

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM DESTAQUE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PNAIC

NATIONAL PACT FOR LITERACY IN THE RIGHT AGE: A HIGHLIGHT TO INCLUSIVE EDUCATION IN PNAIC

PACTO NACIONAL POR LA ALFABETIZACIÓN EN LA EDAD CIERTA: UN DESTAQUE A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PNAIC

Lucia Cristina Dalago Barreto¹
Elsa Midori Shimazaki²

Resumo

Este artigo discute o caderno intitulado “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” utilizado na formação dos professores alfabetizadores cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Realizamos uma análise qualitativa dos materiais, utilizando como aporte teórico os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, e quantitativa, por meio dos dados da entrevista realizada junto a 10 municípios, dentre 174, capacitados por uma universidade pública do estado do Paraná. Apresentamos um recorte da análise qualitativa desse material, que objetiva analisar a sistematização desses recursos e avaliar o curso, junto aos seus frequentadores no que tange à inclusão. Destacamos a importância do programa quanto às discussões relacionadas à alfabetização dos alunos incluídos nas séries iniciais do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, indicamos uma revisão teórica e aprofundamento dos conteúdos como possibilidade de melhoria para os próximos cursos de formação continuada de professores.

Palavras-chave: PNAIC; Formação Continuada; Educação Inclusiva.

Abstract

This article discusses the book entitled "The Literacy of Children with Disabilities: An Inclusive Proposal" used in the formation of the alphabetizing teachers who are taking part in the National Pact for Alphabetization in the Right Age (PNAIC). We performed a qualitative analysis of the materials, using as a theoretical contribution the assumptions of the historic-cultural, and quantitative perspective, using data from the interview conducted with 10 municipalities, among 174, trained by a public University of the state of Paraná. We will present a portion of the qualitative analysis of this material, which aims to analyze the systematization of these resources and assess the course, along with its learners in what relates to inclusion. We emphasize the importance of the program in the discussions related to the literacy of students included in the initial grades of elementary school and, at the same time, indicate a theoretical revision and deepening of contents, as a possibility of improvement for the next courses of continued education for teacher.

Keywords: PNAIC; Continuing Education; Inclusive Education.

Resumen

Este artículo discute el contenido del cuaderno titulado "La alfabetización de los niños con discapacidad: una propuesta inclusiva", utilizada en la capacitación de los docentes alfabetizadores que se están formando en el

¹Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná, na área da Educação Especial.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7725-6053> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0841010527699167>

E-mail: ldalagobarreto@gmail.com

²Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9372609347074339> E-mail: emshimazaki@uem.br

Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Adecuada (PNAIC). Realizamos un análisis cualitativo de los materiales, utilizando como aporte teórico las hipótesis obtenidas de los aspectos histórico-cultural, y cuantitativos a través de los datos recopilados de la entrevista realizada en 10 municipios de los 174 del estado de Paraná, certificados por una universidad pública del estado. Presentamos un fragmento del análisis cualitativo de este material, cuyo objetivo es analizar la sistematización de estos materiales didácticos y evaluar el curso, como a sus participantes con respecto a la inclusión. Destacamos la importancia del programa con respecto a las discusiones relacionadas con la alfabetización de los estudiantes incluidos en los grados iniciales de la educación primaria, y al mismo tiempo, indicamos una revisión teórica y profundización de los contenidos como la probabilidad de mejorar los próximos cursos de educación continua de docentes.

Palabras-clave: PNAIC; Formación continua; Educación inclusiva.

Introdução

O presente artigo é parte dos resultados de uma pesquisa vinculada ao Programa de Doutorado em Educação, à linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação Docente, de uma Universidade Estadual do Paraná. Apresentamos um recorte da análise, de um dos cadernos utilizados na formação dos professores alfabetizadores, participantes do programa de formação de professores, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), organizado pelo Ministério da Educação em parceria com os estados, distrito federal, municípios e universidades públicas do Brasil intitulado “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva”.

A sistematização dos cursos de formação de professores no Brasil ocorreu, com maior predominância, após o ano 2000, quando foi realizada em Dakar, Senegal, uma conferência mediada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2008), em que participaram 164 países, dentre os quais o Brasil, cujo objetivo foi reafirmar a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (JOMTIEN, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e organizar metas a serem atingidas pela educação básica desses países até 2015.

