precisava ver! Foi preciso calcular os ingredientes que iriam precisar, o gelo e a quantidade de copos de sucos que teríamos que vender; uns queriam copos maiores, outros menores e, nessa discussão, chegaram à conclusão de que com os copos maiores precisariam de mais ingredientes. O interessante é que todos os acordos e as decisões partiram dos alunos, após várias discussões em conjunto.

Um outro fato importante foi a participação dos pais. Na verdade, eles são maravilhosos, pois eu acredito que os três anos consecutivos de trabalho com a mesma turma oportunizou esse envolvimento familiar. Eu avisava aos pais para eles guardarem dinheiro para gastar e, no dia, eles compravam e tomavam os sucos feito pelos seus filhos e, durante a degustação, perguntavam para eles como que foi o preparo, se eles estavam tendo lucros. Interessante também foi a forma que eles utilizaram para guardar o dinheiro durante as vendas. Eles prepararam uma caixa de sapato para guardar o dinheiro, como se fosse uma quermesse²¹. Aquele aluno que era bom de Matemática deixei responsável por receber e dar troco. Às vezes, eles tinham dúvidas e me perguntavam: “Oh professora, será que o troco está certo?”. “Sim, está”, eu respondia. E, quando não estava, eu os orientava para irem até a pessoa, pedirem desculpa e devolverem o troco correto.

assumirem riscos calculados, a tomarem decisões e a terem um olhar observador para que possam identificar, ao seu redor, oportunidades de inovações, mesmo em situações desafiadoras. Disponível em: <https://bit.ly/3tDFptq>. Acesso em: 11 jan. 2024.

²¹ Palavra com origem no termo em flamengo “*kerkmisse*”, que significa “festa beneficente”, com um bazar onde é feito um leilão das prendas oferecidas. Esse tipo de evento costuma ser organizado ao ar livre, e a sua origem está relacionada à Igreja Católica. Atualmente, o termo é usado para descrever qualquer feira onde exista algum tipo de diversão, como barracas de sorteios, jogos com prêmios etc. Outro elemento muito comum nas quermesses é a gastronomia, sendo que é possível provar as comidas típicas da região onde a festa é organizada. Disponível em: <https://bit.ly/4aVLxDx>. Acesso em: 03 dez. 2021.

Renata, você me perguntou sobre a Caixa Matemática. De início, eu disse que não havíamos construído, porque ela já existia. Existia o projeto na cidade, inclusive veio com o material dourado. E nós fomos adequando de acordo com o projeto já existente e o PNAIC. Mas agora que fui entender sua pergunta, você se referiu à construção da Caixa Matemática que nós, professores alfabetizadores, tivemos que construir durante a formação do PNAIC. Essa também nós fizemos. Na verdade, essa caixa era trancada a sete chaves, minha filha [dirigindo-se à pesquisadora]! Cada sala teve a sua caixa, e cada professor tinha de guardar os materiais para serem trabalhados com as crianças em sala, de acordo com o conteúdo. Além desses materiais que vieram na caixa, havia outros que eram confeccionados e depois colocados na caixa. Foi uma experiência muito bacana essa questão da caixa. Por exemplo, na sala de aula, sempre tem aqueles alunos que terminam rápido as atividades; esses, por vezes, solicitavam utilizar os materiais enquanto aguardavam os demais colegas: “Professora eu posso pegar aquele brinquedo, aquele jogo para eu jogar?”. Eu respondia: “Pode, você pode ir lá pegar”.

Na época em que eu estava fazendo a formação do PNAIC, tinha em minha sala de aula uma aluna da Educação Especial. O problema dela era intelectual. Essa aluna era a que mais gostava de ir para a caixa. Tinha curiosidade em abri-la, até porque, em outros momentos, ela havia brincado com as outras crianças. Ela não conseguiu chegar ao nível dos outros alunos que não possuíam deficiência, mas foi possível perceber que ela, ao observar os outros colegas em vários momentos realizando as atividades, se sentia motivada a brincar. E a própria rotina de brincar com a caixa fez com que ela tivesse gosto em manipular o material. Na época em que ela estudou, havia a presença do monitor; sempre quando a aluna manifestava vontade de ir brincar com a caixa, o profissional me comunicava e perguntava se era possível naquele momento. “Sim”, eu dizia, “deixa, se ela tem vontade”, pois o trabalho na lousa relacionado à escrita ela não dava conta.

A ludicidade era algo que chamava a atenção dela. Inclusive, tínhamos o cantinho da leitura, onde também foi feita uma caixa. Nela, guardava inúmeros materiais paradidáticos, e as crianças com dificuldade de aprendizagem ou com alguma especialidade tinham total abertura para manuseá-los. Inclusive, coloquei um tapete na sala, coloquei a Caixa dos Livros e a Caixa Matemática ao lado. Então, quando essa criança especial não queria fazer a atividade, no dia em que não queria nada, ia para o tapete. Ela não falava quase nada, tinha dificuldade em comunicar oralmente e, para algumas palavras, não saía a pronúncia de forma correta. Por exemplo, quando ela falava “pete”, significava que ela queria ir para o tapete. Pegava um livro e deitava e ficava folheando o livro. Quando ela se cansava dessa atividade,

ia para a Caixa Matemática e pegava um quebra-cabeça, blocos lógicos ou as atividades de agrupamento com os palitos que havíamos confeccionados em aulas anteriores. Ela esparramava todos esses materiais no tapete. Outras vezes, ia pintar. E a monitora comentava, “Mas, professora, ela não quer copiar nada hoje?”. “Não, hoje ela não quer copiar, a aprendizagem será de forma lúdica”, eu respondia. Então, eu ia conversando, explorava as imagens que ela ia me mostrando. Em outros dias, eu iniciava um diálogo, perguntando o que ela queria estudar naquele dia e depois mostrava para ela as atividades com o lápis, sempre tendo como referência as atividades que ela havia gostado lá no tapete do dia anterior. Com as caixas, eu consegui que ela aprendesse o próprio nome. Hoje, não sei mais falar como está o aprendizado dela, pois eu fiquei com essa turma apenas os três primeiros anos. No final do 3.º ano, fiquei muito indecisa quanto à continuidade do programa. Mesmo assim, permaneci mais um ano e também trabalhei com uma aluna da Educação Especial.

Essa minha outra experiência não foi bem exitosa. Embora tivéssemos desenvolvido um trabalho em conjunto, psicóloga, psicopedagoga e eu, nós percebíamos a dificuldade da criança em aprender os conteúdos. A família ainda estava no processo de adaptação e não aceitava a deficiência de sua filha. A psicóloga da escola fez acompanhamento com os pais para que eles pudessem aceitar a realidade de ter um filho com deficiência, mas acompanhamos uma dificuldade muito grande entre o casal, que até resultou em uma separação. Na separação, a criança passou a ser cuidada pela avó, que não tinha estudo. E isso também dificultou nosso trabalho pedagógico, pois eu penso que, se tivéssemos o apoio familiar, o desenvolvimento da criança seria outro. Nosso trabalho com essa criança foi de forma bem limitada, pois a família não a levou ao médico para dar o laudo de acordo com a sua deficiência e, assim, garantir todos os seus direitos. Realizamos um trabalho em conjunto, mas a parte pedagógica senti que ficou muito prejudicada.

Bem diferente da aluna que eu havia trabalhado nos últimos três anos. Um dos motivos seria pelo fato de a mãe dela ser professora e ter estimulado a sua filha desde bebê. Desse modo, quando ela veio para a escola, a mãe tinha feito uma preparação, um trabalho antes de vir. Fizemos uma formação continuada para nos capacitar, mas depois não fomos reconhecidos. Em nenhum momento, eles pensaram na formação que havíamos recebido. Não disseram: “Olha, vocês fizeram a formação do PNAIC; por isso, precisamos de vocês aqui na instituição para dar continuidade”. Ao contrário, ocorreram acontecimentos no município que não nos agradaram, e a maioria dos professores que havia participado da formação do PNAIC foi trabalhar em outra unidade. Apenas uma continuou na escola em que aconteceu a formação.

Bom, Renata, eu acredito que já falei de quase tudo: falei da formação continuada, que era simultânea à prática pedagógica; sobre os materiais pedagógicos; da psicopedagoga; da psicóloga; dos trabalhos em sala de aula; o trabalho engajado de toda equipe escolar. Quanto à Educação Especial, recebemos um material de estudo específico. Acredito que, depois dele, vieram até computadores diferenciados para as crianças com dificuldade na Sala de Recurso, que ajudaram as crianças a se desenvolver melhor — por exemplo, lápis grande²², computador e algumas leituras para nós, professores.

Posso afirmar que nós, professores alfabetizadores, tivemos uma formação básica a respeito da Educação Especial. O estudo mais aprofundado sobre o tema quem recebeu foram as profissionais da Sala de Recurso, que, além de estudarem todo o material de forma mais detalhada, ficaram responsáveis por repassar o que estudavam para nós. Eu acredito que a escolha dessas profissionais para serem as responsáveis pela Sala de Recurso foi pelo fato de elas terem, na época, um entendimento maior que todos nós. Assim, elas explicavam como seria possível o trabalho com material, de acordo com cada criança e sua deficiência. Por exemplo, às vezes, tinha criança que não conseguia realizar uma atividade com lápis convencional. Desse modo, estes precisariam de um lápis maior. Inclusive, os materiais que chegaram para a escola foram direcionados para a Sala de Recurso, pois elas atendiam essas crianças no horário oposto.

Na época da formação, aceitamos essa separação de aprendizagem, mas hoje eu penso que a formação deveria ter acontecido em conjunto, pois teríamos maior possibilidade de experiências a respeito. No entanto, ficamos com o conhecimento que elas passaram para nós. Foi muito bom também, mas ficamos apenas na teoria e não construímos nenhum material que foi apresentado no caderno de estudo. Elas realizaram trabalhos com as crianças no contraturno. Por exemplo, se o aluno estudasse de manhã, ele iria para a sala a tarde; e, se estudasse no período vespertino, iria para a sala no período matutino.

Geralmente, elas marcavam um horário em que nós, professores alfabetizadores, estávamos atendendo os alunos do reforço, ou seja, em vez de participarem do reforço comigo, eles iam para a Sala de Recurso. Esse atendimento acontecia de maneira coletiva ou individualizada, dependia muito da criança. Quando elas conseguiam agrupar as crianças que eram similares, os encontros aconteciam de modo coletivo; quando não era possível fazer esse

²² A colaboradora se refere aos lápis que podem ser preparados para atender à necessidade motora de cada criança. Por exemplo, há o engrossador de lápis, que vem uma bola de borracha na parte de trás do lápis. É possível envolver o objeto com espuma, aumentando a sua circunferência e facilitando o uso para quem tem dificuldade motora (Gestão Escolar, 2022).

agrupamento, faziam o atendimento individualizado. Elas construíam os materiais do caderno com os alunos que iam nas aulas. Após o nosso horário de reforço, nós íamos para a Sala de Recurso junto com as crianças, para acompanhar o que eles haviam produzido naquele dia. E as crianças descreviam para nós como eles haviam feito o material.

Os materiais, que eram produzidos na Sala de Recurso, nós os levamos para a sala de aula. Por exemplo, um joguinho de adição — eu marcava uma outra data para ser trabalhado com todas as crianças. Mas, antes de iniciar o trabalho, eu pedia para a aluna explicar a maneira como ela havia confeccionado o material. O objetivo era valorizar a produção da criança. Também em sala de aula, eu confeccionava um novo material de adição bem parecido com o que os alunos haviam construído. Dessa forma, eles apreendiam melhor o conteúdo que estava sendo ensinado. Essa maneira de trabalho foi interessante, porque o aluno já havia realizado a atividade em outro momento. Portanto, havia aprendido conceitos que antes eles tinham dificuldade.

Os meus alunos frequentavam a Sala de Recurso no período vespertino. Então, com as atividades que eles aprendiam à tarde, eu pegava o material e levava para a sala de aula no outro dia, mas não trabalhava com eles, pois as aulas poderiam ficar cansativas. Geralmente, eu trabalhava com eles às sextas-feiras e, como as crianças já haviam confeccionado os materiais, elas tinham autonomia para realizar as brincadeiras e se sentiam muito felizes em mostrar para os demais colegas que conseguiam brincar e contar.

Uma outra questão de que também me recordo era a dificuldade que os pais enfrentavam ao levarem seus filhos — um dia para o reforço; outro, para psicólogo; e outro, para a Sala de Recurso. Desse modo, necessitou desse trabalho em conjunto com as profissionais. O trabalho com os alunos da Educação Especial aconteceu de forma sequencial, feito várias vezes. Porém, de forma diferente para que eles tivessem o tempo para consolidarem seu aprendizado. Realizavam as atividades durante a semana na Sala de Recurso; na sexta-feira, faziam novamente comigo e com os demais colegas juntos. Tínhamos um dia da aula de reforço exclusivo para trabalhar com essas crianças especiais e dar mais atenção, de maneira mais específica, a cada uma delas. Colocava-as junto com as crianças que também tinham dificuldade de aprender determinado conceito, mas que rapidinho seriam consolidados. Assim, escolhia aquelas crianças mais amorosas, que não eram tão preconceituosas, para ter aula de reforço e, assim, compartilharem seus saberes com os colegas que tinham deficiência. Depois de algum tempo, a psicóloga me perguntou se eu estava fazendo a dinâmica do espelho. Disse a ela que havia trabalhado essa dinâmica apenas quando estava desenvolvendo o conteúdo sobre identidade. Só depois ela me explicou que colocar os

alunos em duplas, de acordo com os níveis de dificuldade, era o que estava considerando como metodologia do espelho e que essa prática é bem interessante e surte um bom resultado.

O meu objetivo com essa prática foi para que os demais alunos passassem a observar uma relação harmoniosa entre os colegas que estavam colaborando com aqueles que apresentavam alguma dificuldade. E, ao observar que o melhor aluno da sala convivia com seu amigo de maneira respeitosa, certamente os demais iriam seguir seu exemplo e respeitar os alunos com deficiência. Essa foi uma metodologia que eu utilizei bastante em sala de aula: colocar os alunos que tinham mais facilidade com os alunos que apresentavam mais dificuldade. Eu agia dessa forma para a criança não se sentir inferiorizada frente às demais. Geralmente, elas se sentavam em dupla. Os alunos que tinham mais facilidade terminavam primeiro. Então, eu pedia a eles para me ajudarem com o coleguinha que não havia terminado ainda.

Criança tem um coração enorme, Renata! E, sempre com paciência, aquela criança com mais experiência ajudava o coleguinha. Mas tinha dia que eles não queriam fazer as atividades. Assim, eu fazia algumas modificações entre os colegas para ver se a criança se interessava pela atividade. E essa dinâmica de agrupar os alunos com dificuldade com aqueles que eram os melhores da sala, além de contribuir para o aprendizado, também colaborou, principalmente, para desenvolver, entre o grupo, o respeito com aquele aluno que aprendia de maneira diferente. Desse modo, eu não tive problema de *bullying*, ou seja, um aluno tirar sarro²³ do outro.

Eu fazia esse trabalho sem eles perceberem; colocava um dia com um, outro dia com outro e depois eu ia revezando. Eles são muito inteligentes, Renata, pois, quando eu colocava a criança da Educação Especial com a criança que tem dificuldade, ela não queria de jeito nenhum. Ela sempre queria ficar com aqueles bons. São muito inteligentes e apontavam para os alunos com quem gostariam de fazer dupla. E, caso eu não o colocasse, podia esquecer que o dia não iria render. Na hora do recreio, eu orientava que eles seriam os anjos da guarda e, por isso, deveriam cuidar para ninguém brigar. Dizia que eles seriam os cuidadores um do outro. O que os meus olhos não viam os deles estavam vendo. Assim, os alunos da Educação Especial eram superprotegidos pela turma. Reforçava que todos os alunos da escola deveriam ser cuidados, inclusive os coleguinhos da nossa turma têm que ser cuidados, têm que amar e defender. Na nossa escola, na época, fazia um bolo de chocolate maravilhoso. Quando era o

²³ Rir muito de uma pessoa, com o intuito ofensivo.

dia dessa merenda, menina, eles amavam! Todo mundo terminava a atividade rapidamente para ir ao recreio.

Geralmente, as crianças que têm dificuldade, as especiais, os outros alunos iam passando na frente, mas, com a minha turma, era diferente. Quem disse que eles deixavam? Defendiam! Para meus alunos, todos da escola são importantes. Eu consegui criar esse vínculo entre eles, tinham que cuidar um do outro. Inclusive, eu falava que a aluna com deficiência também deveria cuidar dos coleguinhas e, assim, deu certo. Foi bacana essa experiência da defesa um dos outros. E eles amavam fazer isso. No meu período escolar, não tive contato com alunos da Educação Especial. Naquela época, havia uma visão bem tímida sobre esse assunto. Na verdade, eles retinham as crianças que tinham dificuldade.

Renata, penso que eles, há 20, 30 anos, não tinham a clareza que eles têm hoje. Às vezes, as crianças não precisavam ser retidas, mas, na época em que eu estudei, quem não atingisse a média era reprovado. Muitas vezes, via colega nossos serem retidos e não precisava. Recordo que os colegas que apresentavam alguma dificuldade não eram aceitos por todos. Era comum ouvir relatos: “Ah, a professora falou que você não sabe”. Então aqueles meus colegas que, por algum motivo, não aprendiam reprovavam. E não tivemos a oportunidade de seguir na mesma turma.

Hoje, eu percebo que não precisava de tudo aquilo de reprovar por pouca coisa, mas também os professores não tiveram culpa, porque era a forma do sistema muito rígido na época. Depois desse período de reprovação, criaram a sala do CBA²⁴. Se eu não me engano, depois teve umas crianças que estudavam conosco que tiveram que migrar, foram remanejadas para outra sala por conta do CBA. Foi nesse período que surgiu essa divisão “série forte” e “série fraca”. Para os próprios alunos, era comum perguntar: “Você está na série forte ou na série fraca?”. Essa separação mexeu muito com o psicológico das crianças naquela época. Penso que toda criança, a todo momento, deve ser estimulada para que ela se sinta capaz, mas, na minha época, não era assim que acontecia.

Eu estudei em Parapuã, na Escola Zizi Pereira. Lá, eu tive umas professoras muito boas. Elas eram bem-humoradas! Não me esqueço da Prof.^a Sônia, da Prof.^a Cida, do meu

²⁴ Essa sala passou por várias nomenclaturas. Hoje ela é conhecida como “Laboratório de Aprendizagem” e tem por objetivo promover avanços contínuos na qualidade de ensino, melhorar a proficiência dos estudantes de Ensino Fundamental e assegurar a eles o direito de uma aprendizagem significativa. Contam com essa estrutura as unidades escolares urbanas de Ensino Fundamental que ofertam turmas do 3.º ao 6.º ano, exceto escolas de período integral. O profissional que leciona nessa sala é o chamado “professor articulador de aprendizagem”. O seu trabalho está direcionado especificamente aos estudantes que apresentarem defasagem no processo de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática. Disponível em: <https://bit.ly/3Z5l8Xn>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Prof. Delso e da minha Prof.^a Sheila — todos esses foram meus professores do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos, antigo 1.º grau. Foram professores que, de fato, valorizavam muito o conhecimento dos alunos. Depois que fui para a 5.ª série e 8.ª série em diante, foram vários professores. Destes, tenho boas lembranças das aulas de Ciências da 7.ª série, ministradas pelo Prof. Chicão, pelo fato de ele valorizar o conhecimento dos alunos. Ele nunca iniciava suas aulas pelo livro didático. Primeiro, ele fazia uma prévia daquilo que nós sabíamos; quando alguém falava uma palavra-chave, ele entrava no tema da aula, parecido com a metodologia de ensino de Paulo Freire, muito bacana essa maneira de ensinar.

Depois, fui cursar o Magistério e, nesse período de formação, tive professoras maravilhosas, mas a que mais me marcou foi a Prof.^a Vanda. Ela era uma senhora já de idade mais avançada e, ainda, foi fazer Mestrado, você acredita? Eu admirava a força de vontade dela. Nós estudávamos em Parapuã, estado de São Paulo, e ela se deslocava até Marília²⁵, não sei se você conhece, mas são cidades longe uma das outras, mas, mesmo assim, ela ia estudar. Às vezes, eu me questionava: “O que ainda essa mulher está buscando com esse Mestrado, com essa idade?”. Mas, menina, essa mulher dava uma aula para nós. Ela tinha uma bagagem. Não pegava em nada para explicar o conteúdo. Naquela época, não tinha *slides*, não tinha computador — era retroprojektor²⁶. Ela trazia para sala, mas ela nem pegava, dava aula para nós — assim, sem pegar em livros e sem pegar em nada. Explanava o conteúdo de tal forma que ela tinha a capacidade de trazer a gente do fundo do túnel e, só depois que terminava a aula, ela entregava a apostila para nós, ou seja, ela não dava apostila para nós no princípio, para podermos acompanhar. Ao contrário, fazia a gente participar da aula e, no final, ela dava a apostila para nós lermos e fazermos algumas perguntas a respeito. Esse modo peculiar de ensinar me marcou bastante. Tive outras professoras maravilhosas também, mas ela foi inesquecível por ser de idade e ainda trazia com ela essa dinâmica. Ela ministrava aula de Didática para nós. Menina, ela fazia nós revirmos aquelas escolas todinhas. A escola inteira conhecia o pessoal do Magistério, porque fazíamos o pior barulho na escola. Nós tínhamos que aprender a cantar, nós tínhamos que aprender a pular, nós tínhamos que aprender quem era o pensador de cada coisa.

²⁵ Cidade do estado de São Paulo, localizada a 443 km da capital homônima. De acordo com estimativas do IBGE, em 2021, a população era de 242.249 habitantes. A distância de Parapuã a Marília é de 109 km. Disponível em: <https://bit.ly/47tLHcT>. Acesso em: 12 jan. 2024.

²⁶ Dispositivo capaz de projetar imagens ampliadas de textos (ou fotos) sobre uma tela ou em uma parede. Essas imagens são obtidas a partir de objetos impressos em lâminas de plástico transparentes, popularmente conhecidas como “transparências” ou “acetatos”. Disponível em: <https://bit.ly/3vpoATi>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Às vezes, eu ficava sem vontade de ir para a escola, porque nós trabalhávamos na roça o dia todo, e estudar à noite era muito cansativo. Tinha momentos que nós falávamos, minhas irmãs e eu, porque tenho outras irmãs que fizeram o Magistério... Então tinha dia que falamos assim: “Nossa, estamos tão cansadas, não vamos hoje”. Mas, quando lembrávamos do esforço da professora em ir estudar em Marília sendo bem mais velha e também pela motivação que recebíamos dela para que fôssemos alguém na vida, não tinha como faltarmos em suas aulas. Então, guardo essa memória de uma professora que, apesar da idade, não desistiu de estudar e ensinar seus alunos da melhor forma possível. Foi uma experiência muito bacana para a minha formação. Depois que saí da minha cidade, não tive mais notícias dela. Provavelmente, ela já não esteja mais entre nós, pois, na época, ela já era bem de idade, mas foi muito prazeroso a maneira como ela conduzia as suas aulas. Nas avaliações, não ficava presa ao conteúdo das apostilas e, sim, ao que ela havia ensinado durante as suas aulas.

Antes de acontecer a formação continuada do PNAIC, nós já realizávamos, em nossa escola, a formação continuada em serviço. E, de fato, é um momento essencial na nossa carreira. Por exemplo, quando realizamos nossa formação inicial, sentimos necessidade de aprofundar outros conteúdos, como, por exemplo, as questões relacionadas ao trabalho com os alunos da Educação Especial. Lá na faculdade, tivemos uma noção, mas não foi o suficiente. E é com a formação continuada que tivemos a chance de aprender algo relacionado às nossas limitações em sala de aula.

Eu até gosto da formação continuada. Se você me perguntar: “Os professores aprendem com a formação continuada?”, eu diria que sim, embora estejamos vivendo momentos bem doloridos devido à pandemia da Covid-19. No entanto, antes da pandemia, eu já tinha essa percepção. No ambiente escolar, encontramos diferentes grupos de professores. Temos professores que estão na caminhada há muitos anos; outros são os professores medianos; e também temos aqueles professores que estão iniciando. Esses professores que estão iniciando parecem estar por dentro de tudo, com as teorias bem fresquinhas. Os professores medianos estão no processo de aprendizagem e buscam diariamente melhorar a sua prática. E temos também aqueles que estão prestes a se aposentar e acreditam já ter visto de tudo, saberem de tudo e que estão cansados do mesmo “blá-blá-blá”.

E realmente eu concordo com os professores que já estão no final de carreira quando eles criticam a formação continuada, pois, em alguns momentos, recebemos uma formação que nos dá prazer em participar, mas há outras, Renata... Penso que as formações continuadas deveriam ser mais bem planejadas e preparadas, porque, veja bem, ali eles estão lidando com pessoas que já passaram por uma formação acadêmica e que já estão atuando em sala de aula.

Eu me pergunto: por que nós que estamos em sala de aula temos que nos preparar e fazer nossos planejamentos, pois eles mesmo cobram isso da gente, e por que eles não fazem os deles quando vão ministrar uma formação continuada, que é a Sala do Educador²⁷? Sem contar que a formação continuada virou uma forma de barganha. Se você participou, você tem cinco pontos que contribuem para o processo de contagem de pontos; caso você deixe de participar por algum motivo, você também deixa de ganhar a pontuação. Desse modo, a meu ver, a maioria dos professores participa de maneira obrigatória para obter uma pontuação que o favoreça no momento da atribuição de aula²⁸, no final do ano letivo. E, muitas vezes, uma pessoa não faz a Sala do Educador, mas está bem mais adiante do que quem faz.

Já participei de formações muito bacanas mesmo, nas quais você consegue perceber que houve planejamento. Mas tem dia, no meu ponto de vista, que chegam até nós formações que não condizem com a nossa realidade. Não há planejamento; não há começo, meio e fim. Não se preocupam com o projeto macro da escola. O que a escola está trabalhando? Qual a visão da escola? Aonde a escola quer chegar? Qual o objetivo da escola? Exemplo disso foi a formação continuada que tivéssemos esse ano de 2021, realizada de forma *online*, pelo *Google Meet*²⁹. Houve temas muito bacanas, mas tiveram outras que não foram tão bacanas assim, que fugiram completamente da nossa realidade. Recebemos uma formação em que tínhamos que baixar vários aplicativos em nossos aparelhos de comunicação, justamente no momento em que estávamos com nossos celulares sobrecarregados diante de tantos grupos de *WhatsApp*³⁰. Inclusive, nós, professores, já estávamos desesperados ao ponto de ter que comprar um celular mais atualizado, pois o que tínhamos não aguentava mais os vídeos que os pais e as crianças mandavam. Aí, vem uma formação que pedia para nós baixarmos mais aplicativos no celular, baixar mais material, sendo que os nossos aparelhos já estavam pedindo socorro.

Há uma imposição. É comum ouvirmos da coordenação e da direção da escola fala como esta: “Se vocês não participarem, não reclamem se, no final do ano, você não ter

²⁷ Pensado pela política de Educação do estado de Mato Grosso, por meio da secretaria de Educação, o espaço tem por finalidade proporcionar formação continuada para as professoras da Educação Básica.

²⁸ Em Mato Grosso, o processo de atribuição de aulas é um procedimento adotado pelas Secretarias Municipais e Estadual de Educação para dividir as aulas entre as professoras da Educação Básica. De acordo com as regras, determinadas atividades, como a participação em formações, somam pontos que contribuem para esse processo. Disponível em: <https://bit.ly/3O74T9v>. Acesso em: 12 jan. 2024.

²⁹ Serviço de comunicação do Google, criado em março de 2017. Foi apresentado como um aplicativo de videoconferência para até 30 participantes, descrito como uma versão comercial do *Google Hangouts*. Disponível em: <https://bit.ly/41PESRu>. Acesso em: 15 jul. 2023.

³⁰ Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF e fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a Internet. Disponível em: <https://bit.ly/41QKZ8c>. Acesso em: 15 jul. 2023.

pontuação”. E também tem a questão das porcentagens que são atribuídas de acordo com a participação, e isso também causa um certo desconforto, pois por mais que você participe, se acaso acontecer um problema familiar de última hora e for preciso faltar, não recebemos a carga horária completa. Somos uma classe de profissionais; nós tínhamos que fazer a diferença, nós precisamos fazer as coisas acontecerem justamente. Vejo muita reclamação de algo que acontece de errado, mas nós também, em alguns momentos, estamos sendo coniventes com situações que dificultam a vida do profissional. Se tivéssemos isso estabelecido, regras de um bem comum, certamente, já saberíamos nos organizar para recebermos a formação continuada, que é algo muito importante para a nossa profissão, pois o conhecimento é essencial para todos nós, professores, para as crianças e para a sociedade.

Eu sei que a função de coordenação e direção da escola é muito difícil, pois todos os dias eles recebem pais e alunos com várias demandas. E ainda precisam organizar a formação continuada para nós. Realmente, tem que ter “café no bule”³¹. Mas, já que elas têm que preparar, que façam bem feito, com fundamentação teórica. “Olha, essa discussão que estamos trazendo é defendida por tal autor, teorias contemporâneas ou outras mais antigas, como, por exemplo, Piaget, Wallon, Vygotsky, Paulo Freire, Ana Teberosky”... Ah enfim, Renata, quem eles quiserem trazer e que pode contribuir para o nosso aprendizado.

Como na nossa cidade já tinha o projeto Abrindo Horizontes, constava que a formação dos professores aconteceria no horário oposto do seu trabalho, ou seja, quem trabalhava de manhã fazia a formação à tarde; e quem trabalhava à tarde fazia formação de manhã. Decidiram que a nossa formação fosse em horários diferentes dos demais municípios. Apenas alguns encontros aconteceram aos sábados, quando tínhamos algumas atividades em atraso e para cumprir os prazos.

Quanto ao que eu mudaria na formação do PNAIC, acredito que seria pouca coisa. Eu tive orientadoras maravilhosas, esforçadas, de ponta mesmo. Professora que pega o “boi pelo chifre”³² e faz acontecer. Mas acredito que deveria existir a flexibilidade, pois quando o profissional participa por amor e não por obrigação ou imposição, o aprendizado acontece de maneira mais significativa. Tivemos um secretário que teve um olhar mais carinhoso para com os professores, valorizou nosso trabalho e, para quem havia feito o PNAIC, recebia uma pontuação separada dos demais professores, mas os outros não tiveram esse mesmo cuidado. Muda a política ou muda o gestor, muda tudo. Só não podemos esquecer os candidatos mudam, mas nós continuamos ali.

³¹ Expressão para definir o poder financeiro de alguém em realizar algo.

³² Enfrentar os desafios, sem fraquejar ou reclamar.

Renata, muito obrigada, viu? Que Deus te abençoe. Espero ter contribuído.

5.2.5 A entrevista da professora alfabetizadora Zilda

Quadro 19 — Informações sobre a Prof.^a Zilda.

ZILDA RODRIGUES SOARES DA SILVA BARIVIERA	
 Fonte: Acervo pessoal da entrevistada (2023).	Município do Vale do Jauru: Tangará da Serra  Fonte: Tangará da Serra, MT (2023).
	Tempo de atuação no Magistério: Experiência na docência 20 anos, 12 na rede municipal; efetiva há oito anos.
	Formação: Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar.
	Atuação no ano de 2022: Escola estadual.
	Data de realização da entrevista: 02/12/2022.
	Tempo da duração da gravação: 50min e 59s.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Eu sou a Prof.^a Zilda Rodrigues Soares da Silva Bariviera¹. Sou filha de Aristides Rodrigues Soares da Silva e Maria Lourdes Soares de Souza. Sou a caçula de nove irmãos. Eu nasci e morei durante toda a minha infância na cidade de Lambari do Oeste², localizada no estado de Mato Grosso, onde cursei todo o meu Ensino Fundamental na Escola Estadual Padre José de Anchieta³. Aos 20 anos, mudei para a cidade de Tangará da Serra⁴, Mato Grosso, local em que dei continuidade ao 3.º ano do Ensino Médio⁵, cidade onde eu resido até hoje. A escola com que mais me identifiquei foi a Escola Padre José de Anchieta. Acredito que seja pelo fato de eu ter cursado todo o Ensino Fundamental I e II⁶ na mesma escola.

¹ O leitor perceberá que esta entrevista está escrita em um registro mais formal. Isso ocorreu devido a interferências diretas, por parte da colaboradora, após o processo da devolutiva da textualização.

² Cidade de Mato Grosso, localizada a 339 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 4.790 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/3HhNWp4>. Acesso em: 27 nov. 2023.

³ A escola está localizada na zona urbana, na Rua Cidrolândia, no centro de Lambari do Oeste, e atende ao Ensino Fundamental I e II, ao Ensino Médio e à EJA. Disponível em: <https://bit.ly/3SlolBK>. Acesso em: 12 jan. 2024.

⁴ Cidade de Mato Grosso, localizada a 240 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 83.431 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/46YI0gl>. Acesso em: 27 nov. 2023.

⁵ Terceira etapa da formação básica, que separa um estudante de ingressar no Ensino Superior. Também conhecido como “2.º grau”, é a última etapa da Educação Básica brasileira. Disponível em: <https://bit.ly/48n3ELf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

⁶ O Ensino Fundamental consiste em um dos níveis da Educação Básica, obrigatória no Brasil. Ele tem duração de nove anos e é direcionado, na maioria das vezes, às pessoas com idade entre os seis e os 14 anos. A divisão

Iniciei o meu 2.º grau também na Escola Estadual Padre José de Anchieta. Porém, em busca de novas oportunidades, me mudei para Tangará da Serra e iniciei o meu 3.º ano do 2.º grau no período vespertino, na Escola 29 de Novembro⁷, mas, durante o ano, pedi transferência para a Escola Estadual 13 de Maio⁸, onde concluí o 3.º ano do 2.º grau⁹. Assim que concluí o 2.º grau, iniciei a Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra, o Itec¹⁰. Antes mesmo de eu terminar o curso de Pedagogia, comecei a fazer também o Magistério de férias, o Proformação¹¹. Era um programa do Governo Federal em parceria com os municípios. Acredito que essa formação contribuiu muito na minha trajetória enquanto professora alfabetizadora. Toda formação foi realizada no período de férias, ou seja, no mês de julho e no mês de dezembro, na cidade de Diamantino¹². Em dois anos, eu consegui concluir a formação. Foi um curso muito bom! Com certeza, trago na minha bagagem muitas experiências positivas. Continuei fazendo Pedagogia, com duração de quatro anos.

Após concluir o curso de Pedagogia, eu fiz minha Especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar, mas o meu contato com a docência aconteceu em uma escola da zona rural, antes mesmo de eu ter concluído a Graduação em Pedagogia. Eu me considero uma pessoa privilegiada e, ao mesmo tempo, muito esforçada, porque não foi fácil todo o percurso até chegar aqui. Quando terminei a Graduação em Pedagogia, comecei a ministrar aula na zona urbana. Trabalhei 12 anos nas escolas municipais de Tangará da Serra¹³. Durante esses 20 anos

do Ensino Fundamental se dá da seguinte maneira: os anos iniciais correspondem às séries cursadas do 1.º ao 5.º ano, destinadas às crianças entre os seis e os dez anos, sendo o primeiro ano a fase de alfabetização; já os anos finais compreendem as séries do 6.º ao 9.º ano para crianças e jovens entre 11 e 14 anos. Disponível em: <https://bit.ly/41NVIFM>. Acesso em: 30 jul. 2023.

⁷ É uma escola urbana, localizada na Rua José Candido Melhorança, n.º 37, no centro de Tangará da Serra. Atualmente, atende ao Ensino Médio. Disponível em: <https://bit.ly/3Hi0QDv>. Acesso em: 12 jan. 2024.

⁸ É uma escola urbana, localizada na Avenida Brasil, n.º 1148, no centro de Tangará da Serra. Atende especificamente à modalidade de Ensino Médio e oferta ensino regular e curso técnico integrado. Disponível em: <https://bit.ly/3O76CM1>. Acesso em: 12 jan. 2024.

⁹ 3.º grau, que corresponde, atualmente, ao Ensino Médio da Educação Básica.

¹⁰ Faculdade de Educação de Tangará da Serra. A empresa Itec que tem como razão social “Instituição Tangaraense de Ensino e Cultura S/C Ltda.” e foi fundada em 13 de março de 1985, estando cadastrada no segmento de Faculdades — Pós-Graduação — MBA. Disponível em: <https://bit.ly/3Osy0L>. Acesso em: 19 jun. 2023.

¹¹ Programa do MEC, instituído a partir de 1999 com o objetivo de acabar com a figura do professor sem qualificação pedagógica. Trata-se de um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de Educação à distância, que utiliza a estrutura da TV Escola para promover a formação e a titulação desses professores. O Proformação foi idealizado para atender prioritariamente às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, locais onde existe um número alto de professores leigos, a maior parte sem o Ensino Fundamental (antigo “1.º grau”). O curso proporciona a professores sem habilitação que atuam nas quatro séries iniciais e classes de alfabetização das escolas da rede pública o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática na sala de aula. Disponível em: <https://bit.ly/43HiitP>. Acesso em: 19 jun. 2023.

¹² Cidade de Mato Grosso, localizada a 200 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 21.941 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/3SdS8w2>. Acesso em: 04 out. 2023.

¹³ Cidade de Mato Grosso, localizada a 240 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 107.631 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/46YI0gl>. Acesso em: 02 out. 2023.

contribuindo com a Educação de Tangará, eu sempre trabalhei com o 1.º e o 2.º ano do Ensino Fundamental nas séries iniciais, com as quais eu me identifico muito. Sou apaixonada pelo que eu faço! Eu falo sempre que trabalhar com essa faixa etária é o que eu sei fazer. Sempre trabalhei com os anos iniciais; nunca trabalhei com o 4.º ou o 5.º. Ainda não consigo me ver em uma sala de 2.º ciclo, justamente pelo fato de eu gostar muito de alfabetizar. Na alfabetização, eu me realizo. A alfabetização me dá a oportunidade para criar e recriar, e eu gosto de inventar, criar minhas próprias atividades, principalmente as de produções de texto.

No ano de 2014, eu tive a oportunidade de participar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC. No início do programa, tivemos a formação de Linguagem e, no ano seguinte, a de Matemática. O material de estudo era excelente, muito bem organizado, e tinha como objetivo garantir uma alfabetização de qualidade. Posso afirmar que o PNAIC foi uma formação de peso para todos os professores que tiveram a oportunidade de participar. Tínhamos formadoras engajadas, comprometidas, que levaram o programa muito a sério. Os encontros aconteciam de acordo com o calendário. No Cefapro¹⁴, os encontros eram riquíssimos, pois oportunizavam um momento de reflexão e troca sobre a nossa prática pedagógica, socialização de ideias e, ao mesmo tempo, éramos motivados a inovar nossa prática e a acreditar que era possível, sim, promover uma Educação de qualidade e pensar na individualidade de cada aluno e na Educação Inclusiva¹⁵. A formação contribuiu muito com a minha prática na sala de aula. Nos encontros de formação do PNAIC, eu me sentia muito à vontade para dialogar com as colegas sobre as vivências de sala de aula e trocar experiências com as professoras de outras escolas. Os encontros eram divididos entre momentos de leituras, roda de conversa e confecções de materiais, quando nós discutíamos sobre os temas abordados nos cadernos e, em seguida, socializávamos as experiências vivenciadas em sala. Foram momentos de muito aprendizado. Além de a formação ter proporcionado uma reflexão sobre a teoria e a prática, o material também trazia dois cadernos que ampliavam as discussões sobre a Educação Matemática no campo e a Educação Matemática inclusiva. A partir da formação, percebi o quanto a Alfabetização Matemática inclusiva na perspectiva do letramento é tão importante quanto qualquer outra disciplina.

¹⁴ Surgiu da iniciativa de uma formação continuada, realizada por meio do Cefam, em Mato Grosso, em 1989 (Gobatto, 2015). O Governo de Mato Grosso sancionou a Lei n.º 11.668, que instituiu as DREs no âmbito da Seduc/MT, fazendo a união das assessorias pedagógicas com os 15 Cefapros.

¹⁵ A Educação Inclusiva pode ser entendida como o resultado do reconhecimento dos direitos de ser e estar no mundo de cada um, de acordo com as suas especificidades. Dentre essas diferenças que tornam o ser humano singular, destacam-se todos os grupos minoritários, vulneráveis, excluídos e rejeitados, que também desejam reconhecimento no ambiente educacional e exigem respeito e justiça social e consideração pedagógica para com as suas diferenças. Disponível em: <https://bit.ly/48WrsWo>. Acesso em: 12 jan. 2024.

O PNAIC fez com que eu me interessasse mais pela Matemática, uma vez que o material trazia várias sugestões de recursos didáticos, que favoreciam uma aprendizagem mais lúdica, por meio de jogos confeccionados nos encontros, proporcionando a inclusão dos alunos. Por meio da Educação Matemática inclusiva, eu aprendi a planejar diversas situações de aprendizagem que contemplavam não só os alunos ditos “normais”, mas também os alunos com alguma deficiência, ou seja, aprendi muito com o material que eu recebi. Guardo todos os cadernos. As sugestões de atividades que vinham nos cadernos, quando se tratava de jogos, ora confeccionávamos durante os encontros, ora na escola. Aplicávamos em sala; depois, socializávamos o resultado com os colegas no próximo encontro.

Posso afirmar que o PNAIC foi uma das melhores formações de que tive a oportunidade de participar. Confesso que muitas práticas que tenho desenvolvido em sala de aula são fruto dessa formação. Atualmente, estou participando da formação Alfabetiza Mato Grosso¹⁶, a qual é voltada para professores do 1.º e do 2.º ano do Ensino Fundamental. Estou gostando, é uma formação muito boa! Acredito que nós, professores, precisamos desses momentos para rever nossas práticas — e juntos, enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Por meio dessas contribuições, precisamos tornar o espaço da sala de aula um ambiente que favoreça a alfabetização e o letramento e a Alfabetização Matemática de forma lúdica, acolhedora e inclusiva.

Com relação à minha experiência com a Educação Especial¹⁷ na Graduação, acredito que a teoria se distancia um pouco da prática, até mesmo porque pouco se falava em inclusão¹⁸. Nem sempre, quando nos deparamos com uma criança com algum tipo de

¹⁶ O Alfabetiza MT visa ao fortalecimento do regime de colaboração entre estado e municípios, com ênfase na alfabetização das crianças até 2.º ano do Ensino Fundamental. O programa prescinde de estrutura de gestão, criação de instrumentos legais e assinatura do termo de cooperação técnica pelo Governo do estado de Mato Grosso e pelos prefeitos, de modo a assegurar, às crianças, o direito à alfabetização na idade certa. Estruturado em oito componentes e 26 macroações, o programa tem por objetivo a transformação do contexto do estado, sobretudo, na fase da alfabetização, fortalecendo a gestão escolar, capacitando os docentes, avaliando o desempenho dos estudantes e gerando incentivos às escolas. Disponível em: <https://bit.ly/3JJmDFY>. Acesso em: 18 dez. 2022.

¹⁷ É a modalidade de Educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

¹⁸ A inclusão se define como o processo por meio do qual a sociedade se reestrutura e se adapta para receber, nos seus sistemas, pessoas consideradas diferentes das demais. Nesse processo, tanto a comunidade quanto as pessoas com deficiências (sejam elas físicas, mentais ou de qualquer outra ordem) precisam discutir e buscar soluções adequadas de adaptação; ou seja, a sociedade precisa ser capaz de receber efetivamente as diferenças, promovendo a igualdade de oportunidades para todos. Com a Educação, não seria diferente. As diretrizes atuais da Educação Inclusiva, de acordo com os principais documentos estruturadores dessa modalidade de ensino, propõem que a Educação é direito de todos e que a Educação de pessoas com necessidades especiais deve ser feita, preferencialmente, na rede regular de ensino, em escolas e classes onde essas pessoas convivam e interajam com as demais. Essa prática vem ao encontro do paradigma de que é direito de todos a convivência em sociedade, a frequência e o usufruto de todos os espaços sociais (Silva, 2017, p. 16).

deficiência¹⁹, estamos preparados para saber lidar e atender às suas necessidades. O que aprendemos na faculdade é muito superficial... Lembro que, na minha Licenciatura em Pedagogia, estudei pouco sobre inclusão. Na faculdade, é comum ter mais teoria. Você só vai vivenciar a prática durante os estágios — isso, se você fizer a opção em estagiar na Educação Especial. Sendo assim, a prática você vai adquirindo com o passar dos anos. Eu mesma adquiri com o tempo e também por meio das formações de que participei, como, por exemplo, a do PNAIC. Na formação do PNAIC, nós tivemos um módulo — na verdade, um caderno que tratou sobre a Educação Especial — que discutiu sobre as questões de inclusão, como a deficiência auditiva, deficiência visual e intelectual. Essas abordagens foram fundamentais para que, hoje, eu soubesse olhar para os meus alunos com um olhar diferenciado. O caderno da Educação Inclusiva trouxe sugestões de atividades de como trabalhar com as crianças com deficiência visual de forma mais individualizada.

Outro ponto que considerei positivo na formação do PNAIC é que o caderno de Educação Inclusiva trouxe algumas sugestões de atividades para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. Dentre elas, vale ressaltar a Libras. Eu penso que ela deveria estar como disciplina no currículo da Educação Básica. Hoje, enfrentamos muita dificuldade em estarmos nos relacionando com os alunos surdos, por não termos formação em Libras. Algumas escolas têm alunos surdos, inclusive a minha. E a maioria dos professores não consegue se comunicar com eles. Por exemplo, na escola onde eu trabalho, tem um estudante que tem deficiência auditiva. Eu fico perdida. Às vezes, ele vem falar comigo, eu não consigo manter uma comunicação efetiva com ele. O caderno de Educação Inclusiva trouxe sugestões de atividades a serem aplicadas com crianças, como já mencionei — por exemplo, para as que possuem deficiência auditiva. Mas, como na sala eu não tinha alunos com deficiência auditiva, ficava mesmo na teoria. Realizava as atividades que eram as leituras e, quando chegava aos encontros, discutiam algumas possibilidades para trabalhar com os alunos que tinham deficiência auditiva.

Neste ano de 2022, estou trabalhando com uma turma do 2.º ano do Ensino Fundamental I. Entretanto, é minha primeira experiência com aluno com transtornos do

¹⁹ Há pelo menos duas maneiras de compreender a deficiência. A primeira entende como uma manifestação da diversidade humana. Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade [...] Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana [...] (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 67). Nesta pesquisa, alinhamo-nos à primeira definição.

espectro autista, já trabalhei com alunos com dificuldade de aprendizagens e aluno com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou TDAH. Eu consigo trabalhar tranquilamente com o aluno autista, pois ele já consegue ler e escrever. Procuro ser bem dinâmica em sala, gosto de criar e reinventar em sala. Tenho muitos registros em fotos das minhas práticas em sala. Minhas colegas de trabalho até me incentivam a publicar meus trabalhos nas redes sociais, mas não gosto de me expor muito. Tenho vários jogos que foram confeccionados nas formações, os quais utilizo em sala com meus alunos. Costumo dizer que tenho pouca teoria, mas tenho desenvolvido algumas habilidades que têm contribuído muito com a minha prática. A Caixa Matemática, construída durante a formação PNAIC com materiais concretos, tem me auxiliado no desenvolvimento da aprendizagem de forma lúdica do meu aluno autista, pois ele tem demonstrado interesse em realizar as atividades, as quais exigem, em seu aprendizado, uma inovação constante. Tenho conseguido promover o engajamento dele durante as atividades. Ele gosta muito de Matemática, de pintar e desenhar, tem demonstrado facilidade em resolver as atividades que envolvem compreensão de números, contagem, resolução de problemas. Tenho desenvolvido uma relação bem próxima a ele. Ele tem uma auxiliar, mas sempre procuro sentar perto dele. Mas não é todos os dias que ele está disposto a realizar as atividades propostas... Tem vezes que ele fala assim: “Ah, eu estou nervoso, não quero fazer”. Quando isso acontece, procuro acalmá-lo. É preciso compreender que ele precisa do tempo dele para conseguir finalizar as atividades.

Durante a formação, nós também confeccionamos a Caixa Matemática com diversos materiais manipuláveis — palitos, tampinhas, baralho, jogos, dadinhos e outros. Tenho a minha guardada até hoje. Nela, eu guardo ainda alguns materiais que produzimos durante a formação — o relógio, os palitos de picolé, sacolinhas contendo bolinhas. Eu sou uma professora bem caprichosa! Na sala, tenho outros jogos guardados que utilizo para trabalhar com meus alunos. Todos os materiais que estão dentro da Caixa Matemática foram produzidos em grupo durante a nossa formação do PNAIC. Depois, esses recursos eram utilizados em sala com os alunos. A Caixa Matemática era um recurso didático que ficava na sala de aula. De acordo com o conteúdo a ser trabalhado, o professor tinha dentro da Caixa Matemática um jogo que ajudaria na compreensão do conteúdo abordado. Os materiais da Caixa Matemática também podem e devem ser utilizados para trabalhar com os alunos da Educação Especial — por exemplo, os deficientes auditivos, autistas e com TDAH.

O PNAIC foi uma das melhores formações de que eu já participei! Na verdade, eu penso que seriam necessárias mais formações como essa. As últimas formações que tenho realizado foram de forma *online*, com leituras excessivas. Ao finalizar, você mesma baixa o

seu certificado. As formações na modalidade presencial promovem a interação dos professores, onde um aprende com o outro e passa a dividir seus conhecimentos, até mesmo suas angústias. Eu penso que nós, professores, precisamos desses momentos de pensar na nossa prática, construir o seu próprio material que, posteriormente, será aplicado em sala de aula. As formações nos impulsionam a buscar meios que estimulem os alunos a querer aprender mais e aproximam os alunos dos conteúdos de forma mais lúdica. Ao mesmo tempo, enriquecem o nosso trabalho em sala, pois as crianças irão aprender de forma mais prazerosa. Enquanto professora alfabetizadora, compreendo que o ensino da Matemática vai muito além do reconhecimento de números e saber realizar as quatro operações. Pensar no processo educativo requer uma reflexão entre o ensinar e o aprender; esse processo de aprender requer que o professor saiba quais são as reais necessidades dos alunos. Para propor esses momentos de aprendizagem com bastante ludicidade, é preciso inovar sempre.

Quando as crianças têm contato com materiais concretos para auxiliar na aprendizagem, é notório que elas aprendem muito mais rápido. Tenho 27 alunos; desses 27, mesmo passando pelo período de pandemia²⁰, eu só tenho três que não estão lendo — os demais já escrevem palavras, constroem frases e produzem pequenos textos, realizam as quatro operações e já consolidaram algumas habilidades. Esse resultado é graças ao meu trabalho, feito com muito amor, carinho, responsabilidade e respeitando a individualidade de cada aluno. O trabalho com os jogos matemáticos será contemplado no espaço da sala de aula como sendo uma ferramenta a mais na recomposição da aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que apresentam dificuldades em assimilar os conteúdos propostos. Tenho dois armários na sala, cheios de materiais manipuláveis, aos quais recorro quando necessário.

Sou professora efetiva do estado desde 2010. Desde então, venho participando das formações continuadas que acontecem na escola para discutirmos assuntos relacionados ao contexto escolar. Nessas formações, elegíamos diferentes temáticas — por exemplo, sobre interdisciplinaridade, avaliação e currículo. Havia uma divisão de pequenos grupos; cada grupo ficava responsável por estudar um determinado assunto e depois fazia a explanação

²⁰ A pandemia da Covid-19 correspondeu à disseminação, em escala mundial, de uma doença respiratória (a Síndrome Respiratória Aguda Grave 2), causada por um tipo específico de Coronavírus (Sars-CoV-2). Esse vírus teve origem zoonótica, e o primeiro caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a OMS classificou o surto como Emergencial de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Em 28 de junho de 2021, 181.038.754 casos foram confirmados em 192 países e territórios, com 3.921.974 mortes relacionadas diretamente à doença. Com isso, essa pandemia tornou-se uma das mais mortais de sempre. Até o final de 2023, o Brasil havia registrado mais de 700 mil mortes pela doença. Em Mato Grosso, foram registradas mais de 14 mil mortes. Disponível em: <https://bit.ly/3tLkNiK>. Acesso em: 12 jan. 2024.

para os demais colegas. Era assim que acontecia a nossa formação. Depois de quatro anos da minha efetivação, veio o PNAIC, que foi muito positivo, de acordo com o meu ponto de vista, pois era uma formação realmente voltada para os professores alfabetizadores, que selecionava professores alfabetizadores dos anos iniciais para participar da formação. Pena que essa formação acabou!

Outro ponto positivo no PNAIC era que o professor poderia dar continuidade à sua turma, ou seja, o professor iniciava com uma turma no 1.º ano do Ensino Fundamental I e, no ano seguinte, ele tinha o direito de dar continuidade à turma. A vantagem era que o professor já conhecia a turma e poderia dar continuidade ao seu trabalho, uma vez que já tinha o diagnóstico de seus alunos. Ele conseguia fazer as intervenções de forma mais assertiva, planejando atividades que favorecessem o protagonismo dos alunos. Depois da formação do PNAIC, não houve mais esse critério para que os professores alfabetizadores continuassem com a sua turma. Agora segue a contagem de pontos — os professores escolhem de acordo com sua pontuação. Na escola em que eu trabalho, antes da atribuição, conversamos entre nós, ficando pré-definido a qual turma cada uma gostaria de ser atribuída. Assim, cada uma escolhe a turma com que mais se identifica.

Com relação à formação continuada voltada para a Educação Especial, posso dizer que, na faculdade, tivemos algumas leituras, porém muito superficiais. Em 2015, a Seduc/MT²¹, em parceria com o Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial, o Casies²², ofertou uma formação em Libras. Como eu estava na coordenação do Ensino Fundamental I, eu consegui iniciar o curso de Libras. No ano seguinte, voltei para sala de aula. Como a formação era no período integral, não consegui dar continuidade, pois o estado não custeava meu substituto e, para eu pagar, ficava caro, inviável. Sendo assim, não finalizei o curso. Logo, os temas passaram a ser encaminhados pelo Cefapro para serem discutidos nas formações nas escolas. Não me recordo de ter discutido sobre a Educação Especial. No momento, estou fazendo duas formações. Um é o programa Alfabetiza MT, que tem por objetivo a melhoria dos resultados da alfabetização dos estudantes das escolas públicas do estado de Mato Grosso. A outra é uma formação *online* sobre o material estruturado. O

²¹ Tem a finalidade de propor e executar políticas públicas voltadas para a Educação Básica, assegurando ao estudante o desenvolvimento de capacidades e a construção de conhecimentos para a formação de valores humanos na conquista da cidadania. Disponível em: <https://bit.ly/3vuKBjC>. Acesso em: 12 jan. 2024.

²² Unidade administrativa da Seduc/MT, considerada um centro de referência da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Tem a competência de ofertar apoio e suporte à inclusão da Educação Especial, a partir dos seguintes eixos operacionais: a) atendimento, orientação e avaliação pedagógica; b) suporte técnico e produção de material didático adaptado; c) formação continuada para os professores e profissionais da Educação; d) apoio e orientação aos estudantes, professores e às famílias; e) promoção da interação e convivência. Disponível em: <https://bit.ly/3TRXqi4>. Acesso em: 19 jun. 2023.

Sistema Estruturado de Ensino inclui apostilas, plataforma digital, aplicativo, formação profissional e avaliações. Começamos, neste ano de 2022, a trabalhar com o material estruturado, que contempla todo(s) o(s) componente(s) curricular(es)/área(s). Nos últimos anos, a Seduc/MT tem ofertado cursos voltados para a Educação Especial. Porém, o público-alvo são os professores que estão em Salas de Articulação e Salas Multifuncionais. Mas eu continuo afirmando e diria para você, Renata [dirigindo-se à pesquisadora]: se você perguntar para todos os professores que fizeram o PNAIC: “Qual a melhor formação que vocês já fizeram?”, eles diriam “O PNAIC!”, porque realmente foi uma formação que contribuiu muito com nossa prática em sala de aula.