Como resultado dessas discussões sistematizou-se a Declaração de Dakar em que apresenta seis objetivos: a expansão da educação e o cuidado na primeira infância; a universalização da educação elementar gratuita e obrigatória; a aprendizagem de jovens e adultos; a redução das taxas de analfabetismo; a igualdade entre homens e mulheres nas oportunidades educacionais; e a qualidade da educação em todos os seus aspectos (UNESCO, 2008).

Desde então, vários Programas de Formação de Professores Alfabetizadores foram organizados no Brasil com o objetivo de contribuir para superação dos problemas relacionados à alfabetização e, conseqüentemente, alcançar tais objetivos. Criou-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores [PROFA] (2001), realizado nos anos de 2001 e 2002, que pretendia socializar o conhecimento teórico-metodológico a respeito da alfabetização segundo a concepção construtivista. Em 2003, o Ministério da Educação instituiu o Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade [Pró-Letramento] (2003) como ação de continuidade à formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. Este programa foi realizado em parceria com estados e municípios, sendo a capacitação presencial e semipresencial realizada pelas universidades, com o foco na aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. E, no final de 2012, foi implementado o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa [PNAIC] (2012), com vistas a assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, 8 anos de idade.

Ao instituir o PNAIC retomava-se uma das metas estabelecidas pelo Marco de Ação de Educação para Todos (EPT), que seria a melhoria de 50% no nível de alfabetização de adultos até 2015 verificamos que tal meta não foi alcançada, se considerarmos os dados do 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, segundo o qual o Brasil ocupa a 8ª posição no ranking de países com maior número de analfabetos adultos.

Esses dados são confirmados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2012a), que demonstra que a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos de idade ou mais no país é de 8,5%. Este dado evidencia, portanto, que temos aproximadamente 13,2 milhões de analfabetos residentes nas cinco regiões de nosso país.

Ao comparar os dados do IBGE (2012a) com os resultados apontados pelo censo realizado em 2010 no que se refere à alfabetização de crianças com algum tipo de deficiência no Brasil, evidenciamos uma discrepância entre tais índices, pois “[...] a taxa de alfabetização para a população total foi de 90,6%, enquanto a do segmento de pessoas com pelo menos uma das deficiências foi de 81,7% (IBGE, 2012b, p. 15).

A discrepância entre tais índices e a necessidade de políticas públicas inclusivas voltadas à alfabetização das pessoas público alvo da educação especial nos conduziu a presente pesquisa. Dessa forma apresentamos uma análise realizada sobre um dos materiais utilizados na formação continuada dos professores alfabetizadores, no Brasil, entre os anos de 2013 e 2017, cujo objetivo foi a minimização de tais discrepâncias.

Pressupostos teóricos

Dados estatísticos apresentados pelo IBGE (2011) indicam a necessidade de políticas públicas voltadas à melhoria, não apenas dos índices quantitativos, mas também qualitativos, da alfabetização no Brasil. No âmbito do projeto liberal-democrático, a alfabetização passa a ser um ritual de inserção pública da cultura e da linguagem e “[...] se apresenta como signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade” (Mortatti, 2000, p. 298).

Como visto, o significado da alfabetização tem sofrido modificações ao longo da história, em virtude das diferentes concepções políticas adotadas. Soares (2003) afirma que tais posturas políticas influenciam diretamente o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado (Soares, 2003, p. 23).

Indagamos, portanto: qual (is) a(s) postura(s) política(s) relacionadas à alfabetização dos alunos com deficiência, frequentadores do ensino regular, em nosso país? E como tem sido realizada a formação dos professores para alfabetizar esses alunos?

A inclusão de alunos com deficiência no Brasil estabeleceu seus princípios a partir da Declaração de Salamanca, organizada na década de 1994, na Espanha, a qual prevê políticas públicas como o direito a educação de qualidade às minorias excluídas socialmente. Fazem parte dessas minorias crianças oriundas de grupos marginalizados, ou pertencentes a etnias, línguas e culturas diferenciadas, crianças deficientes e superdotadas (Brasil, 1997).