A formação do PNAIC, mesmo sendo cansativa, pois saíamos da escola e muitas vezes já tínhamos que ir direto para os encontros... Mas quando chegávamos na formação, nós nem víamos o tempo passar! Você se envolvia nas atividades, nas discussões em grupos e nas leituras, sem contar que era o momento também de rever as colegas de trabalho. Levávamos os materiais necessários que haviam sido solicitados pelas formadoras no encontro anterior, para construir os jogos durante a própria formação, que tinha uma durabilidade aproximadamente de quatro horas. Os encontros eram bem produtivos. O que levávamos para ser realizado em casa eram os relatórios, que deveriam ser feitos após a aplicação em sala de aula. Nesse relatório, apontávamos os pontos positivos e os pontos negativos da atividade. Fazíamos também uma planilha que... Agora eu não me recordo ao certo o sistema que nós tínhamos que a preencher. Nessa planilha, tinha todos os nomes dos alunos, e era preciso fazer algumas observações. Também tínhamos um questionário que tínhamos que preencher. Então, eu diria que o PNAIC, para mim, poderia ser uma formação permanente.

Depois do PNAIC, nós tivemos uma outra formação, porém por um período curto, voltada para a alfabetização. É o PercePson²³, um programa de atividades lúdicas para estimular a consciência fonológica, com material excelente, material de qualidade! O material é muito bom, ele traz diversas atividades lúdicas para trabalhar consciência de palavras, rima, aliteração, sílabas e fonemas, através de registros escritos, recortes e colagens voltados especificamente para a área da Linguagem. Quanto ao Alfabetiza MT, até o momento, não tivemos acesso ao material ainda, que era para ser trabalhado em sala. Finalizamos o curso dia 30 de novembro [de 2022]. Estou ansiosa para conhecer o material da formação que fizemos.

²³ Trata-se de um programa completo, que traz uma série de atividades lúdicas, com jogos e brincadeiras, para estimular a consciência fonológica e o princípio alfabético em crianças que estão inseridas no processo de alfabetização. Disponível em: <https://bit.ly/3Yn7yzT>. Acesso em: 19 jun. 2023.

Voltando a falar do PNAIC: nós recebemos uma caixa de livros. Os livros são muito bons, com letras grandes, bem coloridos e com vocabulário adequado para a faixa etária das crianças. Eu gosto muito! Alguns são meus livros de cabeceira, principalmente para trabalhar com sequência didática — algo de que gosto muito. O que distingue a formação do PNAIC de outras formações é que a proposta não foi elaborada pensando somente na área da Linguagem, mas, sim, em outros componentes curriculares também. Os livros trazem uma temática que favorece a organização das atividades de forma interdisciplinar. Por exemplo, o livro da “Joaninha que perdeu suas pintinhas”²⁴. Eu sou apaixonada! O livro conta a história de uma joaninha que sai para passear e, no caminho, ela perde as pintinhas. Dá para trabalhar várias atividades — por exemplo, adição, subtração, conceito de maior e menor e valores. Reafirmo que a formação, no modelo do PNAIC, deveria ser uma formação permanente, pois, de forma permanente, acredito que ela enriquece muito o trabalho do professor — até mesmo a formação para trabalharmos com os alunos da Educação Especial.

A Educação Especial ainda é um desafio para mim. Quando eu soube que iria ter um aluno autista, eu fiquei muito preocupada. Comecei pesquisar a respeito do autismo. Eu pensei assim: “Meu Deus, como eu vou trabalhar com a criança se eu não tenho formação nenhuma pra trabalhar com ela?”. Fui em busca de conhecimento, comecei a pesquisar de forma autônoma, pois não poderia deixar esse aluno sentadinho, sendo apenas um número dentro da sala — fingindo que eu estava ensinando, ele fingindo que aprendia. Assisti a vídeos no *YouTube*²⁵ relacionados ao autismo e a como trabalhar com o aluno autista. Também pesquisei atividades pedagógicas para trabalhar com o aluno autista. Mas percebi que as atividades que eu encontrava eram muito fáceis para meu aluno. Percebia que ele tinha potencial para avançar mais do que estava sendo proposto. Preparei outras atividades que iam ao encontro da necessidade do meu aluno. Hoje, ele é uma criança que consegue realizar várias coisas. Algo que me chamou a atenção foi sua evolução após a monitora deixá-lo mais à vontade, o que o tornou uma criança mais independente. Hoje, além de ele brincar muito, ele consegue, por exemplo, escrever os números e identificar. É só apontar e perguntar: “Que número é esse?”. De imediato, ele responde: “1843”. Ao vê-lo se desenvolvendo dessa maneira, fico encantada e percebo o quanto avançou. Então, paro e penso o quanto os encontros formativos são

²⁴ Obra de Ducarmo Paes. A história pode ser encontrada no *link*: <https://bit.ly/3FvmoMk>. Acesso em: 02 jan. 2023.

²⁵ O *YouTube* é uma plataforma de vídeos *online*. Por meio dela, usuários podem assistir, criar e compartilhar vídeos pela Internet. Fundada em 2005, a plataforma possui mais de um bilhão de usuários pelo mundo. A ideia da plataforma é a de que os seus usuários possam não apenas consumir conteúdos, mas também os produzir. Disponível em: <https://bit.ly/3Y3YPSV>. Acesso em: 10 jun. 2023.

importantes para o nosso aprendizado. As formações nos ajudam a pensar em estratégias de aprendizagem para sanar as dificuldades dos alunos. Aprendi muito com o PNAIC! Acho até que cada professor alfabetizador carrega um pouquinho do PNAIC dentro de si.

5.2.6 A entrevista da professora alfabetizadora Sonia

Quadro 20 — Informações sobre a Prof.^a Sonia.

SONIA MARIA RECHE	
 Fonte: Acervo pessoal da entrevistada (2022).	Município do Vale do Jauru: Barra do Bugres  Fonte: Ecoa (2022).
	Tempo de atuação no Magistério: Experiência na docência de 15 anos, desses, atuou como professora interina por nove anos. Há cinco anos, é professora efetiva na rede estadual.
	Formação: Magistério, Normal Superior, Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar.
	Atuação no ano de 2022: Escola municipal, período matutino, 5.º ano.
	Data de realização da entrevista: 03/12/2022.
	Tempo da duração da gravação: 31min e 35s.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Eu sou Sonia Maria Reche. Nasci na cidade de Barra do Bugres¹, local onde resido até o presente momento. Tenho 45 anos. Sou filha de Bernadete Bernardo Reche e Romão Fernandes Reche. Tenho oito irmãos — cinco homens e três mulheres. Iniciei minha vida escolar aos sete anos. Fui direto cursar o 1.º ano do Ensino Fundamental I²; não cursei a Educação Infantil³. Hoje compreendo que pular essa etapa é prejudicial para as crianças. E essa etapa faz falta, mas, naquela época, não tive acesso a ela. Estudei minha vida inteira em escolas públicas, do estado, com as quais me identifiquei muito.

¹ Cidade de Mato Grosso, localizada a 150 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 29.403 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/3tLnJMk>. Acesso em: 02 out. 2023.

² O Ensino Fundamental consiste em um dos níveis da Educação Básica, obrigatória no Brasil. Ele tem duração de nove anos e é direcionado, na maioria das vezes, às pessoas com idade entre os seis e os 14 anos. A divisão do Ensino Fundamental se dá da seguinte maneira: os anos iniciais correspondem às séries cursadas do 1.º ao 5.º ano, destinadas às crianças entre os seis e os dez anos, sendo o primeiro ano a fase de alfabetização; já os anos finais compreendem as séries do 6.º ao 9.º ano para crianças e jovens entre 11 e 14 anos. Disponível em: <https://bit.ly/41NVIFM>. Acesso em: 30 jul. 2023.

³ Também conhecida como “Ensino Infantil”, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e atende a crianças de zero a cinco anos.

Ao terminar o 3.º grau⁴, eu cursei o Magistério⁵ em 1997. Era a última turma, ainda bem que eu peguei essa parte! Não era minha intenção, mas minha mãe sempre falou que filho dela tem que fazer Magistério, porque professor nunca estaria desempregado. Hoje, vejo que valeu a pena. Quando concluí o Magistério, não fui direto dar aula. Trabalhei no comércio local por dez anos. Durante esse período, resolvi fazer uma faculdade Normal Superior⁶, por uma faculdade particular do Instituto Cuiabano de Educação, o ICE⁷. Ao terminar a faculdade Normal Superior no ano de 2008, iniciei meu trabalho em sala de aula, pois havia me identificado com a docência. Peguei minhas primeiras aulas em substituição a outros professores que estavam afastados da sala de aula por diversos motivos. Assim, nunca mais deixei de lecionar.

No ano de 2016, fiz um concurso público municipal na cidade de Sapezal⁸, Mato Grosso, para o cargo de professora. Fui aprovada, porém, para assumir o concurso, tinha que ter a Graduação em Pedagogia, e a minha era Normal Superior. Enquanto aguardava ser chamada, fui em busca da segunda Graduação, porque eu não iria conseguir assumir, porque não aceitaram a minha faculdade Normal Superior — eles exigiam a formação em Pedagogia. Foi decepcionante para mim, mas não desisti da sala de aula. Continuei a lecionar em substituição a outros professores. Fui em busca de qualificação e iniciei minha segunda Licenciatura. Em 2017, passei no concurso para professora do estado de Mato Grosso e tomei posse em 2018. Já tinha terminado minha Graduação em Pedagogia. Agora sou professora concursada, efetiva.

⁴ Atualmente, corresponde ao Ensino Médio da Educação Básica.

⁵ O curso de Magistério foi uma formação ofertada para aspirantes a professores. Ao concluir o curso, o profissional estava apto a exercer a profissão. No ano de 1996, o Governo Federal substituiu a formação do Magistério para a formação em Pedagogia. No entanto, algumas instituições ainda seguiram ofertando essa formação, principalmente nos municípios mais distantes das universidades, em parcerias com algumas Secretarias de Educação.

⁶ “Normal Superior” é uma Graduação de Licenciatura Plena que foi criada no Brasil pela LDB. Idealizada pelo educador Anísio Teixeira, o objetivo dessa Graduação era formar em nível superior os profissionais da Educação Básica (arts. 61, 62 e 63 da LDB). Ao se criar o curso Normal Superior, foram também criados os Institutos Superiores de Educação. Em 1998, o primeiro curso Normal Superior público do país foi criado no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://bit.ly/3XLJqox>. Acesso em: 06 mar. 2023.

⁷ O ICE pertence à rede particular de ensino e é mantido por uma entidade de mesmo nome. Fundado em 1988, a instituição oferece desde a Educação Básica até a Pós-Graduação. A Educação Superior compreende a Faculdade Mato-Grossense de Ciências Contábeis e Administrativas e a Faculdade Cuiabana de Educação e Letras (Facel). Atualmente, ambas são credenciadas como Faculdades Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas. Disponível em: <https://bit.ly/3XKrbQj>. Acesso em: 11 jan. 2023.

⁸ Cidade de Mato Grosso, localizada a 560 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a sua população era de 25.054 habitantes em 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3EhRfvh>. Acesso em: 12 jan. 2023.

Acredito que essa inspiração para ser professora não veio da minha relação com meus professores quando eu estudava na Educação Básica⁹. Na verdade, ela surgiu de um contexto histórico, familiar, no qual minha mãe, irmã, tias e avó foram ou são professoras. Então, desde muito cedo, não me via em outra profissão, assim como não me vejo até hoje. Costumo dizer que o dia que eu não me ver mais..., não sentir mais o que eu sinto, eu saio mesmo da docência. Não vou ser daquelas professoras que chegam na escola só reclamando, odiando o que está fazendo. Jamais! Eu amo mesmo e gosto do que eu faço. No momento, só tenho recordações boas mesmo, desde a época em que estudava até o momento em que estou em sala de aula.

Como disse a você, boa parte da minha carreira na docência foi em substituição a outros professores, e essa realidade me permitiu trabalhar em diversas instituições. Dentre elas, estava a Escola Especial Favo de Mel, a Apae¹⁰. Trabalhei nessa escola aproximadamente por um ano e pouco. Embora tenha vivenciado experiências muito boas na Educação Especial¹¹, eu não quis mais. Optei por ficar na Educação Básica¹² mesmo. Ainda tenho bastantes colegas que trabalham na Favo de Mel, mas a Educação Especial, pelo que eu vi e vejo lá, é muito monótona. Por exemplo, os alunos são matriculados lá desde o primeiro aninho. Eles crescem, mudam de fase, mas, se você voltar lá após alguns anos, eles estão realizando as mesmas atividades. Eu já cheguei a comentar com minhas colegas: “Vocês ainda dão esse mesmo desenho para os alunos pintarem?”. Eu não consigo trabalhar dessa forma. Falei para uma das minhas amigas: “Pelo amor de Deus, vocês já fizeram o período de sondagem, já viram como os alunos são, agora chega desses papéis! Vamos fazer alguma coisa diferente, trabalhar as habilidades que eles têm”. Essa realidade me incomodou de tal maneira, que preferi não trabalhar na Educação Especial dessa escola — talvez em outras, seria diferente, mas é o que eu vejo lá e que também outras profissionais comentam.

Eu penso que a Educação Especial tinha que ser voltada para práticas que levem em consideração as habilidades que os alunos possuem. Uma proposta de trabalho seria a divisão dos alunos por grupos, por habilidades, e esquecer os papéis com desenhos para realizar apenas pintura em sala de aula, pois são atividades que não contribuem para o

⁹ Trata-se do primeiro momento da formação de crianças e jovens. Contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Disponível em: <https://bit.ly/48n3ELf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

¹⁰ A escola está localizada na Av. Senador Filinto Müller, n.º 425, bairro Maracanã, na cidade de Barra do Bugres. Disponível em: <https://bit.ly/3Hhy45Q>. Acesso em: 10 maio 2023.

¹¹ É a modalidade de Educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

¹² O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da LDB, passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio (Brasil, 1996).

desenvolvimento dos alunos da Educação Especial. Posso afirmar que a realidade da Educação Especial ainda é muito recente para mim, se levar em consideração que eu nunca tive contato com os alunos da Educação Especial no período da minha Educação Básica e também não enquanto cursei a minha Graduação.

Essa semana aconteceu um fato que me chamou muita atenção. Eu fui aplicar a prova do Avalia MT¹³. Quando entrei na sala, eu vi um menino que tinha os membros inferiores bem pequeninhos... Um rapazinho dos bracinhos bem fininhos estava lá, tentando fazer a prova. Foi quando eu me dei conta de que nunca tive contato com um aluno assim. Fiquei curiosa em saber como seria a relação dele com os demais colegas de turma. Na verdade, foi bem chocante, bem diferente mesmo da minha realidade de sala de aula. Como já falei, eu fiz o Normal Superior. A segunda Graduação, em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar. O Mestrado eu ainda não iniciei. Há um tempo, eu senti vontade de fazer, mas infelizmente não consegui ser aprovada. Hoje, a vontade já passou. Talvez, com o tempo, eu tente novamente...

A minha atuação na docência me oportunizou trabalhar em diferentes séries. Já lecionei desde a Educação Infantil, com turmas do maternal, com bebezinhos, até com a Educação de Jovens e Adultos¹⁴, com turmas de idosos mesmo, senhoras e senhores, mas, durante essa minha trajetória, eu nunca trabalhei com crianças do 1.º ano do Ensino Fundamental, que corresponde à alfabetização. O que aconteceu para que eu tivesse esse bloqueio? Não sei. Talvez não seja nenhum bloqueio. Pode ser que o que aconteceu foram as oportunidades que surgiam enquanto trabalhava no contrato. O que restava para mim sempre eram as turmas do 5.º ano do Ensino Fundamental, pois as professoras que eram efetivas e tinham a oportunidade de escolha... Mas nunca atribuíam a elas os 5.º anos. E agora, que eu tenho oportunidade de escolher sala, e tudo o que eu escolho? Os 5.º anos! Porque já me identifiquei. Gosto, gosto da Matemática do 5.º, das outras disciplinas também e dos alunos, pelo fato deles estarem mais independentes. Desse modo, sempre que eu tiver oportunidade, escolherei o 5.º ano do Ensino Fundamental — aliás, sou conhecida pelos alunos da escola como “a professora do 5.º ano”.

¹³ Conjunto de avaliações externas em larga escala, que permite a realização de um diagnóstico da Educação Básica do estado de Mato Grosso e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Disponível em: <https://bit.ly/48s0ohJ>. Acesso em: 19 jun. 2023.

¹⁴ É uma modalidade de ensino destinada a educandos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade adequada. O curso é ofertado em três etapas, sendo a fase I correspondente do 1.º ao 5.º ano do Ensino Regular (séries iniciais do Ensino Fundamental); e a fase II correspondente do 6.º ao 9.º ano do Ensino Regular (séries finais do Ensino Fundamental) e Ensino Médio. Disponível em: <https://bit.ly/3RRodIE>. Acesso em: 12 jan. 2024.

Com relação à minha formação inicial na Graduação para trabalhar com os alunos da Educação Especial, eu me lembro que tivemos essa matéria, e ela contribuiu para que eu tivesse esse olhar para eles. No entanto, essa formação não dá conta de abarcar todas as diferenças que existem entre os alunos pertencente a esse grupo. São realidades bem diferentes umas das outras. Por exemplo, quando falam para a gente de um aluno da Educação Especial, falam de modo genérico, como se todos fossem iguais. Mas, quando chega lá na escola, cada caso é um caso, ou seja, não existe um único aluno autista igual ao outro. Assim, acredito que não existe uma receita para trabalhar com o aluno da Educação Especial. E a maneira de ensinar o aluno inicia-se no primeiro dia de aula, quando você começa a fazer um período sondagem para saber como é o seu aluno.

Digo isso, porque já trabalhei com aluno com síndrome de Down no 5.º ano. Ele não conseguia falar, apenas apontava o que queria. Foi uma experiência bem diferente do que havia aprendido na disciplina da Graduação. Eu já acompanhava esse aluno de longe, na escola em que trabalho, pois via ele sempre realizando pinturas durante as aulas nas outras séries. Ele já estava conosco desde a alfabetização e, quando não pintava, ele dormia. Obviamente, essa situação me incomodava... E falava assim: “Quando o João for meu aluno, ele não vai dormir”. Eu me questionava: “Por que ele vem pra escola para dormir?”. Quando iniciamos o ano letivo, pensei: “Ele precisa fazer coisas!”. Eu tinha a caixa de jogos e apresentei a ele os jogos com que ele se identificava. Então, além dos desenhos, passou a realizar outras atividades, como, por exemplo, fazia as letrinhas do nome dele e realizava as atividades com os jogos com o auxílio da técnica de desenvolvimento infantil, a TDI que o acompanhava em sala de aula. Foi assim que ele deixou de dormir em sala de aula. Ficava as quatro aulas ali acordado, mas, assim, se desse sono, eu até deixaria ele dormir, mas ele não sentia. Tinha ocupação. Penso que ele dormia antes, porque não tinha ocupação.

Mas esses desafios não me fazem desistir da docência. Como já mencionei, tenho muita motivação. Gosto do que eu faço. Por isso, pretendo continuar em sala de aula. Algumas pessoas tentam nos desmotivar. No entanto, eu estou sempre buscando, pesquisando aulas motivadoras para melhorar meu trabalho e proporcionar uma melhor aprendizagem para as crianças. Assim, eu também faço as formações continuadas que são oferecidas pela escola, algumas de forma *online*, outras são presenciais. Eu sou do redimensionamento¹⁵. Estou

¹⁵ O redimensionamento é definido pelo art. 10 da LDB e pelo PNE, entre outras leis federais no âmbito da Educação pública. Na distribuição proporcional das responsabilidades sobre a Educação, a Constituição Federal, no art. 211, também estabelece que cabe aos estados e aos municípios organizarem, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. Sendo assim, trata-se de uma política de Estado, segundo a qual os municípios são

trabalhando no município. Essa mudança aconteceu porque, na minha cidade, já não tem mais o Fundamental I, que era ofertado nas escolas estaduais. Neste ano de 2022, tivemos uma formação na área da Educação Especial, que foi ofertada para nós, professores, tanto da rede pública quanto da rede privada, por iniciativa de uma médica cardiologista e seu esposo, que é cirurgião plástico, pois eles têm um filho especial. Ele estava matriculado em uma escola particular; essa escola particular teve rejeição para trabalhar com o aluno. Então, eles decidiram oferecer uma formação para os professores para a gente aprender lidar com o aluno especial. Assim, no início do ano letivo, participei de uma formação com psicólogos e outros profissionais da área da saúde para falar sobre os cuidados que devemos ter com um aluno especial. Porém, por parte do município, só há oferta de formação voltada para a Educação Especial, especificamente para os professores que tem alunos especiais.

Eu fiz também uma formação coordenada pelo Prof. Marcio Urel¹⁶ e pelos demais membros do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática nas Escolas, o Gepeme da Unemat¹⁷, todas as quintas-feiras, a qual foi intitulada como “Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática — Barra do Bugres/MT”. Víamos muita Matemática, mas nada específica para a Educação Especial. E as formações que são elaboradas pela escola são mais voltadas para planejamento e também não abordam as questões da Educação Especial.

E sobre o PNAIC: embora tenha tido várias formações, eu participei apenas de um — inclusive, foi o de Matemática em 2014. Os encontros aconteciam aos sábados e eram muito bons! Tinha muita atividade na prática. A gente fazia muito trabalho, havia muitas tarefas para socializar nos encontros. O material de estudo foi muito bom — umas apostilas excelentes, que ofereciam várias propostas de planejamentos de atividades. Acredito que o professor que seguir esse material trabalhará muito bem o resto da vida. Mas também teve alguns professores

responsáveis pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental dos anos iniciais (do 1.º ao 5.º ano), e os estados são responsáveis pelo Ensino Fundamental, pelas séries finais (do 6.º ao 9.º ano), e pelo Ensino Médio. Disponível em: <https://bit.ly/3ZLPKD6>; <https://bit.ly/3TSJRz2>. Acesso em: 09 jan. 2023.

¹⁶ Educador matemático que tem o objetivo de contribuir para os processos formativos de professores de Matemática no estado de Mato Grosso e no Brasil. Doutor em Educação Matemática pela Unesp de Rio Claro, São Paulo (2016). Mestre em Educação Matemática pela mesma instituição (2007). Graduado no curso de Licenciatura Plena de Matemática pela Unemat (2004). Professor efetivo, com dedicação exclusiva, vinculado à Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas da Unemat de Barra do *campus* de Barra do Bugres. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Unemat de Barra do Bugres. Disponível em: <https://bit.ly/3yB1gAm>. Acesso em: 12 jan. 2024.

¹⁷ Gepeme, vinculado à Unemat, tem como objetivos discutir e refletir sobre as possibilidades didático-pedagógicas da Educação Matemática com/nas escolas da Educação Básica no estado de Mato Grosso e no Brasil. Pretende inserir a Educação Matemática nas escolas para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, bem como os processos formativos dos professores que ensinam Matemática na Educação Básica. Disponível em: <https://bit.ly/48wacY3>. Acesso em: 12 jan. 2024.

que rejeitaram a proposta. Talvez seja pelo fato de não aceitarem as mudanças e o jeito de trabalhar. Mas eu estou sempre participando! Acredito que essas formações que temos hoje deveriam ser no formato do PNAIC, pois essas de que participei nos últimos anos ficaram muito focadas em leituras e esqueceram da prática. Elas deveriam também utilizar uma metodologia que proporcione o trabalho em grupo, ou seja, juntar professores, para que o trabalho seja mais dinâmico e produtivo, com jogos, e que leve em consideração o trabalho que nós, professores, desenvolvemos em sala. Oportunizar que nós socializemos o que fazemos em sala com outros colegas. Por exemplo, um jogo que eu utilizei em sala e que deu certo para a minha turma poderá ser apreciado por outra professora, e ela poderá levar para a sala de aula dela. Acredito em uma formação que valorize a prática, pois, desse modo, evitaria apenas as leituras. O PNAIC foi assim: a gente estudava, tinha os livros, mas a gente praticava, produzia. E deu muito certo!

Nós éramos em um grupo grande de trabalho, muita gente mesmo. Durante a formação, realizamos os trabalhos em grupos. Havia a possibilidade de ser de maneira individual. Quando terminávamos a confecção de algum material, havia a necessidade de apresentar o trabalho para todos os cursistas. Por exemplo, um dia eu fiz aquele tapetinho da unidade — dezena, centena, para trabalhar o quadro valor de lugar. Assim que terminei, socializei com os demais participantes. E meus colegas aproveitavam o momento para tirar suas dúvidas de como eu havia feito, e eu explicava. E assim acontecia com os demais colegas que construía seus materiais. Quando terminou o curso, todo mundo teve que apresentar sua caixa e expor os materiais que havíamos produzido, conforme estava presente nos livros. E foi muito legal, pois tinha muito jogos, tudo que a gente pudesse imaginar para ensinar os alunos. E eles aprendem!

A Caixa Matemática foi muito importante — inclusive a minha, que comprei, era bem resistente. Eu acredito que a Caixa Matemática também pode contribuir para o aprendizado dos alunos da Educação Especial, porque um material que nós produzimos foi a fita métrica, e ela pode ser utilizada para mostrar a todos os alunos, inclusive o da Educação Especial, o tamanho do aluno, a sua altura. Por exemplo, podemos ensinar que a fita métrica traz uma unidade de medida. Do mesmo modo, quando a gente trabalha com as receitas e pega o leite, transfere para um copo de medida, ou quando pesa outros ingredientes que serão utilizados para fazer o bolo — ao experienciar essa atividade o aluno especial vivenciará essa Matemática do dia a dia. Uma outra possibilidade de material que tinha na Caixa Matemática

e que poderia ser trabalhado foram as tampinhas e as bolitas¹⁸, para ensinar a contagem. Essa maneira de lúdica torna o aprendizado mais divertido. Além da Caixa Matemática, tinha também o tapetinho da amarelinha cantada. Essa atividade trabalhava a motricidade. Eu vejo que muito das atividades que eram apresentadas nos cadernos do PNAIC dava para ser desenvolvida com o aluno especial.

Mas, com relação à formação que nós tivemos no PNAIC sobre a Educação Especial, eu não me recordo. Para mim, ela veio em um caderno separado. Até cheguei a perguntar para a minha irmã se ela viu algo sobre a Educação Especial no PNAIC, porque eu não lembro. Nossa, não tinha! Eu acredito que, aqui no município, a formação aconteceu de forma separada. Talvez seja por isso que eu não consigo me lembrar de nada, mas, como já mencionei, mesmo não tendo recebido essa formação específica, eu percebo que muitas das atividades podem ser trabalhadas. Para mim, a formação do PNAIC foi excelente! Inclusive, trabalho com minha Caixa Matemática até hoje, mesmo não sendo as mesmas atividades, pois muitas delas já estragaram. Mas eu estou sempre renovando o meu material. Acredito que não mudaria nada na formação do PNAIC. Aliás, eu penso que ela deveria voltar, pois tem muitos professores novos que precisam dessa formação e desse preparo.

Hoje, a minha sugestão para melhorar essas formações — e que considero como um ponto negativo — é a maneira como foi trabalhado a temática da Educação Especial pelos formadores, pois eles separaram. É preciso que ela seja trabalhada com todos os profissionais, pois, em nossa sala, sempre haverá aluno da Educação Especial. Mas as formações são direcionadas apenas para os professores da Sala de Recursos, e eles esquecem que os alunos que frequentam a Sala de Recursos também são nossos alunos. Os alunos estão aí — não é inclusão? Portanto, nós também precisamos dessa formação. E que a prática seja primordial! Se separou o caderno, não houve inclusão — da mesma forma que aconteceu com o caderno da Matemática do campo. Hoje, eu estou trabalhando em uma escola urbana, mas pode ser que, futuramente, eu vá para a escola rural. As formações devem acontecer para todos. Já que é para incluir, então que tenhamos formação, pois, aqui no nosso município, raramente tem. A de que participei, promovida pelos médicos mencionados anteriormente, foi ministrada por uma psicóloga. A temática estava voltada apenas para o autismo, como se não houvesse outras deficiências em sala de aula. Se vamos receber uma formação em Matemática, que essa venha acompanhada de muitas atividades lúdicas, como, por exemplo, os jogos. E que nós, professores, tenhamos a oportunidade de socializar nossas experiências com nossos pares. E

¹⁸ Também conhecidas como “bolinhas de gude”.

uma formação que leve em consideração o aprendizado pela prática contribui também para os alunos da Educação Especial, inclusive no ensino da Matemática. Mostrar para eles as realidades da Matemática. Não adianta uma atividade impressa, descontextualizada da realidade do aluno.

Se vamos trabalhar o conteúdo de medidas, então propomos uma atividade de forma prática, que poderia ser a realização de um bolo, na qual o aluno verá quantos mililitros de algum ingrediente poderemos utilizar para fazer essa receita. Uma outra possibilidade para se trabalhar medidas é o uso da trena, da fita métrica, mostrar o concreto. Eu penso que eles aprenderiam melhor do que ficar ali explicando coisas que não têm significados. E, por eles serem alunos da Educação Especial, certamente o conteúdo voltado para o dia a dia, para a necessidade deles fará mais sentido. Acredito que materiais em que o aluno possa mexer, jogar, medir proporciona o aprendizado de forma lúdica e concreta. Faz uma diferença enorme na vida da criança! Eu sempre trabalhei com jogos.

Ainda bem que fiz a formação do PNAIC na área da Matemática, pois é uma disciplina de que eu gosto mesmo. E essa formação me ajudou muito e me ajuda até hoje no meu trabalho em sala de aula com os alunos. Uma outra possibilidade de uma atividade no concreto, a fim de envolver o aluno nas aulas de Matemática, é o trabalho com jogos, porque, por meio dos jogos, eu acho que desenvolve mais o raciocínio. Em 2019, eu iniciei com uma turma do 5.º ano... Muito impossível, com muitas dificuldades de aprendizagem. Eu levava minha Caixa Matemática com muitos jogos, mas aqueles jogos que estavam lá de nada adiantavam para eles. Não conseguiam se concentrar. Foi quando eu tive a ideia de aprender xadrez para ensinar esses meninos. Primeiramente, eu aprendi o básico; depois, apresentei para eles o jogo, fiz apostila, comprei e ganhei uns jogos prontos. E o jogo de xadrez mudou a realidade da minha sala de aula! Como todos os dias eles queriam jogar xadrez, se esforçavam para realizar todas as atividades. Assim, faltando uma hora, meia hora ou 40 minutos, eles iam praticar o xadrez. E esses meninos foram campeões mato-grossenses — de até hoje esses meninos ainda estão sendo campeões mato-grossenses de xadrez. Eles me ligam para mostrar as medalhas e os troféus! E foi dessa experiência com uma turma do 5.º ano que iniciou o projeto de xadrez. E aí, hoje, na escola em que trabalho, tenho 24 alunos matriculados no projeto. Eles estão muito desenvolvidos na Matemática. São frequentes os relatos deles sobre o quanto estão aprendendo melhor, se concentrando melhor em sala de aula. Aqui em Barra do Bugres, teve

a Feira da Matemática¹⁹ e o Campeonato Mato-Grossense de Xadrez²⁰. Os meus alunos foram os melhores! Vieram participantes de várias cidades, e eles ganharam vários títulos do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º lugares e outros.

Para finalizar, gostaria de registrar a experiência que estou vivenciando neste ano de 2022. Tenho um aluno matriculado em minha sala que não consegue ler absolutamente nada. Acredito que para ele está faltando apenas um laudo médico para identificar a sua deficiência. Ele não consegue ler o próprio nome. É um menino tão ativo, bonitinho, todo esperto, namorador, mas não lê e nem escreve. Mas no xadrez ele se destaca! No campeonato de xadrez, tinha 59 competidores. Ele ficou em 6.º lugar — ele é incrível! Eu gostaria muito de entender esse menino. Suas habilidades devem ser estudadas, pois, ele jogando, o seu raciocínio é muito rápido. Mas isso só acontece no xadrez, pois, quando vou ensinar o nome dele, eu digo: “O seu nome é ‘Alex’, começa com ‘A’”. Na mesma hora, eu mostro o “a” em qualquer outro lugar, ele não consegue identificar. Ele não tem um apoio familiar. Eu fiz um ditado com ele. As palavras que ditava, por exemplo, “macaco”, ele não colocava nem o “m” para dar um sentido — ele colocava letras de forma aleatória. Após esse ditado, fui até a coordenadora, mostrei a ela e disse para observar como estava o aprendizado de uma criança de 11 anos. Disse a ela que ele estava pedindo socorro, e eu também! Pedi para chamar os responsáveis. Veio o pai. Quando mostrei a dificuldade do filho, ficou extremamente alterado, me desacatou, me chamando de “louca”, faltou me agredir. Depois, fizeram uma reunião com esse pai. Ele chorou, disse que não queria que o filho dele fosse assim, mas aí pediu desculpa. Nós o encaminhamos para a Sala de Articulação²¹ duas vezes na semana. Eu dou reforço, mas não percebo avanço. Hoje, ele fala “Alex”; amanhã, ele não escreve “Alex”, mas no xadrez ele está terrível. Ele é muito rápido! Ele tem outras habilidades. Busco valorizar isso nele. E fazer o quê? O pai precisa aceitar, infelizmente.

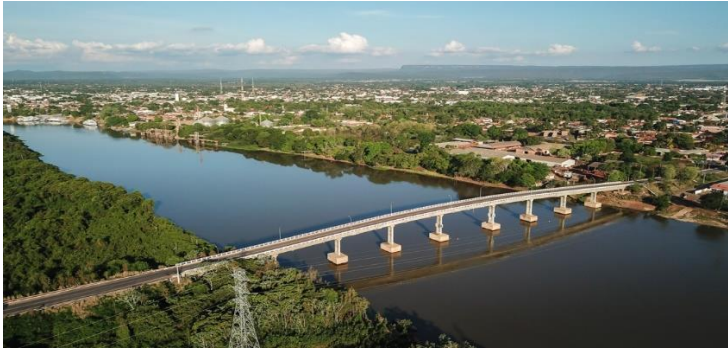
¹⁹ Durante os dias 08 e 09 de novembro de 2022, ocorreu a 2.ª Feira de Matemática de Barra do Bugres (Femabb), realizada pela Unemat e organizada pelo Prof. Márcio Urel, com apoio da administração municipal, por meio da Secretaria de Educação. De acordo com os organizadores, a feira é considerada, atualmente, a maior do Brasil na modalidade. Disponível em: <https://bit.ly/3JJYcsd>. Acesso em: 09 jan. 2023.

²⁰ O Campeonato de Xadrez da II Femabb é uma prova apoiada pela Federação Mato-Grossense de Xadrez (FMTX) e aconteceu no dia 09 de novembro de 2022, durante a II Femabb, no Ginásio Abelhão, na Apae de Barra do Bugres. Disponível em: <https://bit.ly/41Z1hfy>. Acesso em: 09 jan. 2023.

²¹ Também conhecida como “Laboratório de Aprendizagem”, tem por objetivo promover avanços contínuos na qualidade de ensino, melhorar a proficiência dos estudantes de Ensino Fundamental e assegurar a eles o direito de uma aprendizagem significativa. Contam com essa estrutura as unidades escolares urbanas de Ensino Fundamental que ofertam turmas do 3.º ao 6.º ano, exceto escolas de período integral. O profissional que leciona nessa sala é o chamado “professor articulador de aprendizagem”. O seu trabalho está direcionado especificamente aos estudantes que apresentarem defasagem no processo de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática. Disponível em: <https://bit.ly/3Z5l8Xn>. Acesso em: 10 jan. 2023.

5.2.7 A entrevista da professora alfabetizadora Maria Edna

Quadro 21 — Informações sobre a Prof.^a Maria Edna.

MARIA EDNA SOUZA LEAL	
 Fonte: Acervo pessoal da entrevistada (2023).	Município do Vale do Jauru: Cáceres  Fonte: Expressão Notícias (2023).
	Tempo de atuação no Magistério: 16 anos, lecionando tanto na rede estadual quanto na municipal, na condição de professora interina.
	Formação: Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia.
	Atuação no ano de 2023: Aulas de reforço particulares.
	Data de realização da entrevista: 26/01/2023.
	Tempo da duração da gravação: 02h, 41min e 44s.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Bom, meu nome é Maria Edna Souza Leal. *Sou filha de Júlio Barros Leal e Odilsa Maria de Souza Leal. Tenho oito irmãos: Rosimeire de Souza Leal, Sandra Natalina de Souza Leal, Sônia Regina de Souza Leal, Ademir Batista de Souza Leal, Júlio Adilson Souza Leal, Edney Souza Leal, Patrícia Cristina Souza Leal e Edmilson Souza Leal (in memoriam)¹. Sou natural de Cáceres². No entanto, já morei em outros locais — por exemplo, morei um ano nas cidades de Tangará da Serra³ e Primavera do Leste⁴ e oito anos em Campo Grande, Mato Grosso do Sul⁵. Eu tenho 58 anos, ou seja, a maioria dos meus anos vividos foi aqui na cidade de Cáceres.*

¹ Durante a entrevista, a colaboradora fez a leitura de algumas anotações que constavam em um caderno. Para indicar essa leitura, o texto lido por ela aparece em itálico.

² Cidade de Mato Grosso, localizada a 218 da capital Cuiabá. Faz fronteira com a Bolívia e tem uma população estimada de 94.861 habitantes, segundo dados do IBGE para 2020. Abrangida pelo Pantanal, está localizada a 219 km da capital Cuiabá. Disponível em: <https://bit.ly/2BeGJVB>. Acesso em: 25 mar. 2023.

³ Cidade de Mato Grosso, localizada a 241 km da capital Cuiabá. Disponível em: <https://bit.ly/46YI0gl>. Acesso em: 12 jul. 2023.

⁴ Cidade de Mato Grosso, está localizada a 234,3 km da capital Cuiabá. Disponível em: <https://bit.ly/3pijsGQ>. Acesso em: 25 mar. 2023.

⁵ Cidade da Região Centro-Oeste, capital do estado de Mato Grosso do Sul. É um reduto histórico de divisionistas entre o sul e o norte, tendo sido fundado por mineiros. Disponível em: <https://bit.ly/42gE73A>. Acesso em: 26 fev. 2023.

A escola com que me identifiquei mais foi, sem sombras de dúvidas, a universidade. O Ensino Superior⁶ me marcou profundamente, pois foi ali que eu descobri a minha inspiração e perdi a timidez ao participar do Grupo de Teatro. Naquela época, a gente saía para fazer apresentações fora da cidade. *Foi um despertar para a vida!*

Durante o Ensino Fundamental, eu tive duas professoras que marcaram muito a minha experiência escolar: a Prof.^a Branca e a Prof.^a Antônia. Iniciei meus estudos na zona rural, onde cursei minha 1.^a série⁷ no sítio Santo Antônio. Lá, eu estudei com a Prof.^a Branca. Com ela, aprendi as primeiras letras e a tabuada. A professora Branca costumava fazer a sabatina da tabuada, com direito à palmatória para quando a gente não acertasse a tabuada. Eu fui da época da palmatória! Você conhece a palmatória, Renata [dirigindo-se à pesquisadora]? É um pedaço de madeira, até de uma certa espessura, com um furo, um buraco no meio. Então, quando ela batia na palma da mão, dava aquela sucção e ficava bem avermelhada, doía muito. Na Escola Esperidião Marques⁸, eu estudei a 2.^a série⁹ com a Prof.^a Antônia. Ela me colocava como líder da sala. Naquela época, era muito importante ser líder.

No Ensino Médio¹⁰, também tive um professor que marcou muito a minha vida. Ele era muito exigente, mas conseguiu despertar em mim o gosto pela escrita. Com ele, também aprendi a usar os verbos. O nome dele era Jeovanil dos Santos Nascimento¹¹. Foi considerado uns dos melhores professores de Português de Mato Grosso. Provavelmente, você [dirigindo-se à pesquisadora] deva conhecer. Recordo também da Prof.^a Janilda da Silva Gomes¹², ex-coordenadora da Escola Natalino¹³. Atualmente, ela está em sala de aula. O que me marcou nessa professora foi sua postura no ambiente escolar, que é uma postura muito diferenciada. *Além de ser muito competente, ela é amiga, parceira, companheira. Deixava a*

⁶ Nível mais elevado dos sistemas educativos, referindo-se, normalmente, a uma educação realizada em universidades, faculdades, institutos politécnicos, escolas superiores ou outras instituições que conferem graus acadêmicos ou diplomas profissionais. Disponível em: <https://bit.ly/3U396yu>. Acesso em: 10 jan. 2024.

⁷ Com o novo Ensino Fundamental de nove anos, houve uma mudança nas nomenclaturas das séries. A antiga primeira série passou a ser segunda, a segunda, a terceira, e assim por diante. Ou seja, a 1.^a série corresponde ao 1.^o ano do Ensino Fundamental I na atualidade.

⁸ Está localizada na Praça Duque de Caxias, n.º 153, no centro de Cáceres, Mato Grosso. No período em que a entrevistada estudava nessa instituição, a escola era uma escola pertencente ao estado de Mato Grosso, mas foi municipalizada no ano de 2021, atendendo do 1.^o ao 5.^o ano do Ensino Fundamental — ou seja, atualmente é da responsabilidade do município. Disponível em: <https://bit.ly/3tSNPpGA>. Acesso em: 12 jan. 2024.

⁹ Com o novo Ensino Fundamental de nove anos, houve uma mudança nas nomenclaturas das séries. A antiga 1.^a série virou 2.^a, a 2.^a passou a 3.^a e assim por diante — ou seja, a 2.^a série corresponde ao 2.^o ano do Ensino Fundamental I na atualidade.

¹⁰ Terceira etapa da formação básica, que separa um estudante de ingressar no Ensino Superior. Também conhecido como “2.^o grau”, é a última etapa da Educação Básica brasileira. Disponível em: <https://bit.ly/48n3ELf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

¹¹ Professor aposentado do estado, trabalhava na Escola Estadual 11 de Março, no município de Cáceres.

¹² Professora efetiva da Escola Estadual Natalino, no município de Cáceres.

¹³ Está localizada na Rua Tiradentes, n.º 676, no centro de Cáceres, Mato Grosso. Disponível em: <https://bit.ly/41cRXCC>. Acesso em: 27 fev. 2023.

escola alegre, divertida, tratava a todos com carinho e respeito — uma pessoa admirável. Outra professora marcante para mim foi Rosângela Backer¹⁴ (in memoriam), essa já no Ensino Superior, na Unemat¹⁵. Com ela, eu aprendi a escrever artigo, projetos e apresentar seminários.

Durante todo o meu percurso escolar, eu não me recordo de acontecimentos ruins, mas boas memórias eu tenho muitas! *Quando estudava na Escola Esperidião Marques, durante minha Educação Básica¹⁶, diariamente, antes de iniciar as aulas, reuníamos no pátio todos os alunos da escola para, juntos, cantarmos a música de Roberto Carlos. “Eu quero apenas...”¹⁷. Era muito especial! Na Semana da Pátria, que hoje já não existe mais, as escolas todas executavam o Hino Nacional, juntamente com o hasteamento da bandeira, na Praça Barão de Rio Branco¹⁸. Para esse momento, eram escolhidos alunos — aliás, os melhores alunos das escolas — para guardarem o fogo simbólico na Praça Barão. Os alunos ficavam em pé, uniformizados. Eu fui escolhida duas vezes — inclusive, uma vez eu desmaiei, porque fiquei muito tempo em pé parada, na mesma posição. Atualmente, não existe mais esse momento.*

Durante a Educação Básica e também no Ensino Superior, não me recordo de ter estudado com algum colega da Educação Especial¹⁹. Meu contato com esse público aconteceu quando fui exercer a docência na Escola Natalino Ferreira Mendes²⁰ e, naquela época, contei com a colaboração de vários parceiros — *a Prof.^a Rosângela Beckert (in memoriam), a Prof.^a*

¹⁴ Professora da Unemat, atuava no Departamento de Pedagogia e em bancas de monografia.

¹⁵ A Unemat tem 13 *campi*, 17 núcleos pedagógicos e 24 polos educacionais de Educação a Distância. Cerca de 22 mil alunos são atendidos em 60 cursos presenciais e em outros 129 cursos ofertados em modalidades diferenciadas. Atualmente, a instituição conta com quatro Doutorados institucionais, quatro Doutorados interinstitucionais (Dinter), três Doutorados em rede, 11 Mestrados institucionais, um Mestrado interinstitucional (Minter) e cinco Mestrados profissionais. Disponível em: <https://bit.ly/3vvxXkF>. Acesso em: 04 out. 2023.

¹⁶ Trata-se do primeiro momento da formação de crianças e jovens. Contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Disponível em: <https://bit.ly/48n3ELf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

¹⁷ A colaboradora cantou parte da música “Eu quero apenas (um milhão de amigos)”. A letra completa está disponível em: <https://bit.ly/3M5zMKX>. Acesso em: 27 fev. 2023.

¹⁸ Imagens e histórias sobre a praça estão disponíveis em: <https://bit.ly/41cDAht>. Acesso em: 27 fev. 2023.

¹⁹ É a modalidade de Educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

²⁰ É uma escola pública estadual. Atende ao Ensino Fundamental II, aos anos finais e ao Ensino Médio. Está situada na Praça Duque de Caxias, n.º 153, em Cáceres. Disponível em: <https://bit.ly/3vyXQ2W>. Acesso em: 04 out. 2023.

*Conceição de Oliveira*²¹, o Prof. Marco Antônio da Silva²², a Prof.^a Ana Maria Bizinoto²³ e a Prof.^a Elenir Silva dos Santos Severino²⁴, que hoje está em Londres, no Reino Unido.

Desenvolvíamos projetos envolvendo a construção de materiais, músicas e danças, e sempre com o objetivo de elevar a autoestima dos alunos, porque sabemos que os alunos da Educação Especial têm muito baixa autoestima. Assim, fizemos um bom trabalho! Acredito que nós não somos nada sozinhos e, principalmente, para trabalhar com a Educação Especial, precisamos ter um bom relacionamento e realizar trabalhos em equipe, que é o que gosto de fazer. Assim, durante o tempo que trabalhamos juntos, mantivemos uma relação de companheirismo e cooperação. Realizávamos diversas atividades e, com isso, havia troca de saberes e de experiências. Por exemplo, o que um professor fazia com a sua turma era compartilhado com os demais colegas. Essa partilha era constante, pois, na época, na Sala de Aula Especial²⁵, éramos em três professores em um único espaço. Então, todos os alunos trabalhavam atividades juntos. Os alunos matriculados na Sala Multifuncional²⁶ também eram matriculados no ensino comum. Por exemplo, se estudavam de manhã, frequentavam a Sala Multifuncional à tarde e vice-versa, no contraturno. As turmas eram formadas de acordo com a faixa etária e o grau de dificuldade, e não pela deficiência²⁷.

Essa minha experiência na Sala Multifuncional me fez perceber que há uma relação totalmente diferente entre aluno/aluno e aluno/professor da sala comum²⁸ e da Sala Multifuncional, pois, na Sala Multifuncional, o trabalho é mais individualizado. É isso que

²¹ Professora interina das redes municipal e estadual do município de Cáceres.

²² Professor interino, formado em Geografia. Tem também formação em Libras e atua como intérprete dessa língua no município de Cáceres. Atualmente, trabalha no Departamento Estadual de Trânsito (Detran) de Mato Grosso, em Cáceres.

²³ Professora efetiva do estado. Atuava na Educação Especial na Escola Natalino, mas, atualmente, está aposentada.

²⁴ Professora interina, formada em Pedagogia. Atuava como intérprete de Libras na Escola Natalino e ministrava aulas de Libras no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

²⁵ Durante a sua fala, a colaboradora se referiu à “Sala Multifuncional como Atendimento Educacional Especializado (AEE)” também com a expressão “Sala de Recurso” ou “Sala de Aula Especial”.

²⁶ Local onde ocorre o AEE no contraturno em escolas municipais e estaduais. Há vários nomes para essas salas, de acordo com cada região do país, estados e municípios: “Sala de Recursos”, “Sala de Apoio”, “Sala Multifuncional”, “Sala do AEE” e “Sala de Recursos Multifuncionais”.

²⁷ Há pelo menos duas maneiras de compreender a deficiência. A primeira entende como uma manifestação da diversidade humana. Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade [...] Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana [...] (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 67). Nesta pesquisa, alinhamo-nos à primeira definição.

²⁸ É o espaço em que os estudantes com ou sem deficiência estão regularmente matriculados na Educação Básica de acordo com a série e ano. A responsabilidade de ensino é da professora regente da sala.

permite que o aluno fique mais próximo do colega e do professor. Já na sala comum, percebe-se que os alunos público-alvo da Educação Especial²⁹ ficam separados dos alunos que não possuem deficiência. Percebe-se um distanciamento. A não aceitação é visível. Na sala comum, pode acontecer algumas brigas, devido à quantidade de alunos; na Sala Multifuncional, o número é bem mais reduzido — entre quatro alunos por período, e esse número evita também alguns possíveis atritos. A relação entre aluno e professor é bem mais estreita na Sala Multifuncional. O trabalho mais individualizado. Constrói em elo, e a empatia se faz presente. Muitas vezes, nós nos tornamos o que desse aluno? Confidentes! Muitas vezes, os alunos chegam para gente e confidenciam coisas que os pais não sabem. Falam do gênero sexual, falam sobre namoro, muitas coisas que eles têm dificuldade.

No ambiente da Sala Multifuncional, a aprendizagem fica leve. Portanto, temos que respeitar o tempo de cada um e a sua especificidade. A gente tem que ser muito paciente, e é na Sala de Recurso que a gente consegue isso, porque, na sala comum, o professor não tem condições de trabalhar — mesmo que tenha o monitor junto, é muito difícil. Sem contar que, na sala comum, há um número excessivo de alunos e, infelizmente, a bagunça é generalizada, com muitas conversas, ao ponto do aluno da Educação Especial tapar os ouvidos e repetidamente falar: “Ai, ai”. Então, você me diz: como esse aluno vai prestar atenção e conseguir estudar em um ambiente assim?

Um outro exemplo é quando se tem um aluno com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade sentado próximo à janela ou porta. Sabemos que esse aluno precisaria ficar próximo ao professor, mas organizar esses espaços em sala comum, com um número elevado de alunos, é complicado. E, na Sala de Recurso, tem como você organizar do seu jeito para que aquele aluno fique no local adequado. Na sala de aula comum, nem sempre é possível, porque, muitas vezes, tem pais de alunos que impõem ao professor que seu filho tem que se sentar na frente — e não por ser baixa visão, mas porque quer que seu filho seja melhor que o outro. Tem pais que dizem assim: “Não, o meu filho, professora, tem o direito de se sentar na frente! Não quero que meu filho sente atrás”. Mas não são os pais, direção e coordenação que escolhem o local de assento de seus filhos. Somos nós, professores, que temos que ter essa autonomia, porque você conhece o seu aluno, sabe o que é melhor para cada um. Mas muitos chegam em nossa sala pensando que quem escolhe é o diretor.

²⁹ Fazem parte do grupo de estudantes público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Nesta pesquisa, tratamos especificamente dos estudantes matriculados na Educação Básica.

Com relação à minha formação, me licenciiei em Pedagogia no ano 2006 pela Unemat. A escolha do curso não foi uma imposição e, sim, uma opção. No primeiro momento, a escolha de ser pedagoga não foi para atuar em sala de aula, pois, a princípio, eu odiava a ideia: “Deus que me livre de ser professora” — a frase típica. Nem pensar! O intuito era ser aprovada em um concurso público. A escolha da instituição, Unemat, foi pelo fato de a sede ser aqui em Cáceres; assim, mais próxima da minha residência, e eu não queria sair de perto dos meus pais. Tenho Especialização em Psicopedagogia. E por que escolhi essa formação? Falar sobre essa vivência e aproximação com a docência é algo que me emociona muito! E me desculpa, pois as lágrimas são inevitáveis para mim. Lembro bem: durante o estágio, eu tive esse contato apaixonante com os alunos. Ali, eu descobri que eu nasci para ser professora!

Em contato com várias disciplinas durante a Graduação, a que chamou mais a minha atenção na área da Educação e a que me deixou fascinada foi a Psicologia, porque eu gosto muito de conversar, de conhecer a pessoa, o ser humano. Entendo que o professor, antes de começar a ensinar, ele precisa conhecer o aluno. E eu não vejo isso acontecer na escola. Talvez seja por isso que hoje eu não quero mais voltar para a sala de aula, pois lá o sistema nos obriga a enxergar primeiro o conteúdo, o quantitativo, e não o qualitativo, além das questões burocráticas. E a escola acaba desenvolvendo funções que, a meu ver, não cabe a ela e delega a nós, professores, tarefas que não são de nossa responsabilidade. Por exemplo, fazer festas para arrecadar fundos para estruturar a escola. Isso não é papel do professor! Nós temos que estar ali para atender ao aluno no que diz respeito ao seu bem-estar, desenvolvimento e cidadania, mas, com tantas atribuições indevidas, acaba que não sobra tempo para isso.

Mas retomando a escolha da minha Especialização: na época, eu não tinha recurso financeiro para entrar em uma universidade particular. Foi quando vários colegas que já tinham feito sua Especialização pela Uniserra³⁰, de Tangará da Serra, indicaram essa instituição, e lá tinha o tema que eu gostaria de me aprofundar. Então, eu fiz a Especialização em Psicopedagogia. As aulas aconteceram aqui em Cáceres, mas a certificação veio pela Uniserra. Eu amei também! Aprendi muito com o contato com a Psicologia e os professores. Adorei!

³⁰ Também conhecida como Faest, a Faculdade de Educação Superior de Tangará da Serra foi idealizada pelos mantenedores, Prof. Gilmar Utzig e Prof.^a Antonia Angelina Basanella Utzig, em 2012, após a transferência das atividades por parte da Faculdade de Educação de Tangará da Serra (Faculdade Itec), por meio de processo de transferência de manutenção tramitado no MEC. Está localizada na Rua Deputado Hitler Sansão, n.º 1038-W, no Parque Mansões, em Tangará da Serra. Disponível em: <https://bit.ly/3U5jCFs>. Acesso em: 11 jul. 2023.

Iniciei minha atuação profissional na rede estadual no ano de 2007. Lembro que coincidiu com o projeto Circuito campeão, do Ayrton Sena³¹. Eu me lembro muito bem, nossa! Muita papelada para preencher, pelo amor de Deus, muitos cartazes! Essa formação deixou a desejar também no ensino. Não achei legal, porque eram muitos cartazes com diferentes utilidades; cada cartaz tinha vários quadradinhos que deveriam ser preenchidos de acordo com os resultados obtidos. Esses resultados eram identificados por cores. Havia o cartaz para registrar a assiduidade dos alunos — se o aluno havia faltado com justificativa, deveria pintar o quadradinho na cor amarela, faltas injustificadas seriam pintadas de vermelho. Um outro cartaz era para registrar a quantidade de livros que cada aluno leu, quantos deixou de ler e, por fim, registrar o que gostou e o porquê. Tinha também as musiquinhas de entrada. Quando chegava alguém, por exemplo, cantávamos músicas de boas-vindas. As historinhas que você tinha que contar também... Tinha que montar um cantinho específico para leitura. Então, demandava muito tempo e tirava o foco do professor de ensinar. Por isso, eu sou contra essas formações com pouca eficácia.

Trabalhei também na rede municipal no ano de 2018 a 2020, na Escola Natalino Ferreira Mendes. Ela foi a minha primeira escola. Iniciei meu trabalho na docência no ano de 2007. Costumo dizer que lá foi a minha casa. Tive a oportunidade de várias experiências: fui professora, trabalhei três anos na Sala Multifuncional, também fui escolhida pelo diretor, para ser a professora de um projeto-piloto do estado, denominado “Sala de Superação”³². Hoje, ele já não existe mais, mas, assim que iniciou o projeto aqui em Cáceres, o diretor disse que eu tinha perfil. Portanto, me tirou da Sala Multifuncional. Eu entendi como uma oportunidade e um reconhecimento do trabalho que estava realizando.

A Sala de Superação era formada, em média, por 20 alunos de quatro turmas. Por exemplo, tinha matriculados alunos do 3.º ano para superar para o 4.º, ou, às vezes, a superação acontecia do 4.º ano para superar para o 7.º ano. Tudo isso em um tempo de seis meses! E como trabalhar em uma sala de aula com uma diversidade assim, com apenas um professor? Graças a Deus, que foi uma experiência desafiadora, que alavancou o meu aprendizado, me fez aprender a lidar com a diversidade em sala de aula. Mas confesso que, no início, pensei

³¹ Programa do Instituto Ayrton Sena, que teve como foco o gerenciamento da aprendizagem nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, introduzindo, nessa etapa, políticas de alfabetização e de acompanhamento de resultados. No total, 617 municípios utilizaram o programa na rede pública de ensino no Brasil em 2008. Foi um programa de intervenção pedagógica nas redes e escolas, realizado por meio da capacitação dos professores, da disponibilização de material adequado e da gestão desse processo (Caetano, 2013).

³² Trata-se de um projeto da Seduc/MT, que tinha por base políticas educacionais e o ciclo de formação humana. Foi implantado no ano de 2000 na rede estadual de ensino e teve como premissa a inclusão, a fim de garantir o acesso, a permanência e a conclusão da escolarização dos estudantes. Disponível em: <https://bit.ly/48uSyDX>. Acesso em: 12 jan. 2024.

que não iria conseguir, tanto é que me recusei quando o diretor me comunicou. Fiquei com medo! Pensava que não seria possível ensinar vários alunos de diferentes níveis de aprendizado com apenas uma lousa e giz, pois foi o que disponibilizaram para mim. contei exclusivamente com a minha prática de sala de aula. Primeiramente, separei a turma em fileiras. Por exemplo, os que iam superar do 3.º para o 4.º faziam duas fileiras, ou seja, fui formando grupinhos. Dividia a lousa em três partes, de acordo com os grupos que eu havia formado em sala. Em outros momentos, eu levava os cadernos para casa e passava as atividades manualmente, porque não dava tempo e também não tinha espaço o suficiente para todos na lousa.

Uma outra escola que eu trabalhei foi a Escola Municipal Prof.^a Erenice Simão Alvarenga³³. Ela fica próxima ao Cadeião³⁴. Também ameí trabalhar nessa escola! Foi uma casa para mim. O diretor Arci Rezende Pereira da Rosa³⁵ dava autonomia para que o professor desenvolvesse um bom trabalho em sala, assim como na Escola Natalino, diferentemente de outras escolas onde já trabalhei. Nas outras escolas, tínhamos que seguir o que era imposto, e isso me deixava descontente, pois, se um professor passa por uma faculdade, uma Especialização com um certo traquejo... É interessante que o diretor entre na sua sala sem pedir licença para ficar observando você dar aula? Como você se sentiria? Já vi professores brigarem, xingarem o diretor e também professores novatos chorando, dizendo que não voltavam mais naquela escola, devido a essa postura do diretor. Comigo não acontecia, pois eu sou uma pessoa de não me calar. Por isso, eu sempre aconselhava meus colegas: “Calma, vai mudar! Você precisa se impor, abra a boca e diga: ‘Eu passei por uma faculdade, fiquei quatro anos lá! Não foi por acaso eu sei dar aula!’”. Eu me recordo que, na Escola Erenice, eu pude desenvolver um pouco o que hoje é o foco na Educação, a metodologia ativa³⁶. Digo “um pouco”, pois ela é muito abrangente. Eu trabalhava com os alunos algumas metodologias que requerem do professor outras ações no ambiente de sala de aula, principalmente para trabalhar com músicas, poesias e teatro.

³³ Está localizada na Rua dos Freires, bairro Nova Era, em Cáceres. Atende a alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Disponível em: <https://bit.ly/3SeJ7mq>. Acesso em: 12 jan. 2024.

³⁴ Presídio masculino de Cáceres.

³⁵ Tem Graduação em Pedagogia, é professor efetivo da rede municipal de Educação de Cáceres. Ocupa o cargo de diretor na Escola Municipal Prof.^a Erenice Simão Alvarenga.

³⁶ As metodologias ativas são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento. Nesse modelo de ensino, o professor torna-se coadjuvante dos processos de ensino e aprendizagem, permitindo aos estudantes o protagonismo de seu aprendizado. Disponível em: <https://bit.ly/41it9sS>. Acesso em: 01 mar. 2023.

Para trabalhar com recital de poesias, é preciso desenvolver algumas habilidades de poesias, pois recitar é bem diferente de ler. Precisa dar ênfase, dar o tom, expressão. Em algum momento, será preciso cair, rir, gargalhar, chorar e atuar. Muitas vezes, em diversas situações, somos atores da vida. Havia momentos também que cantávamos com o karaokê, e não podia ter vergonha de soltar a voz. Em outro momento, trabalhava com teatros e entrava no papel junto com eles. Primeiro, eu fazia para eles verem e depois fazíamos juntos. Muitas vezes, os professores, para ensinar, precisam ser “palhaços”. Não temos que ter vergonha, mas muitos professores não querem fazer esse papel. Eles justificam de várias maneiras para não ensinar — dentre elas, o de sujar suas roupas e cansar fisicamente. No entanto, se você quer uma aula diferente, terá que fazer.

Pelo fato de eu nunca gostar de trabalhar só, mesmo ouvindo as justificativas de meus colegas que não gostavam muito dessas atividades que exigiam mais desenvoltura corporal, eu os colocava em outras funções. E não adiantava dizer que não conseguia! Eu encaixava cada um em uma função de acordo com as suas habilidades, nem se fosse para abrir e fechar as cortinas ou baixar música. Na Escola Municipal Prof.^a Erenice Simão Alvarenga, eu fiz várias atividades — inclusive, eles falam: “Edna, você tem que voltar! Depois que você saiu, acabou — ninguém faz mais nada diferenciado, parece que a escola está morta”. Digo a eles que outras pessoas precisam fazer, pois eu não volto mais como professora.

Eu estou com um projeto. Não sei se vai dar certo... Conversei com duas professoras e falta conversar com o diretor. Meu objetivo é desenvolver atividades na Escola Erenice Simão Alvarenga — digo nessa, porque a Escola Natalino agora é militar, já está mais separada. Tenho como proposta um recreio criativo. Cansei de ver crianças correndo, aloite³⁷, machucando naquele sol. Elas pensam que recreio é só para jogar futebol ou correr, mas há outras coisas que podem ser feitas durante o recreio. Pensei no espaço da escola todo trabalhado para que, durante o recreio, a criança possa brincar. Por exemplo, bolinhas coloridas de vários tamanhos, vários livros de historinhas, gibis, mesinhas para os pequeninhos com lápis de cor e giz de cera, papéis e cartolinas já usadas de um lado, que poderá ser reutilizada do outro lado para elas riscarem, para se sentarem no chão e bagunçarem. Eu já fiz um esqueminha de como eu quero as brincadeiras no chão para riscar, mas acho que não trouxe para mostrar a você. Após a autorização do diretor, vou convocar alguns professores, amigos e parceiros para pintar lá no chão algumas brincadeiras. Não é amarelinha que eu quero. Pensei em outras atividades, como, por exemplo, colocar escada na

³⁷ Lutas corporais entre as crianças.

árvore, no muro, despendurar cordinhas pequenas para que a criança possa aprender escalar, areias, colocar uns pneus para eles pularem obstáculos.

Com relação às turmas de que gosto de trabalhar... Engraçado, eu sou pedagoga, já trabalhei com turmas do 2.º ao 3.º ano. Atualmente, trabalho com os pequeninhos da alfabetização, mas eu prefiro trabalhar com os alunos maiores. Quando eu trabalhei na Sala Multifuncional, na Escola Natalino, era com os adolescentes de 16 e 17 anos. Teve um período também que fiquei em substituição com a disciplina de Ensino Religioso, Arte e Geografia do 5.º até o 9.º ano. Duas turmas de cada com essas três disciplinas. No início, foi um desafio, mas eu amei trabalhar com os adolescentes, porque a gente falava a mesma linguagem! Tínhamos diálogos, parava para ouvir os alunos e respeitava o que eles queriam trabalhar. Se eles estivessem com vontade de trabalhar com música, trabalhávamos — desde a composição por meio de paródias. E aí já interligava com outras disciplinas, como, por exemplo, Língua Portuguesa, com o conteúdo de produção de texto e Artes, para compor a música e apresentar o trabalho. Trabalhamos também com a disciplina de Geografia, com o conteúdo sobre as regiões, e pesquisamos sobre trajes, vestuários, comidas típicas. Decoramos a sala de aula com tecidos pretos, colocávamos na janela para escurecer, levávamos fumaças e lanternas. Nessas ocasiões, sempre tínhamos convidados. Os próprios alunos confeccionaram as cartinhas-convite sobre o evento e levaram para as outras turmas na própria escola. Além dos alunos, convidávamos o guarda da escola, a secretária, a direção, se estava disponível, e a coordenação para ver o que estava sendo feito. Era destinado um tempo para os alunos se apresentarem, fazerem rodas de conversas. Para que todas as turmas pudessem prestigiar nosso trabalho, fazíamos um cronograma de visitas. Assim, as turmas vinham cada um em seu horário. Eu me recordo que, em umas dessas apresentações, construímos um túnel com caixa de papelão de geladeira e de fogão e envolvia com TNT³⁸. Sempre contei com ajuda de outros colegas de trabalho. Eles eram responsáveis em ajudar na construção do cenário e, nesse caso, um professor se responsabilizou em vedar os olhos dos alunos. Outro ficou na função de despendurar vários objetos. Por exemplo, CDs grandes, bichinhos, cordas e outros. Esses objetos passavam sobre as crianças durante esse percurso. Outro colega colocava músicas com barulhos de chuva, de bicho, de trovão e bomba, para causar outras sensibilidades nas crianças ao passearem de mãos dadas na sala de aula. Na hora, ouviam o barulho da bomba: “Bum!”. Assim, era possível ouvir os gritos e os choros de alguns alunos.

³⁸ Tipo de tecido.

Agora vou falar sobre a minha formação inicial para docência no Ensino Fundamental, para o ensino da Matemática para os alunos da Educação Especial. Bem, eu entendi que você gostaria de saber como nós, professores, fomos preparados para ensinar a Matemática para esses alunos da Educação Especial. Primeiramente, eu acredito que, para ensinar, é preciso conhecer a História da Educação Infantil, para depois conhecer a História da Educação Especial, as deficiências propriamente ditas que envolvem os alunos com necessidades especiais. Por exemplo, antes se usava o termo “portadores”. E por que não “portadores” hoje? Na verdade, porque a deficiência auditiva, por exemplo, não é algo que se leva no seu ombro. A deficiência auditiva é algo que está nas pessoas, e ela não deixa de portar quando se tem vontade. E o termo só foi possível mudar devido a muito estudo. Hoje, chamamos de “pessoas com necessidades especiais”. Penso que, para trabalhar com o aluno da Educação Especial, é preciso estudar a característica de cada caso, buscar práticas pedagógicas que venham a contribuir com o desenvolvimento do ser humano. E, com a relação à Matemática, posso dizer, in loco, ou seja, da minha prática em sala, que utilizar materiais concretos e coloridos, como, por exemplo, os jogos pedagógicos, que possam ser construídos com os alunos, pode motivar e prender a atenção e fazer a diferença na vida do aluno especial.

Se você leva um material pouco atraente, sem cor, aquelas letras muito miudinhas e aquelas atividades ilegíveis... Eu vejo que o professor da sala regular peca nisso. Com o objetivo de economizar, reduz, colocando duas atividades em uma folha com aquelas letrinhas bem pequenas. A criança não vai fazer, não adianta! Pode acontecer de rasgar ou jogar no lixo. Está certo? Sim, até eu faria, não gosto pegar uma atividade assim, que eu mal consiga ver — vou rasgar! Agora, se as letras forem enormes, coloridas, nossa! O aluno vai se interessar e amar! Portanto, vai fazer.

Um outro ponto que deve ser levado em consideração: para trabalhar com os alunos da Educação Especial, é verificar os níveis de dificuldades de cada um e, para isso, é preciso manter um elo afetivo. Na verdade, o elo afetivo deve acontecer com todos os alunos, mas com o aluno da Educação Especial é essencial — friso isso sempre! O trabalho na Sala Multifuncional requer um olhar redobrado, pois os alunos já vêm com a autoestima baixa. Os pais em casa não sabem como lidar com seus filhos, estão perdidos muito mais que os professores. E o sistema não dá um amparo, como, por exemplo, acompanhamento com assistente social, cursos relacionados às especificidades de seus filhos para auxiliar de como lidar. Para que aconteça, de fato, o ensino com os alunos da Educação Especial, é preciso interessar-se pelo outro. O cuidado..., isso é a base para a gente chegar no coraçãozinho deles.

Quando estava na Graduação, eu não aprendi sobre inclusão. Não tínhamos a disciplina voltada para a Educação Especial, tudo que sei foi na prática. Aqui no município de Cáceres, a primeira Sala de Recurso foi na Escola Natalino, com orientações de funcionamento por meio do Cefapro, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso³⁹. E o diretor, na época, fez o convite dizendo que eu tinha perfil para atuar na sala. No primeiro momento, eu falei que não iria, pois não saberia lidar, e pensava que não sabia fazer nada para ensinar os alunos. Mas o diretor me convenceu de que receberia formação específica da Educação Especial, com professores de Cuiabá, por meio do Casies⁴⁰, o Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial de Mato Grosso, e também com a Prof.^a Dra. Nilce Maria da Silva⁴¹, da Unemat. Tivemos também uma formação com a mãe de uma aluna, a Eloísa. A mãe de Eloísa, ao se deparar com a deficiência de sua filha, percebeu que deveria buscar mais conhecimento sobre o assunto. Então, ela resolveu fazer uma Graduação em Educação Especial. No dia da formação, ela passou a experiência de mãe para nós. Eu acredito que foi um momento muito rico. Nossa, amei ouvir! Suas explicações foram fundamentais para a gente compreender como lidar com os alunos autistas e, especificamente, com a filha dela, que estava no nível mais elevado do autismo, pois ela mordida os colegas da turma, pegava barra de ferro ou qualquer coisa e batia na professora, precisava segurá-la. Em um dos relatos da mãe, achei interessante quando ela disse que o autista, no caso específico a filha dela, ficava semanas sem dormir. Eu me questionava: “Gente, como é possível?”. Eu ficava curiosa, o que ela fazia? O olho não fechava? Eles ficavam o tempo todo abertos? E essa criança ficava o tempo todo agitada, mexendo nas coisas, como se tivesse durante o dia. Parecia ser incansável. Seus pais se revezavam e contavam com a ajuda da avó.

³⁹ Surgiu da iniciativa de uma formação continuada, realizada por meio do Cefam, em Mato Grosso, em 1989 (Gobatto, 2015). O Governo de Mato Grosso sancionou a Lei n.º 11.668, que instituiu as DREs no âmbito da Seduc/MT, fazendo a união das assessorias pedagógicas com os 15 Cefapros.

⁴⁰ Unidade administrativa da Seduc/MT, considerada um centro de referência da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Tem a competência de ofertar apoio e suporte à inclusão da Educação Especial, a partir dos seguintes eixos operacionais: a) atendimento, orientação e avaliação pedagógica; b) suporte técnico e produção de material didático adaptado; c) formação continuada para os professores e profissionais da Educação; d) apoio e orientação aos estudantes, professores e às famílias; e) promoção da interação e convivência. Disponível em: <https://bit.ly/3TRXqi4>. Acesso em: 19 jun. 2023.

⁴¹ Tem Graduação em Licenciatura em Letras — Português/Inglês pela Unemat (1992), Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1998) e Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Atualmente, é professora titular da Unemat. Exerceu a função de vice-reitora da universidade (2019–2022). Atua no curso de Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) do *campus* de Cáceres da Unemat, e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva do *campus* Sinop da mesma universidade. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, surdez, História das ideias linguísticas, Análise de Discurso e Educação de pessoas surdas. Disponível em: <https://bit.ly/3SeDFAe>. Acesso em: 12 jan. 2024.

Outra coisa também interessante que a mãe relatou foi: sempre que for dar alguma coisa para o autista, nunca dê a ele de ambos os lados. Por exemplo, vir do lado direito e dar um prato de comida para ela; no outro dia, dar do lado esquerdo — não! Ela não vai aceitar, vai jogar fora a comida. Sempre deverá ser servida do mesmo lado, porque a rotina de uma criança autista precisa ser repetitiva. E essa explicação da mãe é importante para entendermos que a repetição e a rotina de sala de aula são extremamente importantes. Eles não podem ficar trocando de lugar. Pense bem onde você vai colocar ela na sala de aula para depois não ser preciso mudar. Caso isso venha a acontecer, o professor vai ter que ficar quase um mês tentando acostumar essa aluna ao novo local, e isso demanda tempo e muita cautela, pois a não aceitabilidade desencadeia alguns comportamentos que não são esperados. Por exemplo, a criança pode cair no chão e chutar tudo que está ao seu redor.

Eu tive um aluno autista que era filho do Prof. Benedito de Oliveira⁴² (*in memoriam*). Ele era funcionário da Unemat. Fui professora do filho dele durante três anos da alfabetização, até o 3.º ano do Ensino Fundamental. Depois, a mãe dele viajou para os Estados Unidos com ele e com a babá, e ela retornou, porque tanto o menino quanto a babá não se adaptaram. Na sala de aula, quando trabalhava, muitas vezes, ele repetia uma mesma ação por horas. Por exemplo, pegava, se sentava no chão, tirava o tênis e ficava batendo no chão, ficava naquele mundo. E o que o professor precisa fazer nessa fase? Nada, não tem como você entrar no mundo dele naquele momento. Não pode passar atividade, não adianta conversar. Não irá manter nenhum contato com você, pois estará naquele mundinho e precisa estar ali o tempo que considerar necessário. Somente na hora que ele levantar que você pode propor algo para fazer, entendeu?

Então, o aluno autista tem o tempo dele. Não adianta você trazer “n” coisas — brinquedos coloridos, músicas, comidas, nada não tira dali. Ele tem o tempo certo, depois ele sai. Quando a mãe ia buscar, ele segura em minha perna assim⁴³. Não queria ir embora, ficava embaixo da mesa. Eu falava para ir com a mãe, e a resposta era “Hã, hã” mesmo. Não conseguia articular corretamente as palavras. Era possível entender que ele queria permanecer na sala. Eu acredito que o levar para os Estados Unidos foi prejudicial. Digo isso por quê? Se ele não sabia o Português, que era do seu próprio idioma, imagina a oralidade de um outro

⁴² Foi professor efetivo da Unemat. Era vinculado ao Departamento de Pedagogia do *campus* universitário “Jane Vanini”, em Cáceres. Colaborava com a administração superior da instituição na Pró-Reitoria de Ensino e Graduação. Disponível em: <https://bit.ly/48S3sDO>. Acesso em: 12 jan. 2024.

⁴³ Nesta passagem, a colaboradora demonstra como seria o movimento do aluno de segurar a perna dela.

país... Não aprendeu, foi horrível. No 3.º ano que ele aprendeu falar “mã” e “pá”. Não conseguia falar, mas era uma gracinha.

Como já disse a você, eu já tenho alguns anos na Educação, mas desde setembro de 2020 que sai da sala de aula das redes públicas municipais e estaduais. Atualmente, trabalho com aulas particulares de reforço em minha casa. E, durante todo esse percurso, eu encontrei vários desafios. Um deles é o dia a dia de um professor na sala de aula. Digo isso, porque na faculdade nós temos uma visão superficial e teórica do que é uma sala de aula e, *quando nos deparamos com tal realidade, é um choque, e o sentimento é de desistir*. Tenho 13 anos de sala de aula e já trabalhei em diferentes escolas. Acredito que esse choque acontece, porque percebemos a *fragilidade da estrutura física das escolas, a falta de materiais didáticos*. Um outro desafio é a *própria autonomia do professor em diferentes contextos*. Por exemplo, você, enquanto educador, quer desenvolver um trabalho em algum determinado espaço e, muitas vezes, há um impedimento, pois eles ficam restritos, devido à sujeira que seus alunos podem causar, uma vez que as pessoas da limpeza já organizaram o local e se recusam a limpar novamente. Atividades ao ar livre também são proibidas. Não pode retirar as cadeiras da sala de aula e levar as cadeiras debaixo da árvore, porque depois, para recolher, vai ficar aquela bagunça... São regras às quais eu sou contra, sempre fui. Mesmo falando que não podia, se eu queria e precisava fazer, eu fazia. Levava o quanto era necessário. Quantas vezes proporcionei momentos felizes para meus alunos, levando-os para fazer leitura debaixo das árvores? Cada um pegava a sua carteira e direcionava ao local combinado. Acredito que quem sabe da prática é o professor.

Eu tenho meus materiais de teatro, tudo em casa guardado, e utilizo a prática teatral para contar historinhas. Gosto de caracterizar de acordo com os personagens. Assim, eu coloco perucas, roupas, óculos. Fica uma aula diferente, leve e lúdica! Os alunos ficavam doidinhos — inclusive, chamava a atenção dos alunos das outras turmas. Eles ficavam curiosos para saber o que estava acontecendo em minha sala, porque era só gargalhadas e gritos; pois, durante as minhas aulas, eu também criava espaços para meus alunos extravasarem as energias, por meio dos gritos, choros, bater na mesa, bater o pé, cair no chão. Para ensinar crianças, tem que ser desse jeito. E com adolescentes, pode? Pode! Em determinados aspectos e dependendo da aula, você pode fazer também, mas tem direção que não deixa fazer isso. Eu não aguento ficar assim, eu não consigo — por isso que hoje eu não quero mais voltar para as escolas municipais ou estaduais!

Eu faço isso com meus alunos nas minhas aulas particulares e, futuramente, pretendo montar o meu espaço. Vou montar uma sala de aula para mim! Meu esposo disse que vai

colocar ar-condicionado. Eu quero decorar do meu estilo, quero colocar frases inspiradoras, colocar muitas cores e deixar meu aluno livre. Muitas vezes, quando preparamos nossas aulas, há a necessidade de fazer algumas mudanças em sala de aula, pois nem sempre o que pensamos para aquele dia será possível trabalhar com a turma, pois não estão querendo aprender aquele conteúdo. Precisamos ter um “coringa”. Tem dia que chego em sala e tem aqueles alunos desesperados. E precisamos mostrar para eles que estamos mais desesperados ainda! Dou umas batidas na mesa para tentar chamar atenção. Se não resolve, busco outras formas, como, por exemplo, a técnica de relaxamento. Peço para deitar no chão, fechar os olhos e esticar. Em seguida, começo uma história para eles viajarem. A história eu relaciono com o conteúdo a ser ensinado. Quando era com os pequeninos, eu gostava de contar histórias para que eles imitassem as vozes dos animais: “A galinha faz ‘cocorocó’”, o gatinho, ‘miau, miau’”. E, assim, eu iria falando e trabalhando com seus pares — o pato e a pata. Já vou sem, no início, dizer que estavam aprendendo os substantivos masculino e feminino. O jogo com brincadeiras... Então, isso deixa leve para as crianças. Eles se acalmam e vão fazer a tarefa. Nossa, eu gosto muito de falar sobre a Educação! Quer ver quando eu encontro com minhas amigas, trocamos atividades, essas coisas.

Mas, continuando a falar sobre os desafios, eu apontaria também *alguns ambientes hostis por parte de alguns profissionais da rede*. Sofri muito com isso. Pelo simples motivo de querer fazer algo diferente, você é tachada de “aparecida”⁴⁴, “metida”... E, por não querer tirar satisfações com as pessoas que falavam de mim, inúmeras vezes fui tachada de “boba”. Eu sei disso porque alguns colegas vinham me contar que estavam falando mal de mim. Eu sempre dizia: “Gente, para com isso! Deixem que fale — entra por aqui e sai por aqui”⁴⁵. Não sou dessas de tirar satisfação, pois conheço pessoas que levam esse tipo de situação para a Secretaria de Educação. Essa atitude só causa bagunça, briga e fofoca. Eu prefiro ficar no meu canto. Se não me chamar para ajudar, não me chame para prejudicar. Eu acredito que a gente deve se alegrar com o sucesso do outro. Se você está com uma dificuldade, eu tenho o maior prazer em ajudar! Eu fico triste quando eu vejo um trabalho individualizado: “Só eu faço, o meu é melhor!”, “Não, porque eu quero ser melhor!”. Simplesmente, eu faço — não pela escola ou pela aprovação dos meus colegas; faço para sentir bem com o meu interior e pelos meus alunos. É gratificante eu tirar um sorriso de uma criança! Olha, eu fiz uma coisa que tirei o sorriso daquela criança que não sorri! Quantas vezes eu vi aluninhos brincando e não querendo ir embora? Ontem mesmo, eu dando aula para a minha aluninha em casa, e ela não

⁴⁴ Pessoa presunçosa, que gosta de se destacar nos diversos espaços sociais.

⁴⁵ A colaboradora fez o gesto, apontando da orelha direita à orelha esquerda.

queria ir. Sentou-se na cadeira e falou para a mãe dela: “Não vou, vou ficar aqui” — mesmo a mãe dela chamando. E o irmão dela quer estudar comigo! E as crianças ficam com essa vontade, porque, em minhas aulas, eu tenho o tempo de dar aula, de conversar com o aluno e o tempo de brincadeira. Eu faço jogos. Eles amam, mas nós temos um combinado: eu só dou os jogos depois que terminarem. Geralmente, são de seis a sete atividades no prazo de uma hora. Então, vamos contar: “Quantas atividades você já fez?”. Contamos: “1, 2, 3, 4. Ainda faltam quantas?”. Então, vamos terminar essas duas para depois a gente brincar com os jogos. E não são jogos aleatórios, eles têm objetivos. Muitos professores podem ver você na sala fazendo uma brincadeira e logo te julgam, sem saber que aquela bagunça, conversa generalizada não é, de fato, uma bagunça, muito menos uma conversa descontrolada. Na verdade, tem um objetivo, tem uma intenção ali. Nas minhas aulas particulares, eu tenho vivenciado várias realidades e vários alunos com inúmeras dificuldades, mas isso não pode passar despercebido pelo professor. Dificuldades como, por exemplo, falta de coordenação motora, que não sabem recortar com tesoura. Eu não posso considerar isso normal e aceitável. Está errado! E a falha está onde? Pode ser de casa ou dos professores, que também não se atentaram, e foram deixando o aluno sem trabalhar essa dificuldade. Mas até onde ele vai? Até a universidade? Vai ficar assim mesmo sem saber cortar? Do mesmo jeito, aconteceu com um aluno do 5.º ano do Ensino Fundamental I. Nós sabemos que o traçado da letra, o desenho cada um tem a sua identidade, mas você pedir para o aluno fazer uma pintura em determinado desenho... O mínimo que o aluno tem que fazer nessa faixa etária é respeitar o espaço dentro do desenho. Ele não pode sair fora — senão, fica aquela pintura feia. Ele não é um pintor de parede que vai fazer aquela arte de acordo com a sua identidade. Tem que pintar de acordo com o que está pedindo a um aluno no 5.º ano, que ainda está saindo fora do contorno, que, ao pintar figuras geométricas, ele não sabe pintar isso. Não está correto. E eu peguei muitos alunos que precisei ensinar como que encaixa a tesoura, explicando e fazendo demonstrações de como deveria encaixar a tesoura certinho.

Outra coisa que percebi também foi a postura para se sentar. Talvez para alguns professores isso não interfere em seu aprendizado, mas eu acredito que tem tudo a ver! Eu sei que, com uma sala com mais de 20 alunos, se torna quase que impossível atentar para esses detalhes. Mas eu sou muito chata nisso. Uma menina que está de vestido e se senta de pernas abertas... Eu logo falo — tanto para as meninas pequenas quanto para as adolescentes: “Poxa, senta de forma correta, fecha essas pernas, vai aparecer sua calcinha. Você está aqui para pagar calcinha? Se você sentar de perna aberta, o professor irá ver”. Quantos professores amigos relatam assim: “Eu fico morrendo de vergonha quando as meninas, as adolescentes se

sentam na minha frente de pernas abertas e eu acabo vendo sua calcinha. Eu fico tirando minha visão, não quero olhar”. Eu percebo que eles ficam com vergonha. Outras vezes, aquelas meninas se sentam de qualquer jeito, sem nenhuma postura que se deve ter em sala de aula. Eu logo já falo: “Aqui é sala de aula, você precisa ter uma postura. Não é sua casa! Existem locais corretos que você deve encaixar seu corpo. O local do assento é para você colocar seu bumbum; a parte superior é para você colocar suas costas” — ou seja, existe a postura correta que o aluno precisa se sentar para que ele não fique longe do seu material e possa escrever. Não aceito o aluno escrevendo, apoiando o caderno nas pernas, pois sua postura interfere diretamente na escrita. Para escrever, precisa ter firmeza, apoiar o caderno na carteira. Se não, o aluno pode sair da linha do caderno. Outra coisa que me incomoda é que os alunos não conseguem respeitar parágrafos. Você já viu uma redação do Enem⁴⁶? A maioria da escrita de redação de alunos não tem espaço, não respeita parágrafos. Os alunos estão escrevendo com letras demasiadamente grandes ou pequenas, que, às vezes, precisa de lupas para enxergar. Mas, nas minhas aulas, eu peço para eles apagarem e, se for preciso, refazerem dez vezes até a letra ficar bonita. Isso é fato. A letra precisa estar legível. Você escreve para os outros lerem. Então, se eu estou escrevendo para o outro, o mínimo que se espera é que quem esteja lendo entenda.

Em sala de aula, com os alunos no processo de alfabetização, eu pego na mãozinha, oriento de como devem escrever, de como pegar no lápis. Explico que a ponta do lápis deve aparecer, pois só assim ele irá enxergar a letra — se está no tamanho certo, se é essa letra mesmo que eu quero o tamanho. Outra coisa que ressalto é a necessidade de se escrever na linha do caderno. E brinco com eles essa letra está voando. Eu não quero a letra voando; eu quero a letra na linha. E também não quero letra “formiga”. Vou colocando apelidos nas formas erradas que eles escrevem e faço apagar várias vezes. Tem aluno que fala: “Ah, professora chata!”. Eu respondo: “Sou chata, sim, mas você vai fazer do meu jeito, não do seu”. Ele replica: “Eu não quero fazer”. Aí, eu explico: “Não, você não tem que querer! Na escola, você não tem que querer. Você tem que fazer o que tem que ser feito”. Muitas vezes, a gente tem que ser dura nessas partes. Alguns alunos chegaram até mim e disseram: “Vou

⁴⁶ O Exame Nacional do Ensino Médio foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou a sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à Educação Superior. As notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em mais de 50 instituições de Educação Superior portuguesas. Além disso, os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do Governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem possibilitam, ainda, o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais. Disponível em: <https://bit.ly/3O0mWhy>. Acesso em: 04 out. 2023.

chamar minha mãe para vir!”. Eu respondo: “Pode chamar que eu quero conversar!”. Pode chamar o diretor, o prefeito, pode chamar até o presidente da República — e eles não entrarão aqui na minha sala sem minha autorização. Quem manda na sala sou eu!

Um dia, eu estava sentada na sala de aula e fui surpreendida com uma mãe abrindo a porta e entrando, sem pedir permissão, para que eu explicasse o motivo pelo qual tirei a filha dela do assento da frente e a coloquei para se sentar no meio. A mãe disse bem assim: “Professora, eu quero saber por que a senhora tirou a minha filha da...”. E antes que ela completasse a frase, eu respondi: “Mãe, dá licença! Vamos conversar aqui fora, fazendo o favor”. Aí, expliquei a ela que o motivo que me fez trocar a filha dela de local: porque havia, na sala, uma menina de baixa visão que estava usando óculos, o autista que tinha que se sentar perto de mim. Eram casos que exigiam mais da minha presença por perto, diferentemente da filha dela, que estava precisando apenas se sentar próximo à professora. Mesmo assim, a mãe foi se queixar com a direção. A diretora, que era uma daquelas “puxa-saco” de pais, veio conversar comigo, tentando tirar minha autonomia: “Você não pode colocar o aluno autista sentado aqui!”. Eu respondi: “Não, ele vai continuar sentando aqui, e a menina vai sentar ali, pois ela enxerga bem”. A diretora ainda me questionou: “Mas essa aqui é maior!”. Eu expliquei: “Sim, mas a outra, mesmo sendo maior, precisa sentar na frente, porque tem pouca visão e não consegue enxergar da lousa”. Parecia que a diretora queria saber mais que eu, que tinha feito várias formações para trabalhar com alunos autistas. Eu sou uma professora que pesquisa sobre o assunto. Minha resposta foi: “Não, para ela se sentar na frente só se aumentar a sala, pois aqui não tem mais espaço”. No corredor, atrapalharia a locomoção pela sala. O jeito foi a menina continuar sentada no local que eu havia escolhido.

Algo que me irritava também eram as reclamações por parte das meninas da limpeza, à diretora, sobre o modo de como eu disponibilizava as carteiras. Costumo trabalhar em círculo ou meia-lua. Eu aprendi em um curso que eu fiz, pois essa disposição das carteiras permite uma melhor interação e circulação. O formato de fileiras é legal para os dias de avaliações. Outra forma de organizar a sala é fazer grupos de dois. Coloco eles sentados um de frente ao outro ou coloco também eles no fundo da sala, e isso incomoda as meninas da limpeza. Segundo elas, eu vivo mudando a dinâmica da sala. Muitas vezes, eu, enquanto professora, não posso preparar a minha sala. Até cartazes que ia fazer fui proibida, pois iria sujar a pintura da parede. A diretora parece que manda na escola, e as meninas falam para mim: “A diretora falou que a senhora não pode ir pra lá com os alunos e não pode sentar aqui no corredor”. Mas eu vou, não obedeco e levo meus alunos para o corredor. Nós nos sentamos

e vamos jogar castanha⁴⁷, principalmente em dias de muito calor, que a sala não tem ar-condicionado. A diretora costuma passar e perguntar o que estamos fazendo lá, e eu respondo a ela que estamos usando o espaço da escola.

Na escola, também nos deparamos com históricos de abusos físicos e precisamos lidar com essas situações na minha vida profissional — alunos confidenciando casos em que foi preciso acionar Conselho Tutelar⁴⁸ e, às vezes, falta o apoio da coordenação, que não aceita falar com os pais. Discordei dessa atitude e até briguei! Foi assim que aconteceu: era uma turma de 2.º ano do Ensino Fundamental I⁴⁹, alunos de sete e oito anos. Eu sou atenta e observadora. Tocou o sinal para os alunos retornarem do recreio. Percebi que estavam faltando duas alunas. Saí para procurar e as não achei no pátio. Imaginei que pudessem estar no banheiro. Fui até lá, olhei por baixo da porta e vi quatro perninhas. Chamei pelo nome: “Fulana!”. “Oi!”, uma respondeu. Perguntei: “O que vocês estão fazendo aí?”. “Já vou, professora!”, uma delas respondeu. Eu ordenei: “Não, venha agora e abra essa porta agora!”. Ela insistiu: “Não! Espera aí, professora!”. Aí, eu respondi: “O quê?! Quero que abra agora! Eu disse para abrir essa porta agora! Vamos, o que vocês estão fazendo aí? E de duas no banheiro? Onde já se viu duas meninas no banheiro! Uma entra no *box*, e a outra fica esperando”. Elas saíram arrumando as roupinhas e tal...

Sempre no primeiro dia de aula, eu já converso com meus alunos os pequeninhos, digo... Até o 3.º ano do Ensino Fundamental, digo a eles que, antes de tudo, além de ser professora, eu sou amiga deles. Então, podem contar tudo o que tiverem vontade de falar, qualquer assunto que irei ouvir e iremos conversar e encontrar uma solução. Tudo tem solução — só não tem a morte. Junto com essa conversa, no primeiro dia de aula, eu falo uma história do anjinho. Como eles ainda são pequenos, acreditam que, se eles não me contarem o que está acontecendo, eu tenho um anjinho lá no céu que ele fala toda vez no meu ouvido tudo o que acontece para mim.

Assim, eu pedi para a coordenadora ficar um pouquinho na sala e fui conversar com uma das alunas do banheiro, que já veio chorando. Disse a ela que não precisa chorar e que

⁴⁷ Brincadeira que envolve pegar pedrinhas. Em algumas regiões, é conhecida como “jogar belisco”.

⁴⁸ No Brasil, o Conselho Tutelar é um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Disponível em: <https://bit.ly/47D8NO6>. Acesso em: 12 jan. 2024.

⁴⁹ O Ensino Fundamental consiste em um dos níveis da Educação Básica, obrigatória no Brasil. Ele tem duração de nove anos e é direcionado, na maioria das vezes, às pessoas com idade entre os seis e os 14 anos. A divisão do Ensino Fundamental se dá da seguinte maneira: os anos iniciais correspondem às séries cursadas do 1.º ao 5.º ano, destinadas às crianças entre os seis e os dez anos, sendo o primeiro ano a fase de alfabetização; já os anos finais compreendem as séries do 6.º ao 9.º ano para crianças e jovens entre 11 e 14 anos. Disponível em: <https://bit.ly/41NVIFM>. Acesso em: 30 jul. 2023.

não iria brigar; só queria saber o que estavam fazendo no banheiro. Ela me disse que não estava fazendo nada. Foi quando falei: “Olha, mesmo você não me contando, o meu anjinho já falou”. Ela me olhou com uma carinha de espanto e disse: “Então, a senhora já sabe?!”. Eu respondi: “Sim, eu só perguntei, porque eu queria saber se iria mentir para mim, pois, quando mente, o anjinho castiga a pessoa”. Aí, a aluna começou a chorar e disse: “Eu não queria, professora, ela tirou minha a calça e toda minha roupa”. Eu perguntei: “E depois ela fez o quê?”. A resposta foi: “Depois, eu me deitei no chão...”. Insistindo, eu perguntei: “E depois fizeram o quê?”. A aluna respondeu: “Ela ficou me abraçando, me beijando e subindo em cima de mim”. Duas meninas! Meu coração se partiu. Falei: “Meu Jesus amado...”. Pensei: “O que faço agora?”. Então, disse à menina: “O que vocês fizeram não era permitido, e você sabia também que, quando ouvir o sino bater, é para você estar dentro da sala. Quem mandou você ir ao banheiro?”. A aluna respondeu: “É porque ela me chamou professora!”. Eu retruquei: “Ela manda em você? Não. Então, fala ‘não’ e vem para a sala! O que vocês fizeram é errado!”.

Hoje em dia, quase todo mundo vem com um discurso de que determinados comportamentos fazem parte do desenvolvimento da criança e de que ela tem que se perceber... Eu não concordo em muitas coisas. Eu ainda sou mesmo tradicional e falo mesmo as verdades para meus alunos na sala. Chamei a outra menininha e disse a ela: “Por que você chamou sua colega para ir ao banheiro? Fazer o quê?”. Ela só respondeu: “Nada...”. Aí, eu deixei bem claro: “Eu já sei, ela me contou, você tirou a roupinha dela! E isso não está certo. A partir de hoje, amanhã, eu não quero mais saber da senhorita ir ao banheiro de duas. Apenas uma pessoa vai ao banheiro. E tocou o sinal eu quero as duas na sala”. E nunca mais foram!

Após o término da aula, levei o caso até a coordenação. Ela me perguntou se essa situação só tinha acontecido naquele dia. Disse a ela que não, mas fui perceber apenas naquele dia. Disse a ela que deveríamos conversar com os pais, pois, talvez, não é só aqui na escola que isso acontece, pode estar acontecendo em outros ambientes, com outras crianças, e as mães talvez não estejam sabendo. Precisamos informar para que elas fiquem atentas. A coordenadora de imediato disse: “Não, não pode falar isso, professora, para mãe dela, porque vai ficar chato para a mãe, e ela vai querer tirar a filha da escola”. Olha só! Mas eu falei para ela que não achava certo omitir isso da mãe, pois, se fosse comigo, eu queria saber o que está acontecendo com minha filha. Se a escola não relata esses acontecimentos, ela se torna omissa.

Mesmo diante da negativa da coordenadora, eu chamei os pais. Foi conversar comigo o pai de uma delas, que, ao saber da situação, chorou muito, pediu desculpa, relatou que estava separado da esposa e que a filha estava morando com a avó e que ficava assistindo televisão

até muito tarde da noite. Provavelmente, seu comportamento seja o reflexo do que estava vendo na televisão, mas se comprometeu em falar com a mãe. Eu fiquei com dó dele, também sou mãe. A gente se preocupa com os filhos. Mas adivinha o que fez o outro pai? Matriculou a filha em outra escola, não enfrentou a situação, como se transferir a sua filha resolvesse o problema.

Teve também uma outra situação com uma menininha de oito anos. Ela tinha um cabelo bem comprido e sempre chegava na escola com ele amarrado. Mas, naquele dia, eu estranhei — por isso, a gente tem que ficar atento a tudo. Na verdade, o professor precisa ter dez olhos. Ela estava com os cabelos soltos e sempre puxava jogando para o lado do pescoço. Achei estranho seu comportamento. Fui chegando por trás dela. Devagarinho, joguei o cabelo para o outro lado e perguntei: “O que foi aqui?”. Adivinha o que era? Uma chupada. Ela tentou tampar, mas não pude fingir que aquela marca não era nada. Chamei e conversei com a coordenadora e depois pedi para ficar com os demais alunos, enquanto eu fui com ela para a sala da direção.

Ela estava com muita envergonha, coitadinha. Lembro até hoje o nome dela: “Flor⁵⁰”. Era bem branquinha, ficou bem marcado. Perguntei a ela: “Flor, o que foi aqui?”. “Nada”, ela respondeu. Eu falei com toda a calma: “Não, meu amor, não precisa ter medo. Ninguém vai brigar. Minha princesa, fala o que aconteceu para a gente ajudar, para não acontecer mais isso. Olha que feio que está isso aqui! Quem que fez isso?”. Nem falei que era “chupada”, coitadinha! Nem sabia que a marca que estava em seu pescoço tinha esse nome. Novamente, indaguei: “O que é isso? Quem fez isso em você?”. Ela respondeu: “O marido da minha mãe”. Eu quis confirmar: “O marido da sua mãe? Sua mãe sabe disso?”. Ela respondeu: “Não, ele falou que não pode falar, porque, senão, ele vai bater em mim”. Em seguida, eu perguntei: “Ele fez isso com você só hoje?”. Ela respondeu: “Não, ele sempre fica beijando, abraçando, pegando...”. A menininha ficava mostrando para mim que ele pegava nas partes íntimas. Então, continuei a perguntar: “Que horas à noite?”. Renata [dirigindo-se à pesquisadora], eu acho que ele espera a mãe dormir. Menina, meu coração ficou apertado. Já pensei na minha filha — imagina se uma coisa dessa acontece com o filho da gente! Depois de ouvir o relato, levei, conduzi a aluna até a sala e fui conversar com a coordenadora. E informei o que havia acontecido, segundo a menininha.

⁵⁰ Foi adotado um nome fictício para preservar o anonimato da criança.

No início, ficamos na dúvida se chamaríamos a mãe ou levaríamos o caso direto para o Conselho Tutelar. Decidimos jogar “um verde”⁵¹, falar com a mãe já que a menininha tinha dito que a mãe não estava sabendo. Chamamos a mãe. Mostramos a marca. Ela disse que poderia ter sido uma brincadeira de alguma criança. Quando eu vi que a mãe estava com esse pensamento, eu disse para a coordenadora acionar o Conselho, pois não poderíamos duvidar da criança. Infelizmente, a criança sofreu abuso, o homem foi preso, e a mãe ficou brava por ter prendido o marido.

Outra coisa também que acontece no ambiente escolar, que é indiferente à relação do aprendizado e está ligada mais às situações de Educação familiar: muito pais confundem a função da escola. Eles pensam que nós, professores, temos a obrigação de cuidar e educar seus filhos. É muito comum nós, professores, ouvirmos essa frase: “Professora, cuida desse menino aí para mim”. E eu respondo prontamente: “Não é o meu papel educar, estou aqui para ensinar o seu filho”. Outra coisa que me chateia na escola são as cobranças burocráticas do sistema educacional, limitando o tempo do professor no quesito ensinar, limitando o nosso tempo, o qual deveria ser destinado à prática pedagógica. Desperdiçamos muito o tempo, antes do recreio, para a criança lanchar. Por exemplo, muito tempo de espera na fila para repetir: “Volta novamente na fila”. Isso quando não tem espaço no refeitório, e a criança precisar ir lanchar na sala, suja a carteira, derrama suco. Aí, é preciso parar a aula para limpar. Assim, aquela aula dinâmica, as atividades educacionais lúdicas, que demandam um maior tempo para serem executadas e que as crianças iriam amar, muitas vezes, não são realizadas. Isso me deixa bastante desmotivada, estressada e com raiva. Sem contar que gastamos muito tempo preenchendo vários papéis durante as nossas aulas, como, por exemplo, o relatório do Bolsa Família, que é solicitado por parte da secretária da escola. Outra hora, chega um pai que quer conversar de todo jeito. Aí, você perde uns 15 minutos. O tempo que era para utilizar na explicação de maneira mais pontual você acaba utilizando para outras coisas.

E quando você tem aluno especial matriculado na turma e você não tem um monitor? Teve uma época que trabalhei com quatro alunos especiais. O resultado disso foram 30 dias de licença médica, pois já não estava mais aguentando. A única que me ajudava, de vez em quando, era a coordenadora, que ia passar atividade na lousa, e eu ficava cuidando, segurava o aluno que estava batendo e falava para os outros copiarem rápido. Teve um dia que eu fiquei muito nervosa. Um aluno saiu derrubando tudo, batendo, jogando tudo que via. Pegou a

⁵¹ Expressão usada para atrair o interlocutor sem que perceba para que venha a dizer depois o que se quer saber, oriunda do ditado “jogar um verde para colher maduro”. Disponível em: <https://bit.ly/3LUt5LG>. Acesso em: 24 mar. 2023.

garrafinha de água, soltou em mim, ficou roxo. Na hora, mandei chamar a coordenadora. Eu me perguntei: “É isso que eu quero?”. A coordenadora ligou na mesma hora para a mãe do aluno. Sabe por quê? Quando tem aluno especial e não tem monitor, os pais têm que correr atrás também do Ministério Público, exigir os direitos do seu filho, assim, conseguir monitor para cuidar do seu filho. Nós não somos obrigados. A mãe chegou, eu estava toda roxa. Ela falou: “Nossa! Desculpa, professora”.

Outra vez, o aluno veio e cuspiu em meu rosto. Era um aluno especial, eu vou fazer o quê? Não pude fazer nada! É nojento, pelo amor de Deus! Que ódio! Vontade de pegar e bater. Nossa, o filho da gente não faz isso e vem outro e faz! É muita coisa! Teve um dia que um aluno me deu chute, porque segurei ele para não bater no coleguinha. Nossa, nesse dia, desmaiei! Fui acordar no pronto-socorro. Os bombeiros foram me socorrer. Estava muito estressada, mas quem não ficaria, minha filha? Eu fico nervosa — primeiro, porque eu não gosto de brigas —, só que, com o passar do tempo, eu mudei de tática, decidi não interferir mais em brigas. Sabe como? No primeiro dia de reunião, comecei a falar com os pais e alertei que, se os filhos deles brigassem em sala, eu iria deixar, pois estou aqui para ensinar e não para ficar separando brigas. E que tinha vários pais que cobravam de mim a aprendizagem do filho — eu não iria deixar de ensinar para fazer o papel de juiz e ficar separando briga de aluno. E que eles deveriam conversar com os filhos para que não brigarem em sala. Só vou intervir em brigas, caso estejam tirando sangue. As crianças falam para mim: “Professora, fulano está batendo!” E eu respondo: “Deixa, já sabem que lugar de sala de aula é lugar de aprender e estudar, não é para ficar brigando! E a professora já falou várias vezes que não é juiz para separar briga! Eu sou professora para ensinar! Vamos olhar aqui e continuar as tarefas!”. E os que estão brigando “ficam quebrando o pau”⁵² lá atrás. “Já disse que não sou babá. Se morder, ficarão mordidos — inclusive, já falei com seus pais”, eu explicava.

Precisei tomar essa atitude. Também sou gente, sou humana. O que muitas vezes você não vive com seu filho você vive na escola, por causa dos filhos dos outros. Você vai lá, de bom de coração, de bom amor para ensinar, e a criança e acaba te recebendo com esse tipo de agressividade. *Percebe também uma falta de interesse pelas aulas teóricas, de maneira quase geral, da turma.* Isso pode ser constatado ao entrar nas salas de aulas: tudo que o professor passar o aluno não tem interesse de copiar, pois eles querem atividades dinâmicas, que utilizam as metodologias ativas. E nós temos que dar a eles esse dinamismo. O que é esse dinamismo? As metodologias ativas. No período da pandemia, eu fiz vários cursos *online* pelo

⁵² Expressão utilizada para se referir a uma briga que sai do controle.

MEC⁵³ — ainda bem que não me tiraram do sistema. Inclusive, eu fiz um “Alfabetizar Letrando”. Uniram três universidades — a do Brasil, Portugal e França, um curso de 180 horas. Foi muito difícil, tínhamos até intérprete para nos ajudar na comunicação, mas foi muito interessante e desafiador. Foi o curso mais difícil que eu já fiz! Eu digo “difícil”, porque, quando eu estudei, não sabia o que era fonema. Na época que estudei, nunca me falaram de “fonema”. Fui aprender agora nesses cursos — nem na universidade me falaram de “fonemas”. Agora eu sei o que é o fonema e grafema. Tem a história... Eu fiz a historinha para trabalhar com as crianças e, a partir daí, ensinar o alfabeto. Antes, eu já iniciava com a escrita do alfabeto.

Sabemos que a Educação... — e aqui é uma fala bem particular minha, que gosto de frisar — *...muito sabemos que a Educação não é prioridade de Governo. Isso é fato, é mais de palanque. Para ele, vale mais o quantitativo do que a qualidade. Assim, a escola serve de espaço para educar e cuidar, fugindo do seu papel principal — ensinar. Inverteram-se os papéis das famílias, que é a Educação, e jogaram a bola para a escola, infelizmente. É uma triste realidade.* Hoje, querem que a gente eduque. O nosso papel não é educar e, sim, ensinar, pois, na sala de aula, se espera que o aluno chegue com a Educação de casa. E cabe a nós, professores, moldá-los às regras de escola e da sociedade. Penso que “bom dia”, “com licença” não sou eu que devo ensinar, assim também como não preciso orientar que não é legal brigar com os colegas e que se deve respeitar os mais velhos. Esses são os ensinamentos básicos da família. Não são minha função, mas, infelizmente, eles chegam até nós como uma tábua rasa.

Sei que existem percalços na trajetória da Educação, mas, diante de alguns desafios que aponte até aqui, acredito que o principal *motivo que me faz persistir na Educação é honrar o dom que Deus concedeu — tudo vale a pena quando percebemos que fizemos a diferença na vida de uma criança.* Ouvir depoimentos de alunos, de um adolescente dizendo que é uma outra pessoa, deixou de brigar com a mãe depois que eu conversei com ele, para mim, vale mais que tudo. Recentemente, encontrei um rapaz. Eu estava em uma festa, cantando e tocando violão. Ele me reconheceu, fui sua professora na Escola Natalino. Eu confesso que já não lembrava mais dele, porque a gente dá aula para muitos alunos, mas ele disse que eu fui a inspiração dele. Ele era um aluno muito bagunceiro, terrível! Eu sempre o

⁵³ Órgão da administração federal direta, tem como áreas de competência: a política nacional de Educação; a Educação Infantil; a Educação em geral, compreendendo o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Superior, a EJA, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Especial e a Educação a Distância. Não abrange Ensino Militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. Disponível em: <https://bit.ly/3NZfnYt>. Acesso em: 09 jan. 2024.

orientava a estudar para ser alguém na vida. Ele seguiu meus conselhos, fez faculdade. Outra vez, fui ao banco e encontrei um rapaz enorme, vestido de preto, com uma maleta. Ele chegou, me abraçou por trás. Nossa, eu, pequenininha, levei um susto. Era um doutor! Ele me chamou de “professora querida” do mesmo jeito que eu o chamava em sala de aula, dizendo estava com saudades. Tinha sido meu aluno, estava com filhos. Então, é assim — muitas vezes, encontro esses jovens que vêm falar alguma coisa boa sobre mim e eu amo saber!

São pequenos detalhes, mas fazem a diferença. Sei que agradar e ensinar todo mundo... Mas posso fazer a diferença para alguém. Isso que é importante e gratificante, acompanhar os pequenos avanços e a superação de cada criança que nos chega cheia de expectativa do novo. Principalmente, os pequeninhos, que chegam pela primeira vez na escola com aquele receio ou aquele aluno, por exemplo, que, no primeiro dia de aula, já sofrem *bullying* por questão racial. Já vivenciei situações em que, no primeiro dia de aula, chega a criança e já fala assim: “Eu não vou sentar perto daquele ali!”. Eu respondo logo: “Como é que é? Vai se sentar, sim!”. O aluno retruca: “Minha mãe falou que não é para eu sentar com gente dessa cor...”. Aí eu disparo: “Olha, você vai se sentar com quem eu quiser, porque quem escolhe sou eu! Lá na sua casa, sua mãe pode falar o que ela quiser, mas aqui na escola, não”. E sabe o que é pior? No outro dia, a mãe foi na escola para dizer que realmente tinha orientado o filho a não se sentar perto de crianças negras, mas eu disse a ela que eu não iria seguir suas orientações, pois, na escola, seu filho iria aprender a conviver com todos e que essa era a forma que gostava de ensinar.

Com relações a *mudanças necessárias para mudar a docência*, acredito que falta muito, mas apontarei o mínimo. Primeiramente, é valorizar o papel do professor na sala de aula. Se não tem valorização, o professor ficará desmotivado, desinteressado, não vai além daquilo que está proposto para ele. Outra mudança está relacionada à autonomia para realizar a prática pedagógica *com liberdade; utilizar todos os espaços da escola, de acordo com os horários que o professor julgar adequado para cada atividade; ter acesso aos materiais e recursos necessários para desenvolver um bom trabalho em sala. E buscar, dentro da formação continuada, profissionais que venham a contribuir com sugestões, atividades práticas, porque estamos cheios de teoria para suprir as necessidades dos alunos com dificuldade no processo de aprendizagem.*

Eu vejo a formação continuada como utopia — aliás, desde sempre, desde que me entendo por gente, a formação continuada não vem sanar nossas dificuldades em sala de aula com os alunos. O espaço da formação continuada é substituído por discussões para resolver questões relacionadas à estrutura de escola, festa de datas comemorativas. Resolver problemas

de estrutura não é nossa função e, sim, do Governo. Se ele não tem condições de manter, fecha a escola. Eu, sinceramente, não concordo com o professor tirar dinheiro no bolso para ajudar na manutenção. Quantas vezes tivemos que pagar por serviços que não era nossa responsabilidade, principalmente com a prefeitura? Inclusive, entrei com um processo, pois fiquei sem receber quatro meses do Governo anterior. Na época da pandemia⁵⁴, mandou a gente para casa para ficar fazendo serviço, mas, na hora de pagar, recusaram fazer o pagamento. Os professores que estavam na ativa receberam por meio de uma ação judicial. No meu caso, que estava trabalhando como professora interina, resolvi processar. Hoje, não quero voltar a trabalhar na escola municipal, mas quero receber o que já trabalhei. *Disponibilidade de tempo, no exercício da profissão, para aprender como apreender.* Isso nós não temos devido àquelas questões que anteriormente falei para você. *Muita coisa, burocracia por parte do sistema, muita papelada, registros, relatórios que roubam nossos horários de pesquisas e busca de saberes, acarretando cansaço e estresse.*

A formação continuada, geralmente, acontece nas próprias escolas, de acordo com o que é posto em horários combinados entre os profissionais da Educação. Ela envolve direção, coordenação, profissionais da cozinha, apoio e professores. *Colocam-se os temas relevantes, divide-se em grupos de profissionais para apresentarem o seminário em datas estabelecidas no cronograma escolar, e é opcional trazer convidados que possam contribuir com o tema.* Mas o que acontece é que nem sempre as formações vêm ao encontro das ansiedades dos professores que estão em sala! A temática, muitas vezes, é irrelevante, que não têm nada a ver formação continuada e suas reais necessidades no ambiente escolar. *Para que a formação continuada tenha eficácia, é necessário um olhar mais profundo para a realidade a que se destina. Na minha opinião, primeiro, seria importante detectar a necessidade de cada turma e trazer para o debate. Depois, fazer a escolha do tema e inserir no cronograma da formação e, assim, articular com outros profissionais estratégias que visam sanar tais dificuldades citadas.*

Também existem as formações, com cursos, promovidas pelas redes municipais, estaduais e particulares. Muitas vezes, a gente participa de todas, pois são interessantes —

⁵⁴ A pandemia da Covid-19 correspondeu à disseminação, em escala mundial, de uma doença respiratória (a Síndrome Respiratória Aguda Grave 2), causada por um tipo específico de Coronavírus (Sars-CoV-2). Esse vírus teve origem zoonótica, e o primeiro caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a OMS classificou o surto como Emergencial de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Em 28 de junho de 2021, 181.038.754 casos foram confirmados em 192 países e territórios, com 3.921.974 mortes relacionadas diretamente à doença. Com isso, essa pandemia tornou-se uma das mais mortais de sempre. Até o final de 2023, o Brasil havia registrado mais de 700 mil mortes pela doença. Em Mato Grosso, foram registradas mais de 14 mil mortes. Disponível em: <https://bit.ly/3tLkNiK>. Acesso em: 12 jan. 2024.

mesmo sendo de outra rede, pois ganhamos os certificados. Essas formações acontecem de acordo com a disponibilidade dos palestrantes, mesmo que os horários comprometam o nosso descanso. Geralmente, elas são realizadas após o expediente ou até nos finais de semana. Outra coisa que acontece na formação continuada é escrever o PPP, o Projeto Político-Pedagógico da escola. Deixa isso para outro momento de formação continuada — diz respeito a coisas específicas de sala de aula.