Parte dessas políticas públicas se efetivou em forma de leis, resoluções e decretos, no entanto, aguardam ações mais efetivas, como, por exemplo, a capacitação dos professores para o atendimento dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. Vitaliano (2013) aponta que a maioria das ações relacionadas à inclusão referem-se à reorganização do currículo e poucas ao acompanhamento individual da aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca orienta os governos que “[...] garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (Brasil, 1997, s.n.). Desde a publicação do documento, já se passaram três décadas e poucas ações para a efetivação de tais orientações ocorreram efetivamente em nosso país e menos ainda para a formação dos professores alfabetizadores para a inclusão.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) faz parte dessas ações, pertencentes às políticas públicas elaboradas pelo governo federal, ou seja, o

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (MEC, 2012a, p. 11).

Em 2012, o governo federal legaliza o programa por meio das portarias nº 1458, de 14 de dezembro de 2012, nº 867, de 4 de julho de 2012 e nº 90 de 6 de fevereiro de 2013. Tais documentos normatizam a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, com foco em língua portuguesa e matemática; a realização de avaliações anuais – Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; a parceria com instituições de ensino superior e o apoio aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios e o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes do programa (MEC, 2012c).

São objetivos da ANA:

- i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (MEC, 2013, p. 7).

Os governos, ao aderirem ao Pacto, comprometem-se a alfabetizar todas as crianças até 8 anos em língua portuguesa e matemática, bem como realizar avaliações anuais junto aos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. Desse modo, as Ações do Pacto foram organizadas em quatro 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, mobilização e controle social (MEC, 2012a, p.5).

A formação continuada é organizada em curso presencial para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, como o Programa Pró-Letramento. A metodologia prioriza estudos e atividades práticas organizadas por Orientadores de Estudo, os quais foram selecionados dentre os professores das redes municipais e capacitados pelas universidades públicas com cursos de 200 horas por ano (MEC, 2003).

No estado do Paraná, esses materiais de apoio pedagógico são utilizados na formação dos professores orientadores de estudo por três Instituições. A formação continuada sistematizada pelos professores das universidades baseou-se nos Cadernos de Alfabetização de Matemática, Língua Portuguesa e Educação Especial, os quais citam o professor como elemento essencial na sociedade atual, considerando que sua função como educador modificou-se ao longo da história em razão de fatores políticos, econômicos e culturais.

Vygotski (2003) contribui no entendimento dessa função ao destacar a importância da mediação estabelecida entre o homem e o ambiente que o cerca, por meio do uso de instrumentos (materiais) e signos (psicológicos). Esses recursos possibilitam aos indivíduos, com ou sem deficiência, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, dentre elas, a atenção, a memória e a percepção.

Mais especificamente, nos indivíduos público alvo da educação especial, foco dessa pesquisa, esse desenvolvimento possibilita a sua compensação, ou seja, a capacidade do Sistema Nervoso Central de compensar os “defeitos” e funções desse órgão. Segundo esse pressuposto teórico, o defeito quando mediado pelas relações interpsicológicas, entre os pares, “[...] se converte no ponto de partida e principal força motriz no desenvolvimento psíquico da personalidade [...]” (Vygotski, 1983, p. 15) e internalização dos conceitos científicos priorizados pela escola.

A internalização é explicada por Vygotski (2003, p. 75) como um processo interno de reconstrução de operações externas, ou seja, é um processo interpessoal (externo) modificado pelas mediações e contato com o meio, num processo intrapessoal (interno). “[...] Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos [...]”.

Um exemplo desse processo de internalização é a aquisição da linguagem, em que, a princípio, ocorre entre a criança e as pessoas do seu convívio social e, posteriormente, essa linguagem é convertida em fala interna e auxilia na organização do seu pensamento.

Desse modo, analisamos esse documento sob os pressupostos da Perspectiva Histórico Cultural e verificamos como os materiais de apoio pedagógico disponibilizados pelo PNAIC estão, ou não, contribuindo à formação dos professores alfabetizadores para que planejem mediações compensatórias dessas funções e promovam a real inclusão dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular.

Metodologia

A Instituição de Ensino Superior, selecionada para o desenvolvimento da pesquisa, foi responsável pela capacitação de 174 municípios das Regiões Norte e Noroeste do estado. Sendo assim, o PNAIC nessa instituição de ensino trabalhou de forma direta e/ou indiretamente com cerca de cinco mil professores. A efetivação da formação dos professores alfabetizadores deu-se por meio de grupos de estudos coordenados pelos orientadores de estudo, que eram selecionados nas redes municipais. Esses orientadores de estudos eram formados na universidade por professores denominados “professores formadores” que preparava com atividades teóricas e práticas para a atuação no município. Salientamos que todos os professores formadores da instituição possuíam pós-graduação em nível de mestrado

e/ou doutorado e experiência como alfabetizadores. Para a formação do professor formador a coordenação e supervisão se reuniam com os professores semanalmente para discussão e planejamento³.

Inicialmente, selecionamos 10 municípios das Regiões Norte e Noroeste do estado do Paraná, dos 174 inscritos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e capacitados pela IES escolhida, por meio dos escores obtidos no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), do Ministério da Educação, dos quais 5 com menores e 5 com maiores escores obtidos na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Elaboramos instrumentos de coleta de dados, com os quais verificamos os resultados dessa avaliação externa realizada pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais (INEP), no ano de 2013 e selecionamos os municípios por meio de média aritmética (maior escore (1023) e menor escore (628,33)). Os dados foram analisados, portanto, quantitativamente, utilizando o recurso estatístico *R Development Core Team*, por se tratar de um software gratuito com linguagem própria para análise estatística e “open source”.

A segunda etapa da pesquisa consistiu no levantamento dos cadernos disponibilizados online pelo Ministério da Educação (MEC) no que se refere à abordagem da Educação Especial, na análise da formação realizada pela Universidade Estadual e, por fim, na sistematização de uma entrevista semiestruturada composta de 12 questões, gravada em áudio e realizada pessoalmente junto a 39 professores pertencentes aos 10 municípios selecionados e participantes do PNAIC, entre os anos de 2013 à 2015, utilizando como critério a atuação em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, com matrícula de alunos público alvo da educação especial.

A análise desses dados baseou-se nos pressupostos da Perspectiva Histórico-Cultural, contribuindo para a explicação do problema, utilizando o conhecimento disponível, valendo-se de teorias publicadas em livros e obras congêneres, com o objetivo de analisar as contribuições do PNAIC, no que tange à inclusão educacional desses alunos.

Análise de dados

Realizamos um recorte da pesquisa, apresentando aspectos relacionados à estrutura do Pacto Nacional pela Alfabetização a Idade Certa (PNAIC), a análise de um dos cadernos disponibilizados pelo PNAIC “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva”, elaborado no ano de 2012, e os resultados parciais da entrevista referentes à avaliação dos cursistas sobre esse material, em razão da quantidade de dados levantados e analisados no decorrer desse estudo.

Os gestores estaduais e municipais, ao aderirem ao programa, comprometeram-se, portanto, a alfabetizar todas as crianças até 8 anos em língua portuguesa e matemática, bem como realizar avaliações anuais junto aos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental, de modo a avaliar se as ações iniciais objetivadas estariam, ou não, sendo atingidas. Tais ações foram organizadas em quatro 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, mobilização e controle social (MEC, 2012a, p.5).

³Esse processo se refere ao trabalho efetivado pela IES estudada nos anos de 2013 a 2015.

As avaliações sistemáticas do programa, com o objetivo de mensurar se tais metas relacionadas à alfabetização e letramento estão, ou não, sendo atingidas, são realizadas anualmente por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e realizada junto aos alunos do 3º ano do ensino fundamental. As avaliações são compostas de 20 questões em cada área, sendo 17 itens de múltipla escolha e 3 itens discursivos, em Língua Portuguesa e 20 itens também de múltipla escolha, em Matemática.

Na área de Língua Portuguesa, são avaliadas as habilidades de leitura, como a leitura de palavras com estrutura canônica e não canônica, o reconhecimento da finalidade do texto, a localização de informações explícitas, a capacidade de realizar inferências e o estabelecimento de relações entre as partes e o todo. Em relação à escrita, são avaliadas as capacidades de escrever convencionalmente palavras e textos atendendo aos gêneros solicitados, bem como a utilização dos elementos de coesão, coerência e aspectos gramaticais e ortográficos.