Com relação à formação continuada específica de Matemática, para os alunos da Educação Especial, eu acredito que ela deveria acontecer de forma separada, pois os conteúdos, metodologias e os próprios alunos são diferentes e exigem muito mais do professor em sala. *Quando você tem um aluno da Educação Especial e vai trabalhar Matemática com ele em sala de aula, há uma preparação do ambiente, espaço e atividades diferenciadas, dependendo de cada caso. Faz-se necessário trabalhar com cores diferentes, texturas, materiais de diversos formatos, jogos pedagógicos, música e dança. Além do contexto físico, é importante também ter empatia, ser paciente e aguardar o tempo de cada aluno, respeitar seus limites e enfatizar os pequenos avanços.* Um pequeno risco que ele fizer deve ser elogiado: “Lindo, maravilhoso!”, sabe? Ele vai fazer, que aquilo é o máximo! Mas, infelizmente, nós não tivemos um horário na formação continuada destinado para o ensino da Matemática com os alunos da Educação Especial. Por exemplo, com umas duas ou três formações voltados para os alunos com síndrome de Down, autismo, TDAH. Quando tem alguma coisa, é algo muito superficial. O que seria interessante para nós era trazer um profissional específico, que trabalhasse com alunos com síndrome de Down, por exemplo, para que ele pudesse explicar a forma de se trabalhar em sala de aula e que mostrasse algumas atividades que pudessem ser realizadas, que nos oriente. Que tragam pais desses alunos para falar sobre a rotina deles em casa, para que possamos ter uma noção de como a gente vai trabalhar com ele; socializar conosco de como seu filho gosta e não gosta de ser tratado, para que possamos atender esse aluno com mais habilidade. Para mim, isso seria uma formação continuada significativa para nós, professores. Mas, infelizmente, não é assim que acontece! Trazem para nós assuntos totalmente fora do contexto e da nossa realidade — do jeito que está, poderia até mudar o nome da formação continuada para “Encontros de Temáticas Diversas”. *As temáticas para a formação continuada deveriam ser apresentadas pelos professores, após uma sondagem real de cada turma. E isso é possível de fazer, visto que, atualmente, a coordenação, a direção são responsáveis ativas nessa decisão — assim como também deveria ser opcional a participação de cada profissional, e não algo imposto e com penalidade de assiduidade, pois, se você falta, todo mundo fica de olho, os colegas ficam*

falando, denunciando quem falta. Às vezes, desconhecem o motivo que fez com que aquele professor não estivesse participando da formação. Eu penso que o professor que deveria escolher se participaria ou não daquela formação. Obviamente, se fosse algo do seu interesse e que agregaria conhecimento, ele participaria. Não seria mais interessante você já ir com vontade, animado e preparado para interagir com perguntas? Mas qual seria a motivação de uma formação continuada para falar sobre as festas, quem vai ficar com a barraca de quê? Como vamos arrecadar fundos para pagar a bomba do poço que queimou? Não fomos formados para pagar contas da escola. Na última escola municipal em que trabalhei, a diretora sugeriu — na verdade, foi imposto, pois já estava pronta em suas mãos — que vendêssemos a rifa para comprar outra bomba para o poço, pois a prefeitura não tinha condições. Uma colega novata me perguntou se iria participar. Disse a ela que não, já ganho pouco e não vou tirar do meu salário. Ela disse que estava com medo de os outros professores falarem da gente. Respondi que eles poderiam falar. Disse que não achava justo tirar dinheiro do nosso bolso para estruturar a escola. Se não tem dinheiro, se ele está sendo mal distribuído, eles que se organizem. Mas, se me pedir ajuda financeira para ajudar alguma família que está passando necessidade, eu ajudo, monto sacolão rapidamente.

Em 2020, a diretora informou que não poderíamos decorar a sala de aula, porque a prefeitura iria pintar a escola. Passaram-se os dias, vésperas de voltar as aulas e nada da pintura acontecer. Sugerí para meus colegas de trabalho para pintar as nossas salas de aula, pois elas estavam horríveis, não era atrativa para os alunos iniciarem o ano. Falamos com o diretor Arci — ele é maravilhoso, tiro o chapéu para ele⁵⁵! — para pedir as tintas. Conseguiu, pintamos as nossas salas. O restante da escola ficou sem pintar. Pedimos a participação dos pais, mas ninguém apareceu e, no dia que fomos fazer a pintura, o diretor, juntamente com a coordenadora e as merendeiras, fizeram galinha com arroz, feijão. Passamos o sábado inteiro! Chegamos às 07h da manhã e saímos às 17h. Fomos tudo de tênis, máscara, calça rasgada e saímos de lá todas sujas, pois, antes de pintar, raspamos as paredes. Depois que as salas estavam prontas, partimos para a decoração. Cada um enfeitou sua sala, levou sua cortina, que havíamos retirado das janelas para serem lavadas em nossas casas. Fizemos umas rosas, borboletas de EVA, varalinhos com prendedorzinhos para ficar bonitinho — tudo pintadinho para colocar os trabalhinhos e também cada porta com um “bem-vindo”⁵⁶, tudo bonitinho para

⁵⁵ Expressão popular que remete a um fato extraordinário, algo que merece homenagem, coisa digna de admiração. Disponível em: <https://bit.ly/3O2rsMj>. Acesso em: 27 mar. 2023.

⁵⁶ Item construído pelas professoras, no início do ano letivo, para pendurar nas portas, desejando aos estudantes boas-vindas.

receber os alunos. Diante de todo esse trabalho, nunca recebemos a visita de alguém da prefeitura para agradecer pelo nosso trabalho, nem um “muito obrigado” — ou seja, se fosse pela gestão, receberíamos os alunos naquele ambiente sujo e feio.

Voltando à formação continuada, eu penso que ela *deve ser prazerosa, lúdica, um local de troca de experiências práticas e com temas que contribuam para sanar nossas dificuldades em sala de aula*. Com relação a esse curso de Matemática, eu estava pesquisando lá nos meus achados — ele aconteceu em 2014. Eu fiz três formações: Matemática, Português e Educação Infantil. A formação de Matemática começou com uma abordagem sobre a natureza do número — falar como que surgiu os números, desde os tempos mais remotos, quando os homens das cavernas precisaram dos números. Aprendemos também que a Matemática deve estar relacionada à realidade do aluno. Como se tratava da alfabetização, tínhamos que trazer a Matemática acessível à linguagem deles e ao seu cotidiano. Por exemplo, a idade dos alunos, número do seu sapato, data do nascimento, endereço, o número da sua casa. Buscar essas realidades e vivências para eles irem se acostumando e sempre mostrando para eles a necessidade de existir os números. Usar sempre os termos corretos da Matemática — por exemplo, nas quatro operações, quando for trabalhar a adição, utilizar as palavras adequadas: “reunir”, “agrupar”, “acrescentar”, “ganhar” e “juntar”. Esse conceito pode ser trabalhado no momento em que vai montando diferentes grupos de crianças, tampinhas, pedrinhas, livros, canetas e lápis, coisas da realidade deles ali, com objetos concretos para que eles manipulem, assimilem melhor o conteúdo. Pode trabalhar também na adição a noção de “metade” — lembrando que os alunos devem ser instigados a falar o que eles entendem primeiro sobre o conteúdo, por meio de perguntas: “O que você entende por metade?”. Tem aluno que já sabe, muitos irão dizer: “Se eu cortar uma laranja, é metade”. O professor responde: “Muito bem, a metade de uma laranja!”. Aí dá para trabalhar terços, quartos, sextos, podendo também trazer como exemplo as partes da *pizza*. Nas questões de frações, podem perguntar aos alunos: “Vocês costumam repartir?”. Começa sempre jogando perguntas: “Com quem você reparte? O que vocês repartem? Como vocês partilham?”. Sempre usar materiais manipuláveis. Não é interessante trabalhar com a criança, a princípio, com a teoria dos números. Tem que ser mais manipulação: pegar, sentir e ver. Trabalhar primeiro materiais concretos e depois trabalhar com os algoritmos, que é o registro dos números nas operações. Do mesmo modo, quando você for trabalhar a parte da subtração, utilizar a comparação: “Quero fazer uma dezena”; “Tenho tantos, quantos falta?”; “Para completar ou se eu tirar isso aqui quantos que fica?”. Utilizar essas palavras: “tirar” e “diminuir”.

Esses encontros dos cursos aconteciam duas vezes ao mês, aos finais de semanas, geralmente aos sábados e domingo — pois muitas pessoas trabalhavam dois a três períodos; outros estudavam durante a semana. Então, era difícil reunir durante a semana. Éramos em muitos participantes, professores todas as escolas de Cáceres, Mirassol⁵⁷, Caramujo⁵⁸... Vinham de ônibus. As nossas formadoras foram as professoras do Cefapro. A dinâmica nos encontros era da seguinte forma: elas apresentavam o material, faziam a abordagem teórica; depois, apresentavam os livros com vários capítulos. Depois, montavam-se os grupos de trabalhos, que, por questões de praticidade, eram formados por escolas, pois como íamos reunir com o pessoal do Caramujo para fazer os trabalhos que deveriam ser feitos em equipe?

O livro era dividido por capítulos. Para essa atividade, era destinado um tempo para cada grupo fazer a leitura, discutir, tirar as ideias principais e, por fim, apresentar o seminário para os demais participantes. Tinha também o intervalo do lanche, que era preparado pelas professoras formadoras. A gente retornava continuava as apresentações desse material de estudo. Terminou o material de estudo, as formadoras mostravam jogos já prontos para serem confeccionados por nós. Ensinavam como montar e como jogar em sala de aula com os alunos e também quais materiais iríamos utilizar — por exemplo, cartolina, tampinha, tinta guache e um monte de coisas. Trazíamos aquelas sacolonas — parecia sacoleira do Brás⁵⁹. Como era muito material, nós deixávamos o auditório, e cada grupo procura um local com mesas para construir os jogos. Nossas atividades eram acompanhadas pelas formadoras, que iam nos grupos orientar. Cada grupo era formado por oito a dez professores, intercalados entre homens e mulheres. Assim, conseguíamos construir o material muito rápido — uns iam cortando, outros colando. Aqueles trabalhos que exigiam pinturas e secagem não podiam ser apresentados no mesmo dia ficavam para o próximo, mas os que não exigiam um tempo de finalização eram apresentados no mesmo dia.

Na hora da apresentação, todos os grupos faziam a socialização. Jogavam, como se fossem os alunos, o jogo que tinham construídos. Era um momento importante, pois discutíamos as possibilidades daquele jogo na sala de aula com os alunos. Tinha a troca de ideias e debates. Depois, em nossa sala de aula, construímos os mesmos jogos com nossos alunos, que havíamos... Também eram construídos com os alunos. A diferença era que

⁵⁷ Cidade de Mato Grosso, localizada a 288 km da capital Cuiabá e a 64 km de Cáceres. De acordo com estimativas do IBGE, em 2021, a população era de 26.785 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/41NRHM8>. Acesso em: 02 out. 2023.

⁵⁸ Município situado às margens da BR-364, no distrito de Cáceres, oeste de Mato Grosso. Disponível em: <https://bit.ly/3SebFN4>. Acesso em: 12 jan. 2024.

⁵⁹ Distrito da cidade de São Paulo, famoso pelo comércio popular de roupas. Disponível em: <https://bit.ly/3SfIBoh>. Acesso em: 12 jan. 2024.

tínhamos que encaixar esses jogos em uma sequência didática⁶⁰. Primeiramente, tínhamos que abordar o tema com os alunos; depois, encaixar uma historinha que também fazia parte da formação. *As sequências didáticas eram desenvolvidas durante uma semana com os alunos, por meio de registro como filmagens e fotografias, para apresentar os resultados da sua sala à equipe formadora e os demais participantes nos encontros, por meio de seminário na frente de todos.* Porém, nem todos faziam as apresentações das sequências didáticas, pois eram muitos trabalhos a serem apresentados. Muitas vezes, eram necessários três encontros só para a apresentação. E, para finalizar o nosso último encontro, as professoras alfabetizadoras preparam aquelas coisas bonitas, com lembrancinhas com bombons. Tinha até choro na hora da despedida. Era o dia que não levamos nenhum material. Tínhamos que estar bem bonitas para comemorar e receber o certificado!

Com relação à formação para a Educação Especial, foi basicamente o que eu relatei. Fomos primeiro com o livro e lendo sobre cada temática abordada. Estudamos sobre os alunos com síndrome de Down, autismo e cada caso específico. Porém, o livro não ficou conosco, tínhamos acesso apenas nos encontros. Eles recolheram no final. E também as formadoras não solicitaram que fizéssemos atividades diferentes com os alunos em sala. Não teve. Foi leitura de material e confecções de jogos, mas não foi preciso apresentar para os colegas, igual aconteceu nas outras formações. Menina, eu perdi um material maravilhoso que fizemos em Braile⁶¹ — o relógio e o calendário! Deu muito trabalho todos aqueles furinhos, e aí, com a mudança de gestão, fizeram aquela limpeza geral de final de ano, jogaram tudo fora. Se eu soubesse que iriam jogar, eu teria levado para casa para guardar. Foi muito trabalho, misericórdia! Eu tenho também minhas historinhas em Braile. Eu esqueci de trazer para te mostrar... Era para montar o livro, mas não deu tempo, foi muito atropelado, muita coisa para a gente fazer. Quando o pessoal do Casies... Também fizemos o livrinho de textura⁶². Na verdade, a formação da Educação Especial foi ministrada pelos professores do Casies, a convite das formadoras do Cefapro. No dia em que estávamos fazendo essa formação, as professoras formadoras ficavam ajudando nos grupos. Os professores do Cefapro não utilizaram o material do PNAIC, utilizaram os materiais deles. Trouxeram várias atividades

⁶⁰ Corresponde a um conjunto de atividades articuladas, que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares (Glossário Ceale, 2021).

⁶¹ Sistema de escrita e leitura tátil para as pessoas cegas, inventado pelo francês Louis Braille, ele mesmo cego aos três anos devido a um acidente que causou uma infecção nos dois olhos. Disponível em: <https://bit.ly/47t105q>. Acesso em: 04 out. 2023.

⁶² Existem várias possibilidades de se trabalhar com esse material. Uma delas pode ser encontrada em: <https://bit.ly/48JgWl8>. Acesso em: 04 out. 2023.

para trabalhar, principalmente, com os alunos cegos. Assim, fizemos os caderninhos de textura. Você já viu aquele caderninho? Coloca bombril, esponja e vai colocando cada um em uma folhinha.

Na formação, já tínhamos alunos especiais em sala, mas não desenvolvemos atividades em sala com eles e nem fomos usados como alunos para apresentar os jogos que construímos. Eu acredito que os professores do Casies planejaram a formação dessa forma, pelo fato de que eles não permaneceriam conosco para acompanhar as apresentações. E também as professoras formadoras não reservaram um momento para realizarmos algumas atividades com os alunos em sala. Na verdade, passou batido. Na nossa formação, para o aluno cego, os professores desenvolveram uma atividade bem bacana. Eles colocaram a gente em dupla — um de nós vivenciamos a realidade de um aluno cego, e o outro era o aluno que iria auxiliar o coleguinha aqui na escola, no seu primeiro dia de aula. Assim, saímos para o percurso e depois vivenciamos a realidade em sala de aula. Aprendemos que o professor deve apresentar, desde o primeiro dia de aula, como está posto o ambiente de sala de aula — da carteira dele até a mesa do professor, quantos passos? Então, era dado um tempo para nós fazermos os dois modos: o aluno cego e o aluno que iria orientar. Quanto ao ensino da Matemática para os alunos da Educação Especial, fomos orientados principalmente com relação aos alunos cegos — trabalhar contagem com feijãozinho e sacos bolhas por meio da percepção tátil e, para os alunos com baixa visão, apresentar as letras em tamanhos maiores.

Você já quer ir ali para eu mostrar um pouco das coisas que eu trouxe⁶³? Trouxe um pouco, não dá para trazer tudo — muita coisa. Esses materiais eu fiz durante e depois da formação do PNAIC, mas todos têm a ver com a Educação Especial. Tenho vários materiais, uns da época em que eu trabalhava na Sala de Recurso, outros eu ganhei. Tenho esse livro aqui, que ganhei. É para trabalhar a atenção daquele aluno muito agitado e também a coordenação motora. Uso bastante a técnica para acalmar os alunos depois que retornam do recreio, pois você nunca pode passar uma atividade que exija muito do aluno. Ele tem que ter primeiro um tempo de calma, e é nesse tempo que uso uma atividade como essa aqui ou de relaxamento, que é se deitar sobre a carteira, olhos fechados e com alguma musiquinha para relaxar. Depois desse momento, trabalho com esse jogo, que é para desenvolver a coordenação motora. Essa atividade nunca pode ser realizada em pé, sempre sentados. Sente aqui [ordenando à pesquisadora] para você ver como eu trabalho com meus alunos na aula

⁶³ A colaboradora havia reservado uma pequena mesa, sobre a qual havia colocado algumas sacolas. A mesa ficava próxima do local onde estávamos sentadas no momento da entrevista. À medida que ia falando dos jogos, ela os retirava da sacola e os mostrava para a pesquisadora.

particular que eu dou. É nesse momento que você percebe se o seu aluno tem atenção! Nesse jogo, a base é dois, mas aquele aluno que não tem atenção faz o quê? Vou te mostrar⁶⁴.

Figura 9 — Jogo da torre.



Fonte: Acervo da colaboradora a partir de um curso de Educação Especial (2023).

Colaboradora: — Vamos começar! Tenta tirar um, lembrando que você só pode utilizar somente uma mão e não deixar cair.

Pesquisadora: — Posso tirar essa? Está ruim para mim, vou me levantar para me arrumar na cadeira.

Colaboradora: — Pode, senta desse lado aqui em pé. Geralmente, a gente fica sem equilíbrio. [Jogam o jogo] Nossa, só tirei verde. Ah, você deixou o pepino comigo. Ai, ai, ai, vai ter que ser só esse aqui mesmo. Caiu!

Pesquisadora: — Não caiu!

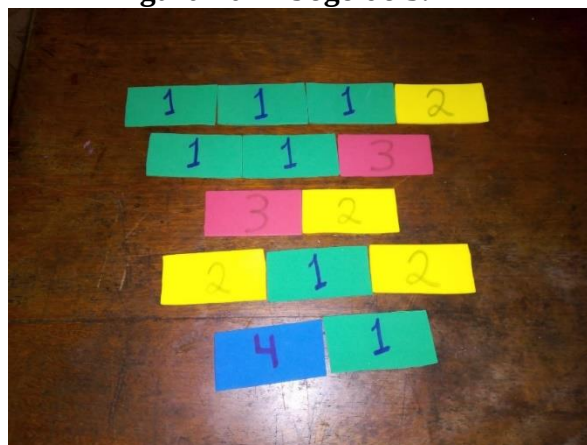
Esse jogo é específico para trabalhar a atenção e a coordenação do aluno. Olha só, nós tivemos a atenção o aluno. Quando ele não tem atenção, ele puxa de qualquer maneira, aleatória e rápida uma das bases, e aí cai. Você percebeu que cada rolinho que sustenta a base não é de tamanhos iguais, e isso precisa ser levado em consideração para trabalhar a atenção e sem a coordenação, para que ele possa fazer uma boa aula e realizar as atividades com letras mais legíveis. Na verdade, menina, eu uso muito a criatividade. Tem atividades que eu invento — e pior que eu invento e pessoas pedem: “Empresta para mim?”. Tenho atividades que já foi para Mirassol e Quatro Marcos⁶⁵. Eu só peço para mandá-las de volta. Eles utilizam na

⁶⁴ A colaboradora montou o jogo e, em seguida, realizamos a atividade.

⁶⁵ São José dos Quatro Marcos é uma cidade de Mato Grosso, localizada a 223 km da capital Cuiabá e a 94 km de Cáceres. De acordo com estimativas do IBGE, em 2021, a população era de 27.941 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/4aWdi9y>. Acesso em: 12 jan. 2024.

formação para professores nas dinâmicas. Esse material coloridinho aqui eu fiz na formação do PNAIC⁶⁶. Ele é assim, colorido, porque na formação do PNAIC eles exigiram o colorido.

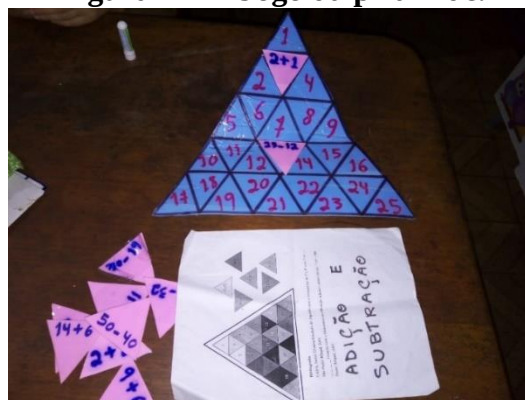
Figura 10 — Jogo do 5.



Fonte: Acervo da colaboradora a partir da formação do PNAIC (2023).

Tem esse outro jogo aqui⁶⁷. É para ser trabalhado a adição. Vão fazendo a soma — por exemplo, pego uma carta com: “ $2+4=$ ”. A soma deles forma 5? Não, então ele não pode colocar no monte. Fica com ela na mão.

Figura 11 — Jogo da pirâmide.



Fonte: Acervo da colaboradora (2023).

Parece um jogo muito simples, mas, quando um aluno tem dificuldade, para ele, se torna algo desafiador. Você acredita que eu tenho uma aluna que não consegue realizar a

⁶⁶ O jogo é indicado para trabalhar a adição. Conta com cartas de 0 a 4 e é realizado da seguinte forma: com as cartas viradas, o primeiro jogador joga uma carta na mesa; em seguida, o segundo joga outra carta. Aquele que formar o número 5 coloca as suas cartas em ao lado, formando um monte. Ganha quem fizer mais jogadas, alcançando o resultado 5.

⁶⁷ O jogo é realizado da seguinte forma: distribuem-se as cartas aos jogadores, e eles precisam realizar a adição e a subtração e preencher uma pirâmide, de acordo com os resultados. Ganha quem preencher a pirâmide primeiro e quem acertarem os resultados. Esse jogo também pode ser realizado para trabalhar a multiplicação ou a divisão.

soma? Geralmente, ela quer separar por cores. Eu digo a ela que precisa somar. Eu também costumo trabalhar com meus alunos com material dourado. Eu ganhei de uma professora amiga. Ela me doou bastantes materiais que ela havia ganhado da Unemat, estão todos guardados na minha casa! Tem esse outro joguinho aqui. Chama-se “Matemática da primavera”⁶⁸, que aprendemos no dia em que os professores do Casies vieram fazer a formação. Pode ser trabalhado a adição ou subtração.

Figura 12 — Jogo das pétalas.



Fonte: Acervo da colaboradora a partir da formação do PNAIC (2023).

Olha, para mim, a formação do PNAIC foi muito boa. Penso que eles deveriam fazer mais vezes. Gostei mais da formação que recebi dos professores do Casies, pois trouxeram algo diferente para a gente trabalhar em sala de aula com nossos alunos. Inclusive, um dos professores era cego. Ele passou... Nossa, a sua história de vida é enriquecedora!

Esses jogos que eu estou mostrando para você não são passíveis de serem trabalhados em uma sala comum. Não dá! São muitos alunos, eles somem com os papeizinhos. Uma vez, eu tentei levar, não dá certo, por isso que eu não quero trabalhar em sala de aula nas escolas. Não tem condições! Prefiro trabalhar com aulas particulares e fazer as minhas coisas. O material do PNAIC não funciona para uma sala com 30 ou 40 alunos. Fazem muita bagunça,

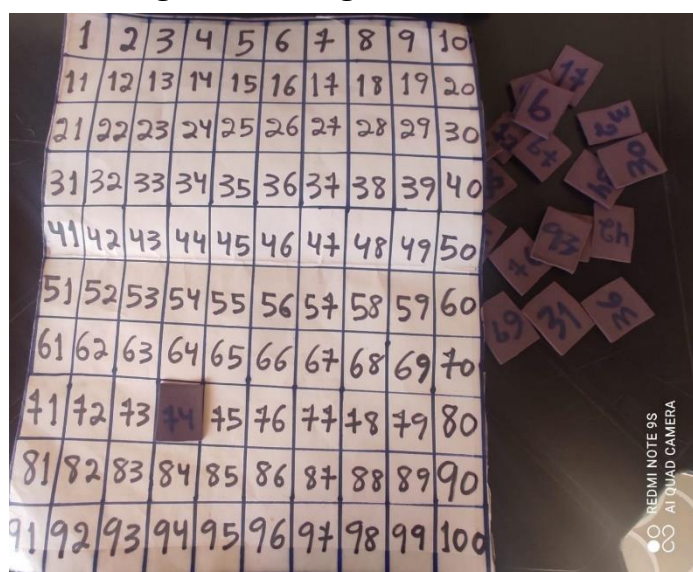
⁶⁸ Matemática da primavera ou jogo das pétalas é realizado da seguinte forma: com cinco jogadores, dividem-se as pétalas e os miolos em quantidade iguais para cada aluno. O jogo inicia-se com o jogador que recebeu uma pétala a mais. As cartas devem estar viradas para o jogador. Depois, eles vão fazer as continhas, somando ou subtraindo, para chegar aos resultados, que deverão ser 8, valor que está marcado no miolo da flor. Quando o jogador não alcançar o resultado, ele terá possibilidade de comprar mais pétalas. Quem preencher primeiro todas as pétalas ganha o jogo.

rasgam, riscam. Com adolescente, até que vira. Eles já são mais centrados, sabe?, mas criança que gosta de ficar bagunçando, não.

Na época que fiz a formação do PNAIC, eu estava com alunos de 3.º ano, que é a 2.ª série. Foi tranquilo, porque trabalhamos mais historinhas. Meu amor, aí nós pintávamos garrafas PET para fazer boliche, números. Assim, foi superfácil, foi tranquilo. Criança gosta de pintar. Isso dá, mas, se eu for trabalhar com esses jogos com uma turma de 40 anos, não dá. Nem todas as atividades do PNAIC são aplicáveis em sala de aula — vai depender muito da série, quantidades de alunos. Tem coisas que ficam fora do nosso contexto, da nossa realidade.

Tem esse outro aqui que é do tabuleiro⁶⁹, 1 a mais e 1 a menos. Já esse daqui deu muito trabalho, tínhamos que fazer 100 desses. Nessa apostila, tem até os nomes dos integrantes do grupo. No jogo do tabuleiro, pode ser trabalhado 1 a mais, 1 a menos, 10 a mais, 10 a menos... Antecessor e sucessor, que significa 1 a mais e 1 a menos.

Figura 13 — Jogo do tabuleiro.



Fonte: Acervo da colaboradora a partir da formação do PNAIC (2023).

Na verdade, foram vários jogos, muito materiais, não dava tempo de fazer tudo — sem contar que, muitas vezes, levamos essas atividades para serem feitas em casa e também não tínhamos tempo para praticar com o aluno. O tempo na formação do PNAIC foi curto, exigiu

⁶⁹ Esse jogo permite várias possibilidades, que podem ser trabalhadas de forma individual ou em grupo. Uma delas é o de “1 a mais e 1 a menos”. A professora, que ficará responsável por dar os comandos, coloca o tabuleiro com as fichas numeradas de 1 a 100. Ela retira do monte uma cartela com um número específico e, por exemplo, pede aos alunos que encontrem no monte o antecessor do número. De forma gradativa, segue com comandos diferentes até o aluno preencher o tabuleiro.

muito. Atropelavam as atividades em sala de aula. Às vezes, não dava tempo de terminar, porque as crianças pequenas demoram mais tempo a fazer as tarefas. Muitas vezes, o professor precisava organizar e retocar. Tinha professor que levava aquelas coisas lindas, mas o aluno não tinha feito, só havia a participação do professor, que dava uma rebuscada, uma arrumada, porque a criança faz de qualquer jeito. Mas, para apresentar bonitinho, a gente tinha que dar uma caprichada na coisa. Sala de aula é diferente. A criança pintava cabelo com tinta guache. Aí, você tinha que parar a atividade e ir limpar — desse jeito que acontecia.

Muitas vezes, levávamos atividades para casa, foi muito cansativo. Até que, na última formação, que ninguém mais queria participar, mesmo dizendo que..., a diretora falar que éramos obrigados a ir, os professores se negavam: “Não, mas eu não quero, não quero! Eu perco tempo, não dá tempo de eu preparar minhas aulas. Fico só envolvida com esse negócio do PNAIC”. O PNAIC atrapalhava o desenvolvimento nosso, pois tínhamos um cronograma de atividades que era cobrado na escola, com outras coisas a serem feitas além da formação. Eu penso também que deveriam diminuir os livros teóricos. Tinha muita coisa para ler. Ficava chatíssimo! Às vezes, eram mais de dois encontros só para leitura. Vamos fazer a atividades e deixar livro para lá, pois, na hora da conversa, já vai entender. Os livros trouxeram também muitos relatos: quem quer saber de experiência de outras cidades? E ficávamos debatendo sobre o que foi feito na cidade de Criciúma⁷⁰. Não precisa, vamos fazer o nosso aqui. Preferia muito mais a prática. Levava tempo e perdia tempo. Assim, a coisa não precisava — sem contar que tínhamos que fazer os relatórios individuais.

A Caixa Matemática mesmo: nem todos fizeram. Apenas uma pessoa do grupo ficou responsável, assim como tinha atividades que era só um que fazia. Não dava para todo mundo fazer. Muita coisa para recortar... Olhando assim, parece que é muito rápido, mas, na hora de a gente pegar a régua, medir, riscar, cortar tudo certinho, leva tempo. E durante tudo isso havia as pausas necessárias, como a do lanche ou alguns vídeos que as formadoras passavam. Não dava tempo, então foi..., é... desgastante. E a nossa prioridade era fazer tudo no dia da formação, pois tínhamos que corrigir as tarefas dos alunos nos finais de semana em casa. Mas nem sempre conseguíamos terminar tudo nos encontros. Então, muitas vezes, ia até de madrugada trabalhando, muitos sem jantar. Mandava mensagem para saber o que ela estava fazendo, e era comum responderem: “Estou fazendo as atividades!”.

Hoje em dia, eu não pretendo mais fazer esse tipo de curso presencial. Eu prefiro algo que não seja preciso sair de casa. A maioria dos meus cursos estou fazendo *online*. Menina,

⁷⁰ Cidade de Santa Catarina, localizada a 200 km da capital Florianópolis. Disponível em: <https://bit.ly/41ULNck>. Acesso em: 12 jul. 2023.

eu pego minha Internet, vou fazendo no meu tempo. Eu tenho um caderno com todos os cursos que fiz. Atualmente, estou fazendo um de Educação Física pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação, o Avamec⁷¹. Eu aprendo várias atividades, a tabela de experimentação, questionário de relacionamentos, atividades que você tem que fazer com alunos e o nível de atividades do 1.º ao 5.º. Anoto tudo!

Tenho também vários tipos de avaliações, além das atividades de Artes, que vai da teoria à prática — por exemplo, a construção do relógio, com gravura tipo de papelão e o princípio alfabético, que eu já comentei com você. Atividades que envolvem texto ortográfico, regras ortográficas, texto sobre o racismo, que amei, texto para trabalhar o fonema... Adorei, dá para trabalhar com alunos com dislexia!

Além dessas atividades, eu tenho cadernos com várias anotações de cursos que realizei e proposta de atividades a serem realizadas. Também tenho livros com dinâmicas e histórias. Futuramente, eu quero publicar um livrinho, com histórias que são de minha autoria, como, por exemplo, a história do alfabeto — “As Patricinhas da América KKY”. Costumo criar dinâmicas de socialização. Tenho várias, como, por exemplo, essa que apresentei na socialização do curso de formação de professores na Unemat. Apresentei para um professor doutor da Educação de Cuiabá, que veio ministrar um cursinho para gente aqui. Ele me disse: “Professora, fiquei sabendo que a senhora gosta de apresentar dinâmicas no final dos cursos”. Eu disse: “Sim!”. Fiz essa história em um único dia de noite. Vou lê-la para você⁷². Antes de fazer essa dinâmica com eles, avisei que eles iriam tirar os sapatos e fazer o que era solicitado durante a dinâmica.

Havia uma cidadezinha que atraía a atenção dos turistas pela sua peculiaridade cultural. As pessoas daquele lugar tinham uma forma hilária e única de se cumprimentar. Os cumprimentos variavam de acordo com os nomes das ruas existentes no município. A Prof.^a Bia, aguçada pela curiosidade, resolveu conhecer essa estranha forma de interação social. Usando suas economias, embarcou em uma excursão escolar. A viagem transcorria calmamente quando algo inusitado aconteceu: ela percebeu que as pessoas usavam parte do corpo para se cumprimentarem, chegando na avenida principal, cujo nome era “Avenida do Sorriso”. Aí, passava todo mundo se cumprimentando com um sorriso. Na Rua dos Olhares, aí todo mundo piscando um para o outro. Cruzamos com a Rua das Narinas, aí todo mundo

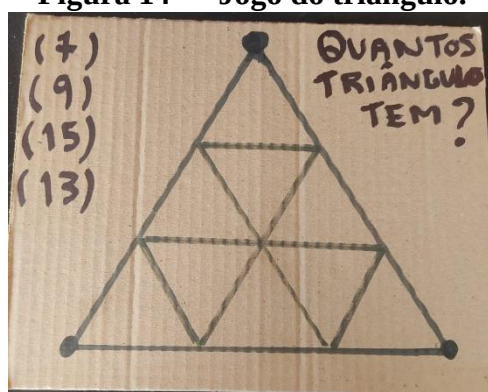
⁷¹ Ambiente virtual colaborativo de aprendizagem, que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações formativas, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio educacional à distância ao processo ensino-aprendizagem. Disponível em: <https://bit.ly/3vwiiBA>. Acesso em: 12 jul. 2023.

⁷² A colaboradora fez a leitura comentada da história.

fazia assim no nariz do outro. *Que cena engraçada o roçar no nariz do outro! Continuamos a viagem, virando à direita na Rua das Orelhas. Aí tinha que virar à direita: orelha com orelha. Mas eles davam risada! Em alguns metros, surge a Rua dos Ombros, e as saudações variavam. Descemos a Ladeira do Quadril. Aí, todo mundo batendo o quadril no outro. Viramos à esquerda do Cotovelo. Aí, cotovelo com cotovelo. E o novo cruzamento, Rua Palmas das Mãos e Pontas dos Dedos. Seguimos em frente, após a padaria na Rua do Joelho. Aí, joelho com joelho. Viramos à direita, continuamos nosso trajeto na Rua do Calcanhar. Descemos a ladeira dos pés. Aí, batiam uns pés no outro. Mais 200 metros, e será isso mesmo? Aparece a Rua do Bumbum. Aí, um ficava com vergonha de bater os bumbuns; mas aí todo mundo entrou na brincadeira, todo mundo fez. Como davam risadas! Após essa maratona de conhecimento das ruas, a Prof.^a Bia percebeu a ausência de duas ruas que seriam relevantes para a comunidade local e levou sua sugestão para a Prefeitura Municipal e, diante da criativa ideia, o prefeito do povo autorizou a criação da Rua dos Abraços. Todos se abraçando! E da Rua dos Três Beijos, numa demonstração de afetividade com seus eleitores.*

Olha o que encontrei aqui: este jogo⁷³ eu fiz em um desses cursos bem legais que faço para trabalhar com triângulos.

Figura 14 — Jogo do triângulo.



Fonte: Acervo da colaboradora da (2023).

Você pergunta para as crianças: “Quantos triângulos tem?”. Elas passam os dedinhos, a maioria conta: “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10”. Não, tem mais! Eles esquecem das pontas. Tem que fazer e levar para sala de aula coisas diferentes. As crianças amam! O difícil é que, na sala

⁷³ Jogo de desafio da Matemática. De início, a professora mostra a figura geométrica reproduzida na figura 15 e faz a seguinte pergunta: “Quantos triângulos existem nesta figura geométrica?”. Os alunos observam as opções de respostas ao lado da figura. A professora solicita aos estudantes que passem o dedo no contorno do triângulo maior. Ganha quem identificar todas as figuras — grandes, médias e pequenas. Ao todo, são 13 triângulos. Cabe salientar que a maioria dos alunos conta apenas nove triângulos. Portanto, a professora deve dar um tempo para que possam buscar as soluções. Se a turma necessitar, ela pode dar pistas.

de aula, não tem esse tempo. Isso que me desmotiva. Penso que deveríamos trabalhar com, no máximo, 20 alunos por turma, pois estou sabendo que as salas de aulas, mesmo as particulares, estão com 40 alunos. Eu te pergunto: com uma sala com essa quantidade, você consegue dar uma aula com qualidade? Temos todos os tipos de alunos em sala: tem aqueles mais avançados, outros que desenvolvem devagarinho... Esses vão ficando... Temos também os alunos especiais, que já dificulta mais o nosso trabalho. Por isso que eu pretendo montar o meu espaço, já tenho tudo planejado.

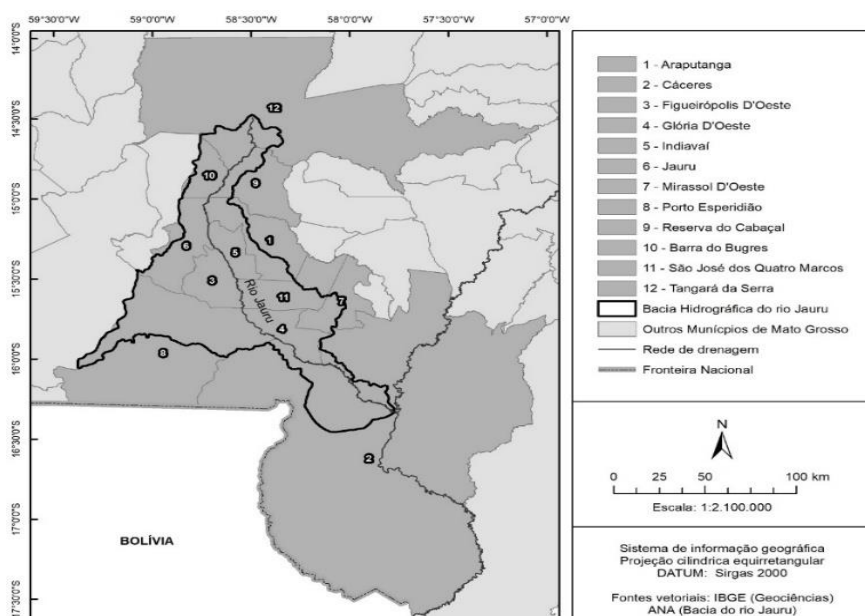
Durante essa minha trajetória, eu percebi que realmente amo a Educação. Eu tenho uma caixinha do tesouro onde eu guardo desde os primeiros de estágio aquelas palavrinhas que marcam a vida da gente. O melhor presente que eu ganho na minha vida é caderno e livro. Eu te juro, pareço aquela criança se lambuzando no doce! E é isso! Espero que esteja bom para você.

SEÇÃO 6: O PNAIC DE TODAS E O PNAIC DE CADA UMA DAS ALFABETIZADORAS DO VALE DO JAURU

6.1 O PNAIC de Mato Grosso da região do Vale do Jauru

A origem da designação “Vale do Jauru” está, historicamente, ligada a três vertentes. A primeira diz respeito a questões migratórias; a segunda, a questões geográficas que compõem a paisagem do percurso do rio Jauru; e a terceira, à percepção política de uma necessidade de progresso da região. Essas três vertentes uniram os 12 municípios que integram o referido vale, listados a seguir na figura 15.

Figura 15 — Vale do Jauru.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Ao longo dos anos, os 12 municípios foram se estruturando em um espaço territorial marcado por desafios, pela superação e por um processo de colonização cujo objetivo era desenvolver a região. Isso tornou-se possível também devido à vinda de povos oriundos de diferentes locais do Brasil e do mundo. Sendo assim, pode-se afirmar que, em conjunto, as pessoas que, no vale, já estavam¹ e as que para lá foram, advindas de diferentes localidades

¹ Por mais de cinco mil anos, os índios Bororos habitaram a região sudoeste do estado de Mato Grosso, onde atualmente se localiza o município de São José dos Quatro Marcos. Os índios da tribo Bororo (também chamados de “Cabaçais” pelos paulistas) eram os habitantes das terras. Atualmente, 12 municípios integram a microrregião do Jauru. Os Bororos sobreviventes foram remanejados e confinados na área indígena de Umutina, no município de Barra do Bugres (Mato Grosso, 2022).

do país e de outros países, contribuíram muito para o desenvolvimento da região. Como resultado do processo migratório, temos a coexistência de diferentes hábitos e costumes de diferentes povos. Esse entrelaçamento marcou a cultura local do Vale do Jauru, seja na maneira de vestir, de falar, de dançar e de representar a fé, seja em outras manifestações culturais.

Em relação à formação do PNAIC no estado de Mato Grosso, a UFMT² do *campus* de Rondonópolis, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)³, foi a responsável pela formação dos professores formadores e orientadores de estudos das redes estaduais e municipais. A adesão formal ao programa ocorreu no ano de 2011 e foi registrada como extensão. O início efetivo das atividades se deu em abril de 2013 (Cardoso; Rodrigues; Ferrarini, 2016). Seguindo as orientações do MEC⁴, a universidade compôs a equipe de trabalho do seguinte modo: a coordenadora geral do programa foi a Prof.^a Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso⁵; houve uma coordenadora adjunta da Linguagem; uma coordenadora adjunta da Matemática; três supervisoras; e duas profissionais para apoio administrativo (Cardoso; Rodrigues; Ferrarini, 2016).

No ano de 2013, quando se iniciou a formação em Língua Portuguesa, os encontros aconteceram conforme previsto na metodologia do PNAIC, ou seja, em rede e presencial. O trabalho foi realizado por 14 formadores da UFMT, 139 coordenadores locais dos municípios e do estado e 360 orientadores de estudos. Os orientadores de estudos tiveram sob sua responsabilidade, aproximadamente, 6 mil professoras alfabetizadoras, representando os

² Criada em 10 de dezembro de 1970, pela Lei n.º 5.647. Contudo, a trajetória é anterior a essa data, uma vez que se originou da fusão da Faculdade de Direito, criada em 1934, com o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá, instituído em 1966. Atualmente é uma das duas universidades federais do estado. Disponível em: <https://bit.ly/3S9IACi>. Acesso em: 24 nov. 2023.

³ Foi autorizado em 2009, com a abertura de sua primeira turma em 2010. Está vinculado à área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, que se refere ao delineamento dos objetos de investigação propostos pelos docentes e discentes do programa. Disponível em: <https://bit.ly/3vnFGAY>. Acesso em: 24 nov. 2023.

⁴ Órgão da administração federal direta, tem como áreas de competência: a política nacional de Educação; a Educação Infantil; a Educação em geral, compreendendo o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Superior, a EJA, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Especial e a Educação a Distância. Não abrange Ensino Militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. Disponível em: <https://bit.ly/3NZfnYt>. Acesso em: 09 jan. 2024.

⁵ Pesquisadora associada da Universidade Federal de Rondonópolis e professora titular (aposentada) da UFMT. Tem Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFMT, *campus* de Rondonópolis (1984), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), com estágio no Institut National de Recherche Pédagogique (Paris) e Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização e letramento, História da alfabetização, leitura, cartilhas e livros escolares e memórias de professoras. Coordenou o Mestrado em Educação da UFMT, *campus* de Rondonópolis (2010–2014) e o PNAIC Mato Grosso (2013–2016). É coordenadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar. Disponível em: <https://bit.ly/3RVChaq>. Acesso em: 04 out. 2023.

municípios de Mato Grosso. Para contemplar a demanda geográfica estadual, houve a necessidade de dividir o projeto em três polos de formação: Rondonópolis⁶, Cuiabá⁷ e Sinop⁸.

No ano de 2014, foi a vez da formação de Matemática. Os formadores que participaram da formação em Língua Portuguesa fizeram um trabalho colaborativo com os formadores dessa outra disciplina, de maneira interdisciplinar. Essa junção foi considerada uma conquista histórica do Fórum dos Coordenadores do Pacto das Universidades. Com isso, Mato Grosso contou com 14 turmas e 28 formadores, além de uma supervisora na área. Esse grupo de trabalho atendeu a 323 orientadores de estudo, os quais, juntos, atenderam 6.591 professoras alfabetizadoras. Esses números são compilados na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 — Dados sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras do PNAIC no Brasil e em Mato Grosso (2013 e 2014).

Perfil	Números de profissionais participantes			
	2013		2014	
	Brasil	Mato Grosso	Brasil	Mato Grosso
Coordenadores gerais	38	01	39	01
Coordenadores adjuntos	40	01	70	02
Supervisores	170	03	202	03
Formadores	645	14	1.121	28
Coordenadores estaduais	53	01	53	01
Coordenadores locais municipais	5.424	139	5.549	142
Orientadores de estudo	15.950	336	15.112	317
Professoras alfabetizadoras	317.462	5.964	310.884	6.591

Fonte: Paula (2017).

Durante a formação de Matemática, os encontros aconteceram de forma presencial, em um primeiro momento. Foi realizado um planejamento, parceria entre a equipe gestora do PNAIC e as professoras formadoras, cujo objetivo foi o de planejar atividades a serem desenvolvidas com os orientadores de estudos. A primeira formação foi voltada para aspectos burocráticos; o foco foi a apresentação da equipe do Pacto em Mato Grosso e dos professores formadores de Linguagem e Matemática. Em seguida, foi realizada a leitura deleite⁹ e feita a apresentação da estrutura e do funcionamento do PNAIC de modo geral (Cardoso; Rodrigues; Ferrarini, 2016). O segundo encontro foi destinado à realização de atividades, iniciando-se

⁶ Cidade de Mato Grosso, localizada a 210 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 244.897 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/4aQ5zJR>. Acesso em: 03 out. 2023.

⁷ Cidade brasileira, capital do estado de Mato Grosso, localizada na Região Centro-Oeste do Brasil. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 650.912 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/48SJEQq>. Acesso em: 12 jan. 2024.

⁸ Cidade de Mato Grosso, localizada a 505 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 21.941.996 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/428bK8x>. Acesso em: 03 out. 2023.

⁹ O objetivo foi despertar o gosto pela leitura por prazer; por isso, a escolha do material lido podia ou não ligação com o tema a ser estudado (Cardoso; Rodrigues; Ferrarini, 2016).

com a leitura deleite e, em seguida, os informes gerais do programa e a avaliação do curso e dos formadores pelos orientadores de estudos (Cardoso; Rodrigues; Ferrarini, 2016). Em todas as formações de planejamento, foram realizadas as seguintes ações:

Reconhecimento dos objetos das Unidades dos Cadernos de Matemática;
Estudo dos textos de cada unidade a partir de diferentes estratégias de leitura;
Discussão em grupos, para destacar, em cada item, as atividades de matemática e de linguagem que o texto pode proporcionar;
Produção de materiais didáticos;
Execução de atividades práticas para serem realizadas com os Orientadores de Estudo;
Construção do planejamento conjunto e socialização das atividades propostas (Cardoso; Rodrigues; Ferrarini, 2016, p. 47).

Em relação à formação do PNAIC de 2014, foram realizados encontros, no *campus* universitário de Rondonópolis, para a coordenação local do PNAIC UFMT, além de duas reuniões com os coordenadores locais no mês de abril. A primeira reunião ficou sob responsabilidade das coordenadoras adjuntas de Linguagem e Matemática, com o propósito de apresentar a equipe do PNAIC. Foram apresentados também os cadernos de Matemática, avaliações gerais do PNAIC de 2013 e modelos de relatórios da coordenação local para 2014, entre outros documentos (Cardoso; Rodrigues; Ferrarini, 2016).

A segunda reunião ocorreu no Hotel Fazenda¹⁰ e teve como pauta um balanço geral das ações do programa, trazendo para o debate os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), os quais foram apresentados pela gerente de avaliação da Seduc/MT¹¹. Foi orientado que esses resultados deveriam ser encaminhados para os municípios participantes, a fim de realizarem um trabalho em grupo para reflexão sobre os números, envolvendo as professoras alfabetizadoras no debate (Cardoso; Rodrigues; Ferrarini, 2016).

As formações para os orientadores de estudo, que atuaram diretamente com as professoras alfabetizadoras dos municípios de Mato Grosso no ano de 2014, também ocorreram no Hotel Fazenda. Foram realizados encontros entre os meses de maio e novembro para o curso inicial e seminários 1, 2, 3 e 4. No ano de 2015, foi realizado um seminário de encerramento para finalizar as ações do ano de 2014. O seminário 3 foi realizado em outubro de 2014, com uma confraternização para assinalar o “Outubro Rosa”, movimento internacional de conscientização para o controle do câncer de mama. Esse fato corrobora com

¹⁰ Localizado a seis quilômetros do centro de Cuiabá, conta com uma sala de reuniões. Disponível em: <https://bit.ly/3NSIWvB>. Acesso em: 04 out. 2023.

¹¹ Tem a finalidade de propor e executar políticas públicas voltadas para a Educação Básica, assegurando ao estudante o desenvolvimento de capacidades e a construção de conhecimentos para a formação de valores humanos na conquista da cidadania. Disponível em: <https://bit.ly/3vuKBjC>. Acesso em: 12 jan. 2024.

a nossa escolha de escrever, nesta pesquisa, “professoras alfabetizadoras”, contrariando a escrita dos próprios documentos de formação, os quais, ao se referirem aos profissionais que atuam diretamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, escrevem “professores alfabetizadores”, desconsiderando a realidade nacional — a presença feminina nessa área de atuação é a regra. O encontro com os orientadores de estudo seguiu a mesma metodologia para a realização das atividades durante a formação.

Os dados sobre o programa apresentados em seguida foram fornecidos pelas professoras formadoras ou orientadoras de estudos de cada município, por meio de mensagens de texto ou de áudio pelo *WhatsApp*. Na cidade de Araputanga, a formação do PNAIC na rede municipal de ensino iniciou-se no ano de 2013. De imediato, o prefeito, representado pela equipe pedagógica escolar, aceitou o chamado do Governo Federal e realizou a formação de Linguagem com as professoras alfabetizadoras que trabalhavam do 1.º ao 3.º ano do Ensino Fundamental ¹². A equipe foi formada por uma coordenadora de estudo e por uma orientadora de estudo e teve a participação de 30 professoras alfabetizadoras de duas escolas da zona urbana — a Escola Municipal Rodolfo Trechaud Curvo ¹³ e Escola Municipal José Evaristo Costa ¹⁴ — e de uma escola localizada na zona rural — a Escola Prof.^a Cleusa Braga Hortêncio ¹⁵. Embora essa escola esteja localizada na zona rural, ela não é considerada como “escola do campo”, haja vista que ela não conta com um currículo voltado para a Educação do Campo, ou seja, segue o currículo das escolas da zona urbana. No ano de 2014, no qual foi realizada a formação da Matemática na perspectiva do letramento, o município continuou com a proposta formativa e manteve o número de coordenadores e orientadores de estudo, totalizando 21 professoras alfabetizadoras.

Vejamos agora brevemente como se deu a formação objeto desta pesquisa em outros municípios de Mato Grosso pertencer ao Vale do Jauru representados nesta pesquisa. Em

¹² O Ensino Fundamental consiste em um dos níveis da Educação Básica, obrigatória no Brasil. Ele tem duração de nove anos e é direcionado, na maioria das vezes, às pessoas com idade entre os seis e os 14 anos. A divisão do Ensino Fundamental se dá da seguinte maneira: os anos iniciais correspondem às séries cursadas do 1.º ao 5.º ano, destinadas às crianças entre os seis e os dez anos, sendo o primeiro ano a fase de alfabetização; já os anos finais compreendem as séries do 6.º ao 9.º ano para crianças e jovens entre 11 e 14 anos. Disponível em: <https://bit.ly/41NVIFM>. Acesso em: 30 jul. 2023.

¹³ Escola pública municipal, atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I. Está situada na Av. Aldo Ribeiro Borges, n.º 1057, em Araputanga. Disponível em: <https://bit.ly/3O3qKhR>. Acesso em: 12 jan. 2024.

¹⁴ Escola pública municipal, atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I. Está localizada na Rua José Caldeira Vila, sem número, bairro São Francisco, em Araputanga. Disponível em: <https://bit.ly/3Hn8IDB>. Acesso em: 12 jan. 2024.

¹⁵ Escola pública municipal, com algumas salas anexas sob a responsabilidade do Governo de Mato Grosso. Está localizada na Comunidade Córrego das Botas, na zona rural de Araputanga. Disponível em: <https://bit.ly/3U5Bws0>. Acesso em: 12 jan. 2024.

Glória do Oeste¹⁶, a formação do PNAIC se iniciou concomitantemente ao calendário do Governo Federal, ou seja, no ano de 2013, aconteceu a formação em Linguagem. Houve a junção entre as redes municipais e estaduais e, desse modo, a formação envolveu professoras alfabetizadoras tanto das escolas municipais quanto das estaduais. No município de Porto Esperidião¹⁷, a adesão ao PNAIC aconteceu no ano de 2013, atendendo, assim, desde o início, ao chamamento do Governo Federal. Tanto a formação de Linguagem quanto a de Matemática contaram com a participação de 14 professoras, sendo que três eram professoras de escolas indígenas. Em Mirassol do Oeste¹⁸, em âmbito municipal, a formação aconteceu a partir de 2013, com a participação de três escolas com um total de 17 professoras alfabetizadoras. Contou com a presença de uma única professora orientadora de estudo e permaneceu o total de professoras até a finalização do PNAIC em 2018. Em Tangará da Serra¹⁹, as autoridades locais também assumiram o compromisso com o Governo Federal em 2013, quando teve início a formação da Linguagem. Houve a participação das professoras alfabetizadoras das diversas escolas das redes municipal e estadual. Com relação à formação específica de Matemática, houve a participação de 13 escolas, com um total de 38 professoras alfabetizadoras e duas orientadoras de estudo. Em Barra do Bugres²⁰, Piasson (2017) registrou que a formação do PNAIC cumpriu a agenda do Governo Federal, iniciando a formação da Linguagem no ano de 2013, com os professores das redes municipal e estadual, residentes na cidade e no campo. Já a formação do PNAIC de 2014 teve início precisamente no dia 19 de maio de 2014, às 19h, na UAB²¹. Com o objetivo de situar as professoras alfabetizadoras que não haviam realizado a formação do PNAIC em 2013, no dia 20 de maio, foi realizado um encontro para apresentar a formação continuada e as suas principais atividades. A formação de Matemática contou com a participação de 40 professoras alfabetizadoras e uma professora orientadora de estudos. As atividades do PNAIC de 2014 foram finalizadas com um seminário

¹⁶ Cidade de Mato Grosso, localizada a 300 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2021, a população era de 2.990 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/47uObaL>. Acesso em: 02 out. 2023.

¹⁷ Cidade de Mato Grosso, localizada a 322 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2021, a população era de 10.024. Disponível em: <https://bit.ly/48I9Ay9>. Acesso em: 02 out. 2022.

¹⁸ Cidade de Mato Grosso, localizada a 288 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 26.785 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/41NRHM8>. Acesso em: 02 out. 2023.

¹⁹ Cidade de Mato Grosso, localizada a 240 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 107.631 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/46YI0gl>. Acesso em: 02 out. 2023.

²⁰ Cidade de Mato Grosso, localizada a 150 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 29.403 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/3tLnJmK>. Acesso em: 02 out. 2023.

²¹ Foi criada pelo Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006. O Sistema UAB promove suas ações em regime de colaboração entre a União e os entes federados, sendo que as instituições públicas de ensino oferecem cursos e programas a distância, em articulação com polos de apoio presencial. O sistema foi instituído com a finalidade de ampliar e interiorizar a oferta da Educação Superior em nosso país, ou seja, aumentar o número de matrículas, especialmente em áreas com poucas oportunidades de cursos e programas (Giardini, 2016, p. 44).

local nos dias 19 e 20 de fevereiro de 2015. Por fim, em Cáceres²², a Secretária Municipal de Educação atendeu ao chamado do MEC e ofertou a formação para aproximadamente 130 professoras alfabetizadoras. Houve uma coordenação local, pertencente ao Departamento Pedagógico, sob orientação de quatro orientadoras; três ficaram responsáveis por cada ano do ciclo e uma responsável pelas professoras do campo.

Pode-se afirmar que o pacto firmado entre o Governo Federal e os Governos estaduais e municipais de Mato Grosso foi cumprido, uma vez que houve o comprometimento por parte da IES (a UFMT) para compor a equipe formadora e realizar a formação do PNAIC nas mais diversas escolas estaduais e municipais. Ao voltarmos o nosso olhar para os dados quantitativos, confirmamos a participação de quase 6 mil professoras alfabetizadoras na formação continuada em questão, no ano de 2013, e mais 6 mil professoras alfabetizadoras na formação de Matemática no ano de 2014. Essa adesão fez com que a formação chegasse até as professoras alfabetizadoras de Mato Grosso, após serem interpretadas pela equipe formadora do PNAIC no estado de Mato Grosso, envolvendo coordenadora geral, coordenadores adjuntos, supervisores, formadores, coordenadores estaduais, coordenadores locais municipais e orientadores de estudo. A partir disso, identificamos a necessidade e de investigar como as professoras alfabetizadoras de Mato Grosso e, de maneira mais específica, como as professoras alfabetizadoras do Vale do Jauru atuaram nessa política no contexto da prática em sala de aula.

Ball, Maguire Braun (2021) consideraram que, na Teoria da Atuação, os atores políticos passam por dois processos que são interdependentes — o de interpretação e o de tradução. O de interpretação consiste no primeiro contato com o texto escrito — faz-se a leitura inicial, e a política começa a fazer sentido. Por meio de algumas indagações e de reuniões realizadas pelas equipes formadoras, a política em questão será apresentada aos atores. Quanto ao processo de tradução, esse está diretamente relacionado à ação dos atores, remetendo ao momento em que eles, “[...] por meio de conversas, reuniões, planos, dentre outros, transformam a política em materiais pedagógicos, cartazes, conceitos, orientações, procedimentos, entre outros” (Pavezi, 2018, p. 3). Desse modo, as políticas, quando colocadas em prática e atuadas por diversos atores, devem ser analisadas também pelo contexto de resultados ou efeitos, por estes serem considerados uma extensão do contexto da própria

²² Cidade de Mato Grosso, localizada a 214 km da capital Cuiabá. De acordo com estimativas do IBGE, em 2022, a população era de 89.478 habitantes. Disponível em: <https://bit.ly/3RHXJJy>. Acesso em: 02 out. 2023.

prática. Como já adiantado neste trabalho, o contexto de resultados ou efeitos corresponde ao quarto contexto e pode ser definido em duas dimensões: o de primeira e de segunda ordem²³.

Os referidos autores (2021) salientam a importância do contexto na Teoria da Atuação e desenvolvem quatro dimensões contextuais que estão diretamente relacionadas ao contexto de resultados e efeitos: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. A formação do PNAIC de 2014, objeto desta pesquisa, foi direcionada à área de Matemática, abordando também a temática da Educação Especial. As narrativas analisadas nesta seção foram produzidas nos anos de 2021, 2022 e 2023. Portanto, para as compreensões aqui visadas, consideramos um interstício de, pelo menos, oito anos. Ball (2011, p. 39) salienta que, para averiguarmos os efeitos de uma política, é preciso levarmos em consideração um período de cinco a dez anos, pois tais efeitos “acontecem lentamente, às vezes até de forma imperceptível ao longo do tempo”. Portanto, o octênio foi aqui considerado adequado para averiguarmos como essa política de formação foi atuada nas escolas pelas professoras alfabetizadoras.

Ball, Maguire, Braun (2021) ainda ressaltam que os quatro contextos são importantes para a análise de uma política, pois ela é interpretada e atuada por diversos atores que apresentam diferentes históricos profissionais, tendo em vista contextos distintos. Por sua vez, as escolas são heterogêneas em suas estruturas físicas, pedagógicas e atendem a públicos distintos e, portanto, heterogêneos. Os contextos poderão apresentar características particulares de cada escola e de seus atores. Vejamos as explicações a seguir.

- Contextos situados: (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);
- Culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e ‘gestão da política’ nas escolas);
- Contextos materiais: (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
- Contextos externos: (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificação do Ofsted²⁴, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades) (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 50).

²³ Ball (1994a *apud* Mainardes, 2006) propôs uma divisão relacionada aos efeitos. Para o autor, existem efeitos de primeira e de segunda ordem: “[...] os efeitos de primeira ordem referem-se às mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidades e justiça social” (Ball, 1994a *apud* Mainardes, 2006, p. 55).

²⁴ No Brasil, existem quatro avaliações externas: a Avaliação Nacional de Educação Básica (Aneb); a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como “Prova Brasil”; a ANA, Avaliação Nacional de Alfabetização; e o Enem.

Considerando o PNAIC uma política pública educacional de alcance nacional, sendo um dos seus eixos a formação continuada em serviço para as professoras alfabetizadoras, verificamos que essa política também foi desenvolvida na Região Centro-Oeste do país, atendendo, assim, ao estado de Mato Grosso, na região do Vale do Jauru, em seus 12 municípios. Esta pesquisa centrou-se na análise de narrativas construídas em entrevistas com professoras alfabetizadoras de sete municípios que participaram da formação, a fim de compreender como essa política foi encenada no contexto da prática por essas atrizes. Como já afirmado, embora estejam na mesma região do país, no mesmo estado e no mesmo vale, as profissionais moram em cidades distintas, trabalham em escolas reais com realidades diferenciadas e com uma clientela heterogênea e vivenciaram social e culturalmente contextos diferentes de formação — portanto, com diversas atuações, resultados e efeitos.

Desse modo, poderíamos adotar a sigla “PNAICs”, considerando que houve uma única política de formação no ano de 2014, voltada para a Matemática, mas que essa política, de acordo com a Abordagem do Ciclo de Políticas, foi atuada de diferentes formas. Com isso, podemos afirmar que tivemos²⁵: o PNAIC da professora alfabetizadora Gilcinéia Gonçalves Ferreira, residente no município de Araputanga; o da professora alfabetizadora Érica Cristina da Silva, residente no município de Glória do Oeste; o da professora alfabetizadora Tatiane Nespoli de Souza, moradora da Vila Cardoso no município de Porto Esperidião; o da professora alfabetizadora Eleusa Lopes de Oliveira Charles, residente no município de Mirassol do Oeste; e o da professora alfabetizadora Zilda Rodrigues Soares da Silva Bariviera, residente no município de Tangará da Serra; o da professora alfabetizadora Sonia Maria Reche, residente no município de Barra do Bugres; e o da professora Maria Edna Souza Leal, residente no município de Cáceres. Todos os municípios mencionados ficam no estado de Mato Grosso, conforme já adiantado.

Nas próximas subseções, apresentaremos como a política do PNAIC foi atuada por essas professoras alfabetizadoras que participaram da mesma formação de Matemática em 2014 e desenvolveremos uma reflexão a partir de pontos de vista de convergência e divergência acerca dos efeitos e resultados da formação, em termos individuais e coletivos.

²⁵ As professoras alfabetizadoras foram mencionadas na ordem de realização das entrevistas.

6.2 O PNAIC de todas

A fim de compreender os resultados e os efeitos da formação do PNAIC de Matemática para as professoras alfabetizadoras, foi preciso verificar as características dos contextos situados das escolas e identificar elementos que colaboraram ou não para a atuação dessa política, especificamente para o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial. Ball, Maguire e Braun (2021) enfatizam que as escolas são diferentes, mesmo que os formuladores de políticas imaginem um modelo único e ideal de instituição. Segundo os autores:

Algumas escolas têm mais recursos; as escolas têm diferentes consumos de estudantes e têm necessidades diferentes; as escolas são mais ou menos populares em suas comunidades locais, as escolas têm diferentes capacidades para recrutar e reter professores. Todos esses fatores, entre outros, tornam as escolas locais únicos de atuação de políticas (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 21).

Com essas premissas em mente, podemos afirmar que as narrativas das professoras alfabetizadoras possibilitaram-nos tecer algumas considerações em relação aos contextos situados, partindo também do entendimento de que os contextos se referem “àqueles aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, como o estabelecimento de uma escola, sua história e suas matrículas são, naturalmente, inter-relacionadas [...]” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 50). Para compreender os contextos situados, além de considerarmos as narrativas das professoras alfabetizadoras, voltamos a nossa atenção para dez Projetos Políticos Pedagógicos (os PPPs) das escolas²⁶. Foi possível observar que a maioria das escolas onde as professoras alfabetizadoras trabalharam durante a formação e nas quais essas profissionais trabalham atualmente é constituída por escolas da zona urbana, com uma clientela bem diversificada, oriunda de bairros próximos ou distantes das escolas, administradas por Governos municipais. Apenas uma escola pertence à zona rural. Essas instituições apresentam basicamente a mesma estrutura física, que varia de acordo com a capacidade de

²⁶ Esse número de PPPs se justifica pelo fato de que se verificam algumas mudanças profissionais e políticas, que interferiram no ambiente de atuação das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa. Em nível profissional, destacamos a aprovação em outros concursos públicos. Em nível de política, houve um processo de municipalização das escolas em todo o estado de Mato Grosso. Com isso, muitas deixaram de atender ao Ensino Fundamental I, e as professoras alfabetizadoras foram obrigadas a deixar suas unidades escolares estaduais e migrar para escolas municipais em cooperação técnica, assumindo a regência, ou ficar na função de pedagogas. Por elas terem feito a formação do PNAIC em uma escola e estarem atuando em outra, houve a necessidade de compreendermos como era a escola do período em que elas participaram da formação e também como é a escola atual. Foi a partir desse contexto da prática que as professoras alfabetizadoras construíram as suas narrativas sobre a formação de que participaram em 2014, a qual foi destinada à Matemática.

atendimento de cada uma, contando com ambientes escolares diversificados: banheiro masculino e feminino; banheiro masculino e feminino para pessoas com deficiência; banheiro unissex para professores e funcionários; biblioteca; copa; cozinha; depósito de livros; quadra de esportes; laboratório de Ciências; laboratório de aprendizagem, de Matemática e de Ciências da Natureza; lavanderia; refeitório; coordenação pedagógica; direção escolar; secretaria escolar; sala de apoio pedagógico; sala de Informática; sala de arquivo; sala de vídeos; sala dos professores; salas de aulas; e Salas de Recursos Multifuncionais²⁷.

Os PPPs das escolas não apresentaram a quantidade de matrículas de estudantes com ou sem deficiência²⁸, ou seja, não conseguimos fazer um levantamento de quantos estudantes público-alvo da Educação Especial estavam matriculados nas escolas antigas e nem nas atuais escolas de atuação das professoras alfabetizadoras. Como já se passaram praticamente dez anos da formação do PNAIC considerada nesta pesquisa, temos registros da presença desses estudantes em sala de aula por meio das narrativas das professoras alfabetizadoras e de confirmações em conversas pelo aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. Portanto, sabemos, sim, que tais estudantes se encontravam matriculados nas escolas e participaram de atendimentos, em contraturno, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola. Outros recebem AEE em escolas diferentes, uma vez que a escola não conta com essa modalidade de ensino. Exemplo disso é a Escola Rodolfo Trechaud Curvo²⁹, localizada em Araputanga.

Uma realidade bem peculiar que acontece no município de Barra do Bugres e que merece destaque é que a localidade conta com um Departamento de Educação Especial, que está ligado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Esse departamento conta com um coordenador que vem realizando várias ações — entre elas, está a elaboração da Proposta Curricular Municipal, com base em leis nacionais e locais. Tal proposta “se caracteriza como um instrumento orientador do trabalho didático pedagógico docente na Rede Municipal de Educação de Barra do Bugres — MT” (Barra do Bugres, 2022, p. 4). O currículo foi pensado

²⁷ Local onde ocorre o AEE no contraturno em escolas municipais e estaduais. Há vários nomes para essas salas, de acordo com cada região do país, estados e municípios: “Sala de Recursos”, “Sala de Apoio”, “Sala Multifuncional”, “Sala do AEE” e “Sala de Recursos Multifuncionais”.

²⁸ Há pelo menos duas maneiras de compreender a deficiência. A primeira entende como uma manifestação da diversidade humana. Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade [...] Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana [...] (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 67). Nesta pesquisa, alinhamo-nos à primeira definição.

²⁹ É uma escola pública municipal, atende a Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Está situada na Av. Aldo Ribeiro Borges, n.º 1057, Araputanga. Disponível em: <https://bit.ly/3O3qKhR>. Acesso em: 12 jan. 2024.

para atender, principalmente, às professoras que atuarão nas Salas de Recursos Multifuncionais³⁰. O município conta com três salas recentemente criadas para o AEE, as quais foram estabelecidas por meio de um projeto elaborado pelo Prof. Me. Paulo Marcos Ferreira Andrade³¹ e estão localizadas em diferentes escolas. Uma equipe especializada, composta por neuropsicopedagogos institucionais e clínicos, psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos, trabalha em conjunto com cinco professoras do AEE, cuja atuação é direcionada aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa equipe atende aos alunos que estão matriculados tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I, seguindo uma matriz curricular específica para suprir as necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Outra realidade encontrada nas escolas das professoras alfabetizadoras é a de que alguns estudantes, mesmo estando matriculados no ensino comum e mesmo a instituição oferecendo atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, não conseguem participar do AEE por morarem na zona rural. Deparamo-nos também com estudantes que não estão matriculados no contraturno dessa sala, pois as suas famílias optaram por matriculá-los na Apae, como é o caso do que acontece no município de Araputanga. Há ainda estudantes que não estão matriculados nem no contraturno, nem na Salas de Recursos Multifuncionais, nem na Apae — ou seja, não frequentam outro ambiente educacional por escolha de suas famílias. Outros não frequentam a referida sala pelo fato de não haver essa oferta nas escolas pertencentes à zona rural, o que os deixa sem receber AEE.

A partir da leitura e análise dos PPPs, identificamos que as escolas aludem a um modelo educacional inclusivo, enfatizando a importância do ensino voltado para a aceitação das diferenças, especialmente dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Podemos, assim, afirmar que as instituições pesquisadas foram influenciadas por discursos, eventos históricos, contextos sociais e marcos legais internacionais, como a Declaração de Salamanca, documentos nacionais do MEC que tratam da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, como o de 2006, e, em nível estadual, a Resolução n.º 261/02/CEE/MT. O Centro Educacional de Ensino Fundamental Aparecido Rubens Remedis (Ceefarr) e a Escola Estadual 13 de Maio são disso exemplo. No entanto, foi possível observar que, mesmo oferecendo o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, as escolas, como caso

³⁰ No município de Barra do Bugres, eles utilizam a expressão “Sala de AEE”.

³¹ Mestre pelo PPGECEM da Unemat. Graduado em Pedagogia pela Unemat e em Letras Português/Espanhol pela UFMT. Especialista em Coordenação Pedagógica e em Gestão Escolar pela UFMT e em Educação do Campo pela Afirmativo. Disponível em: <https://bit.ly/3RSfVQW> Acesso em: 12 jan. 2024.

do Ceefarr, não apresentaram, em seus PPPs, o espaço de funcionamento dessa sala ao elencarem os ambientes que a escola disponibiliza, conforme estabelecido na Resolução n.º 261/02/CEE/MT, à qual esses próprios documentos fazem menção. Isso demonstra uma contradição entre o que foi estabelecido pela resolução e o PPP. De fato, o capítulo III, art. 15 da referida resolução orientou como as escolas deveriam tratar da Educação Especial. O descumprimento escancara uma fragilidade da forma com que muitas escolas discutem e apresentam propostas de curto e longo prazo para atender efetivamente aos estudantes público-alvo da Educação Especial. No caso da maioria das escolas, os documentos analisados não conseguiram direcionar a comunidade escolar, principalmente as professoras, para um correto AEE, principalmente em relação à Sala de Recursos Multifuncionais. Ficou evidenciada, assim, a ausência dessa discussão em um documento tão importante como o PPP, que serve de orientação e traz direcionamentos sobre valores, culturas, crenças e diretrizes para futuras ações.

Outro aspecto que pode ser observado diz respeito à orientação de como deveria se dar o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial que precisam de transporte escolar, devido à distância entre a escola e as suas casas e às suas condições de mobilidade. Isso ficou evidenciado na narrativa da Prof.^a Érica, que salientou a limitação da acessibilidade para os estudantes público-alvo da Educação Especial que moram na zona rural. O serviço de transporte é disponibilizado para os estudantes, inclusive para esse grupo específico. No entanto, a professora chama a atenção para o fato de que a locomoção desses estudantes fica comprometida, pois eles precisam de um ADI, um auxiliar do desenvolvimento infantil, e esse profissional nem sempre é disponibilizado. Sendo assim, o acompanhamento dos educandos passa a depender da disponibilidade dos pais. Há, então, uma terceirização de responsabilidades — a gestão desse serviço, que cabe ao ente político (neste caso, município ou estado), é transferida para as famílias, que passam a arcar com esse ônus. Elas precisam garantir que os estudantes frequentem as aulas, mas, por óbvio, não têm o dever de acompanhar o trajeto dos filhos até a escola e acabam fazendo o serviço que é de responsabilidade de um profissional específico.

Houve também um notório retrocesso no aprendizado dos estudantes público-alvo da Educação Especial devido à pandemia. De modo a evitar o contágio pelo Sars-CoV-2, muitos estudantes com limitações de saúde ficaram um tempo maior em casa, sem qualquer atendimento. Mesmo, por exemplo, a professora alfabetizadora Érica preparando as atividades para serem realizadas no reduto domiciliar, os pais tiveram dificuldade em envolver seus filhos na realização das tarefas.

Em suma, embora as escolas estejam próximas da Secretaria de Educação, a gestão escolar não consegue resolver algumas questões básicas para o atendimento dos estudantes, como, por exemplo, a garantia de transporte com a presença do ADI; a criação de uma Sala de Recursos Multifuncionais para os estudantes que moram na zona rural; a comunicação com pais para a sensibilização da importância do AEE via Salas de Recursos Multifuncionais, conforme determinado em lei. Verificamos também que os estudantes são inseridos no ambiente escolar por meio de matrícula, e os estudantes público-alvo da Educação Especial contam com a presença de profissionais que recebem a denominação de “monitores”, “cuidadores” ou “ADIs”. Independentemente da denominação, todos têm a função de acompanhar os educandos que apresentam dificuldades de cunho pedagógico ou limitações de autonomia e/ou locomoção.

Embora todas as escolas, por meio da gestão local, garantam aos estudantes público-alvo da Educação Especial o direito à matrícula e ofereçam alguns serviços para garantir não apenas o acesso ao ensino regular, mas também a permanência, a Prof.^a Gilcinéia, em sua narrativa, demonstrou um descontentamento com a presença desses estudantes em sala de aula. É comum, na escola onde essa colaboradora trabalha, que as professoras recebam uma lista com os nomes de seus estudantes no início do ano letivo. Quando um desses estudantes faz parte do público-alvo da Educação Especial, ele recebe uma identificação, possivelmente à frente do seu nome, informando a sua especificidade e, assim, alertando a professora que, naquele ano, ela irá trabalhar com esse estudante. Notamos que os estudantes público-alvo da Educação Especial, mesmo tendo por lei a garantia de acesso ao ensino regular, não são desejados no ambiente escolar e, desde o início do ano letivo, recebem um “rótulo” que escancara as suas particularidades e características. Tais estudantes são ainda rotulados a propósito de suas deficiências, pois ainda persiste, nas escolas, uma prática de identificar e separar esse público dos demais alunos desde o início do ano letivo. Pode-se afirmar que a presença de estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de aula regulares ainda causa desconforto a certa parcela das professoras, que se julgam inexperientes para trabalhar com tais alunos e atribuem a culpa disso à falta de formação continuada em serviço. O trabalho com esses estudantes ainda é considerado bastante desafiador. Nas professoras alfabetizadoras, persistem o medo e a insegurança — as características e as diferenças, que deveriam ser tão só consideradas próprias de cada indivíduo, passam a ser algo que inferioriza o público em questão.

A maior parte do quadro funcional das escolas é composta por mulheres, que ocupam cargos efetivos ou são interinas³². As professoras têm Ensino Superior completo, com especializações voltadas para a sua área de atuação. Os diretores e os coordenadores exercem a função a partir de nomeação direta dos gestores, de eleição por pares ou de processo seletivo. Observamos também que a maioria das escolas conta com um plano de carreiras e salários pensado para os profissionais da Educação. Esses planos trouxeram um conjunto de direitos para as professoras alfabetizadoras, como, por exemplo, o de receber formação permanente. O plano de carreira do município de Araputanga dispõe sobre esse assunto na sua seção III do capítulo V, intitulado “Da Promoção, progressão e qualificação funcional das carreiras do sistema de ensino”. Mesmo tendo essa garantia estabelecida pela lei, a formação para o trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial raramente é ofertada pelas Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação. As narrativas das professoras alfabetizadoras ressaltaram a ausência dessa formação continuada específica. Quando essas formações acontecem, elas são direcionadas exclusivamente para as professoras que estão trabalhando com esse público na Sala de Recursos Multifuncionais ou para as professoras que estão atuando com os alunos no ensino comum. Portanto, a realidade da formação continuada das professoras alfabetizadoras, como bem pontuou a professora alfabetizadora Sonia, não leva em consideração que a formação continuada relacionada à Educação Especial deveria chegar a todas as profissionais, inclusive para aquelas que ainda não estão atuando com o respectivo público-alvo.

As professoras alfabetizadoras entendem também que a profissão docente exige formação constante, a qual visa melhorar o desempenho profissional da atuação com todos os estudantes, inclusive com os da Educação Especial. Portanto, há um movimento de busca de formação de forma individualizada, por meio de cursos particulares que abordam essa temática. Esse foi o caso da Prof.^a Érica, por exemplo. Contudo, as profissionais entrevistadas têm conhecimento de que as Secretarias de Educação deveriam ofertar tais formações, principalmente para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Uma das possibilidades para tanto seria a participação em formações realizadas no próprio ambiente escolar, utilizando, por exemplo, o tempo da hora-atividade³³. No entanto, as formações

³² São professoras que não se efetivaram por meio de concurso público municipal ou estadual, mas estão atuando em sala de aula por meio de seletivos temporários com contratação de um ano. Essa denominação pode mudar, dependendo de cada estado. No estado de São Paulo, por exemplo, recebem a designação de “professoras eventuais”. Disponível em: <https://bit.ly/3vGABDU>. Acesso em: 12 jan. 2024.

³³ No capítulo do IV, intitulado do “Regime de Trabalho Específico dos Profissionais de Educação”, no tópico relativo ao plano de carreira, entende-se por “hora-atividade” aquela destinada à preparação e à avaliação do

continuadas, que acontecem na Sala do Educador, nem sempre contemplam as necessidades formativas das docentes, pois estão limitadas à leitura de materiais variados. Para as professoras alfabetizadoras Gilcinéia e Maria Edna, essas formações não contribuem efetivamente para as suas práticas pedagógicas, pois se distanciam significativamente das reais necessidades formativas em questão, ou seja, essas leituras são impostas e realizadas de modo a cumprir meras exigências burocráticas, não levando em consideração a opinião das professoras quanto à formação que elas gostariam de receber. As entrevistadas Gilcinéia e Tatiane afirmaram a necessidade de uma formação continuada em serviço que esteja alicerçada no diálogo entre os pares, com uma metodologia voltada para a troca de experiências, de modo a que possam ser discutidas práticas pedagógicas exitosas — ou não exitosas — que as participantes desenvolvem em sala de aula, a fim de proporcionar mais reflexões sobre possibilidades de se melhorarem os fazeres docentes. As professoras alfabetizadoras acreditam que, juntas, podem construir saberes para o ensino de todos, inclusive dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa proposta formativa já foi apresentada para a gestão, por exemplo, pelas professoras alfabetizadoras Eleusa, Gilcinéia e Tatiane, mas não foi discutida entre os pares e, portanto, nem chegou a ser colocada em prática.

Sendo assim, o que se pode afirmar é que, até o momento, mesmo as escolas municipais estando próximas às respectivas Secretarias de Educação, as professoras não conseguem manter um diálogo com esse órgão responsável pelas demandas formativas — ainda que tenham um plano de carreira que garanta a elas esse direito. Diagnosticamos que essa conjuntura deu lugar a certo desânimo quanto à formação continuada em parte das profissionais. Com frequência, elas percebem que as suas opiniões não são sequer consideradas e, com isso, sentem-se à margem do processo educacional da escola onde trabalham. Pode-se afirmar que ainda há uma visão, por parte dos gestores, de que as políticas públicas de formação continuada devem ser pensadas por eles e que as professoras precisam executar automaticamente o que lhes foi imposto. É também oportuno discutirmos a extensão da jornada, uma vez que as professoras alfabetizadoras, em suas narrativas, chamaram a atenção para o tempo de trabalho durante a formação do PNAIC. Essa discussão será desenvolvida nas próximas subseções, especificamente no PNAIC da professora alfabetizadora Gilcinéia.

trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola (Mato Grosso, 1998).

Em relação ao contexto da prática, falando mais especificamente sobre o terceiro contexto, que é o material, temos que “[...] as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados ‘problemas’ [...]” (Ball; Manguire; Braun, 2021, p. 49). As professoras alfabetizadoras, conforme acabamos de referir, ressaltaram a necessidade de uma formação continuada e de uma prática de construção coletiva — elas defendem que o ambiente educacional deve ser pensado para que os saberes sejam construídos conjuntamente. Essa ideia estava presente na formação do PNAIC — o momento da construção dos materiais foi pensando como uma oportunidade para a troca de experiências e vivências entre os pares. No entanto, segundo a professora alfabetizadora Gilcinéia, na sua formação, não houve um cuidado com a produção coletiva de materiais, principalmente em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Para ela, essa construção poderia proporcionar uma oportunidade de compartilhar as experiências e as práticas pedagógicas existentes para esse público nas diversas disciplinas. Já segundo as professoras alfabetizadoras Sonia e Tatiane, houve momentos de trabalho em grupos para a realização de diversas atividades, inclusive para a construção de materiais. Pode-se afirmar que houve interpretações diferentes no contexto da prática.

Segundo as narrativas da maioria das professoras alfabetizadoras, essas experiências formativas não aconteceram como elas esperavam, especificamente em relação à construção de materiais específicos para os estudantes público-alvo da Educação Especial, com exceção da formação da professora alfabetizadora Eleusa, a qual será discutida adiante. Segundo as colaboradoras, esse material trouxe oportunidades de aprendizado para os estudantes, por ser um material lúdico, desenvolvido por meio dos jogos que faziam com que esse público fosse totalmente envolvido nas aulas, com atividades que fugiam à rotina. Além disso, esses materiais alternativos e de fácil acesso, praticamente sem custos financeiros, poderiam ser confeccionados pelos próprios estudantes, conforme as orientações prescritas pelos elaboradores do PNAIC da Matemática. Segundo as entrevistadas, a formação da Educação Especial aconteceu de maneira diferente da formação de Matemática — na da Educação Especial, houve interpretações diferentes no contexto da prática. As nossas colaboradoras apenas receberam orientações por parte da professora orientadora de estudo para que fizessem a leitura dos textos que estavam no caderno de Educação Inclusiva; após essa leitura, deveriam produzir uma resenha e assistir a vídeos. As narrativas das professoras alfabetizadoras Érica e Gilcinéia fazem essa referência.

Na formação de que as professoras participaram, não houve a preocupação, por parte das orientadoras de estudo, para que fosse realizada uma discussão a respeito da temática e

das possibilidades de construção dos materiais que o caderno da Educação Inclusiva oferecia, especificamente no que diz respeito aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Foi possível identificar também que algumas professoras alfabetizadoras tiveram dificuldades de se lembrar da formação da Educação Especial. Isso pode se dar pelo fato de que não foi dada a importância devida à temática — avaliando o conteúdo do caderno da Educação Inclusiva, percebemos que faltou espaço para as questões sobre a Educação Especial e para algumas possibilidades de trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Outro aspecto que apareceu em algumas narrativas diz respeito ao fato de que, quando as colaboradoras conseguiam se lembrar de alguma coisa relacionada à temática em questão nesta pesquisa, elas referiram que o caderno da Educação Inclusiva veio separado dos demais cadernos. Nas próximas subseções, endereçaremos esse aspecto.

No referido caderno, foram apresentados vários recursos pedagógicos que poderiam ser trabalhados com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Após essa apresentação, os elaboradores disponibilizaram ainda algumas possibilidades de trabalho, utilizando os acervos do PNLD durante a formação de Linguagem, com conteúdos voltados para a área da Matemática, que, como já referimos, foi o foco da formação de 2014. Entretanto, não houve um momento para que as professoras realizassem as atividades e construíssem os materiais, assim como havia acontecido com os outros cadernos de Matemática.

Ainda em relação aos materiais, a formação do PNAIC de 2014 contou com um material que chamou a atenção das professoras alfabetizadoras: a Caixa Matemática, apresentada no caderno de número três, intitulado “Construção do sistema de numeração decimal”. Esse material despoletou reflexões quanto à importância da participação dos estudantes na construção dos materiais para que, de forma lúdica, eles desenvolvessem compreensões acerca da estrutura dos sistemas decimal e posicional. Deveriam ter sido disponibilizados aos estudantes materiais de forma individualizada, sempre que necessário (Brasil, 2014e). Nas aulas de Alfabetização Matemática, os alunos deveriam ter acesso a diversos materiais alternativos³⁴. Assinalamos que a Caixa Matemática esteve presente na formação de todas as professoras alfabetizadoras. Trata-se de um recurso que as acompanha até a atualidade, sendo constantemente atualizado com novos jogos. Registramos várias interpretações, por parte das formandas, em relação à Caixa Matemática — por outras palavras, houve diferentes formas de trabalhar com esse material no contexto da prática. Por exemplo, há a percepção de que, na sala de aula, apenas a Caixa Matemática construída pelas

³⁴ Esses materiais foram listados no caderno de número três (Brasil, 2014e, p. 19–20).

professoras seria o suficiente — portanto, não havia necessidade de que os estudantes construíssem os seus próprios materiais. Já a narrativa apresentada pela professora alfabetizadora Gilcinéia mostrou que, na formação da qual ela participou, praticamente não houve a utilização desse item específico. A escola utilizou uma única caixa para todas as professoras alfabetizadoras. Os materiais que essa entrevistada mencionou, que estavam na caixa, não corresponderam aos apresentados no caderno. Ocorre que muitas empresas se aproveitaram da formação que repercutia em nível nacional e ofereceram às prefeituras uma caixa com alguns itens sugeridos pelos elaboradores, sob o rótulo “material do PNAIC”.

Além dessa alteração do material, aconteceu outro fato com o único material que foi disponibilizado para as professoras alfabetizadoras. A Caixa Matemática desapareceu do ambiente escolar, e isso fez com que as professoras tivessem mais dificuldade para realizar esse trabalho com os estudantes. Podemos afirmar que não houve um cuidado com o material por parte de alguns profissionais que trabalham na já referida Escola Rodolfo Techaud Curvo. O fato de o material a ser trabalhado, em sua maioria, ser reciclável não foi levado a sério como possibilidade de, no contexto da sala de aula, promover um ensino interdisciplinar sobre os conteúdos relacionados ao meio ambiente, de uma maneira lúdica e coerente com cada faixa etária.

A formação do PNAIC de Matemática para as professoras alfabetizadoras passou por algumas alterações, as quais possivelmente dificultaram o trabalho com os estudantes, principalmente com os da Educação Especial. Mesmo assim, essas profissionais perceberam possibilidades de trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial. No entanto, devemos levar em consideração as pluralidades das deficiências e tomar cautela para não compreender os estudantes público-alvo da Educação Especial como um todo homogêneo. O que isso quer dizer? Não se pode, de forma ingênua, acreditar que um material — como, por exemplo, o dado — pode ser utilizado no ensino de *todos* os estudantes público-alvo da Educação Especial, pois as características de aprendizagem de um estudante para o outro são distintas e devem ser levadas em consideração na hora de construir e reconstruir esses materiais.

Sendo assim, para os estudantes público-alvo em questão, deve-se avaliar a potencialidade de ensino de cada material. Sobre esse aspecto, pode-se pensar a possibilidade de utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Esse conceito tem como premissa “[...] o Desenho Universal e sua aplicação nas questões didáticas pedagógicas e no processo de ensino e aprendizagem” (Wiedemann; Matos, 2019, p. 277). No Brasil, esse conceito ainda é pouco utilizado, tanto nas concepções de produtos e ambientes quanto nas

questões acadêmicas (Wiedemann; Matos, 2019). Cabe aqui uma reflexão acerca desse aspecto, pois se trata de algo que ultrapassa as discussões sobre as adaptações de materiais para o trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial. O DUA viabiliza a “possibilidade de se pensar e construir materiais didático-pedagógicos mais flexíveis e que reconheça os aspectos cognitivos e sensoriais do maior número de alunos” (Wiedemann; Matos, 2019, p. 277). Desse modo, o material pedagógico pensado sob as premissas desse conceito se baseia na visão de que o “*design* dos ambientes e dos produtos pode ser previamente pensado de forma a permitir o uso por um número maior de pessoas, sendo mais flexível, sem que haja a necessidade de adaptações posteriores” (Wiedemann; Matos, 2019, p. 278). As narrativas produzidas pelas professoras alfabetizadoras Érica e Gilcinéia permitiram essa reflexão, pois elas mencionaram que nem todos os materiais estariam aptos para o trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Outra interpretação sobre a formação do PNAIC aconteceu no município de Cáceres. A professora alfabetizadora Maria Edna narrou que o programa, no que diz respeito à Educação Especial, foi realizado por formadores do Casies, o Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial. Esses profissionais vieram a convite das professoras formadoras e desenvolveram atividades para serem trabalhadas especificamente com estudantes cegos. Pode-se questionar qual foi o motivo que levou as formadoras daquele município a pedirem a essa equipe de profissionais que realizassem a formação com as professoras alfabetizadoras — não estamos, com essa indagação, de pronto, afirmando que essa equipe não estivesse preparada para discutir e apresentar propostas pedagógicas em relação à temática da Educação Especial. Pelo contrário, essa equipe contribuiu e ainda contribui para a formação de muitos professores em Mato Grosso. O que deve ser levado em consideração era o quanto a equipe sabia a respeito da proposta formativa do PNAIC. Eles haviam estudado, por exemplo, o caderno específico da Educação Inclusiva? Pode-se constatar que as orientadoras desconsideraram o material formativo do PNAIC e permitiram que a equipe do Casies trouxesse para a formação materiais que eles utilizavam para realizar outras formações com os professores do estado de Mato Grosso, materiais esses que poderiam ser alinhados às atividades sugeridas no caderno de Educação Inclusiva.

Da mesma maneira, as professoras orientadoras não tiveram o cuidado de fazer a articulação entre os dois materiais, de rever as possibilidades de trabalho em conjunto e de planejar uma formação que valorizasse o conhecimento do que já se tinha construído em nível estadual por parte da equipe do Casies e o do que estava apresentado no caderno de Educação Inclusiva em nível nacional. Esse gesto poderia se refletir positivamente na prática das

professoras alfabetizadoras, reforçando a ideia de que o aprendizado acontece de forma interligada e colaborativa. Além disso, possibilitar essa reflexão, no contexto da formação das professoras alfabetizadoras, potencializaria ainda mais as suas práticas em sala de aula, pois elas conseguiriam compreender, por exemplo, que os conteúdos e os materiais manipuláveis devem caminhar interligados, fazendo sentido para os estudantes, e, ainda, que existem outras possibilidades de trabalho com o material do PNAIC.

Nas narrativas das entrevistadas, percebemos que a forma como as professoras orientadoras realizaram as formações deu lugar a questionamentos diversos. Como as professoras orientadoras interpretaram a proposta de formação continuada referente à Educação Especial?; e quais foram as orientações que as professoras receberam por parte das orientadoras em relação à formação do caderno de Educação Inclusiva, presente na formação de Matemática do PNAIC no ano de 2014? Esses questionamentos fizeram parte das reflexões, por exemplo, da professora alfabetizadora Gilcinéia.

Trata-se de questionamentos pertinentes, pois o material do PNAIC foi elaborado em conjunto com vários pesquisadores, representantes de várias universidades, os quais proporcionaram, pela primeira vez, seis anos após a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, uma formação voltada para as professoras alfabetizadoras que endereçasse as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Era esperado que esse material influenciasse as práticas pedagógicas dessas profissionais, proporcionando a elas novos saberes relacionados ao ensino desse público.

O caderno de Educação Inclusiva apresentou vários textos relacionados às leis que garantem a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial em sala de aula e que disciplinam o atendimento que esses estudantes devem ter, a fim de diminuir as barreiras existentes no ambiente educacional, garantindo um ensino voltado para as especificidades de cada caso. Além desses textos jurídicos, foram apresentadas algumas possibilidades de atividades para trabalhar com os estudantes público-alvo da Educação Especial. As professoras alfabetizadoras narraram algumas alterações na formação, as quais influenciaram também a interpretação dessa política no contexto da prática. Elas perceberam a potencialidade da formação do PNAIC, na medida em que compreenderam que os materiais lúdicos contribuem para um aprendizado mais significativo para todos, mas, em alguns momentos da formação, as colaboradoras não conseguiram atuar em consonância com a proposta da Educação Especial materializada no caderno da Educação Inclusiva. Para elas, não houve a possibilidade de refletir e de compartilhar com as colegas de trabalho os saberes

já existentes, adquiridos antes da formação do PNAIC em suas experiências em sala de aula com os estudantes público-alvo da Educação Especial. A professora alfabetizadora Gilcinéia identificou que existe uma disparidade entre a forma como uma política pública educacional de formação continuada é pensada e a maneira como ela chega ao contexto da sala de aula, aspecto também mencionado na narrativa da Prof.^a Tatiane. Essas duas professoras alfabetizadoras afirmaram que as professoras orientadoras não conseguiram dominar o conteúdo formativo relacionado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, e isso interferiu diretamente no aprendizado das formandas e, conseqüentemente, no aprendizado de seus estudantes.

É necessária cautela quando uma política pública educacional é atuada no ambiente escolar pelos atores professores, porque, muitas vezes, é esperado que eles dominem, de certa forma, todas as áreas do conhecimento. Contudo, como observado nas narrativas das professoras alfabetizadoras, as narradoras também demonstraram dificuldades de interpretar e atuar a política educacional de formação do PNAIC — principalmente, em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Desse modo, a proposta de formação também falhou em não pensar como estaria a formação das orientadoras em relação à temática da formação continuada voltada para esse público específico. Salientamos que tal proposta proporcionava momentos de leitura e de reflexões e acesso ao material para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Em suma, o objetivo era dar às professoras orientadoras condições formativas que seriam levadas às professoras alfabetizadoras. Contudo, não foi isso o que aconteceu.

Ball, Manguire e Braun (2021), em um estudo de caso sobre quatro escolas diferentes, exploraram o contexto e as culturas profissionais, aspectos que estão ligados aos valores, aos compromissos e às experiências dos professores no que diz respeito à “gestão da política” nas escolas. Nesta pesquisa, tal como os autores, entendemos que “a maioria das escolas tem conjuntos distintos de culturas profissionais, perspectivas e atitudes que têm evoluído ao longo do tempo” (Ball; Manguire; Braun, 2021, p. 57). Ao longo dos últimos anos, a formação inicial das professoras alfabetizadoras deixou lacunas que fazem com que elas ainda apresentem algumas dificuldades em colocar em prática os seus saberes curriculares. Entendemos os saberes curriculares como um dos saberes que os professores desenvolvem no decorrer de sua formação. A esse respeito, Tardif (2005) enfatiza que:

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de

questões, de problemas que estão todos relacionados ao seu trabalho (Tardif, 2005, p. 61).

Para Brito e Alves (2006, p. 28), “[...] sabemos que os professores (atuantes e futuros) adquirem e produzem saberes — em sua formação anterior à universidade, durante a universidade e em sua prática docente”. Nacarato, Mengali e Passos (2009) afirmam que diferentes autores discutem a constituição dos saberes dos professores como um processo de influência, ou seja, os modelos de docentes que os professores tiveram na trajetória estudantil, que teve início nos primeiros anos de escolarização, impactam diretamente nas práticas em sala de aula. Nessa mesma direção argumentativa, Freitas e Fiorentini (2009, p. 81) afirmam que a “[...] a formação profissional começa antes de ingressar na Licenciatura pois, enquanto estudante da escola básica, experienciou e internalizou modos de produzir e viver a prática educativa [...]”. Tais saberes vão se constituindo de maneira processual e de acordo com as mais diferentes experiências sociais e culturais de cada professor. Como afirma Tardif (2005, p. 61), “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos”. Trata-se de um processo constitutivo do professor, que se desenvolve no contexto da prática pedagógica e de suas experiências que antecedem a sua formação inicial, trazendo “[...] à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente” (Tardif, 2005, p. 61). A esse mesmo respeito, Silva (2023) afirmou que:

Os saberes dos professores [...] nem sempre se resumem ao tempo presente da atuação ou ao tempo passado da formação, mas misturam diferentes momentos na medida em que o professor é atravessado por suas lembranças e experiências, pensando-as e repensando-as. A compreensão de ontem afeta a compreensão de hoje que por sua vez ultrapassa seu próprio tempo num movimento constante de formação do indivíduo que também é professor (Silva, 2023, p. 197).

Ao analisarmos as narrativas das professoras alfabetizadoras Érica e Gilcinéia, foi possível identificar que seus saberes docentes foram constituídos a partir de uma formação que antecedeu o momento em que elas cursavam a Graduação em Pedagogia. Elas transitaram por diversos espaços sociais formativos, incluindo os familiares, com momentos de brincadeiras. As influências também vieram do momento em que cursavam a Educação Básica e o Ensino Superior, vivenciando situações inadequadas para o ambiente escolar, muitas vezes de carácter segregacionista. A escola reprovava sumariamente os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Essas mesmas situações, lembradas pelas professoras

alfabetizadoras Eleusa, Érica, Gilcinéia e Zilda, fizeram com que, enquanto profissionais, elas adotassem uma postura mais inclusiva no contexto escolar. Então, esse ensino segregacionista, que causou grandes frustrações aos estudantes, passou a ser visto pelas entrevistadas como um exemplo a nunca ser seguido em sala de aula. Não obstante, as entrevistadas reconhecem a influência que as respectivas trajetórias de ensino tiveram em suas próprias práticas em sala de aula. É digno de nota que as participantes desta pesquisa iniciaram a docência antes mesmo de terem concluído a Graduação em Pedagogia. Isso também permitiu que elas refletissem sobre o curso que estavam fazendo, relacionando-o à sua prática. No exercício da docência, seja na condição de interinas ou na condição de professoras efetivas, elas observaram um distanciamento entre a teoria e a prática no contexto de sala de aula. Essa lacuna sempre suscitava dúvidas e questionamentos em relação ao que aprendiam para serem professoras e a realidade que viviam em sala de aula. Com o passar do tempo, perceberam que a formação inicial não consegue atender a todas as necessidades formativas de uma pessoa. Na verdade, esse não é o objetivo de nenhuma formação, pois se os saberes dos professores antecedem a formação inicial, tampouco terminam nela. Pelo contrário, os saberes docentes são plurais e se constituem de forma contínua. Assim, podemos definir o saber docente como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]” (Tardif, 2017, p. 36).

Quando os professores são impossibilitados de controlar os saberes disciplinares, curriculares e de sua formação, eles encontram-nos no domínio dos saberes adquiridos pela prática e pela experiência cotidianas (Tardif, 2017). E é por esses saberes que os professores “[...] julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira [...]” (Tardif, 2017, p. 48). Sendo assim, Tardif (2017, p. 48–49) definiu os saberes experienciais como sendo “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. Esses saberes não se encontram ancorados em doutrinas ou teorias, pois são saberes práticos, e não da prática. Pode-se afirmar, a partir das narrativas produzidas no âmbito desta pesquisa, que, aos poucos, as professoras compreenderam que, além das teorias aprendidas em sala de aula, havia também o processo formativo, que acontece na e pela prática ao longo da experiência docente. Para elas, esse processo se tornou fundamental. Pode-se afirmar ainda, principalmente em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial, que os saberes dessas profissionais foram construídos na prática, com base em representações e interpretações provenientes de suas próprias experiências na profissão, ao longo do tempo e em contato com ao ofício em sala de aula, na experiência dos pares, por meio do trabalho de socialização profissional. A

formação do PNAIC partiu desse entendimento, e as professoras alfabetizadoras, em suas narrativas, referiram-se justamente à socialização e ao aprendizado em conjunto no seio do programa, por meio de experiências com outras professoras. A Prof.^a Gilcinéia aponta que esse momento de interação, na formação de que ela participou, não aconteceu, principalmente no caderno de Educação Inclusiva de 2014. Para Imbernón (2010, p. 65), “[...] a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática [...]”. O tempo que as professoras alfabetizadoras desfrutaram para a troca de experiência praticamente se resume ao horário do recreio, e isso colabora para que elas não tenham oportunidade de construir seus saberes e experiências de forma conjunta.

As narrativas das professoras alfabetizadoras também possibilitaram analisar a construção de um saber disciplinar que estava previsto na formação: o trabalho por meio das “sequências didáticas”. Para elas, essa metodologia conseguiu fazer com que os alunos se envolvessem com os conteúdos matemáticos que eram ensinados e ainda permitia o trabalho com os jogos, que foi um dos focos da formação do PNAIC — aprender de forma lúdica, respeitando a cultura infantil e o brincar. Podemos afirmar que as entrevistadas puderam integrar às suas práticas os saberes curriculares propostos pelo programa, mas não conseguiram fazê-lo plenamente no que diz respeito ao trabalho com estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Essa constatação permite-nos afirmar que as formações continuadas precisam ser revistas para atender a essa demanda educacional, o que, ao mesmo tempo, aponta para o distanciamento entre a política prescrita pelo PNAIC de Matemática e a atuada no contexto da prática por diversos atores da política ou por posições de políticas. Esse assunto será abordado novamente quando tratarmos do PNAIC da professora alfabetizadora Gilcinéia.

Para distinguir de que maneira acontece o envolvimento dos profissionais ao atuarem com uma política no contexto da prática, recorrendo à terminologia desenvolvida por Roland Barthes, Ball (1992) aludiu a dois estilos de texto: o *readerly* e o *writerly*. O *readerly* refere-se a textos mais tradicionais e diretos, considerados mais fáceis. Confrontado com eles, o leitor desempenha um papel passivo, seguindo o que foi estabelecido pelo autor. Já o *writerly* refere-se a textos mais complexos e desafiadores. Neles, o autor abre espaço para que o leitor participe ativamente na criação de significados. Isso envolve uma leitura mais crítica, a partir da qual o leitor pode explorar várias interpretações e construir significados pessoais a partir das lacunas e ambiguidades deixadas pelo autor.

Com base nessas duas possibilidades textuais, é possível observar que a política prescrita do PNAIC propôs discussões sobre a temática da Educação Especial e sobre possíveis atividades a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula, de maneira reflexiva e autônoma, o que vai ao encontro de um texto *writerly* (ou escrevível), que convida o leitor a ser coautor do texto, participando de forma ativa na construção de significados a partir de suas subjetividades. Contudo, as professoras orientadoras tiveram dificuldade em trabalhar com esse texto escrevível. Pode-se inferir, assim, que não foram realizadas, com profundidade, a leitura, a interpretação e a reinterpretação do material de acordo com o contexto em que cada uma estava inserida. Essa dificuldade se refletiu na ausência de discussões e de práticas de ensino voltados para os estudantes público-alvo da Educação Especial durante a formação das professoras alfabetizadoras. Talvez isso se deva ao fato de que as professoras orientadoras estivessem acostumadas a ler textos no formato *readerly*, ou seja, aqueles que dispensam uma interpretação mais aprofundada, limitam a construção de sentidos pelo leitor e se apresentam de maneira mais rígida — por exemplo, com uma lista de atividades que devem ser lidas e executadas à risca no contexto de sala de aula.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é que, mesmo que não intencionalmente, o conteúdo que abordava a temática da Educação Especial foi apresentado às professoras alfabetizadoras de forma separada pelos elaboradores, sem uma preocupação com a possibilidade de que esse formato gerasse equívocos. A hipótese que se levanta é a de que, tanto para a formação para as professoras formadoras quanto para as professoras alfabetizadoras, a interpretação da política do PNAIC não levou em consideração uma metodologia efetivamente voltada para a prática, com a construção de materiais, a fim de promover o trabalho inclusivo. Essa hipótese poderia ser infirmada ou refutada após uma pesquisa mais aprofundada com as professoras formadoras de Mato Grosso, especificamente com as professoras orientadoras de estudos, que atenderam aos municípios e às respectivas escolas. No caso deste trabalho, trata-se apenas das professoras orientadoras que fizeram parte da formação das professoras alfabetizadoras do Vale do Jauru.

Em suas narrativas, essas professoras alfabetizadoras também aludiram aos contextos externos, ao enfatizarem a maneira como a formação do PNAIC foi interpretada pelas participantes no que diz respeito à pressão que sofreram durante a formação para a entrega de resultados e para o cumprimento de um cronograma pré-estabelecido. Em seguida, endereçamos essa problemática. Ball, Manguire e Braun (2021) referem os contextos externos como sendo a última dimensão contextual. Para os autores (2021), tais contextos estão relacionados aos:

[...] aspectos como pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas, como classificações do Ofsted, posições nas tabelas classificativas e requisitos legais e responsabilidades, bem como o grau e a qualidade de apoio das autoridades locais e as relações com outras escolas [...] (Ball; Manguire; Braun, 2021, p. 69).

Neste trabalho, voltamos o nosso olhar para as pressões e as expectativas geradas pelos quadros de políticas locais — as narrativas das professoras possibilitaram uma análise pertinente desse aspecto. Quando elas iniciaram a formação do PNAIC no ano de 2013, estavam bem confiantes acerca das possibilidades dessa política de formação. Em contato com os cadernos de formação e com outros materiais, elas conseguiram verificar que estavam perante um conteúdo consistente, com uma metodologia totalmente diferente daquela que estavam habituadas a aplicar em sua sala de aula. Com o passar do tempo, elas perceberam que o programa em questão exigia o cumprimento de um cronograma rigoroso, que extrapolava a carga horária regular e se espraiava para os momentos de descanso. Elas precisavam cumprir diversas atividades de leitura e de produção de resenhas. Isso dificultou a participação.

Durante a formação, elas receberam uma bolsa no valor de R\$ 200. Muitas professoras viram o incentivo financeiro como algo positivo, pois, pela primeira vez, elas foram remuneradas pelo tempo e pelo esforço destinados a uma formação continuada em serviço. No entanto, consideraram que o valor pago era insuficiente diante da dimensão do trabalho envolvido na formação. Além disso, muitas vezes, dada a inércia das Secretarias de Educação, elas precisaram comprar materiais para elaborar as atividades. Entre as exigências do programa, estavam também a entrega de relatórios e a realização de avaliações periódicas. Houve situações em que as professoras foram pressionadas a executar o cronograma da formação, devido ao “pacto” que haviam assumido ao aceitarem receber uma retribuição pecuniária para realizar a formação. É importante frisar que não houve nenhum dispositivo regulamentar ou orientação que dispusesse que as professoras deveriam sofrer processo ou penalidade em virtude do descumprimento das exigências do PNAIC. De todo modo, o fato é que a retribuição material veio acompanhada de cobranças adicionais. As professoras se viram sobrecarregadas, acumulando as responsabilidades da formação com as de alfabetizar os alunos até os oito anos de idade e alcançar bons índices no Ideb.

Pode-se inferir que houve também uma interpretação diferente em relação ao quesito “avaliação”. Na proposta da formação do PNAIC, a avaliação não estava relacionada a notas e, sim, a tarefas, entrega de relatórios, planilhas e relatos de experiência (Brasil, 2012e, p. 40). Desse modo, percebemos que, para garantir a eficácia da formação em todo território nacional,

os elaboradores pensaram em uma proposta avaliativa que acompanhasse a execução do programa. Esse acompanhamento foi proposto de acordo com a função de cada grupo. No entanto, a forma como essa avaliação aconteceu na prática, segundo a interpretação das participantes, distanciou-se dessa proposta.

Frisamos que as professoras alfabetizadoras perceberam a política de formação continuada no PNAIC como uma formação com inúmeras possibilidades para o ensino, com um material com potencial para despertar nos estudantes o gosto por aprender, posto que aplicado de forma lúdica. Contudo, várias lacunas foram sendo referidas pelas entrevistadas. A narrativa da Prof.^a Gilcinéia chamou a atenção para o modo como políticas como a do PNAIC são elaboradas, descartando a participação das professoras que fazem parte realidade educacional. Para essa profissional, as políticas públicas costumam nivelar tudo segundo uma pretensa normalidade ou padrão, ou seja, não levam em consideração as diferentes realidades dos alunos e as suas diferentes formas de aprendizado.

As narrativas analisadas apontaram ainda para a necessidade de pensarmos as políticas de formações continuadas além da entrega de resultados, haja vista que a necessidade de mudanças em curto prazo gera várias pressões no contexto de atuação por parte das professoras que irão atuar com essa política. Isso não significa que não se devam estabelecer metas ou definir critérios para a formação; contudo, as formações continuadas em serviço devem, sim, ser vistas “[...] como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formadores e com um maior controle autônomo da formação” (Imbernon, 2010, p. 64). Outra preocupação é com a garantia de que as políticas de formação sejam políticas de Estado, e não de Governo. O caráter permanente ajudaria a garantir a participação direta dos professores e das professoras em sua elaboração e faria com que essas políticas fossem colocadas em prática levando em consideração as singularidades regionais, locais, sociais e culturais e as condições de trabalho de cada professora.

Considerando esse cenário real de interpretação da política, a próxima subseção apresentará as singularidades do contexto da prática de cada uma das professoras alfabetizadoras do Vale do Jauru, entendendo que as narrativas dessas professoras têm bastante potencial para possibilitar uma compreensão do fenômeno da formação do PNAIC, pois, no Ghoem, entendemos a História Oral “[...] como possibilidade para compreender a escola, a Educação, a Matemática, as práticas educacionais, a profissão do professor [...]” (Garnica, 2023, p. 18).