Em matemática, são verificados os conhecimentos relacionados aos quatro eixos: Eixo Numérico e Algébrico, Eixo da Geometria, Eixo de Grandezas e Medidas e o Eixo de Tratamento da Informação. Avaliam-se as habilidades de associação, contagem, comparação e ordenamento de quantidades e números naturais; a resolução de problemas e o cálculo envolvendo a adição e a subtração; a identificação e o reconhecimento das figuras geométricas planas e espaciais; a identificação, a leitura, a comparação, o relacionamento, a ordenação dos sistemas de medidas; e a identificação de informações em gráficos e tabelas.

Mais uma vez, encontramos nesse documento a tentativa de cumprir as metas estabelecidas pelas políticas públicas em nosso país, reafirmando a necessidade da melhoria nos índices de alfabetização. Desse modo, a formação continuada é realizada inicialmente pelas universidades credenciadas, para os professores denominados de Orientadores de Estudo, selecionados dentre os profissionais do quadro próprio das redes municipais, os quais realizam o curso de 200 horas por ano, durante dois anos e, posteriormente, repassam o curso aos professores alfabetizadores, participantes do programa em seus municípios de origem. O curso presencial para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, e sua metodologia priorizam estudos e atividades práticas organizadas pelos Orientadores de Estudo, respaldando-se nos Cadernos de Estudo das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Especial, organizados pelo Ministério da Educação e distribuídos aos professores inscritos no Programa.

Destacamos o Caderno de Educação Especial intitulado “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva”, o qual aborda as áreas de deficiência motora, deficiência intelectual, cegueira e baixa visão, surdez e o atendimento nas salas de recursos multifuncionais. Analisaremos, no decorrer deste trabalho, esse documento, bem como evidenciaremos a avaliação da sua qualidade pelos professores entrevistados.

O caderno foi dividido em seis capítulos relacionados à alfabetização de pessoas com deficiência motora, intelectual, cega e com baixa visão, surda, bem como a sistematização do atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais e, ao final, apresenta algumas sugestões de leitura para o aprofundamento dos temas.

A equidade é um conceito evidenciado no Caderno de Educação Especial, ao tratar da alfabetização das pessoas com deficiência motora, deficiência intelectual, perda da visão e baixa visão, pessoa surda e atendimento educacional especializado. São objetivos desse caderno:

- compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, no cotidiano da sala de aula;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças em espaços comuns;
- conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam inclusivos, aplicados como recursos didáticos (MEC, 2012b, p.5).

O papel dos jogos e da ludicidade é enfatizado na organização de estratégias de ensino que auxiliem na alfabetização das crianças com necessidades especiais matriculadas na rede regular e frequentadoras dos apoios educacionais especializados, como a Sala de Recursos Multifuncionais. Garantir o acesso à aprendizagem significa, portanto, romper as “barreiras” que, direta ou indiretamente, dificultam esse processo.

Identificamos, no entanto, uma superficialidade teórica do caderno, pois não contempla todo o público alvo da Educação Especial, como as pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades ou Superdotação, contrariando o que determina o § 1º do artigo 1º do Decreto nº 7.611, de 11 de novembro de 2011. A equipe responsável pela organização do caderno cita, em nota de rodapé, a supressão dessas áreas e orienta a transposição didática dos conceitos teóricos abordados também a esses alunos.

Em relação à fundamentação teórica abordada no caderno, também encontramos na sua Introdução a perspectiva Histórico Cultural mencionada como aporte teórico fundamentador:

Assim, dentro da perspectiva social da deficiência, podemos afirmar que a pessoa com deficiência procura outro processo de desenvolvimento distinto daquele que está impedindo biologicamente (Vygotsky, 2004). [...] No âmbito da teoria sócio-histórica, uma educação inclusiva deve ser fundamentalmente de caráter coletivo e considerar as especificidades dos estudantes [...] (MEC, 2012b, p. 8).

Essa mesma referência teórica aparece em capítulos escritos por diferentes autores, por exemplo, nos Capítulos 4 e 6 tratando da alfabetização da pessoa cega e com baixa visão e a Sala de Recursos Multifuncional como atendimento educacional especializado, e no capítulo 5 abordando os desafios e possibilidades da alfabetização da pessoa surda. Selecionamos a afirmação de que “[...] por trás de cada um desses contextos, há um histórico sociocultural que precisa ser levantado [...]” (MEC, 2012b, p. 29).