6.2.1 O PNAIC da professora alfabetizadora Gilcinéia — do encantamento à aversão

As narrativas da professora alfabetizadora Gilcinéia trouxeram vários elementos importantes para a compreensão do contexto da prática da política educacional do PNAIC. Dentre tais elementos, destacamos o fator tempo, que foi ressaltado na narrativa em questão. A professora é efetiva tanto na rede estadual quanto na rede municipal de ensino³⁵. Na esfera municipal, ela está subordinada a um plano de carreira, cujo capítulo VI é destinado a tratar das questões relacionadas a jornada de trabalho, a sistema remuneratório e a vantagens pecuniárias. A seção I, intitulada da “Jornada de Trabalho”, em seu art. 23, estabeleceu uma carga horária de 25 horas semanais de trabalho; dessas 25 horas, cinco foram destinadas para o cumprimento de hora-atividade (Araputanga, 2008). Há várias possibilidades de preenchimento desse tempo, desde as ações sejam voltadas para um trabalho que, de fato, vise à melhoria do desempenho docente em sala de aula. Como sabemos, cada instituição tem a sua própria realidade. No caso da Prof.^a Gilcinéia, ela dispõe de um tempo específico para realizar as suas atividades docentes; no entanto, esse tempo não foi suficiente para a realização das atividades previstas na formação do PNAIC. A entrevistada relembrou a exaustão que sofreu para conseguir cumprir todas as atividades solicitadas às cursandas por parte das professoras orientadoras. A esse respeito, Ball, Manguire e Braun (2021) lembram que, em sua prática diária, “os professores movem-se entre diferentes estados emocionais em um contexto de sobrecarga e pobreza de tempo” (Ball; Manguire; Braun, 2021, p. 141).

A professora identificou a falta de tempo como uma das dificuldades encontradas na sua participação no programa. Eram sempre muitas atividades a serem concluídas e, além da formação, as participantes precisavam preparar os materiais que estavam solicitados nos cadernos. Não havia um momento específico para a conclusão dos materiais durante a própria formação. Desse modo, era necessário subtrair tempo ao descanso, após a jornada de trabalho. Mesmo assim, isso não era o suficiente, pois o cronograma que elas deveriam cumprir era bastante rigoroso, dividido entre os estudos dos materiais e as preparações das apresentações dos textos que haviam sido estudados. Observamos que o tempo foi uma das preocupações presentes na concepção da formação do PNAIC. Vejamos o que afirma o caderno de apresentação do programa:

³⁵ Mesmo a professora alfabetizadora sendo efetiva na rede estadual e na rede municipal, ela escolheu narrar sobre o contexto de formação que ela recebeu pela gestão municipal.

Os **tempos** escolares também precisam ser repensados sempre: o **tempo** para o profissional participar de projetos de formação continuada desenvolvidos pelo Governo Federal, Secretarias de Educação e escolas; o **tempo** para planejar as ações; o **tempo** para desenvolver as aulas planejadas; o **tempo** para desenvolver projetos com as crianças que não tenham atingido as aprendizagens desejadas, dentre outros (Brasil, 2012a, p. 19, grifos nossos).

Não se trata, assim, de um tópico cuja importância seja desconhecida dos próprios idealizadores do PNAIC. Há, sim, uma preocupação quanto ao tempo escolar, a fim de possibilitar uma formação que caiba na carga horária prevista para os docentes. Esse tempo deveria ser estipulado e acompanhado pelas Secretarias de Educação e escolas: deveria haver tempo para planejar as ações, desenvolvê-las em sala de aula e executar projetos com os alunos que, por algum motivo, não atingiram a aprendizagem esperada. No entanto, para a Prof.^a Gilcinéia, o tempo disponibilizado não foi o suficiente, diante da quantidade de tarefas a serem cumpridas — ou seja, as cinco horas para atividades estabelecidas em lei não garantiram o cumprimento das tarefas da formação.

Na edição do PNAIC da qual a professora em questão participou, houve sobrecarga de trabalho. Essa realidade faz parte do contexto de muitas professoras alfabetizadoras e é vista por Imbernón (2010) como um dos obstáculos a serem superados na formação docente brasileira. Para o autor (2010, p. 35), “os horários inadequados, que sobrecarregam e intensificam o trabalho docente”, podem ocasionar desânimo e, conseqüentemente, resistências a participações em formações. Para atender às cobranças do programa, a Prof.^a Gilcinéia precisou utilizar os seus momentos de descanso nos finais de semana e nas madrugadas, pois, para ela, não havia outros dias e horários para confeccionar materiais. Ademais, a entrevistada identificou que levar materiais para serem construídos em casa e em um horário incomum contribuiu para que as professoras não desenvolvessem um trabalho coletivo. Conseqüentemente, prevaleceu uma formação individualizada, contrariando um dos principais objetivos da formação do PNAIC.

O que se pode observar a partir disso é que as políticas, ao serem colocadas em prática, são interpretadas de várias maneiras, de acordo com as convicções, a cultura e a história de cada instituição e dos diversos atores que dela fazem parte. Ball, Manguire e Braun (2021, p. 87) listam, em seus estudos, “oito tipos de atores de política ou posições de políticas que estão envolvidos na tomada de significado e de construção de respostas à política por meio de interpretação e de tradução [...]”. O propósito dessa listagem é “[...] identificar os diferentes tipos de papéis, ações e compromissos incorporados nos processos de interpretação e de tradução [...]” (Ball; Manguire; Braun, 2021, p. 87). Com base nisso, esses autores

desenvolveram um quadro que esquematiza esses oito atores de política e o trabalho que cada um desenvolve. Vejamos o quadro 22 a seguir.

Quadro 22 — Atores de políticas e trabalho com políticas.

Atores de políticas	Trabalho com políticas
Narradores	Interpretação, seleção e execução de significados
Empreendedores	Defesa, criatividade e integração
Pessoas externas	Empreendedorismo, parceria e monitoramento
Negociantes	Contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio, facilitação
Entusiastas	Investimento, criatividade, satisfação e carreira
Tradutores	Produção de textos, artefatos e eventos
Críticos	Representantes do Sindicato: acompanhamento da gestão, manutenção de contra-discursos
Receptores	Sobrevivência, defesa e dependência

Fonte: Ball, Manguire e Braun (2021, p. 87).

Para Ball, Manguire e Braun (2021), os atores narradores, diretores e suas equipes de liderança sêniores são os responsáveis por levar as políticas para a escola. Eles exercem um papel crucial de interpretação da política, além de procederem à filtragem e à focalização seletiva. Eles precisam “[...] explicar a política aos colegas, decidir e, em seguida, anunciar o que deve ser feito, o que pode ser feito e o que não pode. Há, frequentemente, um bom equilíbrio entre fazer a política palatável e fazê-la acontecer” (Ball; Manguire; Braun, 2021, p. 88). Na formação do PNAIC, além dos diretores e coordenadores, houve a participação exclusiva de um ator narrador: a professora orientadora de estudo, que tinha por função acompanhar os professores durante a formação no próprio município (Brasil, 2012a). Desse modo, a professora orientadora acompanhava o cumprimento da carga horária prevista para a formação das professoras alfabetizadoras. Ficou estabelecido que as formações aconteceriam de forma presencial nos respectivos municípios, do seguinte modo:

[...] encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 80 horas distribuídas em oito unidades. As unidades 2, 3, 7 e 8 serão realizadas em oito horas e as demais unidades (1, 4, 5 e 6), em 12 horas. No total, são computadas as 80 horas relativas às unidades trabalhadas, mais 08 horas de seminário final e 32 horas de estudo e atividades extrassala, totalizando 120 horas (Brasil, 2012a, p. 30).

Quando a professora alfabetizadora Gilcinéia aponta as dificuldades que enfrentou na escola em relação ao tempo, isso se justifica pela quantidade de horas que foram destinadas à formação. Como já adiantamos, as professoras tinham garantidas em lei cinco horas de atividades, que poderiam ser utilizadas para várias ações — por exemplo, para a preparação de materiais pedagógicos. No entanto, o PNAIC extrapolou essa quantidade de horas, com

seminários finais e com atividades extras. No cronograma apresentado pelos elaboradores da formação do PNAIC, as professoras alfabetizadoras deveriam realizar 80 horas de formação, distribuídas por oito unidades, em encontros presenciais. Nas escolas municipais de Araputanga, houve alteração na proposta do cronograma, pois as professoras estudavam todos os sábados, exceto aqueles em que a professora orientadora estava recebendo a sua formação, que tinha uma carga horária de dez horas. Havia apenas um sábado em que a professora orientadora estava presente, pois esse sábado era o que estava previsto no cronograma; nos demais, as professoras se organizavam na escola a fim de concluir as atividades que eram propostas pela professora orientadora. No entanto, houve uma alteração bastante expressiva em relação à quantidade de horas destinadas às formações, pois os encontros ocorreram em um sábado de cada mês, com um total de dez horas presenciais. Essa somatória de encontros presenciais ultrapassou as 120 horas estabelecidas no cronograma do PNAIC.

A professora alfabetizadora Gilcinéia salientou que as formações presenciais aconteciam aos sábados, justamente para atender à realidade dela e da maioria das outras professoras alfabetizadoras. Durante a semana, elas não tinham disponibilidade no contraturno, pois exerciam a docência em outra escola ou trabalhavam os dois períodos na mesma instituição³⁶ e, assim, não tinham disponibilidade para realizar a formação, se não fosse aos finais de semana. Em suma, as orientadoras de estudos alteraram o cronograma para atender à realidade de trabalho das professoras alfabetizadoras das escolas municipais de Araputanga, fazendo com que as formações acontecessem aos sábados, dia destinado ao descanso das trabalhadoras. Essa alteração foi interpretada pelas narradoras como uma sobrecarga que as deixou à beira do *burnout* — especificamente para a professora alfabetizadora Gilcinéia, que teve de redobrar as suas horas atividades tanto no ambiente escolar quanto no ambiente de sua casa.

Ball, Manguire e Braun (2021, p. 88) chamam a atenção para os cuidados que se deve ter na fase da interpretação, pois “[...] Interpretações são construídas em relação aos recursos em mãos, incluindo energia e tempo. [...] No entanto, é nessa fase que as coisas podem começar a ‘dar errado’ se interpretações autoritárias são malfeitas ou mal interpretadas [...]” (Ball; Manguire; Braun, 2021, p. 88–89). Podemos afirmar que não houve um cuidado, por parte da Secretaria Municipal de Educação, da gestão escolar e da orientadora de estudo, em

³⁶ Segundo o art. 25 da do plano de carreira, o “titular de cargo de Professor que não esteja acumulando cargo, emprego ou função pública, poderá ser convocado para prestar serviço, em regime suplementar, até o máximo de mais 20 (vinte) horas semanais, para substituição temporária de professores, em seus impedimentos legais, e nos casos de designação para o exercício de outras funções de magistério, de forma concomitante com a docência” (Araputanga, 2008). Assim, as professoras alfabetizadoras sempre trabalham nos dois períodos.

relação ao prejuízo acarretado pela sobrecarga de trabalho. Esse prejuízo fez com que a professora alfabetizadora Gilcinéia, mesmo reconhecendo a potência do material do PNAIC, tivesse aversão à formação de que participou. A esse respeito, também é preciso questionar como as políticas públicas de formação têm sido pensadas quanto ao tempo e à carga horária de trabalho das professoras alfabetizadoras. A proposta do PNAIC foi feita para um modelo ideal de escola em que as professoras alfabetizadoras trabalham um único período e têm disponibilidade em todos os dias da semana no período de contraturno. Essa, contudo, não corresponde à realidade brasileira, como mostra a situação das professoras alfabetizadoras das escolas municipais de Araputanga que participaram da formação do PNAIC em 2014. Muitos professores e professoras precisam trabalhar em dobro para a obtenção de uma renda mensal digna, que lhes garanta o sustento familiar. Isso interfere diretamente na atuação das políticas nos ambientes escolares, ainda mais tendo em vista que, sabidamente, o cansaço afeta o desempenho profissional. A Prof.^a Gilcinéia salientou a importância da formação do PNAIC para sua prática pedagógica; no entanto, a maneira pela qual essa formação foi interpretada pelas narradoras a tornou inviável e indesejada para quem executa dois turnos de 30 horas semanais. Além disso, mesmo ocupando a maior parte do seu tempo nas realizações das atividades, como, por exemplo, com construções de materiais manipuláveis, pouco ou quase nada desse tempo foi direcionado para as práticas em sala de aula com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Segundo a colaboradora, o fator tempo não foi levado em consideração para essa modalidade.

6.2.2 O PNAIC da professora alfabetizadora Érica — a experiência com a Sala de Recursos Multifuncionais

Nas narrativas da Prof.^a Érica, foi possível verificar como os diversos saberes docentes se entrelaçaram com as práticas em sala de aula, de modo a que essa profissional pudesse se tornar a professora que é atualmente, atuando diretamente com os estudantes público-alvo da Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais. Ao narrar sobre o seu percurso escolar enquanto aluna, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, a entrevistada evidenciou situações cotidianas que influenciaram a decisão de trilhar os caminhos da docência. A Prof.^a Érica lembrou que a sua infância foi marcada por brincadeiras relacionadas ao ambiente escolar e, desde então, se via exercendo a profissão de professora.

Conforme já adiantado neste trabalho, Tardif (2017) considerou os saberes das professoras como plurais, construídos com base em diversas experiências sociais e culturais e

ao longo da vida. A narrativa em questão condiz com essas afirmações do autor. De fato, percebemos, a partir dela, que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, principalmente as experiências vividas na socialização escolar, têm um peso significativo “na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida, quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério [...]” (Tardif, 2017, p. 69). Durante a Graduação, as experiências positivas que a Prof.^a Érica vivenciou com os seus professores e com uma colega com deficiência foram importantes para que ela viesse a assumir uma prática inclusiva em sala de aula e depois viesse a trabalhar na referida sala. Os seus colegas de trabalho, por outro lado, não demonstram interesses por essas questões. Ao discorrer sobre as suas experiências escolares, a entrevistada afirmou que uma das problemáticas que acontecem no contexto escolar em relação ao trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais é a dificuldade de encontrar profissionais para o trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial, seja pelo fato de eles não se identificarem com esse trabalho, seja pelo fato de não se sentirem preparados para assumir a Sala de Recursos Multifuncionais, rejeitando essa responsabilidade.

As Salas de Recursos Multifuncionais foram idealizadas pelo Governo Federal, mais especificamente pela Secretaria de Educação Especial do MEC, e regulamentadas pela Portaria Ministerial n.º 13/2007, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O local foi pensado para garantir que os estudantes público-alvo da Educação Especial tivessem suporte para complementar, no contraturno, as atividades realizadas na sala de aula regular em escolas municipais e estaduais. Essas salas são vistas atualmente como uma iniciativa importante para que, de fato, tenhamos um acolhimento inclusivo dos estudantes público-alvo da Educação Especial no espaço escolar. Há critérios bem definidos para a sua organização. Destacamos, por exemplo, uma parceria entre as Secretarias de Educação de todo país, que devem elaborar o PAR, o Plano de Ações Articuladas, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional local (Ferreira, 2016).

No estado de Mato Grosso, tais salas foram criadas atendendo às orientações dos documentos oficiais do MEC e de várias outras normativas, como a Resolução Normativa n.º 001/2012, que fixou as normas para a oferta da Educação Especial na Educação Básica no sistema estadual de ensino de Mato Grosso. Pode-se afirmar que, por existir tal recurso nesse estabelecimento de ensino, a Secretaria Municipal a qual a professora alfabetizadora Érica está vinculada cumpriu as suas atribuições. No entanto, existem algumas ações que devem ser levadas em consideração, para que, de fato, as professoras alfabetizadoras que estão atuando

com esse público consigam desenvolver um trabalho com qualidade, visando ao avanço no aprendizado dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Entre tais ações, destaca-se a formação continuada em serviço que atenda às multiplicidades desse público. Quando a Sala de Recursos Multifuncionais é instalada, as professoras precisam receber formação para esse atendimento, o que ficou sob a responsabilidade das secretarias: “[...] Apoiar a participação dos professores nos cursos de formação para o AEE” (Brasil, 2010, p. 11).

O caderno de Educação Inclusiva que estava presente na formação das professoras alfabetizadoras foi um material inédito na formação das professoras alfabetizadoras brasileiros. Portanto, tem uma importância inegável. Ele abordou várias novas temáticas e apresentou diversos documentos legais para subsidiar o trabalho em sala de aula com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Entre tais documentos, estava o “Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (2010), que dispôs sobre a formação das professoras alfabetizadoras. Contudo, não se explicou como essa formação deveria ocorrer. Do mesmo modo, o programa não levou em consideração a complexidade geográfica de um país de dimensões continentais, como o Brasil. No caso em questão, a professora alfabetizadora Érica mora a uma distância 309 km da capital do seu estado, Cuiabá, que é onde está instalado o Casies, o centro responsável por oferecer essa formação. Pode-se afirmar, assim, que faltou, no documento, esclarecer como aconteceria o processo formativo. Além disso, percebemos uma ausência de compromisso com os recursos materiais que viabilizariam essa formação voltada para as professoras responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais, considerando as diferentes regiões brasileiras e o contexto da prática de diferentes escolas. Entendemos que a formação continuada precisa ser pensada para que todos tenham acesso ao conhecimento, principalmente para as professoras que se encontram fora dos grandes centros, pois são elas que vivenciam os maiores entraves às oportunidades de capacitação. Além disso, a carga horária docente deve contemplar momentos para que essas formações aconteçam, sem comprometer a vida pessoal e o descanso dessas trabalhadoras.

A ideia de uma ausência formativa ficou fortemente marcada na narrativa da professora alfabetizadora Érica. Houve a criação da sala, mas isso não foi acompanhado por uma preocupação em oferecer formação adequada, que atendesse às especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Quando essas raras formações chegam a acontecer, as professoras percebem que as iniciativas das Secretarias de Educação não se harmonizam com as reais necessidades locais. Assim, podemos afirmar que o trabalho desta colaboradora é marcado por uma formação adquirida a partir da prática, por meio de

experiências que ela foi desenvolvendo em sala de aula cotidianamente com seus estudantes público-alvo da Educação Especial ou por iniciativa própria, em formações particulares. À medida que os estudantes foram chegando ao ambiente escolar, ela foi buscando a sua própria capacitação, de acordo com as especificidades de cada um.

A narrativa em questão apresenta ainda dois aspectos importantes para refletirmos sobre a formação docente. O primeiro está relacionado aos cursos de curta duração, que vêm aumentando significativamente no ambiente educacional, devido à acessibilidade proporcionada pela Internet. São frequentes as formações *online* em diferentes áreas do conhecimento. Ao problematizarmos tais formações, não pretendemos afirmar que elas sejam necessariamente de baixa qualidade, mas, de fato, é preciso levar em conta que algo que só pode ser proporcionado pelo contato humano, de forma presencial, se perde com esse formato. Além disso, com a oferta desses cursos, os órgãos responsáveis eximem-se da responsabilidade de garantir a formação continuada em serviço para as professoras, conforme estabelecido em lei. Outra dificuldade relacionada às formações pela Internet, especialmente as assíncronas, que podem ser realizadas a qualquer momento, é que elas podem interferir na vida pessoal das trabalhadoras, sobrecarregando-as ainda mais. Com isso, profissionais que já enfrentam uma jornada regular excessiva veem-se levando mais trabalho para casa. Alguns cursos oferecem a possibilidade de as participantes escolherem um horário mais apropriado, mas, como a maioria dessas trabalhadoras já tem uma dupla jornada de trabalho, elas são praticamente obrigadas a realizar os cursos durante os finais de semana ou à noite, quando deveriam utilizar esse tempo para descanso.

Outro aspecto importante aludido pela professora alfabetizadora Érica está relacionado às especificidades que constituem o público-alvo da Educação Especial, especificidades essas que estão presentes na diversidade desses estudantes e que precisam ser compreendidas para que eles possam participar de uma Educação Inclusiva no ambiente escolar. Assim, as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais devem conhecer as especificidades sociais, clínicas e, principalmente, pedagógicas do público com deficiência. Falamos de aspectos físicos, intelectuais, mentais ou sensoriais. Esses alunos apresentam transtornos globais de desenvolvimento, como autismo e síndromes do espectro do autismo, autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. Há também aqueles com altas habilidades ou superdotação. Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, para a organização do AEE, são necessárias, além das professoras, outras profissionais para atuar com essas múltiplas necessidades. Assim, as Salas de Recursos Multifuncionais deveriam ter, de acordo

com o “Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”:

V — professores para o exercício da docência do AEE;

VI — outros profissionais da Educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII — redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários (Brasil, 2009, p. 2).

No referido manual, é previsto que a Sala de Recursos Multifuncionais deve contar com a presença de mais de uma professora, além de outros profissionais que irão prover a acessibilidade linguística e comunicacional e proporcionar bem-estar ao estudante. Apesar desses dispositivos, na prática, deparamo-nos com uma realidade bem diferente dessa idealizada no manual, especificamente do estado de Mato Grosso, inclusive na escola onde a professora alfabetizadora Érica trabalha. Há ainda habilidades e conhecimentos variados, previstos em lei, que as professoras precisam desenvolver para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais. No entanto, quando as professoras estão atuando, elas não contam com o suporte do entorno, por meio, por exemplo, da disponibilização de formações continuadas que são responsabilidade das secretarias, sejam elas municipais ou estaduais. Diante dessa ausência, como meio de suprir as necessidades formativas, as professoras procuram participar de formações particulares.

Em suma, ressaltamos, a partir da narrativa da Prof.^a Érica, que a sua formação aconteceu e acontece na prática, ou seja, no trabalho diário com os estudantes, pela experiência em sala de aula, enfrentando as diversidades diárias presentes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação. Para a entrevistada, o trabalho com esse público ocorre, sobretudo, no exercício diário, o que aponta para um processo de aprendizagem espontânea, a partir de repetições e situações (Tardif, 2014). No decorrer de sua trajetória educacional, a professora foi se reinventando e, sempre que possível, aproveitou as oportunidades formativas que apareceram, como foi o caso do curso de Libras, que fez mesmo sem essa ser a necessidade imediata dos estudantes com que ela trabalha. Reforçamos, assim, que há a necessidade de uma formação continuada no ambiente escolar que proporcione às professoras os conhecimentos dos diferentes grupos de estudantes público-alvo da Educação Especial, mesmo antes da chegada desse público. A formação de todas deve ser contínua,

inclusive daquelas profissionais que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais e que trabalham com várias especificidades simultaneamente.

6.2.3 O PNAIC da professora alfabetizadora Tatiane — sequência didática

Ao analisar o contexto da prática da professora alfabetizadora Tatiane, especificamente em relação ao contexto dos efeitos e resultados da política, identificamos, como aspecto principal, o contexto cultural profissional, o qual permitiu verificar como essa professora atuou com a política do PNAIC de uma forma particular. A Prof.^a Tatiane iniciou a sua docência na condição de professora interina, em uma escola estadual, lecionando para uma turma do 2.º ano do Ensino Fundamental I em 2014, justamente o ano em que iniciou a formação do PNAIC de Matemática.

Em contato com a sala de aula, essa profissional pôde fazer algumas reflexões em relação à sua formação inicial. Entre esses questionamentos, estava o distanciamento entre a teoria que havia estudado e a sua aplicação no contexto da prática. Essa lacuna, para ela, se apresentou como um desafio bastante complexo. O ambiente escolar requer alguns conhecimentos e habilidades específicos, além do domínio do conteúdo propriamente dito — por exemplo, a transposição didática, a heterogeneidade dos estudantes e a interação com os pares. Infelizmente, a sua formação inicial não a preparou para atender a todas essas demandas de sala de aula. Contudo, com o passar do tempo, ela percebeu que umas das possibilidades de melhorar a realidade com que se deparava seria por meio da formação continuada em serviço — por meio de formações oferecidas pela Secretaria Estadual ou por meio de formações particulares, de iniciativa individual. Ao falar de “formação continuada”, em sua narrativa, a professora alfabetizadora evidenciou ter adquirido saberes provenientes do programa formativo do PNAIC. Dentre os conteúdos destacados, estão o trabalho por meio da sequência didática ou SD. Zabala (1998) define uma SD como sendo “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18). O trabalho por meio da sequência foi ressaltado como algo inovador para a prática da professora em questão. O procedimento de ensino com base na SD surge no cenário internacional nos anos de 1990, nas pesquisas realizadas pelo Grupo de Genebra, integrado por diversos pesquisadores, como Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller (Cabral, 2017) — não se trata, assim, de uma discussão recente. No Brasil, o trabalho por meio de SDs fez-se presente nos

documentos oficiais dos PCNs sob a forma de projetos e atividades sequenciadas. Atualmente, “continuam vinculadas ao estudo do gênero textual; porém, mais recentemente, essa ferramenta tem sido utilizada em diversos contextos de aprendizagem e, portanto, está ligada a diferentes objetos do conhecimento” (Cabral, 2017, p. 32).

O procedimento de ensino com SD foi apresentado pelos elaboradores da formação do PNAIC na área de Linguagem no ano de 2013, com o propósito de mostrar às professoras alfabetizadoras possíveis e diferentes “[...] formas de organização do trabalho pedagógico, em que as atividades escolares sejam planejadas por temáticas ou por projetos e sequências didáticas” (Brasil, 2012, p. 19). Além disso, a SD “permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar” (Brasil, 2012, p. 27). Mesmo em se tratando um procedimento apresentado no ano de 2013, na formação de Linguagem, os elaboradores do PNAIC de Matemática deram continuidade a essa metodologia de trabalho, e a professora alfabetizadora Tatiane conseguiu atuar com as SD, porque a maneira interdisciplinar de articular os conteúdos das diversas áreas, de certo modo, já fazia parte da sua prática, mesmo que ela não nomeasse o que fazia com tal terminologia. Na narrativa apresentada pela profissional, foi possível observar que a forma interdisciplinar de ensinar os estudantes já estava inserida em seu fazer pedagógico, mas, com a formação do PNAIC, essa prática ganhou ressignificações. Isso ficou evidenciado quando a professora alfabetizadora Tatiane conseguiu perceber que, dependendo da série escolar, havia a possibilidade de trabalhar a própria estrutura textual e os conteúdos Matemáticos com uma música, ao endereçar aos estudantes, por exemplo, questões como: “*Quantos versos? Quantos parágrafos? Quantas letras em uma determinada palavra? Quantas palavras tem nessa frase?*” (Tatiane, entrevista, 2022). Sendo assim, é possível afirmar que a SD pode ser desenvolvida com base em objetivos específicos de aprendizagem, levando-se em consideração o nível de conhecimento e as necessidades dos estudantes.

As análises mostram que a colaboradora conseguiu compreender que a SD tem um papel fundamental, pois essa ferramenta auxilia no planejamento das aulas de maneira estruturada, levando-se em consideração o nível de desenvolvimento de cada estudante, o que proporciona um aprendizado mais significativo, articulando os saberes curriculares com a realidade de cada local. Vejamos o seguinte excerto da sua entrevista.

Por exemplo, na escola onde trabalho, não tem a necessidade de trabalhar com meu aluno, insistir em um conteúdo que fale sobre praia. Eu sei que ele precisa conhecer esse conteúdo, posso questionar se ele já viu, onde foi que ele viu. Pode ser que ele me responda que viu em um desenho, em um filme ou na imagem, em um livro, mas

não vou exigir e pedir para ele falar sobre a sensação de estar na praia, se o que ele conhece são os rios, os córregos e as represas (Tatiane, entrevista, 2022).

A SD foi pensada para que o professor possa planejar e desenvolver uma prática pedagógica tendo clareza sobre as situações de aprendizagem que está proporcionando aos seus alunos. Essas situações estariam diretamente ligadas às questões de leitura e escrita, perfazendo um conjunto de atividades voltadas para o gênero textual oral ou escrito (Cabral, 2017). Contudo, a SD ganhou espaços também em outras áreas do conhecimento, como a Matemática. Independentemente da área de conhecimento na qual é utilizada, deve-se seguir um conjunto de intervenções planejadas, aplicado por etapas e ligado a três fases distintas: planejamento, aplicação e avaliação (Zabala, 1998).

Quando trabalhada na disciplina de Matemática, a ferramenta permite também uma organização sistemática das atividades, levando-se em consideração os objetivos de aprendizagem e as habilidades dos alunos. Outro ponto positivo no trabalho com a SD é que a “grande aposta desse modelo de intervenção de ensino é que o ambiente criado para a sala de aula será revestido, em tese, de um maior envolvimento dos alunos entre si e com o professor” (Cabral, 2019, p. 31). Esse aspecto foi mencionado na narrativa da professora alfabetizadora Tatiane, no seguinte trecho: *“Um outro envolvimento que eu acho bem importante é que eles questionam, por exemplo, como em uma música que, aparentemente, não tem nada de números e, de repente, a professora começa ensinar Matemática”* (Tatiane, entrevista, 2022). Quando os estudantes estão expostos a situações inovadoras em sala de aula, é esperado que eles comecem a refletir e a questionar sobre o seu próprio aprendizado. Esse movimento é considerado essencial no trabalho com a SD, pois permite “a participação ativa do aluno que se constitui como ator de sua própria aprendizagem” (Cabral, 2019, p. 45). No ensino da Matemática, a ferramenta permite trabalhar diferentes conceitos e temas, como números, operações, geometria, medidas e grandezas, entre outros. Por meio de uma sequência bem planejada, os educadores podem guiar os alunos de forma progressiva, partindo de conceitos mais simples, avançando para níveis mais complexos de compreensão.

Em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial, é esperado também que a SD seja planejada para atender às habilidades, aos interesses e aos estilos de aprendizagem individuais de cada estudante, de acordo com as especificidades envolvidas em cada caso. Maduro e Rodrigues (2021) afirmam que esse recurso didático pode constituir uma estratégia pedagógica diferenciada a ser aplicada ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos. A SD auxilia as professoras na efetivação de um processo inclusivo, pois, com uma sequência

bem planejada, é possível garantir que todos os estudantes — inclusive os da Educação Especial — tenham acesso a um ensino customizado e de maior qualidade.

Embora a professora alfabetizadora Tatiane tenha referido uma ausência de formação específica direcionada ao trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial, ela afirmou que a SD provocou mudanças necessárias na sua prática docente, mudanças essas que irão contribuir para o aprendizado de todos os estudantes, principalmente porque a SD permite que novas maneiras de ensinar sejam inseridas em sala de aula. A professora destacou o uso de materiais manipuláveis, que permitem que os estudantes vivenciem uma maneira lúdica de aprender. Esses materiais distinguem-se de práticas tradicionais de ensino, que, muitas vezes, tornam as aulas cansativas e desinteressantes e, conseqüentemente, impedem que os estudantes desenvolvam suas habilidades e competências, principalmente os estudantes público-alvo da Educação Especial. Eles “[...] precisam de estratégias pedagógicas diferenciadas para potencializar seu aprendizado, em particular quanto ao ensino de Matemática” (Maduro; Rodrigues, 2021, p. 4).

Embora a formação do PNAIC de Matemática, materializada no caderno da Educação Inclusiva, trouxesse algumas possibilidades de trabalho com a SD para os estudantes público-alvo da Educação Especial, as orientadoras de estudos tiveram dificuldades de interpretar essa possibilidade de trabalho. Sendo assim, não proporcionaram momentos formativos para que a professora alfabetizadora Tatiane vivenciasse, na prática, o trabalho com a SD de forma inclusiva. A transdisciplinaridade é algo que caminha ao lado da SD, articulada a diversas áreas do conhecimento. Desse modo, ela permite que novas práticas sejam articuladas para que todos tenham acesso ao conhecimento proposto em sala de aula. Essa articulação como possibilidade de um trabalho inclusivo, possível de ser realizado na prática, ficou evidenciada na formação da professora alfabetizadora Eleusa, conforme será apresentado na próxima subseção.

6.2.4 O PNAIC da professora alfabetizadora Eleusa — experiência com a Educação Especial

Conforme já adiantado, o contexto da prática é a instância na qual se recebe a política. Em se tratando de uma política educacional, a escola é o local onde os profissionais irão interpretar e atuar com cada política, levando em considerações as diferentes dimensões contextuais dessa atuação. Ao atuar com a formação do PNAIC na área da Matemática, no ano de 2014, a professora alfabetizadora Eleusa, em sua narrativa, evidenciou que houve uma

interpretação do contexto da prática, especificamente em relação à Educação Especial. Isso leva-nos a algumas reflexões, desenvolvidas a seguir.

Segundo a professora, já havia, na escola onde ela trabalhava, um projeto de formação continuada, proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Mirassol do Oeste, além de outro, que foi proposto no decorrer dessa formação. Essas iniciativas foram trabalhadas em conjunto com a formação do PNAIC, tendo em vista a adesão do município à proposta formativa do Governo Federal, que teve por objetivo alfabetizar todos os estudantes até aos oito anos de idade. Conforme já adiantado nesta pesquisa, a análise da realidade educacional brasileira, à época, mostrava que os estudantes iniciavam o Ensino Fundamental II sem dominar a leitura e a escrita e sem realizar as quatro operações básicas da Matemática. Por isso, a formação continuada presencial para professores alfabetizadores e para os seus orientadores de estudo se constituiu como “um dos principais eixos de atuação” do programa (Brasil, 2015, p. 6).

Observamos, na narrativa da professora alfabetizadora Eleusa, uma satisfação em relação à formação do PNAIC em geral e, de forma mais específica, à de Matemática. A professora afirmou que essa proposta formativa contribuiu para fortalecer os projetos que já estavam em andamento na escola. Além disso, a sua experiência formativa no PNAIC a permitiu construir vários saberes — por exemplo, o do trabalho colaborativo, que envolveu desde a equipe de gestão até profissionais que desempenham serviços gerais. Esse envolvimento coletivo contribui para que a escola possa ser um local inclusivo e promova constantes melhorias nas condições de trabalho e de oportunidades para todos (Martinho, 2016).

Outro aspecto positivo ressaltado na narrativa da professora alfabetizadora Eleusa foi a possibilidade de “[...] *criar vínculo na escola, ou seja, os alunos iniciavam no 1.º; no 2.º ano, eles teriam a oportunidade de aprimorar alguns conceitos que ainda estavam faltando; e, no 3.º ano, eles consolidariam seu aprendizado [...]*” (Eleusa, entrevista, 2022). Pode-se observar que a professora alfabetizadora Eleusa conseguiu incorporar à sua prática uma das propostas da formação do PNAIC — a compreensão da importância de as professoras alfabetizadoras iniciarem e concluírem o Ensino Fundamental I com a mesma turma. Esse vínculo formado no início da alfabetização é de grande relevância para o desenvolvimento — tanto por parte dos estudantes quanto de seus familiares — de uma relação de confiança com a escola. Além disso, permite às professoras alfabetizadoras fazerem uma avaliação contínua, formativa, retomando, sempre que necessário, os conteúdos que não foram assimilados durante o processo de alfabetização. Esse acompanhamento com a mesma turma contribui, de

forma significativa, especialmente para o trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Ao atuar com a política de formação do PNAIC na escola, as orientadoras de estudos e as professoras alfabetizadoras conseguiram desenvolver a proposta de formação para os estudantes público-alvo da Educação, trabalhando de forma articulada e mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, foram materializados em práticas escolares (Brasil, 2012). Essa operacionalização ficou evidenciada na narrativa da professora alfabetizadora Eleusa, quando ela explicou como as atividades foram desenvolvidas para atender às especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Pode-se inferir que as ações desenvolvidas na escola se encaminharam para a construção de um ambiente inclusivo. Conforme afirma Martinho (2016, p. 7), para que a escola “seja verdadeiramente inclusiva, é necessário que cada aluno, em particular um aluno com necessidades educativas especiais, se sinta verdadeiramente membro de sua comunidade-turma e escola”.

Notamos ainda que houve uma parceria entre as orientadoras de estudo, as professoras alfabetizadoras, a psicóloga e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais. Cabe ressaltar que os elaboradores da proposta do PNAIC apontaram algumas possibilidades de trabalho durante a formação e foram assertivos ao afirmar que tais possibilidades seriam apenas orientações e que cada escola, com a sua equipe, estaria livre para fazer escolhas e desenvolver ações de acordo com as suas experiências e com a realidade do ensino local. Na introdução aos cadernos do Pacto, os elaboradores escreveram:

Estes cadernos foram elaborados de tal maneira que sua estrutura possa auxiliar o trabalho de Formadores, Orientadores de Estudo e Professores Alfabetizadores, sem, no entanto, constituir-se como uma amarra. Dessa maneira, por exemplo, apesar de sempre haver sugestões para os encontros em grupo, deve-se entender que outros caminhos, ditados pelas experiências e conhecimentos de cada grupo, podem e devem ser seguidos (Brasil, 2014, p. 12).

Pode-se afirmar que a formação que a professora alfabetizadora Eleusa fez para atender às especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial aconteceu, de certo modo, de forma diferente da proposta do PNAIC. Durante os encontros de formação, não houve a construção de materiais específicos que envolvessem todas as professoras alfabetizadoras participantes da formação. Isso pode ser considerado uma dificuldade de interpretação da política no contexto da prática. Durante a formação, houve algumas professoras orientadoras que fizeram alguns ajustes que julgaram necessários para que a temática e a prática da Educação Inclusiva fizessem parte do cronograma formativo. Nos

encontros presenciais, elas trouxeram os saberes da psicóloga, das psicopedagogas e das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais para a formação das professoras alfabetizadoras. Essas professoras orientadoras tiveram contato com o caderno de Educação Inclusiva de forma detalhada e, depois, de maneira coletiva, desenvolveram uma proposta de conteúdo para as professoras alfabetizadoras e demonstraram algumas possibilidades de trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial. No entanto, não se privilegiou a ideia de que a formação do PNAIC fosse uma proposta de multiplicação ou repasse de conteúdos e, sim, a constituição de grupos de estudos. Ao interpretarem a política em sala de aula, tanto as orientadoras quanto as professoras alfabetizadoras realizaram uma formação e desenvolveram algumas atividades envolvendo conteúdos matemáticos com os estudantes público-alvo da Educação Especial nas Salas de Recursos Multifuncionais. Elas interpretaram a formação como algo voltado para a necessidade de se produzirem materiais que atendessem às necessidades dos conteúdos de que precisavam naquele momento. Em suma, pode-se afirmar que, nos momentos de produção, houve momentos de constituição de uma tentativa de grupos de estudos.

As orientadoras direcionaram toda a formação de forma reflexiva e dialógica, permitindo que as formandas que estavam atuando com os estudantes público-alvo da Educação Especial — por exemplo, com estudantes com baixa visão, autistas e com deficiência intelectual — relatassem sobre as suas práticas e experiências no desenvolvimento das atividades que haviam realizadas em sala de aula. Esses relatos contribuíam para gerar um diálogo e levantar hipóteses quanto às dificuldades de aprendizagem e às maneiras mais adequadas de se ensinar. Mesmo atuando com alunos com as mesmas especificidades, elas eram orientadas a trabalhar cada conteúdo de forma diferente, pois, em questão, estavam pessoas diferentes, que, mesmo que tivessem a mesma deficiência, aprendiam de maneiras diferentes. Segundo a professora alfabetizadora Eleusa, os resultados da formação foram positivos, pois, ao mesmo tempo em que aprendiam, as participantes ensinavam, e essa troca se refletiu diretamente no desenvolvimento dos estudantes, com “[...] *resultados no aprendizado dos nossos alunos em sala de aula*” (Eleusa, entrevista, 2022).

Uma segunda ação desenvolvida durante a formação do PNAIC de Matemática foi direcionada exclusivamente para as professoras alfabetizadoras que tinham matriculados, em suas salas, estudantes público-alvo da Educação Especial. Elas iam para a Sala de Recursos Multifuncionais acompanhar a produção dos jogos, atividade que era orientada pelas professoras do AEE. Assim, ao atuarem com a formação no contexto da prática, as ações das formandas se voltaram para o modelo inclusivo almejado nas escolas brasileiras, que buscam

atender aos estudantes da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa Educação está alicerçada “[...] na interação que deveria existir entre os professores da sala regular e os da Sala de Recursos [...]” (Manrique; Maranhão, 2016, p. 32).

De acordo com as suas habilidades e a um ritmo próprio, os integrantes desse público-alvo confeccionavam os materiais na Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno — às vezes de forma coletiva; às vezes, individualizada. Essa forma de trabalho tinha por objetivo desenvolver, nos estudantes, a autonomia e, posteriormente, realizar as atividades com os demais, ou seja, com o público sem deficiência. A esse respeito, Martinho (2016, p. 8) afirma que “[...] uma Educação Inclusiva estimulará cada aluno a aprender e exercitar capacidades úteis para o dia a dia, a desenvolver a curiosidade e a autonomia na aprendizagem [...]”. Após esse trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais, a professora alfabetizadora Eleusa proporcionava um espaço, em sua aula, para que os estudantes apresentassem os jogos que haviam confeccionado e também para que confeccionassem novos jogos com toda a turma, mas com o mesmo conteúdo, a fim de aprimorar os conceitos trabalhados. Essa maneira lúdica de trabalhar os conteúdos matemáticos foi algo que conseguiu promover o foco e a atenção dos estudantes público-alvo da Educação Especial, envolvendo-os nas atividades de sala de aula. Isso corrobora a perspectiva dos elaboradores do PNAIC, que apostaram na formação das professoras alfabetizadoras para a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento, propondo a ludicidade e a brincadeira como bases fundamentais do trabalho pedagógico.

Outro aspecto digno de nota acerca da formação de que a professora alfabetizadora Eleusa participou foi o fato de que as orientadoras tiveram dificuldade de desempenhar esse papel em relação à Educação Especial. Essa dificuldade, infelizmente, foi perceptível na experiência de todas as outras orientadoras dos sete municípios pertencentes ao Vale do Jauru em questão nesta pesquisa. No entanto, ao se depararem com essa dificuldade, as orientadoras da formação da Prof.^a Eleusa partiram dos saberes que as professoras alfabetizadoras haviam construído ao longo de suas carreiras a esse respeito, atuando diretamente com os estudantes público-alvo da Educação Especial em sala de aula. Valorizaram também os saberes que estavam presentes na prática da professora da Sala de Recursos Multifuncionais — ou seja, elas conseguiram mobilizar várias ações formativas, atendendo, por exemplo, aos documentos oficiais que orientam que as professoras dessa sala devem realizar um trabalho coletivo, articulado às professoras da sala regular.

6.2.5 O PNAIC da professora alfabetizadora Zilda — o uso de atividades lúdicas

Conforme temos frisado, os saberes docentes são plurais e vão se constituindo ao longo da vida, de acordo com as mais variadas influências sociais e culturais. Ao atuar com a política do PNAIC no contexto da prática, a professora alfabetizadora Zilda pôde refletir sobre os saberes que antecederam a sua formação inicial, sobre os que foram desenvolvidos durante a sua formação inicial e sobre os saberes que ela adquiriu na sua prática em sala de aula. As suas reflexões e experiências permitiram consolidar uma prática que ela já desenvolvia em sala de aula e que ficou em evidência durante a sua formação continuada em Matemática no ano de 2014 — o ensino por meio da prática lúdica.

Antes mesmo de ter concluído sua Graduação em Pedagogia, a professora em questão iniciou sua carreira docente ministrando aulas em uma escola municipal da zona rural, dedicando-se a ensinar os estudantes do 1.º e do 2.º ano do Ensino Fundamental. As suas experiências educacionais estão diretamente relacionadas ao processo autônomo de alfabetização. Segundo a Prof.^a Zilda, a “[...] alfabetização me dá a oportunidade para criar e recriar, e eu gosto de inventar, criar minhas próprias atividades, principalmente as de produções de texto [...]” (Zilda, entrevista, 2022). Assim, quando participou do PNAIC, ela observou que a formação proporcionou momentos de reflexões e várias trocas de experiências entre os pares. A esse respeito, Imbernón (2010) enfatiza que uma formação continuada que surte efeito na prática é aquela que consegue desenvolver “[...] processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação entre os professores, deve considerar a formação cooperativa [...]” (Imbernón, 2010, p. 11). Além disso, segundo a colaboradora em questão, o PNAIC apresentou-lhe novas práticas inclusivas, que atendessem a todos em sua individualidade. Esse aprendizado ficou evidenciado, principalmente, na formação de Matemática e no caderno da Educação Inclusiva, que apresentou a possibilidade de um ensino de Matemática inclusiva na perspectiva do letramento. Para a profissional, a Alfabetização Matemática foi apresentada sob uma perspectiva inclusiva, com recursos didáticos lúdicos. Em relação a esse tipo de ensino, Cardoso (2011, p. 47) enfatiza que o “[...] o lúdico torna o ensino atraente e a aprendizagem significativa: uma combinação excelente de aprender e brincar”, justamente pelo fato de que o brincar é a maneira natural pela qual as crianças exploram o mundo, desenvolvem habilidades cognitivas e físicas e, conseqüentemente, adquirem conhecimento. O autor (2011) chama atenção para o fato de que, muito embora o lúdico esteja atrelado à ideia de jogos e brincadeiras que promovam a recreação e o lazer, é preciso compreender que as experiências lúdicas ultrapassam essa concepção. O lúdico não

só pode, como deve estar ligado à capacidade de promover sentimentos positivos em todas as pessoas, inclusive nos estudantes. Portanto, alegria, prazer, satisfação, superação e seriedade são características fundamentais e indissociáveis da prática lúdica em diferentes espaços sociais — incluindo, claro, a sala de aula (Cardoso, 2011).

Cardoso (2011) chama a atenção para outra questão que ainda permeia o ambiente educacional quando o assunto é o brincar em sala de aula. Muitos docentes insistem no mesmo modelo de ensino, que reproduz práticas tradicionais e relaciona o lúdico ao mero passatempo. Ao ensinarem brincando, muitas professoras da alfabetização podem ser mal interpretadas por seus colegas. Um dos caminhos para minimizar esse preconceito seria a possibilidade de, durante a formação inicial e continuada dos professores, ampliar as discussões sobre a importância do lúdico na aprendizagem de todos os estudantes nas diferentes etapas da Educação e nas diferentes áreas de conhecimento. Para o estudante, o brincar é considerado algo sério, que possibilita “[...] criar laços, aprender a conhecer o próximo e a si mesmo e, ainda, como aliado à Educação, propicia o encantamento de aprender a conhecer de forma prazerosa” (Cardoso, 2011, p. 49). Em práticas lúdicas de ensino, o jogo educativo é, de fato, considerado um aliado ao processo de aprendizagem, pois tem a capacidade de tornar esse processo mais dinâmico e envolvente, permitindo que os alunos adquiram conhecimentos de forma mais prazerosa e participativa. As confecções de diferentes jogos contribuem para que o aprendizado chegue a todos, inclusive aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para a professora alfabetizadora Zilda, a formação do PNAIC, principalmente a formação de Matemática, incluiu o lúdico como uma das possibilidades de trabalho com os estudantes em processo de alfabetização. Essa estratégia já era algo que ela havia experienciado na sua prática com os alunos do ensino regular. Tratava-se de uma possibilidade de ensino que já chamava sua atenção — inclusive, em sua sala, havia espaços reservados para esse tipo de aprendizado. Ao participar da formação do PNAIC de Matemática, a professora experienciou vários momentos que priorizavam a construção de inúmeros jogos com os estudantes em sala de aula. Ela percebeu que essa forma lúdica de trabalhar contribuiu para uma aula com mais significados e, portanto, mais inclusiva, já que a ludicidade é algo inerente a toda criança. A esse respeito, Peres (2004, p. 38–39) afirma que a criança se desenvolve por meio do brincar e que “a brincadeira e o jogo têm um aspecto sedutor quando utilizados pelo educador para aprendizagem”. O lúdico faz com que o público infantil desempenhe papéis que não estão ao alcance da tenra idade, exercitando a imaginação, a memória e a concentração, explorando objetos e construindo uma imagem corporal — enfim, as crianças aprendem “como funciona o mundo, podendo agir nele e construindo o seu

conhecimento [...]” (Peres, 2004, p. 37). Assim, pode-se compreender melhor a potencialidade que tem uma atividade lúdica para esse público que está vivenciando um período de alfabetização, em que o brincar faz parte das suas vivências cotidianas. Trabalhar com materiais lúdicos e concretos permite que, ao brincar, os pequenos também aprendam. Além de o jogo educativo ser percebido como algo prazeroso, diferente e instigante pela criança, ele carrega em si uma intenção de aprendizagem e pode, sim, ser usado visando ao saber sistematizado (Cardoso, 2011). A esse respeito, no caderno de Educação Inclusiva do PNAIC, os elaboradores tiveram a intenção de apresentar às professoras alfabetizadoras a necessidade de trabalhar de forma lúdica com todos os estudantes. Vejamos a seguir um trecho importante do caderno.

A principal questão que devemos ter em mente durante toda a leitura deste caderno é a de que não faz sentido falarmos sobre todas as coisas que falamos para garantir os direitos de aprendizagem dos alunos, e não pretendemos — seriamente — que a palavra ‘alunos’ se refira a todos os alunos da nossa sala de aula! Então, quando falamos do lúdico e de como ele é fundamental para a aprendizagem das crianças, estamos pensando que as crianças surdas ou cegas também devem brincar/jogar e explorar estas potencialidades do lúdico em suas vidas e durante sua escolarização (Brasil, 2014, p. 6).

A maneira lúdica de ensinar é vista por Margado, Santos e Takinaga (2016) como uma possibilidade de ensino para todos os estudantes, com ou sem deficiência. Cabe ressaltar que nem todo material manipulável é, necessariamente, um material lúdico; e nem todo jogo é necessariamente um material manipulável. Porém, uma boa parte dos jogos propostos pelo PNAIC envolveu materiais manipuláveis e lúdicos — por exemplo, os jogos para a construção do sistema de numeração decimal, proposto no caderno de número 3. O material manipulável pode ser visto como uma ferramenta que permite que os estudantes se aproximem dos conteúdos e assimilem conceitos abstratos. Margado, Santos e Takinaga (2016, p. 96) enfatizam ainda que, com “os materiais pedagógicos, elas poderão dispor dos sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição) para aprender e descobrir conceitos matemáticos”. Sendo assim, os materiais manipuláveis são imprescindíveis para transformar o ensino mecânico em algo mais atrativo. Quando bem utilizados, despertam nos estudantes, inclusive naqueles público-alvo da Educação Especial, o gosto pelo aprendizado da Matemática de forma mais prazerosa, minimizando o efeito maçante de certas práticas que ainda persistem no contexto escolar. Conforme afirma Cardoso (2011),

A Educação lúdica compreende um método ativo que vai de encontro à Educação tradicional e técnica; não se atém apenas para a transmissão do saber, mas sim para

a formação integral da criança; repudia a Educação que poda a liberdade de conhecer com autonomia e prazer, e valoriza a essência do ser humano que está em desenvolvimento [...] (Cardoso, 2011, p. 50).

O material manipulável, além de permitir essas mudanças nas aulas, tornando a Matemática acessível a todos, também contribui para que as professoras “usem metodologias diferenciadas, nas quais seus alunos são tomados como participantes diretos na construção e significado do conhecimento” (Margado; Santos; Takinaga, 2016, p. 97).

Outro aspecto que nos chamou a atenção na narrativa da professora alfabetizadora Zilda foi o fato de ela notar que o caderno da Educação Inclusiva abordou várias questões específicas de cada estudante público-alvo da Educação Especial. No entanto, segundo ela, não houve a oportunidade de construir os materiais, pois, no momento da formação, ela não tinha, em sua turma, estudantes que eram da Educação Especial. A esse respeito, Imbernón (2010) chama atenção para o cuidado que os formadores devem ter ao elaborar uma formação. Para o autor (2010), o momento formativo deve proporcionar, além da teoria, a prática do que está sendo ensinado, ou seja, “[...] não deveriam ficar apenas na teoria explicativa sobre a questão ou na superficialidade do estado da mesma [...]” (Imbernón, 2010, p. 37). Mas, de todo modo, a colaboradora percebeu que alguns materiais que foram produzidos durante a sua formação podem, sim, contribuir para o ensino e o aprendizado dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Entre esses materiais, estão os que fizeram parte na Caixa Matemática, que foi elaborada pensando em situações lúdicas de aprendizagem. Vejamos o que afirmou a professora a esse respeito.

A Caixa Matemática, construída durante a formação PNAIC com materiais concretos, tem me auxiliado no desenvolvimento da aprendizagem de forma lúdica do meu aluno autista, pois ele tem demonstrado interesse em realizar as atividades, as quais exigem, em seu aprendizado, uma inovação constante. Assim, tenho conseguido promover o engajamento dele durante as atividades (Zilda, entrevista, 2022).

Esse olhar diferenciado que a professora alfabetizadora Zilda teve em relação aos materiais que foram produzidos por ela durante a formação do PNAIC surgiu com as leituras que ela fez durante a formação, pois os elaboradores, no caderno de número 3, intitulado “Construção do sistema de numeração decimal”, apresentaram possibilidades de trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial, indicando que havia alguns exemplos de atividades no caderno dedicado à Educação Inclusiva. Vejamos o excerto em seguida.

Quase ao final do Caderno de Educação Inclusiva, na página 84, há uma indicação de ‘levar em conta a diferença linguística’ e o ‘uso de recursos visuais’ no trabalho com surdos, levar em conta a necessidade de criar ‘representações mentais’ e ‘vivências sensoriais’, principalmente táteis, para os alunos cegos, e — em relação aos alunos com deficiência intelectual e física — a sugestão de fazê-los trabalhar junto com os demais, no seu tempo e ritmo de aprendizagem, recebendo o auxílio necessário para que possam se comunicar. Estas sugestões básicas favorecem que todos os alunos possam participar das atividades propostas neste caderno, em particular da sequência de jogos que será apresentada no próximo artigo (Brasil, 2014, p. 46).

Mesmo não tendo aplicado os saberes da formação na elaboração de atividades lúdicas voltadas diretamente para a prática com os estudantes público-alvo da Educação Especial, a Prof.^a Zilda conseguiu interpretar e atuar com a política após a formação. Durante as suas experiências em sala de aula, ela percebeu que as atividades propostas nos cadernos também poderiam ser realizadas com esses estudantes específicos. Segundo a professora, “*os materiais da Caixa Matemática também podem e devem ser utilizados para trabalhar com os alunos da Educação Especial — por exemplo, os deficientes auditivos, autistas e com os TDAH [...]*” (Zilda, entrevista, 2022). O aprendizado que a profissional adquiriu durante a sua formação do PNAIC foi aplicado diariamente à sua prática. Ela conseguiu, de maneira autônoma, refletir sobre a especialidade e a necessidade de cada estudante, pesquisar e elaborar atividades lúdicas voltadas para a realidade de cada turma, incluindo para aqueles que têm alguma dificuldade de assimilar os conteúdos.

6.2.6 O PNAIC da professora alfabetizadora Sonia — “Se separou, não aconteceu”

A professora alfabetizadora Sonia tornou-se professora dos anos iniciais influenciada pelo seu contexto histórico e familiar, ou seja, o seu contato com a docência antecedeu a sua formação escolar. Foram anos de experiência atuando como professora interina até o momento de sua efetivação como professora dos anos iniciais no Ensino Fundamental I. Essa caminhada na docência permitiu a ela vivenciar várias práticas de ensino e acompanhar algumas ações de outros colegas no ambiente educacional, ações essas voltadas para estudantes com e sem deficiência, tanto em salas de aulas consideradas inclusivas quanto experiências em salas de aulas em escolas especiais, como, por exemplo, nas Apaes. Essas experiências proporcionaram momentos de reflexões sobre as práticas pedagógicas envolvidas e permitiram à profissional refletir também sobre a maneira como se dá o ensino para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Para a professora alfabetizadora Sonia, algumas instituições de ensino ainda não contam com um ambiente inclusivo e mantêm

práticas pedagógicas que não contribuem para o desenvolvimento desses estudantes. Assim, há a necessidade de se repensar a maneira de como trabalhar os conteúdos das mais diversas áreas de ensino para esse público — incluindo os de Matemática. Para a profissional, ainda persistem, no ambiente escolar, atividades simplórias, com pouca profundidade, como se os estudantes da Educação Especial fossem incapazes de apreender conteúdos complexos, que requerem mais habilidades e competências. Para esses estudantes, são oferecidas atividades que se limitam ao desenvolvimento de coordenação motora, como, por exemplo, pinturas e colagem de maneira sequencial e gradativa, as quais se repetem ao longo da Educação Básica. Tais práticas de ensino, embora possam parecer inofensivas, não contribuem para o desenvolvimento educacional desse público e são, por isso, nefastas. Além disso, acentuam a existência de uma pretensa incapacidade por parte desses estudantes em comparação aos estudantes que não fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

De acordo com a narrativa em questão, durante a sua trajetória profissional, a professora alfabetizadora Sonia tentou inovar em sua prática, não aceitando que a realidade de ensino que lhe era apresentada se estagnasse, principalmente em relação ao diagnóstico que acabamos de delinear. Essa não foi uma tarefa fácil — pelo contrário, trabalhar com os estudantes público-alvo da Educação Especial de maneira efetiva requer algumas mudanças por parte de toda professora alfabetizadora. Uma dessas mudanças diz respeito ao gesto de olhar cada um e a tentar entender como cada um aprende, de acordo com as suas habilidades e competências.

Embora a professora alfabetizadora, durante a sua Graduação, tenha estudado sobre a temática da Educação Especial, ela considerou que a “[...] *formação inicial não dá conta de abarcar todas as diferenças que existem entre os alunos pertencentes a esse grupo. São realidades bem diferentes umas das outras*” (Sonia, entrevista, 2022). A esse respeito, Silva (2017) salienta que:

A formação dos professores é um aspecto que merece destaque. Muitos deles (assim como muitos futuros professores) ficam inseguros diante da possibilidade de receber um aluno com necessidades educacionais especiais na sua classe, pois não se sentem preparados para lidar com essas crianças e adolescentes (Silva, 2017, p. 19).

A professora alfabetizadora Sonia acredita que a formação continuada em serviço seja de extrema importância para as professoras alfabetizadoras, proporcionando-lhes a consolidação de conhecimentos que, por diversos motivos, não foram consolidados na formação inicial. Nesse contexto, a formação que ela recebeu do PNAIC de Matemática ganha

destaque. Para ela, essa experiência valorizou a sua prática em sala de aula. A construção dos diversos materiais em conjunto com os demais colegas permitiu o desenvolvimento de um novo saber: o saber colaborativo entre os pares. Ao narrar sobre esse aspecto específico, a professora relembrou que os participantes produziram materiais diversos e que lhes foi apresentada a Caixa Matemática, material que pode ser utilizado com os estudantes público-alvo da Educação Especial. No entanto, a professora teve dificuldade de se lembrar se havia realizado a formação específica da Educação Especial. Essa incerteza acerca das lembranças é significativa, pois indicia que a temática da Educação Especial foi interpretada de outros modos por parte das orientadoras de estudos e, infelizmente, elas tiveram dificuldade de atuar com a temática da Educação Especial no contexto formativo. Assim, uma das modalidades de ensino que, nos últimos anos, tem se apresentado como um campo de grande complexidade na Educação brasileira sofreu interpretações equivocadas no contexto da prática, contribuindo para um cenário de ausência formação.

Em outras passagens da entrevista, a professora alfabetizadora Sonia salientou que não houve um momento específico para que ela e as demais colegas construíssem um material específico para ser trabalhado com os estudantes público-alvo da Educação Especial e, assim, refletissem sobre a sua prática em sala de aula para esse público, como era de costume acontecer com as outras atividades. Na narrativa, a entrevistada refletiu que o contexto da prática não se encontra preparado para responder às exigências da Educação Inclusiva, que exigem das escolas diferentes tipos de competências, infraestrutura, legislação e níveis de comprometimento e colaboração entre os diversos atores educativos, para citar apenas alguns elementos (Lima, 2016). Durante o desenvolvimento do programa, as professoras orientadoras separaram os cursistas, e quem recebeu a formação em Educação Especial foi apenas as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais, o que não foi uma boa estratégia, pois a responsabilidade de ensinar recai sobre todas as professoras, até mesmo sobre as que não estão atuando no ensino inclusivo. De fato, a proposta da Educação Inclusiva exige que os professores se apropriem “de sua tarefa principal como o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os seus alunos, sejam eles com ou sem deficiência” (Lima, 2016, p. 50).

Ainda persiste, no meio educacional, a ideia de que o professor especialista em Educação Especial é o que necessita receber a formação específica para trabalhar com o respectivo público-alvo. Isso fragiliza o modelo da política educacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que visa à formação de todos os profissionais envolvidos no processo. Manrique e Viana (2021) enfatizam que deve haver uma articulação

entre o professor que ensina Matemática e o professor especialista que atua na Educação Especial. Uma dinâmica colaborativa é necessária para a construção de uma proposta didática que vise alcançar a equidade no ensino dessa disciplina.

O motivo que levou as orientadoras a fazerem a segregação referida anteriormente talvez esteja ligado ao fato de o material da Educação Especial ser contemplado de forma apartada dos demais cadernos da formação. Vejamos a seguir o que afirma Souza (2018) a esse respeito.

A proposta do PNAIC apresentou-se de forma ilhada, compartimentando os saberes em oito blocos, deixando os sujeitos professores-alfabetizadores também ilhados com relação ao ensino dos sujeitos surdos. As discussões com relação à Educação Inclusiva apareceram como cadernos de referências, ou seja, ilhadas dos demais cadernos (Souza, 2018, p. 183).

No momento da construção do material formativo, os elaboradores foram influenciados por políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as quais circulavam no campo da Educação brasileira. Sendo assim, identificaram a necessidade de elaborar um material que atendessem a essas políticas. Essa influência foi extremamente importante para que a formação relacionada à Educação Especial, por muitas vezes almejada pelas professoras alfabetizadoras, chegasse até essas profissionais. Ao analisarmos os cadernos de formação do PNAIC, conforme apresentado na seção 4 deste trabalho, foi possível perceber que, além de atender às exigências das políticas públicas da Educação Especial, houve uma preocupação, por parte dos orientadores, de apresentar algumas atividades que poderiam ser trabalhadas com os estudantes público-alvo da Educação Especial. No entanto, isso apareceu de forma tímida, contemplando apenas alguns conteúdos. Pode-se perguntar: o que levaria os elaboradores da política de formação do PNAIC de 2014 a elaborar um caderno específico para a Educação Especial? Quais afetos e atravessamentos deram lugar a essa escolha? Obviamente, não temos as respostas para essas perguntas — talvez elas sejam indagações para uma nova proposta investigativa. O que se pode afirmar é que essas escolhas aconteceram mediadas por interpretações pessoais e sociais, pela formação acadêmica e por experiências nos diversos contextos da prática atuando como professores formadores e professoras formadoras de diferentes instituições da Educação Básica e também do Ensino Superior, com foco no ensino da Matemática. Nesta pesquisa, não é a nossa intenção desvalorizar o trabalho que foi realizado pelos elaboradores e pelas elaboradoras da formação continuada em serviço do PNAIC em todas as áreas do conhecimento, inclusive a da Matemática — até porque isso entraria em contradição direta com as próprias narrativas

das colaboradoras desta pesquisa e também com vários outros trabalhos investigativos que apontaram que a formação do PNAIC foi um divisor de águas na formação das professoras alfabetizadoras brasileiras. O programa foi feito, inicialmente, por esses elaboradores — professores universitários — e, no decorrer do desenvolvimento da proposta, eles assumiram um compromisso, demonstrando um engajamento que culminou na elaboração de vários cadernos formativos que acompanharam e acompanham a prática pedagógica de muitas professoras alfabetizadoras, tornando-se, para elas, um material formativo de referência. No entanto, é preciso investigar o motivo que levou os elaboradores das propostas de Linguagem e de Matemática — esta última, foco desta pesquisa — a proporem um caderno exclusivo para a Educação Especial. Esse gesto foi interpretado por algumas professoras orientadoras como índice da ausência de necessidade de construção coletiva, até mesmo dos próprios materiais que seriam desenvolvidos com cada um dos estudantes. O sentido preponderante é o de que, se houve uma separação, não houve uma inclusão, conforme narrou a professora alfabetizadora Sonia.

De acordo com a Lei de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, a Educação Especial deve perpassar todas as fases de ensino, ou seja, ela vai da Educação Infantil ao Ensino Superior. A inclusão ainda não é algo efetivado no contexto escolar brasileiro, pois, para incluir, não basta apenas garantir o acesso e a acessibilidade nos ambientes educativos. É preciso dar condições de permanência e aprendizado aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Uma das possibilidades para reverter esse cenário seria a garantia de acesso ao conhecimento a respeito dessa modalidade de ensino, por meio de políticas públicas de formação inicial e continuada das professoras que irão trabalhar diretamente com esse público. Mesmo os documentos legais garantindo a discussão da temática da Educação Especial nos cursos de Licenciatura de todas as áreas do conhecimento, ainda persiste o discurso de que esses cursos não conseguiram e não conseguem preparar as futuras professoras para atuar com o público da Educação Especial no contexto da prática. Conforme afirma Silva (2017),

Salvo aqueles professores que possuem formação na área de Educação Especial e inclusiva, muitos dos que cursaram pedagogia ou Licenciaturas chamam a atenção para a questão de os currículos dos respectivos cursos não prepararem os docentes para o atendimento aos alunos com deficiência. Além disso, ainda há poucas oportunidades de capacitação, dificultando o preenchimento da lacuna deixada pelo currículo do ensino de Graduação na formação dos professores (Silva, 2017, p. 19).

Obviamente, nenhum curso de formação inicial daria conta de suprir todas as necessidades formativas, pois a formação é uma atividade complexa e que acontece ao longo da vida. No entanto, esse argumento não pode ser um subterfúgio para negligenciar a formação das futuras profissionais que irão atuar com cada um dos estudantes em contextos diversos — pessoas reais que requerem um ensino que atenda à diversidade humana. Para tanto, as universidades precisam avançar em suas discussões, pesquisar e refletir de que maneira os currículos dos cursos de Graduação podem contribuir para a formação de futuras profissionais, em uma perspectiva inclusiva e com base na ideia de que é de responsabilidade do Ensino Superior “[...] formar professores competentes para trabalhar em contextos e com estudantes cada vez mais heterogêneos” (Lima, 2016, p. 61).

Infelizmente, as universidades, de um modo geral, ainda se limitam a cumprir o que está prescrito em lei, atendendo, por exemplo, à Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, adicionando aos cursos de Licenciatura discussões relacionadas à Educação Especial. Por outras palavras, as universidades elaboram disciplinas apenas para atender a uma demanda legal. Em alguns cursos de Licenciatura, como é o caso da de Matemática, são oferecidas às futuras professoras as disciplinas de Matemática Inclusiva e de Libras, ambas com a carga horária de 60 horas³⁷. Embora consideremos que essas disciplinas contribuem para gerar algumas reflexões visando a um campo educacional inclusivo, elas, por si só, não conseguem atender à complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem de cada um dos estudantes. Há a necessidade de que os professores universitários discutam a Educação Especial de forma transversal, perpassando todas as áreas de conhecimentos e todos os conteúdos. Vejamos o que afirma Lima (2016) a seguir.

A partir desse novo viés educacional, pode-se dizer que seguir com a tradicional divisão que tem caracterizado a formação docente nas universidades, entre as disciplinas de Educação geral e as de Educação Especial não faz mais sentido. Pelo contrário, já é tempo de superar essa tendência e organizar planos de estudo integrados e articulados. Assim, deveria ser estabelecida, dentro das alternativas de organização curricular, uma base comum entre aquelas relacionadas ao desenvolvimento de competências gerais vinculadas, tanto ao saber pedagógico como às práticas docentes, e que fossem eixo transversal para a formação de educadores (Lima, 2016, p. 64).

Obviamente, essa tarefa mencionada pelo autor não é algo fácil, pois convida cada profissional docente a repensar as suas práticas de ensino. Contudo, é uma ação necessária no contexto da formação inicial, que implicará mudanças no contexto da prática. Como esperar

³⁷ Tomamos por base a matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp, *campus* de Bauru. Disponível em: <https://bit.ly/48QLly3>. Acesso em: 11 jul. 2023.

que as futuras professoras alfabetizadoras trabalhem de maneira inclusiva, se elas fazem parte de um contexto formativo histórico, social e educacional excludente, baseado em um currículo que não atende à complexidade humana, a qual envolve modos singulares de aprendizagem? Se elas, as futuras professoras da Educação Básica, não conseguiram, durante a sua formação inicial, vivenciar práticas inclusivas, com base em discussões, reflexões e pesquisas que possibilitem uma boa compressão da diversidade humana e de um ensino customizado como direito de cada um dos estudantes, certamente terão dificuldade de vislumbrar essa possibilidade na prática. Por isso, Manrique e Viana (2021, p. 37) diagnosticam a necessidade de efetivar um ecossistema “fundamentado na tríade estudo, pesquisa e ensino, proporcionando, favorecendo e aplicando práticas docentes atualizadas e que alcancem os estudantes nas suas particularidades”. Essa questão ficou evidenciada na dificuldade que os elaboradores da política do PNAIC tiveram em produzir um material formativo inclusivo, que entrelaçasse os conteúdos matemáticos e as respectivas atividades, de maneira a que as professoras alfabetizadoras compreendessem os diferentes modos de ensinar a cada um dos estudantes em sala de aula.

Na formação de Matemática, houve a elaboração do material com oito cadernos, que contemplavam diversos conteúdos matemáticos. Em alguns momentos, os oito cadernos de formação em Matemática apresentaram diferentes atividades, que poderiam ser trabalhadas também com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Contudo, o material não foi elaborado de maneira transversal, articulando os conteúdos com as diversas maneiras de aprender de cada um dos estudantes desses público-alvo. Vejamos o que afirma Souza (2018) a esse respeito.

Os sujeitos professores alfabetizadores ainda são formados para um ensino segregador, ou seja, a inclusão é vista como algo para ser trabalhado à parte e não junto e com todos os envolvidos, nos quais crianças e professores aprendam mutualmente todos os conteúdos em um mesmo espaço educativo (Souza, 2018, p. 184).

Esse modo de pensar e de elaborar as atividades demonstra, ainda, que é preciso avançar na maneira de se pensar o currículo. Todos os níveis dos cursos de formação docente devem sofrer modificações quanto a esse aspecto, para que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças (Mantoan, 2003). É necessário compreender que o “pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem, como nós, inovar a escola. Nesse sentido, é imprescindível questionar este modelo de compreensão que nos é imposto” desde a nossa formação escolar e que persiste nos níveis de

ensino subsequentes (Mantoan, 2003, 20, p. 13). Infelizmente, o que se aprende nos contextos formativos é um currículo compartimentado, rígido, “[...] organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações” (Mantoan, 2003, p. 13). Além disso, esses currículos estão direcionados àqueles estudantes que se enquadram no perfil social de aprendizagem, ou seja, os que, independentemente do local onde estudam, serão capazes de se sobressair dos demais, que, por suas características sociais, físicas e psíquicas, “fracassam” no processo educacional.

O material em questão proporcionou várias interpretações aos diversos atores que atuaram com a política no contexto da prática. Ao se depararem com o material formativo, as orientadoras de estudos tiveram dificuldade de interpretar esse material também de maneira inclusiva, vislumbrando que os conteúdos matemáticos poderiam ser trabalhados com cada um dos estudantes. Também não entenderam a necessidade de todas as professoras alfabetizadoras receberem a formação sobre a Educação Especial, estando ou não atendendo aos estudantes no contexto da prática. Por outras palavras, as orientadoras interpretaram a política no sentido de separar as participantes. Se o material não contemplou cada um dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a formação também deveria acontecer de maneira separada, segundo essa perspectiva. Assim, na escola onde a professora alfabetizadora Sonia participou do PNAIC, a temática referente à Educação Especial foi direcionada às professoras especialistas da Sala de Recursos Multifuncionais. Essa interpretação de separar os materiais contribui para perpetuar o discurso de que os responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial são apenas os professores especialistas em Educação Especial, o que retira a responsabilidade dos demais profissionais. Vejamos o que Manrique e Viana (2021) esclarecem a respeito disso.

Não estamos aqui afirmando que todo professor deve ser especialista em Educação Especial, mas, sim que o professor necessita se especializar na área do conhecimento em que se ocupa nas suas diferentes vertentes, sendo uma delas as práticas docentes propostas diante da diversidade humana (Manrique; Viana, 2021, p. 37).

Ademais, as políticas de formações continuadas deveriam proporcionar momentos de reflexões para que as professoras percebessem, no contexto da prática, a diversidade humana em sua totalidade — e o direito a essa diversidade é que deve ser respeitado. Todos, sejam eles estudantes público-alvo da Educação Especial ou não, podem aprender juntos. Manrique e Viana (2021, p. 37) salientam ainda que essa ideia de diversidade humana deve ser entendida não como um “fenômeno pontual ou casual no cotidiano do professor, mas natural e real no

contexto da sociedade em que vivemos”, na qual progressivamente começam a ser incluídos os grupos historicamente excluídos dos processos escolares brasileiros.

Ao atuar com a política de formação do PNAIC de 2014 no contexto da prática, podemos afirmar que a professora alfabetizadora Sonia percebeu algumas fragilidades dessa política, embora afirme que, por envolver um material lúdico, com diferentes atividades e jogos, a experiência apresentou, em potência, um campo fértil para formar as professoras para o trabalho com um ensino que atenda à demanda da especificidade da Educação Especial. A maneira como as professoras orientadoras interpretaram e atuaram em relação à temática da Educação Especial não correspondeu às expectativas e produziu efeitos de sentidos de uma formação encapsulada e fragmentada, direcionada apenas para as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais, privando as outras do acesso a um conhecimento que deveria ser de todas e inviabilizando o desenvolvimento dos saberes curriculares propostos pela formação do PNAIC de 2014 com relação à Educação Especial. Por oposição, tínhamos professoras alfabetizadoras que se perceberam parte fundamental do contexto da prática, responsáveis, comprometidas e aptas para ensinar para cada um dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Em suma, conforme afirma a Prof.^a Sônia, “*Se separou o caderno, não houve inclusão*”.

Provavelmente, se os elaboradores da política do PNAIC elaborassem hoje outra formação, em um novo cenário, certamente, nasceria uma nova proposta. Professores e professoras, de forma gradativa, têm buscado refletir sobre as suas práticas e transformá-las, visando a uma Educação acolhedora das diferenças, pensada para cada um dos estudantes. Conforme afirmam Manrique e Viana (2021):

[...] tínhamos uma Educação Matemática que tratava de maneira periférica as questões da inclusão e da Educação Especial. E que, em um determinado momento, passou a atuar na perspectiva inclusiva, adotando como lente nas suas pesquisas a possibilidade de focar a diversidade humana, uma tendência importante e digna de reflexão no panorama brasileiro (Manrique; Viana, 2021, p. 34).

Percebemos que as discussões sobre a temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva, interrelacionada com a Educação Matemática, têm aumentado consideravelmente, materializadas em artigos, dissertações e teses. Além disso, há vários eventos nacionais, como, por exemplo, o Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva, que teve sua primeira

edição em 13 de outubro de 2013³⁸. O Grupo de Trabalho 13 desse encontro tinha como tema “Diferença, Inclusão e Educação Matemática”. Esse movimento colabora para que avancem os estudos relacionados à prática e à formação docente — tanto inicial quanto continuada, mesmo que saibamos que discutir sobre a formação daqueles que ensinam Matemática “[...] não é uma tarefa fácil e de rápida execução”, mas necessária e importante (Manrique; Viana, 2021, p. 107).

6.2.7 O PNAIC da professora alfabetizadora Maria Edna — a experiência como interina e o contexto da prática

Ao aceitar colaborar com a pesquisa e narrar sobre a sua trajetória educacional, a professora alfabetizadora Maria Edna relembrou aspectos importantes que contribuíram para o desenvolvimento do seu trabalho voltado para estudantes com e sem deficiência em sala de aula. Foram anos de experiência dedicados à docência, os quais, em certa medida, trazem a ela boas lembranças. A professora se recorda das diferentes escolas públicas pelas quais passou, atuando em diferentes anos da Educação Básica, em diversas salas de aula, incluindo a Sala de Recursos Multifuncionais e a Sala de Superação. Esses dois últimos espaços ocupados pela professora foram desafiadores, segundo a sua narrativa, pois, quando foi escolhida para exercer esse trabalho, ela não se encontrava preparada para esse desafio. Faltava a ela uma formação inicial e continuada específica para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial e aos estudantes da Sala de Superação, que necessitavam de uma metodologia que lhes proporcionasse aprendizado efetivo. Segundo a colaboradora, o seu modo dinâmico de trabalho faz parte da sua essência. Ela sempre gostou de ensinar os estudantes por meio do lúdico — brincadeiras, dinâmicas, histórias, teatros, músicas e jogos. Com o passar dos anos, as suas habilidades foram se aprimorando, com a ajuda de suas experiências educacionais diárias e com a vivência das realidades e dos desafios que o meio educacional oferece para todas as professoras alfabetizadoras. Assim, além de ela poder contar com o trabalho colaborativo entre os pares, os saberes na e pela prática foram os seus aliados em sala de aula.

³⁸ A aprovação, pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática, do GT13 se deu em função da constatação de que um novo eixo de pesquisas havia se estruturado no âmbito da Educação Matemática. O grupo proponente apresentou dados como a criação do subeixo “Inclusão e Educação Matemática” no XI Encontro Nacional de Educação Matemática, em Curitiba, Paraná, e o novo grupo de discussão do Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (Ebrapem) — Educação Matemática e Inclusão — que reuniu pós-graduandos da área pela primeira vez em 2012. Disponível em: <https://bit.ly/47uI0nb>. Acesso em: 22 set. 2023.

Voltamos agora a nossa atenção para outro aspecto da narrativa desta profissional: as condições de trabalho dos professores brasileiros que se encontram em contratos temporários no ambiente educacional. Na discussão que iremos desenvolver em seguida, o foco não serão as variadas formas de contratação temporária aplicadas a diferentes regiões do Brasil, as quais certamente se traduzem em direitos desiguais para os professores com a mesma função e a mesma formação. A intenção é discutir a situação de trabalho temporário vivida pela Prof.^a Maria Edna em escolas públicas do estado de Mato Grosso e as implicações dessa situação para a atuação profissional dessa profissional. O trabalho temporário está ligado a uma modalidade de vínculo trabalhista muito precário, que repele as conquistas trabalhistas asseguradoras de direitos mínimos e elementares para o desenvolvimento da profissão. Conforme afirmam Nunes, Cardoso e Souza (2020, p. 19), “hoje as premissas neoliberais recentes e reformulações legislativas convergem para uma fragmentação, diluição desses direitos”. Ao longo dos últimos anos, o trabalho temporário tem sido amplamente utilizado no campo docência por diversas instituições de ensino, inclusive nas redes públicas de Educação Básica. Dependendo da necessidade da instituição, os professores são contratados por um período determinado. Em curto prazo, eles podem assumir a regência em sala de aula para suprir necessidades emergenciais, que variam de 15 dias a três meses, em substituição a outros professores que ficam afastados do trabalho por licenças médicas ou afastamentos por licença-prêmio. Nas instituições educacionais brasileiras, ainda prevalece a contratação anual de professores, que ingressam na sala de aula após avaliações por meio de provas objetivas e/ou de títulos ou por processo seletivo simplificado. Por se tratar de um contrato temporário, os professores interinos exercem a sua profissão sem estabilidade, diferentemente dos professores efetivos, que têm direito à estabilidade, após um período de avaliação probatória. Por isso, os temporários são vulneráveis a demissões arbitrárias.

No decorrer da sua narrativa, a professora alfabetizadora Maria Edna não mencionou explicitamente essa condição trabalhista como um empecilho para o seu trabalho. No entanto, é possível afirmar que essa modalidade tem ocasionado problemas ao ambiente educacional e contribuído para a desmotivação docente. Tardif (2017) também classifica esse vínculo como “precário” e afirma que existem diferenças significativas entre a carreira profissional dos professores que exercem a profissão de maneira regular e permanente e a carreira daqueles que a exercem de forma instável.

Os professores que estão em situação precária vivem outra coisa e sua experiência relativa à aprendizagem da profissão é mais complexa e mais difícil, pois comporta sempre uma certa distância em relação à identidade e à situação profissional bem

definida dos professores regulares. É difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas enquanto os professores com serviços prestados não tiveram adquirido um mínimo de estabilidade [...] (Tardif, 2017, p. 89–90).

Ainda que na condição de temporária, a Prof.^a Maria Edna desenvolveu o seu trabalho com zelo e dedicação e soube aproveitar as oportunidades que surgiram durante a sua atuação profissional, posicionando-se de forma contrária a diversos aspectos do sistema educacional do qual ela fez parte. Durante a sua experiência educacional, aconteceram algumas situações que a fizeram repensar o contexto escolar. Mesmo exercendo a função por meio de contrato temporário, ela estava habilitada para a docência: tinha a Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia, ou seja, ela cumpria os critérios para exercer o cargo de professora. Contudo, parecia a ela que essa formação não era o suficiente para exercer a docência, pois, inúmeras vezes, a sua maneira lúdica de ensinar era questionada por parte da direção da escola, o que gerou na professora uma aversão às regras instituídas. Essas regras eram-lhe impostas, sem que ela tivesse a oportunidade de argumentar acerca do que, de fato, estava trabalhando com os seus estudantes dentro e fora da sala de aula. Pedidos de explicações acerca do seu trabalho pela gestão escolar eram frequentes, como se a professora devesse constantemente provar o seu conhecimento e validar a efetividade da sua prática em sala de aula: *“Parecia que a diretora queria saber mais que eu, que tinha feito várias formações para trabalhar com alunos autistas”* (Maria Edna, entrevista, 2023).

Outra dificuldade que a colaboradora enfrentou esteve relacionada ao corte do seu pagamento no período pandêmico, o que desencadeou uma ação judicial para que ela, futuramente, venha a receber pelas aulas que efetivamente ministrou *online* e pelo tempo que ela dedicou à preparação das atividades para os seus estudantes. Percebemos que a falta de estabilidade coloca os professores contratados em situações que os intimidam e os silenciam diante de condições de trabalho injustas às quais o sistema os submete.

Outro exemplo disso foi o fato de a professora alfabetizadora Maria Edna ter lecionado para uma única turma constituída de maneira inclusiva, na qual havia quatro estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados. Observa-se que, nesse contexto, a gestão escolar não considerou a normativa acerca da composição das turmas nas quais se encontram matriculados os estudantes público-alvo da Educação Especial durante a Educação Básica. Além disso, a gestão escolar não providenciou o profissional de apoio para fazer o acompanhamento desses estudantes, conforme estabelecido, desde 2008, na Política Educacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Diante dessa realidade de trabalho e não tendo espaço para reivindicar seus direitos e os direitos dos

estudantes, a professora trabalhou nos limites das suas possibilidades físicas e mentais até o seu esgotamento, ocasião em que ela teve um colapso em sala de aula. Posteriormente, viu-se forçada a tirar uma licença médica.

Segundo a sua narrativa, durante os 13 anos de ofício na condição de professora, Maria Edna lecionou em várias instituições públicas, municipais e estaduais. Essas mudanças frequentes fizeram com que ela estivesse sempre pronta para recomeçar e adaptar-se a novas situações. A mudança, por si só, não é algo negativo, mas, no contexto da aprendizagem escolar, ela pode ocasionar alguns danos, tanto para o estudante quanto para o profissional envolvido. A colaboradora não tinha opções de escolha de unidades escolares e de turmas. Diante dessa realidade, percebeu inúmeras diferenças nos ambientes de trabalho pelos quais passou. Em alguns locais, ela conseguiu desenvolver melhor a sua prática, pois se sentiu acolhida e respeitada. Já em outras instituições, a sua insatisfação era grande, pois ela não tinha autonomia para ensinar, a ponto de a coordenação entrar em sua sala de aula com o intuito de vigiar o seu trabalho. Essa falta de liberdade e a ausência de entrosamento entre a coordenação, a direção escolar e os professores fizeram com que Maria Edna se sentisse desmotivada.

Segundo Tardif (2017), outro agravante na realidade dos professores que se encontram em contratos temporários é a dificuldade que esses profissionais encontram em prosseguir com a mesma turma. De acordo com o autor (2017),

O resultado disso é que eles não somente percorrem várias escolas, mas passam por mais de uma área de ensino e por várias disciplinas e matérias. As implicações no trabalho cotidiano são consideráveis: é preciso recomeçar sempre, ou quase sempre, do zero, e, com o tempo, isso se torna fastidioso e difícil de suportar [...] (Tardif, 2017, p. 91).

Ao passar por várias escolas, a professora Maria Edna vivenciou diferentes realidades em sala de aula. Ela percebeu a importância de um trabalho que esteja atento às características de cada estudante, inclusive os da Educação Especial. Para esse trabalho, nas aulas de Matemática, é preciso desenvolver, por exemplo, práticas pedagógicas que utilizam “[...] *materiais concretos e coloridos, como, por exemplo, os jogos pedagógicos, que possam ser construídos com os alunos. Eles podem motivar e prender a atenção e fazer a diferença na vida de aluno especial*” (Maria Edna, entrevista, 2023). Contudo, as constantes mudanças de turma impediram, por exemplo, que a professora desse sequência ao trabalho iniciado na Sala de Recursos Multifuncionais. À época, ela havia recebido algumas formações continuadas por parte do Governo estadual, por meio do Cefapro, do Casies e também da Unemat, estando

apta para atuar com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa situação escancara uma fragilidade do sistema educacional brasileiro, que, por um lado, investe em formação continuada dos professores, mas, por outro, não cria mecanismos para que esses professores deem sequência ao seu trabalho. Obviamente, essa realidade das políticas de formação continuada não é exclusiva dos professores contratados. Contudo, para esses, tal situação tem um impacto muito maior, interferindo muito mais em suas carreiras e nos seus desempenhos profissionais.

Talvez seja esse um dos motivos que levaram a Prof.^a Maria Edna a posicionar-se contra a formação continuada em serviço. O que ela questionou, na verdade, foi o modelo de formação continuada de que ela participou durante a sua carreira profissional. Segundo ela, na maior parte das vezes, durante essas formações, os professores eram designados para resolver problemas burocráticos das escolas. Não eram oferecidas ações pedagógicas formativas, que viessem, de fato, ao encontro das necessidades reais das professoras. Além disso, a participação não era voluntária, mas imposta pelo sistema para manter um sistema de vigilância e disputa entre os próprios colegas — e os que não faziam acabavam sendo mal vistos.

A narrativa da professora em questão permitiu-nos vislumbrar a realidade dos professores em contratos temporários no Brasil. Trata-se de profissionais que são avaliados constantemente e precisam desenvolver um bom trabalho, assim como os professores efetivos, que têm estabilidade empregatícia. Contudo, as escolas não dão aos temporários as mesmas oportunidades e condições de trabalho. Sabendo que depende de um bom desempenho a possibilidade de participarem novamente do processo seletivo simplificado no próximo ano, eles se sentem forçados a produzir mais e em ritmo deletério para a saúde física e mental de qualquer ser humano. Isso acaba tendo impactos negativos para todos, inclusive para os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao fim do processo de escrita de um trabalho investigativo, em geral, é esperado que os autores tenham algumas considerações, destacando aspectos importantes, apresentando ideias de maneira mais concisa e apontando conclusões que emanam da pesquisa. Neste trabalho, não será diferente. Apresentarei as considerações finais, mas desejo o fazer retomando o passo com que iniciei a primeira seção. Nela, impliquei-me diretamente no processo da pesquisa científica, narrando sobre a minha trajetória de professora pesquisadora. Pretendo também discorrer sobre os últimos anos, nos quais cursei o Doutorado, do qual resultou esta tese que você, leitor ou leitora, tem agora em mãos e no qual me dediquei a longos momentos de leitura e de escrita. Atrevo-me, assim, a narrar sobre a minha transformação enquanto pesquisadora. “Transformação” é mesmo a palavra correta. Começo por dizer que não sou a mesma pessoa que era no início deste trabalho. Se, por um lado, é certo que não se passa ileso por um curso com a complexidade de um Doutorado, por outro, eu não tinha noção da magnitude da transformação que estes últimos quatro anos me proporcionariam. Isso está relacionado, em parte, com o fato de que eu me deixei transformar e que a minha compleição não tende a se estagnar. Eu sou uma mulher, mãe e professora que busca novas oportunidades e aprende com elas. Sendo assim, a partir da minha história de vida, gosto de me ver como uma pessoa em constante movimento, que vivencia e ressignifica novos saberes.

Neste momento, talvez o leitor ou a leitora esteja se questionando: por que escolher narrar sobre a sua própria formação no início de um trabalho investigativo, que se pretende imparcial e despedido de subjetividade? Ou ainda: por que insistir em finalizar este trabalho com o mesmo gênero de escrita da seção inicial — a narrativa? Tentarei explicar. No momento em que pensava e em que escrevia o roteiro de minhas entrevistas, mesmo sem saber a que direção as narrativas das colaboradoras conduziriam a escrita do meu trabalho, eu me colocava na condição de professora pedagoga e, por vezes, dava comigo me questionando sobre a minha formação inicial e continuada e sobre a das professoras alfabetizadoras colaboradoras desta pesquisa, formações essas que deveriam nos preparar para a atuação em sala de aula com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Inevitavelmente, fui acometida pelas memórias de como fui me constituindo como professora do Ensino Fundamental I e do Ensino Superior — uma professora que não só ensina, mas que, por vezes, também assume uma postura combativa, de luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Como já adiantei, eu sou mãe de uma pessoa surda, e a minha trajetória profissional é atravessada, de modo

indelével, por esse aspecto da minha vida pessoal — seria, portanto, muito difícil separar essas trajetórias. Esse atravessamento foi muito importante para que eu, agora, decidisse subverter a dicção tradicional, empregada pela maioria dos pesquisadores e das pesquisadoras, para a escrita de uma tese. Poderia eu ter feito de outra maneira? Sim. Contudo, escolhi esse percurso, iniciando e finalizando o texto pela minha narrativa, justamente pelo fato de que a minha trajetória profissional e de vida se confundem, estão imbricadas — e, por isso, o lugar convencional, ascético, pretensamente “neutro” e distanciado de uma pesquisadora convencional não me interessa. Eu tenho lado. É do lugar de professora, de pesquisadora e de mãe que falo, pois é desses papéis que emanam as memórias da minha história de vida e do meu envolvimento com a temática da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, memórias essas que animaram a condução da escrita desta tese. Certamente, tais memórias me levaram também a uma determinada condução das entrevistas com as colaboradoras. Outra opção seria, depois das entrevistas realizadas e das narrativas constituídas, eu mesma construir a minha própria narrativa. Nesse caso, poderíamos perceber o quanto as narrativas atravessaram a minha forma de narrar o meu passado e o meu presente. Como isso não foi feito, aquilo a que o leitor e a leitora serão apresentados em seguida é o meu eu — durante e depois da conclusão deste trabalho.

Abordar a temática da Educação Inclusiva é uma tarefa desafiadora, por uma série de fatores. O tópico da “inclusão” é algo amplo, que abarca uma diversidade de dimensões — pode-se falar em inclusão social, educacional, cultural, de gênero, racial, entre outros aspectos. No contexto educacional, a inclusão diz respeito à garantia que cada um dos estudantes — independentemente de suas habilidades, origens, culturas, necessidades especiais ou outras características — tem de igual acesso e permanência à Educação. Concretizar essa inclusão, na prática, envolve algumas premissas fundamentais. Em primeiro lugar, há que se levar em consideração as diversas formas de aprendizagem, com base no entendimento de que cada um é diferente e idiossincrático, quer faça ou não parte do público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, há estilos e ritmos de aprendizagem distintos, os quais necessitam de recursos variados, de um tempo mais lentificado ou mais acelerado, de uma postura mais autônoma ou mais assistiva por parte do professor. Em segundo lugar, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva defende que as professoras exercem um papel crucial no contexto escolar no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. Portanto, a formação dessas profissionais desempenha um papel fundamental na preparação para lidar com a diversidade dos estudantes em sala de aula, de modo a garantir que ninguém — absolutamente ninguém — seja segregado, esquecido ou deixado de lado, garantindo a todos oportunidades iguais de

aprendizagem, na exata medida das suas características e necessidades. Trata-se, sem dúvidas, de uma tarefa exigente, mas, sem ela, não é possível construir uma sociedade que se quer inclusiva, democrática e justa.

Buscando atender à realidade educacional brasileira, diversas políticas públicas educacionais têm buscado promover políticas de formação nessa perspectiva inclusiva, de modo a proporcionar uma formação continuada às professoras e aos professores que estão atuando em sala de aula. Neste trabalho, em parceria com o meu orientador, dediquei-me ao estudo de uma política pública educacional de formação continuada em serviço do Governo Federal, criada em 2012: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ou PNAIC. Tratamos, mais especificamente, da formação de Matemática de 2014. É certo que o foco dessa política formativa não foi a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme já adiantado. No entanto, essa discussão esteve presente, pela primeira vez, na formação das professoras alfabetizadoras de todo o país, materializada em dois cadernos: um na formação de Linguagem e o outro na de Matemática. Confrontada com esse ineditismo — o de haver, pela primeira vez, uma formação em massa, de alcance nacional, que abordava essa modalidade de ensino —, identifiquei a necessidade de investigar como essa formação chegou ao ambiente educacional e como as professoras alfabetizadoras atuaram com essa política no contexto da prática. Com isso, esta pesquisa teve por objetivo geral investigar a política de formação continuada do PNAIC no ano de 2014, buscando compreendê-la em seus diferentes contextos — o de influência, o de produção de texto e o da prática das professoras alfabetizadoras pertencentes ao Vale do Jauru, no estado de Mato Grosso, com foco na Educação Especial.

Para compreender o caminho percorrido desde a criação desse programa e o seu desenvolvimento no contexto da prática durante e pós-formação, fui instigada pelo meu orientador a pesquisar sobre a Literatura acerca do ciclo de políticas públicas educacionais, formulado por Ball e Bowe (2011). Confesso que, de início, fiquei um pouco apreensiva com essa tarefa, pois se tratava de um campo de saberes novo para mim. Se resolvi aceitar o desafio, foi justamente pelo fato de que acredito que cursar um Doutorado significa se deixar transformar por novos saberes e novas experiências também no campo teórico. Durante as minhas leituras sobre o tópico em questão, fui desconstruindo o que eu inicialmente pensava acerca do que eu designava como “implementação de uma política”. Deixei a palavra “implementação” entre aspas, justamente porque esse conceito foi se modificando ao longo da pesquisa.

Retomemos algumas premissas. A Abordagem do Ciclo de Políticas apresenta três principais contextos interconectados. O contexto de influência é o momento em que a política começa a ganhar forma e é pensada para resolver determinados problemas sociais. Trata-se de um contexto no qual os discursos políticos são construídos e articulados aos interesses de diferentes grupos, que apresentam as suas ideias e os seus projetos. O contexto da produção de texto, por sua vez, é a materialização da política por meio de documentos normativos, que a oficializam e a regem. São elaborados materiais, leis e normas em diferentes suportes, formais e informais, cujo objetivo é prestar esclarecimentos sobre a finalidade de determinada política — por exemplo, livros e vídeos. Por fim, o contexto da prática é o momento em que a política interpretada é colocada em ação por diferentes grupos e instituições. Este último contexto está ligado à Teoria de Atuação, especificamente ao contexto de resultados e efeitos de primeira ordem, o qual foi articulado, nesta pesquisa, à metodologia da História Oral. Considero que a associação da metodologia da História Oral à Abordagem do Ciclo de Políticas, principalmente ao contexto da prática, foi essencial para a compreensão de como a política de formação do PNAIC foi atuada pelas sete professoras alfabetizadoras colaboradoras desta pesquisa, que residem em sete municípios do Vale do Jauru, no estado de Mato Grosso. Essas profissionais tiveram a oportunidade de narrar sobre as suas atuações, ou seja, sobre o contexto da prática, durante e após sua formação continuada de Matemática.

Apenas uma entrevista aconteceu de maneira presencial, a pedido da colaboradora. As narrativas das demais professoras alfabetizadoras foram realizadas em período pandêmico, o que exigiu uma nova maneira de produção de fontes orais, por meio da plataforma *Google Meet*. No início da produção de dados, a insegurança foi constante. À época, a situação na qual se encontrava o mundo exigia novos aprendizados — entre eles, o de realizar entrevistas de forma remota, modelo esse que permaneceu em várias produções de dados da História Oral, pois ajudou a encurtar as distâncias geográficas entre entrevistados e entrevistadores. Sem dúvidas, esse foi um dos pontos positivos de adotar o formato *online*. A experiência foi tão exitosa que a solicitação de uma das colaboradoras para que a entrevista fosse presencial foi recebida com alguma apreensão, pois essa seria a primeira entrevista nesse formato. Contudo, após toda a produção de dados, pude perceber que realizar uma entrevista virtual ou presencial não interfere na qualidade das narrativas.

Os dados resultantes desencadearam um movimento que não se restringiu às questões relacionadas à formação continuada do PNAIC de Matemática. As narrativas foram ricas no sentido de nos permitir conhecer as histórias de vida das nossas colaboradoras. Algumas dessas histórias foram reproduzidas na íntegra nesta pesquisa; outras foram retiradas, a pedido

das colaboradoras, pois se tratava de fatos que marcaram suas vidas de forma negativa. De todo modo, essas intimidades foram reveladas a mim, pesquisadora, e afetaram a minha análise, pois as considerei, mesmo não podendo revelá-las palavra por palavra. Além das histórias de vida, as professoras alfabetizadoras narraram sobre as suas experiências formativas e as suas práticas em sala de aula. Foram vários enunciados que permitiram analisar os pontos positivos e negativos que marcaram a formação que elas receberam do PNAIC de Matemática no ano de 2014, especificamente no que diz respeito à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusão. Considerei as seguintes dimensões contextuais da atuação da política, conforme Ball, Manguire e Braun (2021): os **contextos situados** (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas); **culturas profissionais** (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e gestão da política nas escolas); **contextos materiais** (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologias e infraestrutura); e **contextos externos** (ex.: grau e qualidade de apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como avaliações por parte de órgãos públicos competentes, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades). Com base nessas dimensões contextuais, analisamos como a política educacional do PNAIC foi pensada e desenvolvida por seus elaboradores e também como ela foi atuada no contexto da prática de sete escolas municipais e estaduais do Vale do Jauru.

Em relação aos **contextos situados** das escolas, foi possível identificar elementos que colaboraram ou não para a atuação da política em questão, especificamente em relação ao processo inclusivo dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ambiente educacional. As impressões apresentadas nas narrativas das professoras alfabetizadoras reforçaram a ideia de que a inclusão caminha a passos lentos no ambiente educacional brasileiro e de que ainda temos muito que avançar em relação à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. As colaboradoras narravam sobre um tempo no passado, considerando que a política do PNAIC já havia acontecido, mas também remetiam a um tempo presente, no qual apontavam os desafios atuais em relação ao processo inclusivo. Por vezes, as narrativas mostravam as mesmas dificuldades com que eu havia me deparado no ambiente educacional quando iniciei a docência e tentei desenvolver uma prática inclusiva. O que era para ter ficado guardado apenas nas minhas memórias, como parte da minha história e da história da minha filha, ainda é muito atual e acentuado no ambiente escolar brasileiro. Observei que as escolas pesquisadas ainda apresentam dificuldades em elaborar seus PPPs em consonância com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa dificuldade se reflete diretamente em ações no contexto da prática.

Embora essas escolas estejam próximas das Secretarias de Educação, a gestão escolar não consegue resolver algumas questões básicas para proporcionar atendimento adequado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, como, por exemplo, a Sala de Recursos Multifuncionais. Embora esse espaço tenha sido uma conquista da Educação do nosso país, ele não se concretiza de forma igualitária para os estudantes que moram na zona rural. Para esses, não há a garantia de transporte com a presença do ADI. As escolas transferem essa responsabilidade aos pais. Além disso, não há uma comunicação efetiva, direcionada às famílias, no sentido de sensibilizá-las acerca da importância do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais. Por outro lado, como disse, houve, sim, conquistas importantes. Os estudantes público-alvo da Educação Especial são matriculados e inseridos no ambiente escolar. Eles podem contar com a presença de profissionais que recebem a denominação de “monitores”, “cuidadores” ou “ADIs”. Independentemente da denominação, todos têm a função de acompanhar esses educandos que apresentam altas habilidades, dificuldades de cunho pedagógico ou limitações de autonomia e/ou locomoção.

Outro elemento identificado nas narrativas das professoras alfabetizadoras que me fez lembrar a minha trajetória enquanto mãe e educadora foi o descontentamento em relação à presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Tendo acesso aos espaços educacionais comuns, eles recebem um “rótulo” que enfatiza as suas particularidades e características. Ainda persiste, nas escolas, a prática de identificar e separar esse público dos demais alunos desde o início do ano letivo; ainda persiste, no discurso de certa parcela das professoras, a desculpa da falta de experiência e a ausência de formação continuada em serviço para lidar com esse público, prevalecendo o medo, a resistência e a insegurança a esse respeito.

Em relação à formação continuada das professoras alfabetizadoras colaboradoras desta pesquisa, foi possível identificar que, no contexto da prática, as poucas formações que chegam ao ambiente escolar são direcionadas exclusivamente para as professoras que estão atuando nas Salas de Recursos Multifuncionais ou para as professoras que estão atuando com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Os sentidos que emanam dessa realidade são os de que a responsabilidade de lidar com esse público não é partilhada pela comunidade escolar, mas uma atribuição de alguns poucos; não se trata de algo que diga respeito à coletividade, mas “problema” de uns quantos designados para esse fim. Essa mesma prática se repetiu comigo, quando fui convidada a lecionar para uma estudante surda. De forma emergencial, fiz uma formação continuada para me preparar para o ensino de estudantes surdos. Os dados desta pesquisa mostram que essa realidade ainda prevalece. As escolas desconsideram que a formação deveria chegar a todas as profissionais, inclusive para aquelas

que ainda não estão atuando com esse público-alvo específico. É preciso compreender que a responsabilidade não é de alguns, mas de todos.

A ausência de oferta de formação para o AEE faz com que as professoras alfabetizadoras busquem formações individualizadas, por meio de recursos particulares. Isso exime a responsabilidade da gestão pública de fornecer formação no ambiente educacional, conforme estabelecido em leis federais, estaduais e municipais que tratam da hora-atividade. Outro elemento identificado nos contextos situados foi a relevância que as professoras alfabetizadoras deram à formação continuada voltada para o trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Esse modo de pensar a formação continuada vai ao encontro da concepção defendida nesta pesquisa. De modo a conseguir lidar com as diferentes realidades presentes no contexto educacional, essa formação deve ser constante, articulada à realidade educacional de cada escola, centrada no diálogo e na troca de experiências entre os pares, de modo que possam ser discutidas práticas pedagógicas, bem-sucedidas ou não, que as participantes desenvolvem em sala de aula, proporcionando mais reflexões sobre possibilidades de se melhorarem os fazeres docentes. As professoras alfabetizadoras são unânimes ao considerar que a colaboração entre pares contribui para a construção dos saberes voltados para o ensino de todos, inclusive dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sejam eles saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes de formação profissional para o Magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho ou saberes provenientes da própria experiência na profissão na sala de aula e na escola. No entanto, durante a minha experiência em sala de aula, deparei-me, muitas vezes, com um trabalho solitário, principalmente das professoras que estão atuando diretamente com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Como são uma minoria que atende a essa realidade, essas profissionais ficam sem ter com quem dialogar. Não há um momento, na formação continuada, para que a professora que está atuando diretamente com o estudante desse público-alvo compartilhe as suas experiências com as demais professoras. Por mais que essas professoras reivindiquem essa necessidade, elas encontram resistência e não são ouvidas.

Durante as entrevistas, as professoras alfabetizadoras também mencionaram dificuldades de diálogo com as Secretarias de Educação. Mesmo com um plano de carreira que deveria garantir o direito à negociação dialogada sobre as decisões, as professoras não conseguem interagir de forma significativa com o órgão responsável pelas demandas de suas formações. Esse cenário resulta em desânimo entre as profissionais. Elas frequentemente percebem que as suas opiniões não são consideradas, o que as leva a se sentirem excluídas do

processo educacional de suas escolas. A abordagem dos gestores sobre as políticas de formação continuada é percebida como impositiva, e as professoras são forçadas a executarem o que é decidido, sem a participação ativa por parte delas nessas decisões.

Em muitos momentos, durante a minha trajetória educacional, eu tive a inclinação de deixar de fazer algumas reivindicações e seguir o percurso normalizado nas escolas onde trabalhei: a professora chega; dá a sua aula — uma aula possível; e volta para casa. Frustrada com a realidade educacional, essas profissionais habituariam-se a não clamar pelos seus direitos e pelos direitos de seus estudantes, porque já ouviram muitos “nãos”; já ouviram muitas vezes o discurso de que a escola não tem condições de ensinar a todos e que sempre, em uma sala de aula, alguém vai ficar para trás — isso é normal. Muitas também foram as vezes em que parei e me perguntei: “E se fosse com minha filha, eu iria gostar desse posicionamento?”. Certamente, não. Então, eu retomava as minhas forças e recomeçava, pensando em possibilidades de tornar as minhas aulas mais inclusivas.

Ao analisar o terceiro **contexto, o material**, foi possível observar que as professoras alfabetizadoras perceberam que a ideia que elas tinham sobre formação continuada em serviço ia ao encontro da que os elaboradores do PNAIC haviam pensado para ser a metodologia de formação no contexto da prática. O mesmo se deu em relação à potencialidade da formação do PNAIC. As professoras afirmam que os materiais lúdicos contribuem para um aprendizado mais significativo de cada estudante.

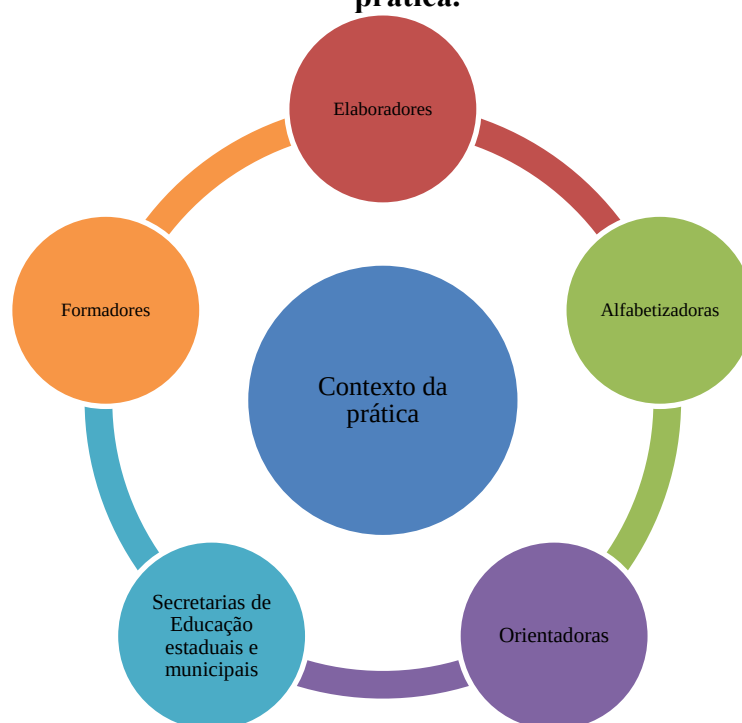
Eu não pude participar da formação do PNAIC. Apenas acompanhei as minhas colegas de trabalho realizando a formação. Muitas vezes, o cansaço e o desânimo delas eram evidentes. Ao aprofundar as leituras do material e acompanhar as narrativas das colaboradoras desta e de outras pesquisas que também discutem sobre a formação do PNAIC, principalmente o de Matemática, pude compreender as dimensões do impacto que essa política educacional teve na Educação nacional. Conforme afirma Rolkouski (2016, p. 11), “o Pacto é provavelmente o maior programa de formação continuada do Brasil e pela dimensão do Brasil, um dos maiores do mundo, senão o maior [...]”. Ressalto também a sua potencialidade para a prática e a teoria, pois esse programa oportunizou que as professoras alfabetizadoras repensassem o modo como conduziam a sua prática pedagógica e, simultaneamente, aprofundassem conhecimentos teóricos sobre a Matemática.

A Teoria da Atuação prevê que, quando os atores vão atuar com a política no contexto da prática, há diversas interpretações e atuações possíveis, justamente pelo fato de que os contextos de atuação e as pessoas que neles atuam são distintos. Mesmo sem conhecimento dessa teoria, as professoras alfabetizadoras perceberam que houve uma mudança entre a

proposta prescrita e a atuada, ou seja, houve diferentes formas de interpretação no contexto do PNAIC de Matemática. Os atores que atuaram com essa política, especificamente em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, têm diversos posicionamentos em relação aos momentos de reflexões, à troca de experiências entre os pares, à produção coletiva de materiais trabalho, à execução das atividades lúdicas em sala de aula com os estudantes público-alvo da Educação Especial, às transferências da responsabilidade formativa e ao uso dos materiais, como, por exemplo, a Caixa Matemática. Essas modificações aconteceram, pois até chegar ao contexto da prática, o programa em questão passou por diversos elaboradores e atores, que interpretaram cada aspecto de acordo com suas subjetividades.

Nesse contexto, ganham destaque as professoras orientadoras que estavam diretamente responsáveis por atuar com as professoras alfabetizadoras nas escolas durante a formação. São também dignos de nota os atores elaboradores da política do PNAIC — responsáveis por pensar e construir a política. Além disso, temos os atores formadores, que foram incumbidos de atuar com as professoras orientadoras de estudos. Assim como a Abordagem do Ciclo de Políticas é concebida de forma circular, pode-se considerar que a política do PNAIC, no contexto da prática, foi atuada de maneira interligada e correlacionada com esses diversos atores. Para esquematizar essa ideia, elaboramos a figura a seguir.

Figura 16 — Processo de interpretação e atuação da política do PNAIC no contexto da prática.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com base nessa ideia de circularidade, observa-se que, à medida que cada ator vai interpretando a política em suas diversas fases de execução, ela passa por diversas reformulações e reconfigurações até chegar ao contexto da prática. É importante destacar que o PNAIC surgiu de um contexto mais abrangente, influenciado por questões internacionais, nacionais e locais e pela pressão dos movimentos sociais, que obrigam os Governos a elaborarem projetos a fim de garantir determinados direitos — neste caso, o da Educação, mais precisamente o da alfabetização das crianças até aos oito anos de idade.

Este trabalho não tem a pretensão ingênua de poder determinar categoricamente se a política em questão foi eficaz ou não, o que só poderia ser feito com base em uma compreensão monolítica da realidade. No entanto, recorrendo às palavras de Rolkowski (2013), podemos afirmar que se tratou, sim, de uma formação continuada em serviço cuja essência foi inteligente e efetiva, uma vez que foi elaborada por gestores que dialogaram com pesquisadores e respeitaram resultados de pesquisas da área de Educação. Além disso, a política foi pautada por um projeto-piloto exitoso, do qual resultou um trabalho coletivo, realizado por diversas mentes, o que se materializou, por sua vez, no contexto da produção de texto, em vários cadernos e em diversos conteúdos disciplinares — entre eles, o de

Matemática, que propôs o caderno da Educação Inclusiva para ser trabalhado com as professoras alfabetizadoras no contexto da prática.

Durante as narrativas, as professoras alfabetizadoras colaboradoras desta pesquisa apontaram que o material da Educação Especial na perspectiva da Educação foi interpretado de diversas maneiras no contexto da prática. Essas percepções foram vivenciadas também por mim quando fui convidada a participar especificamente da formação do caderno de Educação Inclusiva. Naquele momento, eu não entendia quais eram as mudanças, mas, mesmo assim, me questionava sobre a razão de tal convite; perguntava-me se as professoras alfabetizadoras não se sentiam em condições de realizar essa formação específica da Educação Especial. Hoje, após conhecer e me aprofundar sobre Abordagem do Ciclo de Políticas, faço os seguintes questionamentos: quais seriam as razões e o contexto que levaram a essas diferentes interpretações?; seria apenas a maneira como as formadoras abordaram a temática da Educação Especial durante a formação com as professoras orientadoras?; seria a maneira com que as professoras orientadoras receberam, interpretaram e atuaram com a política durante a formação para as professoras alfabetizadoras?; ou seria a maneira com que as professoras alfabetizadoras receberam, interpretaram e atuaram com a política no contexto da prática? As respostas para todos os questionamentos seriam positivas, considerando a Abordagem do Ciclo de Políticas. Nessa perspectiva, é necessário olhar para as interpretações realizadas também pelos atores elaboradores, que foram os primeiros a interpretar e atuar o projeto do Governo Federal para a realização da formação em questão. Influenciados por documentos legais em nível nacional, que determinavam que todo o ensino brasileiro deveria passar por diversas mudanças, a fim de assegurar, da Educação Básica ao Ensino Superior, um ensino mais inclusivo, as diversas instituições de ensino foram convidadas a aderirem a essa proposta e a adequar os seus currículos a leis e decretos pertinentes à matéria, principalmente nos cursos de Licenciaturas. Nesse contexto, professoras e professores universitários foram conclamados a repensarem os seus saberes e as suas práticas em sala de aula, visando atender a essa demanda formativa. Afinal, esses profissionais são os responsáveis diretos pela formação inicial das futuras professoras que irão atuar nas salas de aula da Educação Básica, inclusive com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Rapidamente, as universidades foram obrigadas a adequar os seus cursos de Licenciaturas e iniciaram esse processo incluindo as disciplinas de Libras e de Educação Especial em suas matrizes curriculares. Embora essa inclusão possa ser considerada um avanço para a Educação brasileira, ela, por si só, não conseguiu formar profissionais para lidar com especificidades de cada um dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Várias são as queixas em relação às dificuldades que esses

profissionais relataram para atuar com esses estudantes em sala de aula após concluírem a formação inicial. Essa realidade formativa lacunar justifica-se pelo fato de que as universidades ainda continuam elaborando com os seus currículos de forma desarticulada em relação às demais disciplinas, como se a responsabilidade de discutir e promover práticas pedagógicas voltadas para a Educação Especial fosse tão somente das professoras que ministram essas disciplinas. Portanto, o que prevalece são práticas “homogeneizadoras, meritocráticas, conteudistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes” (Mantoan, 2006, p. 2), acompanhadas de preconceito e de paternalismo em relação a grupos socialmente fragilizados, como o grupo das pessoas com deficiência. Diante disso, surge a necessidade de formações continuadas em serviço para a aquisição de saberes e habilidades não contemplados pela Graduação, aprimorando alguns conceitos e práticas de ensino de forma mais aprofundada, alternando entre a teoria e a prática.