Ao mesmo tempo, estratégias metodológicas e a utilização de recursos materiais são apontadas em todos os capítulos como possibilidades à alfabetização dos alunos inclusos. No entanto, existem contradições em algumas afirmações que merecem destaque, por exemplo, no Capítulo 2, “A pessoa com deficiência motora, frente ao processo de alfabetização”, a autora, ao abordar a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência física, afirma “[...] que o professor pode utilizar de sua criatividade para realizá-las” (MEC, 2012b, p. 10) e, nesse sentido, surgem indagações sobre como apenas a criatividade do professor garantiria a acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência física, ou qualquer outra deficiência. O documento cita como um dos recursos possíveis a baixa e a alta tecnologia assistiva. O acesso à tecnologia que subsidiam a apropriação do conhecimento não depende necessariamente de

recursos financeiros, porque o professor, ao identificar a necessidade pode utilizar instrumentos mediadores de baixo custo e efetivar a prática pedagógica de qualidade.

Concordamos que a criatividade do professor é importante à inclusão educacional, no entanto, não podemos desconsiderar a importância do conhecimento científico do professor, pois essa é uma área que demanda inúmeras adaptações curriculares e recursos específicos, que vão além da boa vontade e capacidade de criação do professor.

Nesse sentido, dois aspectos merecem destaque: a identificação das reais necessidades educacionais dos alunos e, posterior planejamento de estratégias metodológicas para o seu atendimento, bem como a organização de tais estratégias de acessibilidade, com, ou sem, o uso de alta Tecnologia Assistiva, que demanda grandes investimentos financeiros. Assim, nem sempre a falta de recursos financeiros impede a acessibilidade dos alunos público alvo da educação especial ao ensino regular, visto que em muitos casos, pequenas adaptações atendem suas necessidades. Um exemplo se refere à confecção da prancha de comunicação alternativa realizada em conjunto com o aluno, na qual o professor lista primeiramente suas principais necessidades e, depois, em conjunto, confecciona os cartões que compõem a prancha (p.11).

No Capítulo 3, “Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual”, destacamos a falta de algumas informações como, por exemplo, “[...] uma dica é o professor ter material projetado para propiciar a participação autônoma do aluno [...]” (MEC, 2012b, p. 17), sem mencionar quais materiais seriam esses, se seriam pranchas, softwares etc. O conceito não está claro ao longo do texto, como também não são mencionadas as formas de identificação, encaminhamento e mediações, porque apenas recursos materiais, sem indicação de mediação pedagógica, não garantem a inclusão.

Em relação à qualidade do caderno, questionamos junto aos professores, durante a entrevista, os conceitos: superficial, bom, ótimo, não se lembram, não receberam ou não responderam, com objetivo de analisar se os conteúdos atenderam, ou não, as reais necessidades dos participantes, relacionadas à alfabetização dos alunos com deficiência. Objetivamos os conceitos para facilitar a análise quantitativa dos dados e, ao mesmo tempo, discutimos o significado dos conceitos superficial, bom e ótimo antes da entrevista.

Superficial: Não atendeu às suas expectativas em relação à prática pedagógica inclusiva.

Bom: Trouxe contribuições teóricas, mas faltou a articulação com a prática.

Ótimo: Atendeu as suas expectativas trazendo contribuições à sua prática pedagógica inclusiva.