Durante esta pesquisa, foi possível observar que a proposta de formação continuada do PNAIC teve essa intenção — a de proporcionar uma formação voltada para a Educação Inclusiva, uma vez que o programa proporcionou orientações para que as professoras alfabetizadoras tivessem como prioridade o ensino voltado para atender ao universo das crianças que apresentam diferentes formas de aprender, valorizando o ambiente social em que elas estão inseridas. No entanto, em relação ao ensino e à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, as narrativas das professoras alfabetizadoras revelaram que os elaboradores interpretaram que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva poderia ser apresentada em um único caderno. Esse material trouxe conhecimento sobre aspectos legais que regulamentam a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, articulados ao AEE. O trabalho pedagógico com tais estudantes deve ser realizado respeitando as diferenças de cada aluno, com práticas pedagógicas específicas. As participantes narraram que o material da formação veio separado dos demais — ou seja, mesmo com a intenção de garantir que a Educação Inclusiva chegasse para todas as professoras alfabetizadoras, ainda prevaleceu, no próprio material do PNAIC, uma dificuldade de trabalhar a Educação Especial de modo transversal, articulada a todas as disciplinas e propostas de atividades. Esse resultado não desmerece a qualidade do trabalho dos elaboradores da formação, que pode inclusive servir de modelo para outras. Trata-se de uma proposta que foi elaborada a várias mãos, com a colaboração de pesquisadores e pesquisadoras que dedicam a sua vida profissional a pesquisar as sobre várias problemáticas da Educação brasileira. A Educação Especial é, certamente, um tema caro para todos esses colaboradores, assim como o é para nós, professoras alfabetizadoras que estão atuando com os anos iniciais do Ensino

Fundamental. De todo modo, este trabalho investigativo pretende mostrar que, embora os pontos positivos sejam vários, há aspectos a serem melhorados, especificamente em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Reflexões nesse sentido podem inclusive promover mudanças importantes para formações vindouras.

A esse respeito, enfatizo que o sistema educacional universitário necessita também passar por diversas mudanças. É importante frisar, mais uma vez, que a temática da Educação Especial deve permear toda a prática de ensino das mais variadas disciplinas. A finalidade é proporcionar, no Ensino Superior, uma experiência de contato direto com os saberes e as melhores práticas dessa modalidade de ensino, integrando-as a discussões, reflexões e pesquisas. As universidades também precisam de apoio governamental para colocar em prática essa tarefa tão desafiadora, uma vez que ensinar todo e qualquer ser humano é responsabilidades coletiva — ou seja, aplica-se também essa ideia à instância responsável por formar novos e novas professoras para atuarem nos diversos espaços educativos.

A finalidade deste texto não é defender um método eficaz de ensino, nem propor que a formação continuada seja uma receita pronta para ensinar determinado conteúdo. Defendemos antes a ideia de que a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, se faz na e pela prática. Eu não tive essa formação na Graduação e, a julgar pelas narrativas das professoras alfabetizadoras colaboradoras desta pesquisa, tampouco elas a tiveram. Isso permite-nos afirmar que as discussões em relação à Educação Especial na formação inicial caminham a passos lentos, desarticuladas das demais disciplinas. É necessário que os formadores compreendam que essa formação inicial deveria proporcionar momentos formativos importantes para o que vem depois. Além disso, quando docentes universitários abrem espaços formativos para essas discussões, também é construída uma cultura inclusiva na vivência acadêmica de nível superior, plantando as sementes do que poderá ser uma sala de aula inclusiva na Educação Básica futuramente.

Sendo assim, ao elaborar um material formativo voltado para o ensino da alfabetização e do letramento de Matemática para cada um dos estudantes, por meio de encaminhamentos metodológicos que permitissem reflexões sobre a prática pedagógica, seria esperado que o material do PNAIC entrelaçasse as discussões também com a Educação Especial. Essas discussões apareceram esparsas, apenas em alguns cadernos e em pouquíssimas atividades — ou seja, houve, sim, a tentativa de trazer esse conhecimento, mas os elaboradores interpretaram que os saberes da Educação Especial poderiam ser fixados em um único material. Sem dúvidas, essa postura ora diagnosticada se reverberou no contexto da prática das professoras alfabetizadoras. Em suas narrativas, elas demonstraram dificuldades

de recordar acerca da formação em Educação Especial; quando recordaram, relataram uma formação desvinculada da proposta da prática, tanto no que diz respeito à preparação das atividades de forma coletiva, para trocas de experiências durante os encontros presenciais, quanto durante as atividades em sala de aula com os estudantes.

As professoras alfabetizadoras consideram que a construção dos materiais proporcionou uma oportunidade de aprendizado significativo para os estudantes. Tratava-se de um material lúdico, que estimulava o envolvimento de todos e tirava as aulas da rotina. Além disso, eram materiais alternativos, que poderiam ser conseguidos pelos próprios alunos, praticamente sem custos financeiros associados. A Caixa Matemática foi o exemplo mais mencionado. Esse material foi interpretado de várias formas pelas orientadoras, dependendo do contexto de cada escola. As participantes acreditam que esses materiais mencionados poderiam ser adaptados e trabalhados com os estudantes público-alvo da Educação Especial, dependendo das características de cada um.

De acordo com suas experiências, elas conseguem vislumbrar possibilidades de atender a esse público. Isso deve ser considerado um avanço em relação a uma mentalidade segregadora. As professoras percebem que a Educação Inclusiva precisa de um olhar empático, mas não pode depender somente de uma atitude individual de boa vontade. As escolas devem promover ações pedagógicas que criem igualdades de oportunidades para combater as desigualdades existentes. Esse movimento exige romper com práticas segregacionistas, as quais eu mesma vivenciei na época em que matriculei minha filha na escola e não obtive o acolhimento adequado.

É também preciso avançar em relação ao entendimento de que, para ensinar os estudantes público-alvo da Educação Especial, basta realizar adaptações aos materiais pedagógicos. A ideia da “adaptação” coloca o ensino desses estudantes à margem do processo educacional, sendo o centro o ensino dos demais estudantes. Além disso, a simples adaptação de materiais não garante a inclusão de todos no processo, pois as atividades não são pensadas para esse público específico e, sim, para uma maioria a que se atribui o rótulo de “normal”. Isso leva-nos a falar do Desenho Universal de Aprendizagem, o DUA, que foi pensado para permitir o uso de um único material por uma maior quantidade de pessoas. Trata-se de um modelo flexível e sem necessidade de adaptações após sua confecção.

Outra reflexão que emana dos dados analisados nesta pesquisa tem que ver com a ideia de que, quando a política pública é colocada em ação, ela sofre várias interpretações, conforme salientou Ball (1992) e seus colaboradores. Portanto, ela não pode ser vista de maneira linear. Essa ideia desconstruiu a percepção — algo ingênua — que eu tinha a respeito disso quando

do início deste trabalho investigativo. As políticas são elaboradas com uma determinada intencionalidade, mas atuadas e modificadas em relação à intencionalidade inicial, de acordo com contextos distintos. Isso não significa, por óbvio, que tais políticas não deveriam existir; pelo contrário, os resultados desse trabalho investigativo apontam para a importância das políticas públicas educacionais, inclusive para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Contudo, o olhar para as políticas públicas educacionais não deve ser ingênuo. Há que se considerar que toda política pública educacional será atuada no ambiente escolar pelos atores professores. Muitas vezes, é esperado que eles dominem todas as áreas do conhecimento, mas, como observado nas narrativas das professoras alfabetizadoras, esses profissionais também têm dificuldades de interpretar e atuar as políticas educacionais, principalmente, em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, pode-se afirmar que, em relação a esse aspecto, a proposta precisa avançar e considerar outros atores e seus diferentes contextos — por exemplo, a formação das professoras orientadoras em relação à temática da formação continuada voltada para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Saliento que essa formação foi pensada sob a perspectiva de que todas as escolas teriam condições formativas de trabalhar com as professoras alfabetizadoras, mas isso não foi o que aconteceu na prática. As políticas ainda são pensadas de maneira unificada, sem levar em consideração os contextos locais em que cada profissional docente está inserido e as especificidades de suas histórias formativas, de seus valores e de suas crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Em relação aos contextos culturais e profissionais, foi possível observar, nas narrativas das professoras alfabetizadoras, que os seus saberes profissionais para a atuação com os estudantes público-alvo da Educação Especial advieram, sobretudo, de experiências sociais e culturais que antecederam um contato com a formação inicial — falaram de relações familiares e de brincadeiras de infância enquanto cursavam a Educação Básica, que, por óbvio, extrapolam ambiente educacional. Foi possível observar também que a formação inicial se apresenta muito distante do contexto real de atuação. Portanto, os saberes para atuar com os estudantes público-alvo da Educação Especial, segundo as narrativas dessas professoras, foram adquiridos durante a prática em sala de aula — ou seja, no próprio exercício do trabalho, atuando de maneira direta com os estudantes ou na troca de experiência com outras professoras, seja na condição de professoras efetivas ou interinas. Essa realidade também vai ao encontro da minha formação para trabalhar com os estudantes público-alvo da Educação. Provavelmente, a minha imersão se deu principalmente pela minha realidade familiar. Mesmo tendo cursado Pedagogia, eu não me sentia preparada para atuar com os estudantes público-

alvo da Educação Especial. Essa ausência formativa fez com que eu aprendesse na experiência em sala de aula, quando me vi desafiada a alfabetizar estudantes surdos em salas de aula comuns. Esses saberes e experiências vividos com o passar do tempo e na relação com os pares foram considerados fundamentais para a melhoria de uma atuação profissional voltada para todos os estudantes, inclusive para os da Educação Especial. Contudo, segundo as narrativas das professoras, mesmo a proposta do PNAIC valorizando, em teoria, esse aspecto, ele não foi considerado durante a formação, especificamente quando analisamos o material destinado para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

As narrativas das professoras alfabetizadoras também possibilitaram uma análise da construção de um saber disciplinar que estava previsto na formação: o trabalho por meio das sequências didáticas. Essa metodologia conseguiu fazer com que os estudantes se envolvessem com os conteúdos matemáticos que eram ensinados e ainda permitiu o trabalho com os jogos, valorizando o aprender de forma lúdica e respeitando a cultura infantil e o brincar, o que foi um dos aspectos mais marcantes da formação do PNAIC. Contudo, houve dificuldades de interpretar essa metodologia para o contexto dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Em relação aos contextos externos, as professoras alfabetizadoras narraram sobre a pressão que elas sofreram quanto à entrega de resultados da formação do PNAIC de Matemática e quanto ao cumprimento de um cronograma pré-estabelecido. Havia a ameaça de que, se não fosse realizado o que estava previsto na carga horária, elas poderiam ser alvo de processos por parte do Governo Federal, devendo até devolver a bolsa que receberam. Cabe ressaltar que essas informações não estavam previstas em nenhum material de formação ou documento oficial. Com o passar do tempo, elas perceberam que essa exigência, que interferia na carga horária regular de trabalho e também nos seus tempos de descanso, fez com que, de certo modo, elas deixassem de olhar a formação do PNAIC como algo positivo ou produtivo. O incentivo financeiro que elas receberam, muitas vezes, era destinado à compra de materiais, pois as Secretarias de Educação não cumpriram totalmente com o pacto que haviam feito com o Governo Federal de fornecer tudo o que fosse necessário à execução do programa. Além disso, era esperado que as professoras alfabetizadoras entregassem resultados relativos aos objetivos mais gerais do PNAIC, fazendo com que todos os estudantes estivessem alfabetizados em curto prazo de investimento formativo.

As narrativas das professoras também mencionaram as expectativas para a formação continuada em serviço, considerando que a formação do PNAIC atendia à maioria dessas expectativas. Segundo as colaboradoras, as formações deveriam acontecer durante a jornada

de trabalho, atendendo às necessidades reais formativas de cada escola. A proposta seria uma formação que permitisse uma constante troca de experiências entre os pares, de maneira mais autônoma e colaborativa, com temáticas que discutissem transversalmente a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de proporcionar o desenvolvimento profissional docente como um todo.

Para o desenvolvimento dessas e outras reflexões e para a produção de significados acerca das narrativas, a História Oral, articulada à Abordagem do Ciclo de Políticas, teve um papel fundamental nesta pesquisa. Por sua vez, as fontes históricas foram importantes para atribuir significados à produção de conhecimento no campo da Educação Matemática. Essas fontes possibilitaram-nos conhecer um pouco mais sobre a formação continuada do PNAIC de Matemática realizado em sete municípios do Vale do Jauru, no estado de Mato Grosso, a partir do protagonismo das sete professoras alfabetizadoras colaboradoras dessa pesquisa. Além disso, impulsionaram o entendimento de que a política pública, no campo educacional, não pode ser vista de maneira linear, como forma de “implementação” direta de ações no contexto da prática — ou seja, a palavra “implementação” remete a uma ideia que deve ser revista e reconsiderada, pois cada política sofre alterações, desde o seu processo de construção até o seu desenvolvimento no contexto da prática, de onde se conclui que não se “implementa” algo pronto, quando se trata de políticas públicas. Sendo assim, tais políticas públicas devem considerar os contextos da prática, pois eles são diversos, dadas as singularidades regionais, locais, sociais e culturais e as condições de trabalho de cada professora, as suas histórias formativas, os seus valores e as suas crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, as políticas brasileiras no campo educacional ainda são pensadas de maneira unificada, sem que se levem em consideração as especificidades que acabamos de referir.

Julgamos que esta pesquisa avançou o entendimento de que o PNAIC foi uma formação de larga escala que aconteceu em diferentes regiões brasileiras e que, da elaboração à sua atuação, várias influências e diferentes interpretações modificaram essa política no contexto da prática. Trata-se de algo ruim? A resposta é não, pois se entende que isso é o esperado, diante da diversidade de mentes envolvidas em todo o processo. Por outro lado, essa constatação deve ser levada em conta quando da elaboração de uma política. No caso da política em questão, esse movimento resultou em diferentes interpretações, tanto positivas quanto negativas, que devem ser consideradas pelos formuladores de políticas educacionais, a fim de suprir as reais necessidades formativas de um público tão diverso quanto o das professoras alfabetizadoras brasileiras.

Por isso, em consonância com a Abordagem do Ciclo de Políticas e com ênfase na Teoria da Atuação, seguimos com o entendimento de que não houve um único PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras brasileiras. De fato, a maneira com que essas profissionais interpretaram e atuaram com essa política no contexto da prática se deu de maneira diversa, conforme as subjetividades de cada uma. Isso permitiu que cada profissional experienciasse, na prática, um movimento formativo que contribui para a elaboração de novos saberes — disciplinares, teóricos, curriculares e práticos. Quando isso não foi possível, elas recorreram aos seus próprios saberes e experiências, que foram se efetivando ao longo do tempo, adquiridos no contexto da sala de aula ou com seus pares, em busca de proporcionar aos estudantes público-alvo da Educação Especial um ambiente educativo o mais próximo do inclusivo.

As fontes históricas produzidas pelas narrativas das professoras alfabetizadoras proporcionaram esses entendimentos que procurei resumir nestas considerações finais, a partir das minhas interpretações, dos meus afetos, dos meus atravessamentos e das minhas próprias experiências formativas adquiridas ao longo dos anos, atuando em diversos cenários e interpretando, de acordo com minhas vivências, o contexto da prática de sala de aula. Considero que essas fontes históricas poderão ser objeto de muitas outras leituras e interpretações, pois o processo analítico nunca se esgota. Sendo assim, convido os leitores e as leitoras a produzirem outros significados em relação à formação do PNAIC de Matemática, especificamente em relação à temática da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de que também contribuam para as pesquisas que envolvem a Educação Matemática inclusiva no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALVES, J. D. X. **História e Memória de Araputanga (1955-1980)**. Araputanga: Gráfica Oscar, 1997.

ARAPUTANGA. **Lei Municipal N.º 852/2008**. Dispõe sobre a instituição do plano de carreiras e salários dos profissionais da educação do município de Araputanga. Araputanga, MT: Prefeitura de Araputanga, 2008. Disponível em: <https://acesse.one/6Oq95>. Acesso em: 19 jan. 2023.

ARBEX, D. **Holocausto Brasileiro**. São Paulo: Geração Ed., 2013.

BÂ, A. H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (ed.) **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 168–212.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S. J.; MANGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 2. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2021.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRA DO BUGRES. **A proposta curricular de atendimento educacional especializado da rede municipal de Barra do Bugres**. Barra do Bugres, MT: Secretaria Municipal de Educação e Cultura Departamento de Educação Especial, 2022.

BARRA DO BUGRES. **Lei Complementar n.º 055/2013**. Dispõe Sobre a Reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Profissionais da Educação Pública Básica do Município de Barra do Bugres-MT e dá Outras Providências. Barra do Bugres, MT: Prefeitura de Barra do Bugres, 2013. Disponível em: https://www.barradobugres.mt.gov.br/Transparencia/fotos_downloads/2823.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BOLLMANN, M. da G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 657-676, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BONAZZI, C. T. de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, M. M. de.; AMADO, J. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 233-245.

BRASIL. **Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011**. Revogado pelo Decreto n.º 7.690, de 2012 Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores — DAS e das Funções Gratificadas do

Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília: Presidente da República, 2011b. Disponível em: <https://acesse.one/u69rW>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidente da República, 2011a. Disponível em: <https://acesse.one/IlCTY>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Presidente da República, 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Revogado pelo Decreto n.º 7.611, de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Presidente da República, 2008b. Disponível em: <https://l1nk.dev/wFTdQ>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidente da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. **Rede nacional de formação continuada de professores de Educação Básica.** Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. **Rede nacional de formação continuada de professores de Educação Básica.** Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n.º 11.370, de 1.º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: 2024. **Diário Oficial da União**, edição extra, 02 jan. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/43FMI12>. Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Valorização e Formação de Professores. **Matrizes de referência Anos Iniciais do Ensino Fundamental:** Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. Brasília: MEC/SEB, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE** — Conferência Nacional de Educação. Apresentação. Disponível em: <https://bit.ly/3HmBXqh>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, DF: Regimento Interno Conae, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <https://acesse.dev/bcxm2>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidente da República, 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2014b. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Apresentacao.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. construção do sistema de numeração decimal: alfabetização matemática. Brasília: MEC/SEB, 2014e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014a. Disponível em: <https://acesse.one/hNnuA>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. **Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

BRASIL. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador. **Caderno de Apresentação**. Ministério da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador. **Caderno de Educação Especial**: alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação.: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apresentação. Documento orientador das ações de formação em 2014. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2014c. Disponível em: <https://l1nq.com/aleR1>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal/UNESCO, 2001c.
BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994**. O ministro de estado da educação e do desporto, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na medida provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Programa de Aceleração do Crescimento - PAC - MANUAL DE INSTRUÇÕES Projetos Prioritários de Investimentos - PPI Intervenções em Favelas**. Brasília: Ministério das Cidades, 2007.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3OcnxwB>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEB, 2014d.

BRITO, A. J. de.; ALVES, F. T. O. Profissionalização e saberes docentes: análise de uma experiência em formação inicial de professores de matemática. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (org.). **A formação do professor que ensina matemática perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27.

BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CABRAL FILHO, A. V.; FERREIRA, G. Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 93-116, jan./jun. 2013. DOI: https://doi.org/10.26512/ser_social.v15i32.13036.

CAETANO, M. R. **Relações entre o Público e o Privado**: a gestão pedagógica da educação no programa Circuito Campeão do instituto Ayrton Senna (2007-2010). Orientadora: Vera Maria Vidal Peroni. 303f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/143383>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F. Prefácio. In: ROSA, F. M. C. da.; BARALDI, I. M. (org.). **Educação Matemática Inclusiva Estudos e Percepções**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 7-9.

CARDOSO, C. J.; KIMURA, C. F. K.; RODRIGUES, S. F. P. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: enfrentando um problema secular. **REAMEC-Rede**

Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, v. 4, n. 2, p. 41-56, 2016. DOI: 10.26571/2318-6674.a2016.v4.n2.p41-56.i5327.

CARDOSO, C. J.; RODRIGUES, S. de F. P.; FERRARINI, A. R. K. **Histórias, experiências e reflexões: pacto pela alfabetização em Mato Grosso**. Cuiabá: EduUFMT, 2015.

CASIES. **Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial**. Disponível em: <https://casies-cursos.casies.com.br/>. Acesso em: 26 ago. 2021.

CEARÁ. Secretaria de educação. **Mais Paic: história**. Disponível em: <https://l1nk.dev/4v2ab>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CONSTANT, E. Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa *In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015.

CPT. Centro de Produções Técnicas. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: documento completo, atualizado e interativo**. Cursos CPT. Disponível em: <https://l1nk.com/zRh6q>. Acesso em: 25 jul. 2022.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. Deficiência. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n.11, p. 64-77, dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>.

FERREIRA, G. L. Sala de recursos/apoio para alunos com deficiência do Ensino Fundamental. *In: MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. A. de.; MOREIRA, G. E. (org.). Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Práticas*. São Paulo: Livraria da Física, 2016. v. VII. p. 47-68.

FOLHA DE ARAPUTANGA. Ilustração arquivo. Disponível em: <https://acesse.dev/INHQa>. Acesso em: 26 maio 2022.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. Investigar e escrever na formação inicial do professor de Matemática. *In: FIORENTINI, D. (org.). Práticas de formação e pesquisa de professores que ensinam matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 77-99.

GARNICA, A. V. M. A. História Oral é, a narrativa pode, a História Oral é porque a narrativa pode, e a História Oral pode porque a narrativa é. E ponto. *In: SILVA, H. da (org.). Rompendo Fronteiras Disciplinares: Narrativas, práticas de pesquisa e intervenção na formação de professores que ensinam matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2023.

GARNICA, A. V. M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revistas**, Seropédica, v. 32, n. 2, p. 29-42, jul./dez., 2010. Disponível em: <https://encr.pw/VypYY>. Acesso em: 19 jan. 2024.

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. de. **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Unesp Cultura Acadêmica, 2012.

GESSER, A. **Libras que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIARDINI, B. L. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** Caminhos Percorridos pelo Programa e Opiniões de Professores Alfabetizadores sobre a Formação Docente. Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira. 289 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, RJ, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3736>. Acesso em: 15 jan. 2024.

GLÓRIA DO OESTE. **Projeto Político Pedagógico.** Centro Educacional de Ensino Fundamental “Aparecido Rubens Remédís — CEEFAR. Glória d’ Oeste, MT: Prefeitura de Glória d’Oeste, 2014.

GLOSSÁRIO CEALE. **Sequência didática.** Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em: 20 maio 2021.

GOBATTO, M. R. Formação continuada no estado de Mato Grosso no contexto das políticas públicas educacionais. **Laplage em Revista**, São Carlos, v. 1, n. 2, p. 107-118, 2015. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020151224p.107-118>.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez (Questões da nossa época), 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Acelera Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/3vC0ZyO>. Acesso em: 20 nov. 2021.

JOSLIN, M. A. **Políticas públicas de Educação Especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da Rede Municipal de ensino de Ponta Grossa** — PR. 2018. 188f. Orientadora: Laura Ceretta Moreira. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/63006>. Acesso em: 19 jan. 2023.

JOSLIN, M. F. A. **A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa -PR.** 2012. 145 f. Orientador: Jefferson Mainardes. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2012. Disponível em: <https://encr.pw/ruLFA>. Acesso em: 19 jan. 2023.

KASSAR, M. C. M. de. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (org.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 17-42.

LAGARES, R.; ALMEIDA, G. Q. M. de.; SANTOS, J. S. dos. Congressos e Conferências nacionais de educação: espaços sociais democráticos de interlocução e planejamento. **Revista Signos**, Lajeado, ano 39, n. 1, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v39i1a2018.1610>.

LIMA, C. A. R. Formação de professores ante a questão da inclusão. *In*: MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. A. de.; MOREIRA, G. E. (org.). **Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Formação de Professores**. São Paulo: Livraria da Física, 2016. v. VI. p. 24-38.

LOPES, A. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Política Educativas**, 24 (25). Disponível em: <https://bit.ly/4cSvRMX>. Acesso em: 02 mar. 2024.

MADURO, C. B; RODRIGUES, P. A. A. Uso de sequência didática de matemática para potencializar a aprendizagem de um aluno com Síndrome de Down. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 1-20, Jan./Dez., 2021. DOI: <https://doi.org/10.34019/2594-4673.2021.v5.35240>.

MAGUIRE, M.; BALL, S. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. *In*: BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 175-247.

MAINARDES, J. A Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://acesse.dev/gf0DK>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MAINARDES, J. **Análise dedados com Ciclo de Políticas em Ball - Prof. Jefferson Mainardes**. Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional. 2020. 1 vídeo (2h13m30s). Disponível em: <https://bit.ly/3vzgpUq>. Acesso em: 24 jun. 2022.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr.2009. Disponível em: <https://encr.pw/GNqAO>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MANRIQUE, A. L. M.; MARANHÃO, M. C. S. A. de. Políticas Públicas e o Projeto “Desafios para a educação Matemática Inclusiva”. *In*: MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. A. de.; MOREIRA, G. E. (org.). **Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Formação de Professores**. São Paulo: Livraria da Física, 2016. v. VI. p. 24-38.

MANRIQUE, A. L.; VIANA, E. A. de. **Educação Matemática e Educação Especial: Diálogos e Contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021 (Tendências em Educação Matemática).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONE, R. Desconstruindo Narrativas Normalizadoras. *In*: ROSA, F. M. C. da.; BARALDI, I. M. (org.). **Educação Matemática Inclusiva Estudos e Percepções**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 7-9.

MAROSTEGA, G. B. **Características físicas, ocupação territorial, atividades econômicas indicadores hidrológicos da bacia Hidrográfica do rio Jauru - MT**. 2012. 113 f. Orientadora: Célia Alves de Souza. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) — Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3fF5omQ>. Acesso em: 28 jun. 2020.

MARTINHO, M. H. Prefácio. In: MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. A. de.; MOREIRA, G. E. (org.). **Desafios da Educação Matemática Inclusiva**: Formação de Professores. São Paulo: Livraria da Física, 2016. v. VI. p. 7-10.

MATO GROSSO. **Histórias, experiências e reflexões**: Pacto pela alfabetização em Mato Grosso (2013). Coleção PNAIC de Mato Grosso: Memórias de alfabetização. Cuiabá- MT. v. 1. Rondonópolis: EduFMT, 2015.

MATO GROSSO. **Lei Complementar n.º 50, de 1.º de outubro de 1998**. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá: Governo Estadual, Assembleia Legislativa. Disponível em: <https://bit.ly/3E5MRxN>. Acesso em: 20 maio 2021.

MATO GROSSO. **Lei Complementar n.º 49, de 1º de outubro de 1998 D.O. 1º.10.98**. Dispõe sobre a instituição do sistema de ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Cuiabá: Governo Estadual, 1998. Disponível em: <https://l1nk.dev/17ovR>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MATO GROSSO. **Lei n.º 11.689 de 15 de março de 2022**. Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Cuiabá: Governo Estadual, 2022. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/norma-juridica/urn:lex:br;mato.grosso:estadual:lei.ordinaria:2022-03-15;11689>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MATO GROSSO. **Lei n.º 8.806 de 10 de janeiro de 2008**. Plano Estadual de Educação e dá suas outras providências. Cuiabá: Governo Estadual, 2008. Disponível em: <https://l1nk.dev/Za7XA>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Educação Especial no Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais Superintendência de Diversidade Educacionais Gerencia de Educação, 2012.

MATO GROSSO. Prefeitura municipal de Porto Espiridião. **Galeria de Fotos**. Disponível em: <https://www.portoesperidiao.mt.gov.br/Imprensa/Galeria-de-Fotos/>. Acesso em: 26 maio 2022.

MATO GROSSO. **Resolução n. 261/02-CEE/MT**. Fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. Cuiabá: Governo Estadual, 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7241607-Resolucao-n-261-02-cee-mt.html>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MATO GROSSO. **Resolução Normativa 001/2012-CEE/MT**. Fixa normas para oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

Cuiabá: Governo Estadual, 2012. Disponível em: <https://acesse.one/e15nC>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MATO GROSSO. **Caderno de Orientações da Educação Especial para o ano letivo de 2024**. Cuiabá: Governo Estadual, 2024.

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

MCNEELY, C. L. Prescrevendo as políticas nacionais de educação: o papel das organizações internacionais. In: BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 365-370.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2019.

MEIHY, J. C. S. B.; SEAWRIGHT, L. **Memórias e Narrativas**. São Paulo: Contexto, 2021.

MELLO, A. R. C. de. **Um estudo do Programa Letramento de 2004 a 2007**: Dilemas e perspectivas da Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso. 2008. 206f. Orientadora: Cancionila Janzkovski Cardoso. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2008. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp071467.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORGADO; A. S.; SANTOS, R. S.; TAKINAGA, S. S. Sugestão de alguns materiais para o ensino e aprendizagem para inclusão. In: MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. A. de.; MOREIRA, G. E. (org.). **Desafios da Educação Matemática Inclusiva**: Práticas. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p. 85-97, v. VII.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S. da.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NUNES, C. P.; CARDOSO, B. L. C.; SOUSA, E. C. **Condições de Trabalho e Saúde do Professor**. Salvador: UESB, 2020.

OBSERVATÓRIO COVID-19 BR. **Comparação entre cenários**. Última revisão em 19 de maio de 2020 (15h38min) Horário de Brasília. Disponível em: <https://bit.ly/3C3gWMG>. Acesso em: 18 maio 2021.

OLIVEIRA, I. A. de. **Saberes, imaginários e representações na Educação Especial**: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

ONU. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala: ONU, 1999.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3U1IU7s>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ONU. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais**, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

ONU. Declaração Mundial de Educação para Todos. **Conferência de Jomtien**, Tailândia: UNICEF, 1990.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. Organização Mundial da Saúde. **OMS afirma que Covid-19 é agora caracterizada como pandemia**. 11 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3obWdQH>. Acesso em: 18 maio 2021.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formação e circulação de sentido. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PAULA, R. R. **Sentidos da formação continuada do PNAIC em Feliz Natal/MT: impactos no ensino de Matemática na Educação Básica**. 166 f. 2017. Orientadora: Cláudia Landin Negreiros. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) — Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2017. Disponível em: <https://acesse.dev/VLBRe>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PAULINO, V. J. A. Uma escola do tamanho do Brasil: a institucionalização do prouni como forma de democratizar o acesso ao ensino universitário. **Revista de Estudos Jurídicos UNESP**, Franca, v. 19, n. 29, p. 1-14, jan./jul., 2015. DOI: <https://doi.org/10.22171/rej.v19i29.1567>.

PAVEZI, M. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas da educação especial no contexto da prática. **RELEPE**, v.3, p. 1-19, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.009>.

PÊCHEUX, M. “Análise Automática do Discurso (AAD-69)”. In: GADET, H. (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, p. 61-162.

PEREIRA, S. **Implantação do PNAIC nos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo à luz do ciclo de políticas**: questões de gestão pedagógica. Orientador: José Eduardo de Oliveira Santos. 302f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação- Políticas Educacionais) — Universidade Nove de Julho, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1762>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PERES, R. C. N. C. O lúdico no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral espástica. **Journal of Human Growth and Development**, v. 14, n. 3, 2004. p. 37-46. DOI: <https://doi.org/10.7322/jhgd.40114>.

PIASSON, V. F. S. dos. **Formação continuada em (dis)curso**: o PNAIC no imaginário das coordenadoras em Barra do Bugres, MT. 2017. 126 f. Orientadora: Cláudia Landin Negreiros. Dissertação (Mestrado Ensino de Ciências e Matemática) — Universidade do

Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres-MT, 22017. Disponível em: <https://encr.pw/PMfTv>. Acesso em: 18 jan. 2024.

POGREBINSCHI, T.; SANTOS, F. Participação como representação: o impacto das conferências nacionais de políticas públicas no Congresso Nacional. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 3, p. 259-305, set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582011000300002>.

POPULAR ONLINE. Escola de Araputanga comemora 25 anos com Noite Cultural e Lançamento de Revista. **Popular Online**, 15 jan. 2024. Araputanga, MT, 2024. Disponível em: <https://acesse.dev/JOVLG>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PORTELLI, A. **História Oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTO ESPERIDIÃO. **Lei Complementar n.º 017/03 de 15/12/03**. Dispõe Sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal e a Reforma do Estatuto do Magistério do Município de Porto Esperidião-MT e das Outras Providências. Porto Esperidião, MT: Prefeitura Municipal de Porto Esperidião, 2023. Disponível em: <https://acesse.one/1BBZB>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PORTO ESPERIDIÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual 13 de Maio. Porto Esperidião, MT: Prefeitura Municipal de Porto Esperidião, 2023.

PORTO ESPERIDIÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Theodoro José Duarte. Porto Esperidião, MT: Prefeitura Municipal de Porto Esperidião, 2023.

RIMONATTO, Edson. negligência e negacionismo de Bolsonaro levou país à trágica marca de 600 mil mortes. Portal Cut. In: **CONDSEF** — Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Federal. Publicado em 8 de outubro de 2021. Disponível em: <https://acesse.dev/EK0cO>. Acesso em: 27 maio 2022.

ROLKOUSKI, E. Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação? In: Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas, 11, 2013, **Anais...**, Curitiba, PR, 2013. p. 1-16.

RUA, M. das G. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC. Brasília: CAPES/UAB, 2009.

SANTHIAGO, R.; MAGALHÃES, V. B. de. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância, **Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 27, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.102266>.

SANTOS, P. C. C.; BARALDI, I. M. Educação Especial e Educação Inclusiva: considerações históricas. In: ENAPHEM Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática: formação de professores: história, cultura e política, 4, 2018, **Anais...** Campo Grande, 2018, p. 1-13.

SANTOS, V. I. X. **Formação Territorial do Município de Araputanga e suas Mudanças Socioespaciais**. 2017. 158 f. Orientadora: Maria do Socorro. Dissertação (Mestrado em

Geografia) — Universidade do Estado do Mato Grosso, Faculdade de Ciências Humanas, Cáceres, MT, 2017. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/ppggeo2015-4-vanusa.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SHI, L. S. E.T. da. **Formação Continuada de Professores e Qualidade do Ensino: Um Estudo Sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa — PNAIC**. Nova Iguaçu/RJ. Orientadora: Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos. 123 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Seropédica, RJ, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3Sq6tFR>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SILVA, B. B. da. **Arquitetando histórias de formação em formação: compreensões junto a narrativas da história oral em educação matemática**. 2023, 380f. Orientadora: Heloisa da Silva. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) — Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, SP, 2023. Disponível em: <https://encr.pw/8l0h8>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SILVA, H. da.; SOUZA, L. A. de. Injustiças e desobediências epistêmicas no trabalho com narrativas na formação de professores: potencialidades em permanecer com o problema. *In*: SILVA, H. da (org.). **Rompendo Fronteiras Disciplinares**. Narrativas, práticas de pesquisa e intervenção na formação de professores que ensinam matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2023. p. 23-55.

SILVA, M. C. da. **Educação inclusiva**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SILVA, M. M. da.; SANTOS, A. P. dos. Educação Inclusiva: Considerações sobre Políticas Públicas e Formação de Professores. *In*: RAHME, M. M. F.; FRANCO, M. A. M.; DULCI, L. C. (org.). **Formação e Políticas Públicas na Educação**. Jundiaí: Paco, 2014. p.211-229.

SILVA, R. A. F. da. Os direitos e a Aprendizagem *In*: BRASIL. Ministério da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: Inclusão**. Caderno de Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2014.

SILVA, R. A. F. da.; VIANNA, C. R.; GRECA, L. C. M. Quem são eles? Os alunos da minha sala de aula? *In*: BRASIL. Ministério da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: Inclusão**. Caderno de Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2014.

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. dos. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): revisão sistemática da literatura. **Revista Meta Avaliação**, v. 12, n. 37, 2020. Disponível em: <https://acesse.dev/awNMM>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SOUZA, R. A. de. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação e prática dos professores alfabetizadores no ensino da Matemática para alunos surdos**. 2018. 200 f. Orientadora: Maria Elizabete Rambo Kochhann Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) — Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres-MT, 2018. Disponível em: <https://acesse.one/EX3Wu>. Acesso em: 18 jan. 2024.

TANGARÁ DA SERRA. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual Vereador Manoel Marinheiro. Tangará da Serra, MT, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

TARDIF, M: **Saberes docente e formação Profissional**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2005.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien — 1990). Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <https://encr.pw/I9ITL>. Acesso em: 24 jul. 2022.

VINENTE, N. G. **O PNAIC e a Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras: uma realidade no município de Humaitá — Amazonas**. Orientadora: Eliane Regina Martins Batista. 128f. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) — Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Humaitá, AM, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7729>. Acesso em: 15 jan. 2024.

WEBER, C. J.; LIMA, V. L. Sala de recurso multifuncional: desafios e perspectivas deste trabalho pedagógico frente ao processo de inclusão e aprendizagem. **Revista Moinhos**, v. 6 3. p. 3-42. 2019. DOI: <https://doi.org/10.30681/moinhos.v6.3201>.

ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A — Carta de cessão da professora alfabetizadora e colaboradora da pesquisa Gilcinéia Gonçalves Ferreira



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO

Eu, Gilcineia Gonçalves Ferreira, RG nº 1065541-7, declaro ceder a Renata Aparecida de Souza, RG nº 10552995, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 14 de Maio de 2021, com duração de 2h:13m 07s, duas horas, treze minutos e sete segundos; sobre a transcrição literal da entrevista; sobre a textualização (edição) do registro oral, que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada; sobre a divulgação da minha imagem e identificação e sobre documentos por mim cedidos. Estou ciente de que o material em alusão irá compor a sua tese de doutorado, que versa sobre a narrativas dos alfabetizadores sobre o ensino da Matemática para os alunos público-alvo da Educação Especial: experiências a partir do Pnaic* que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro (SP), podendo o pesquisador, para tal fim, publicar integral ou parcialmente o conteúdo da textualização, bem como os documentos, imagens, identificação e referências à minha pessoa, neste ou em estudos posteriores, desde que exclusivamente para fins acadêmicos e referenciando sempre o estudo do qual o material faz parte originalmente. Outrossim, autorizo o seu arquivamento em bancos de dados físicos e eletrônicos, com fins acadêmicos, para posteriores consultas ou estudos por esse ou outros pesquisadores.

Araputanga, 26 de abril de 2022.

Gilcinéia Gonçalves Ferreira
NOME COMPLETO

Apêndice B — Carta de cessão da professora alfabetizadora e colaboradora da pesquisa Érica Cristina da Silva





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO

Eu, Érica Cristina da Silva, RG nº 2025287-0, declaro ceder a Renata Aparecida de Souza, RG nº 10552995, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 13 de setembro de 2021, com duração de 59m10s, cinquenta e nove minutos e dez segundos; sobre a transcrição literal da entrevista; sobre a textualização (edição) do registro oral, que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada; sobre a divulgação da minha imagem e identificação e sobre documentos por mim cedidos. Estou ciente de que o material em alusão irá compor a sua tese de doutorado, que versa sobre a narrativas dos alfabetizadores sobre o ensino da Matemática para os alunos público-alvo da Educação Especial: experiências a partir do Pnaic" que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro (SP), podendo o pesquisador, para tal fim, publicar integral ou parcialmente o conteúdo da textualização, bem como os documentos, imagens, identificação e referências à minha pessoa, neste ou em estudos posteriores, desde que exclusivamente para fins acadêmicos e referenciando sempre o estudo do qual o material faz parte originalmente. Outrossim, autorizo o seu arquivamento em bancos de dados físicos e eletrônicos, com fins acadêmicos, para posteriores consultas ou estudos por esse ou outros pesquisadores.

Araputanga, 17 de dezembro de 2021.



NOME COMPLETO

Apêndice C — Carta de cessão da professora alfabetizadora e colaboradora da pesquisa Tatiane Nespoli de Souza



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO

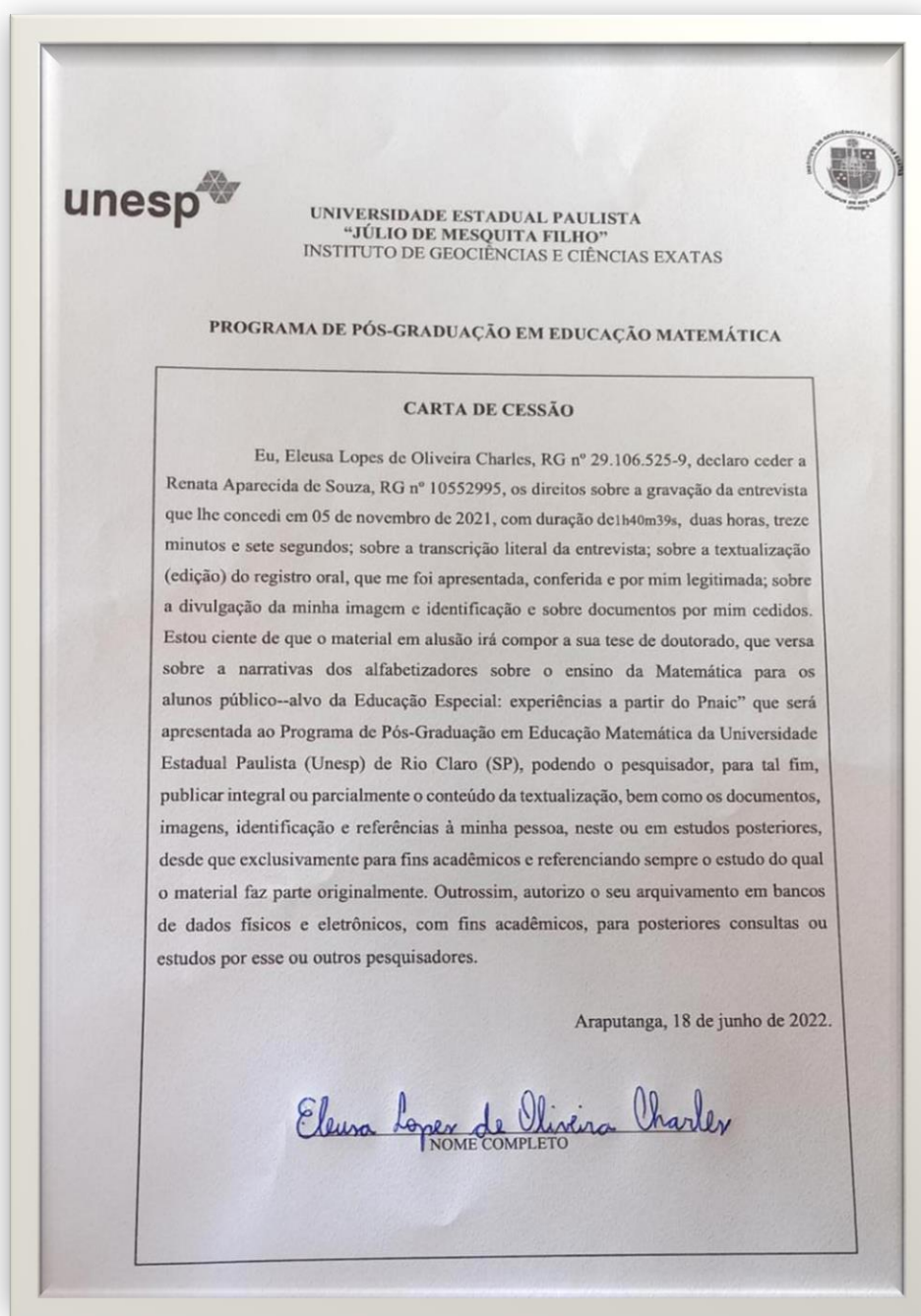
Eu, Tatiane Nespoli de Souza, RG nº2311293-0, declaro ceder a Renata Aparecida de Souza, RG nº 10552995, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 13 de setembro de 2021, com duração de 1h2m19s, uma hora dois minutos e dezenove segundos; sobre a transcrição literal da entrevista; sobre a textualização (edição) do registro oral, que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada; sobre a divulgação da minha imagem e identificação e sobre documentos por mim cedidos. Estou ciente de que o material em alusão irá compor a sua tese de doutorado, que versa sobre a narrativas dos alfabetizadores sobre o ensino da Matemática para os alunos público-alvo da Educação Especial: experiências a partir do Pnaic que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro (SP), podendo o pesquisador, para tal fim, publicar integral ou parcialmente o conteúdo da textualização, bem como os documentos, imagens, identificação e referências à minha pessoa, neste ou em estudos posteriores, desde que exclusivamente para fins acadêmicos e referenciando sempre o estudo do qual o material faz parte originalmente. Outrossim, autorizo o seu arquivamento em bancos de dados físicos e eletrônicos, com fins acadêmicos, para posteriores consultas ou estudos por esse ou outros pesquisadores.

Araputanga, 17 de dezembro de 2021.

Tatiane Nespoli de Souza

Nome Completo

Apêndice D — Carta de cessão da professora alfabetizadora e colaboradora da pesquisa Eleusa Lopes de Oliveira Charles



A carta de cessão é apresentada em um formato de documento oficial da Unesp. No topo, à esquerda, está o logo da Unesp. À direita, há o brasão da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". O texto da carta está centralizado e encerrado em uma caixa retangular. A assinatura da professora está no final, sobre uma linha que indica o nome completo.

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO

Eu, Eleusa Lopes de Oliveira Charles, RG nº 29.106.525-9, declaro ceder a Renata Aparecida de Souza, RG nº 10552995, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 05 de novembro de 2021, com duração de 1h40m39s, duas horas, treze minutos e sete segundos; sobre a transcrição literal da entrevista; sobre a textualização (edição) do registro oral, que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada; sobre a divulgação da minha imagem e identificação e sobre documentos por mim cedidos. Estou ciente de que o material em alusão irá compor a sua tese de doutorado, que versa sobre a narrativas dos alfabetizadores sobre o ensino da Matemática para os alunos público-alvo da Educação Especial: experiências a partir do Pnaic" que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro (SP), podendo o pesquisador, para tal fim, publicar integral ou parcialmente o conteúdo da textualização, bem como os documentos, imagens, identificação e referências à minha pessoa, neste ou em estudos posteriores, desde que exclusivamente para fins acadêmicos e referenciando sempre o estudo do qual o material faz parte originalmente. Outrossim, autorizo o seu arquivamento em bancos de dados físicos e eletrônicos, com fins acadêmicos, para posteriores consultas ou estudos por esse ou outros pesquisadores.

Araputanga, 18 de junho de 2022.

Eleusa Lopes de Oliveira Charles
NOME COMPLETO

Apêndice E — Carta de cessão da professora alfabetizadora e colaboradora da pesquisa Zilda



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO

Eu, Zilda Rodrigues Soares da Silva Bariviera RG nº 85040681100, declaro ceder a Renata Aparecida de Souza, RG nº 10552995, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 02 de dezembro de 2022, com duração de 50m 59s, cinquenta minutos e cinquenta e nove segundos; sobre a transcrição literal da entrevista; sobre a textualização (edição) do registro oral, que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada; sobre a divulgação da minha imagem e identificação e sobre documentos por mim cedidos. Estou ciente de que o material em alusão irá compor a sua tese de doutorado, que versa sobre a narrativas dos alfabetizadores sobre o ensino da Matemática para os alunos público--alvo da Educação Especial: experiências a partir do Pnaic” que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro (SP), podendo o pesquisador, para tal fim, publicar integral ou parcialmente o conteúdo da textualização, bem como os documentos, imagens, identificação e referências à minha pessoa, neste ou em estudos posteriores, desde que exclusivamente para fins acadêmicos e referenciando sempre o estudo do qual o material faz parte originalmente. Outrossim, autorizo o seu arquivamento em bancos de dados físicos e eletrônicos, com fins acadêmicos, para posteriores consultas ou estudos por esse ou outros pesquisadores.

Documento assinado digitalmente
gov.br ZILDA RODRIGUES SOARES DA SILVA BARI
Data: 17/06/2023 17:08:39 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Araputanga, 06 de junho de 2023.

Apêndice F — Carta de cessão da professora alfabetizadora e colaboradora da pesquisa Sonia Maria Reche



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

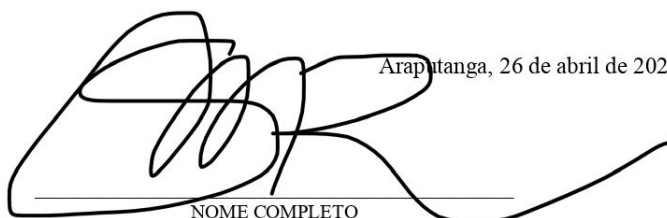


PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO

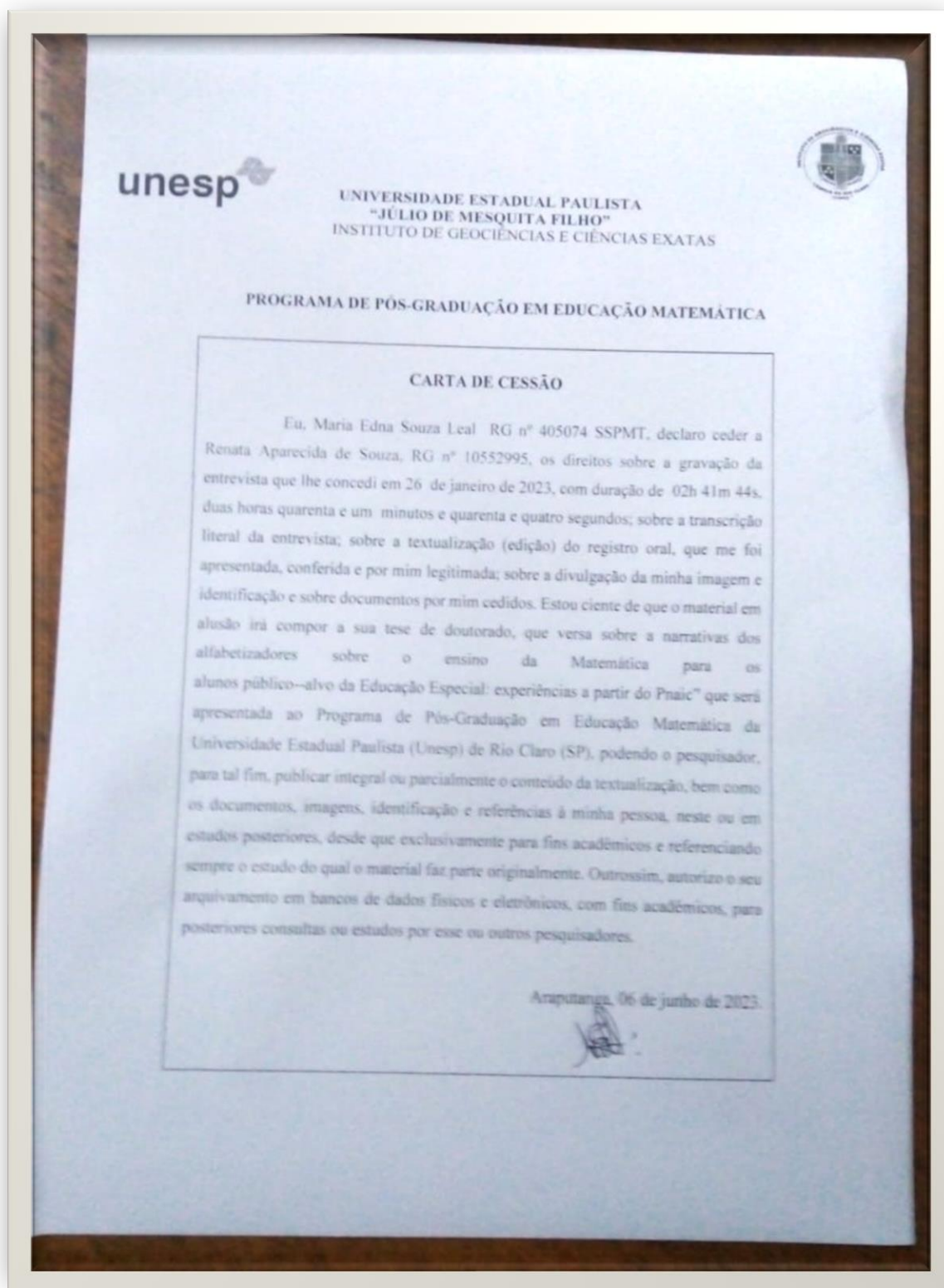
Eu, Sonia Maria Reche, RG nº 12508268 SSP/MT, declaro ceder a Renata Aparecida de Souza, RG nº 10552995, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 14 de Maio de 2021, com duração de 2h:41m 44s, duas horas, quarenta e um minutos e quarenta e quatro segundos; sobre a transcrição literal da entrevista; sobre a textualização (edição) do registro oral, que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada; sobre a divulgação da minha imagem e identificação e sobre documentos por mim cedidos. Estou ciente de que o material em alusão irá compor a sua tese de doutorado, que versa sobre a narrativas dos alfabetizadores sobre o ensino da Matemática para os alunos público--alvo da Educação Especial: experiências a partir do Pnaic” que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro (SP), podendo o pesquisador, para tal fim, publicar integral ou parcialmente o conteúdo da textualização, bem como os documentos, imagens, identificação e referências à minha pessoa, neste ou em estudos posteriores, desde que exclusivamente para fins acadêmicos e referenciando sempre o estudo do qual o material faz parte originalmente. Outrossim, autorizo o seu arquivamento em bancos de dados físicos e eletrônicos, com fins acadêmicos, para posteriores consultas ou estudos por esse ou outros pesquisadores.

Araputanga, 26 de abril de 2022.



NOME COMPLETO

Apêndice G — Carta de cessão da professora alfabetizadora e colaboradora da pesquisa Maria Edna Souza Leal



unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO

Eu, Maria Edna Souza Leal RG nº 405074 SSPMT, declaro ceder a Renata Aparecida de Souza, RG nº 10552995, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 26 de janeiro de 2023, com duração de 02h 41m 44s, duas horas quarenta e um minutos e quarenta e quatro segundos; sobre a transcrição literal da entrevista; sobre a textualização (edição) do registro oral, que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada; sobre a divulgação da minha imagem e identificação e sobre documentos por mim cedidos. Estou ciente de que o material em alusão irá compor a sua tese de doutorado, que versa sobre a narrativas dos alfabetizadores sobre o ensino da Matemática para os alunos público-alvo da Educação Especial: experiências a partir do Pnaic" que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro (SP), podendo o pesquisador, para tal fim, publicar integral ou parcialmente o conteúdo da textualização, bem como os documentos, imagens, identificação e referências à minha pessoa, neste ou em estudos posteriores, desde que exclusivamente para fins acadêmicos e referenciando sempre o estudo do qual o material faz parte originalmente. Outrossim, autorizo o seu arquivamento em bancos de dados físicos e eletrônicos, com fins acadêmicos, para posteriores consultas ou estudos por esse ou outros pesquisadores.

Araputanga, 06 de junho de 2023.