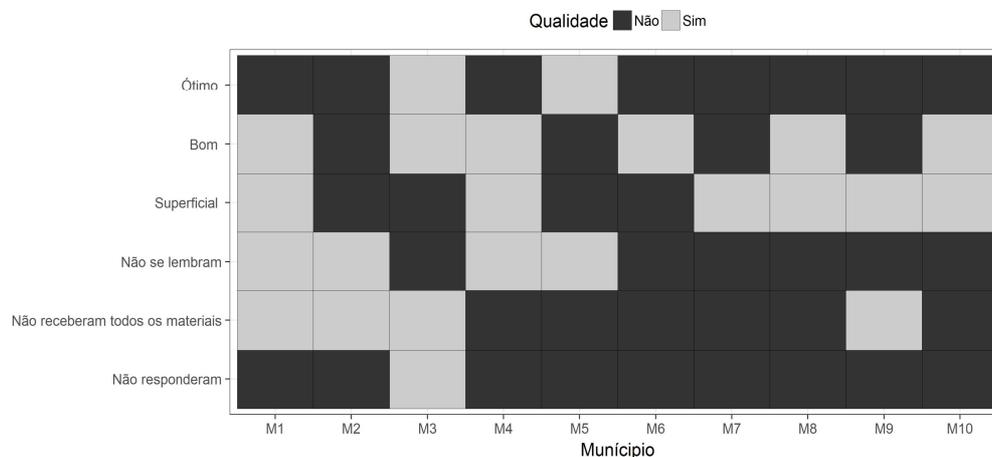


Figura 1: Qualidade do material do PNAIC.

Evidenciamos na Figura 1 que a qualidade ótima só foi citada por dois municípios (M3 e M5)⁴ e que quatro deles não receberam todos os materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Os dados também indicam que 35% dos participantes atribuíram BOM e ÓTIMO à qualidade do material, assim como a mesma porcentagem de professores não se lembra do caderno e outros 26% avaliaram-no como superficial. Ao se considerar que 35% não se lembram ou não receberam o caderno e 26% avaliaram-no como superficial, pontuamos ser um aspecto que merece destaque, afinal, podemos inferir algumas “falhas” relacionadas à organização logística do programa.

Em primeiro lugar, o módulo relacionado à Educação Especial foi um dos últimos a ser abordado. Como é uma modalidade de ensino a qual perpassa transversalmente todas as demais, a nosso ver, deveria ter sido realizado no início do curso, não ao seu final, como constatamos. Desse modo, teria oportunizado a retomada de alguns conceitos ao longo do curso, para possibilitar aos participantes o planejamento de mediações direcionadas à cada deficiência, partindo do pressuposto de que o conhecimento é produto da realidade.

Como ressalta Saviani (2010), o currículo escolar elaborado por meio dos princípios da Perspectiva Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica⁵ pressupõe a relação dialógica, em que sujeito e objeto determinam-se, concomitantemente, de modo que “[...] o sujeito cria, projeta, prevê, com base na prática social, no conhecimento acumulado, na observação do movimento do real, valendo-se de suas necessidades [...]” (Saviani, 2010, p. 59). Assim, o currículo escolar, compreendido como um conjunto de conteúdos sistematizados historicamente, tem o objetivo de subsidiar a prática pedagógica dos professores, ao pressupor sua transmissão/assimilação/apropriação e o “[...] o desenvolvimento do raciocínio (metodológico, sistemático), próprio do pensamento teórico, do conhecimento científico, que não é somente representação, descrição, mas também não se restringe à imaginação, especulação” (Saviani, 2010, p. 60).

A proposta de ação-reflexão-ação pressupõe a retomada constante e dialética dos conceitos abordados teoricamente na formação de professores, assim, o fato do módulo da Educação Especial ter sido um dos últimos, bem como o atraso no envio dos cadernos pelo Ministério da Educação⁶, indicam a necessidade de se repensar essa área do conhecimento, e, considerando seu caráter transversal, pensar sua abordagem antecipadamente às demais áreas, e não posteriormente, como evidenciado nesta fase do programa.

Outro aspecto importante a ser comentado refere-se ao caráter de superficialidade atribuído pelos professores ao caderno, citado por 26% deles. Concordamos com os cursistas, como citado no Capítulo 2, que existe uma falta de consistência teórica e a supressão de áreas e conteúdos da educação especial, fundamentais à formação desses cursistas.

Os trechos e incorreções apresentados no caderno destinado à Educação Especial confirmam a avaliação de superficialidade realizada pelos cursistas na pesquisa, o que nos faz retomar os princípios gerais da formação continuada, estabelecidos pelo PNAIC, voltados ao

⁴Utilizamos as siglas M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9 e M10 para não identificação dos municípios participantes da pesquisa.

⁵A Psicologia Histórico Cultural foi elaborada, na década de 1917, pelos psicólogos russos, tendo como representante Vigotski objetivando o estudo psicológico do desenvolvimento humano. A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no Brasil, na década de 1980, sendo uma proposta metodológica de ensino, elaborada com os princípios teóricos da Psicologia Histórico Cultural e do Materialismo Dialético, por Saviani.

⁶Esclarecemos que o atraso no envio dos materiais impressos aos cursistas, não foi de responsabilidade da coordenação local do PNAIC, nem mesmo da Universidade Estadual, mas do setor logístico do Ministério da Educação (MEC).

cumprimento de metas, responsabilizando os professores alfabetizadores pelo seu cumprimento, como se a efetivação de ações, como a prática da reflexividade, a socialização, o engajamento e a colaboração, não necessitassem, direta ou indiretamente, da intervenção de outras políticas públicas.

Considerações finais

Consideramos a alfabetização um dos momentos mais importantes da vida escolar, portanto, buscar alternativas que melhorem não apenas índices quantitativos, mas, principalmente, a qualidade da educação oferecida à escola pública, deve ser a principal meta governamental a ser efetivada nas escolas. Para tal, a formação do professor alfabetizador deve ser contínua, de tal modo que este possa dominar os instrumentos de trabalho necessários para tal função.

Concomitantemente, alfabetizar alunos inclusos nos anos iniciais do ensino fundamental é, ainda, um grande desafio tanto aos professores quanto às equipes gestoras dos municípios. Nesse sentido, reiteramos a necessidade da efetivação das políticas públicas sistematizadas desde a década de 1990, que não garantam apenas a permanência física, mas também o desenvolvimento intelectual desses alunos no ambiente escolar, e destacamos a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pois foi o primeiro programa de formação de professores, sistematizado pelo Ministério da Educação (MEC), a disponibilizar um material específico à alfabetização dos alunos inclusos nas séries iniciais do ensino fundamental. Ao mesmo tempo, apontamos a necessidade de revisão teórica dos conteúdos abordados pelo material como uma possibilidade de melhoria da qualidade e continuidade do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para a continuidade é necessário que: a) a formação continuada dos professores alfabetizadores se torne uma política pública contínua; b) os materiais disponibilizados estejam em consonância com as políticas de educação especial estabelecidas pelo Estado.

Referências

Brasil. (1997). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2. ed. Brasília, DF: Corde.

Decreto nº 7.611, de 11 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 07 fevereiro, 2017 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012a). Brasília. Recuperado em 05 janeiro, 2017 de <http://cidades.ibge.gov.br>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012b). *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência*. Brasília: SDH-PR/SNPD. Recuperado em 22 agosto, 2017 de <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>

- Januzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Mazzotta, M. J. S. (1996). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação e Cultura. (2001). Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Documento de Apresentação*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Educação e Cultura. (2003). Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB.
- Ministério da Educação. (2012a). Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: MEC, SEB.
- Ministério da Educação. (2012b). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*. Brasília: MEC, SEB. Recuperado em 22 fevereiro, 2017 de <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/109.pdf>
- Ministério da Educação. (2012c). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*. Brasília: MEC, SEB. Recuperado em 07 março, 2017 de https://wp.ufpel.edu.br/antoniomaucio/files/2017/11/10_Educ-Incl_pg001-096.pdf
- Ministério da Educação. (2013). *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico*. Brasília. Recuperado em 20 fevereiro, 2017 de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf
- Mortatti, M. R. L. (2000). *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED.
- Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. (2012)*. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Recuperado em 01 de março, 2017 de www.pacto.gov.br
- Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012. (2012)*. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Recuperado em 01 de março, 2017 de www.pacto.gov.br
- Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013. (2013)*. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: Recuperado em 01 de março, 2017 de www.pacto.gov.br

- Omote, S. (org.) (2004). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: FUNDEPE.
- Saviani, N. (2010). *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Soares, M. (2003). Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, p. 89-113.
- Vygotski, L. S. (1983). *Obras Escogidas-V: fundamento de defectologia*. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Vygotski, L. S. (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vitaliano, C. R. (Org). (2013). *Inclusão: debates em diferentes contextos*. Londrina: Universidade de Londrina.

Recebido em: 15/05/2018

Aprovado em: 09/06/2019

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final a ser publicada.