

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E OS EFEITOS NAS PRÁTICAS DOCENTES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Rejane Ramos Klein*

Resumo: Este texto discute sobre as políticas de inclusão e os efeitos nas práticas alfabetizadoras desenvolvidas nos anos iniciais da escolarização. Parte-se de uma pesquisa intitulada Alfabetização na “idade certa”, numa perspectiva inclusiva: tensões e desafios às práticas docentes alfabetizadoras (2016-2019/FAPERGS), para analisar práticas de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas municipais, localizadas no estado do Rio Grande do Sul. Considera-se que as políticas de inclusão produzem efeitos nas práticas alfabetizadoras, ao instigar as professoras a individualizar os sujeitos e a flexibilizar o currículo, a fim de garantir a alfabetização de todos na idade certa. Compreendem-se estas práticas na perspectiva da in/exclusão, como produzidas pelos discursos que constituem os sujeitos incluídos em uma sociedade neoliberal.

Palavras-chave: Políticas de inclusão – práticas docentes – alfabetização

INCLUSION POLICIES AND THEIR EFFECTS ON TEACHERS’ PRACTICES IN THE LITERACY CYCLE

Abstract: This paper addresses the inclusion policies and their effects on literacy practices carried out in early elementary grades. From a research entitled Literacy at the “right age”, from an inclusive perspective: tensions and challenges to teachers’ literacy practices (2016-2019/FAPERGS), it analyzes the practices of teachers of Early Elementary Grades in public schools in the state of Rio Grande do Sul. Inclusion policies are thought to have produced effects on literacy practices by inciting teachers to both individualize the subjects and flexibilize the curriculum, in order to guarantee that all of the students become literate at the right age. It is understood that these practices, from the in/exclusion perspective, have been produced by the discourses that constitute the subjects included in a neoliberal society.

Palavras-chave: Inclusion policies – teaching practices – literacy

Introdução

Como as políticas de inclusão incidem sobre a prática dos professores alfabetizadores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental? Parte-se dessa questão mobilizadora para evidenciar as relações entre as políticas de inclusão e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em um contexto neoliberal. As políticas de inclusão, atualmente, têm sido proliferadas, mais fortemente, no campo da Educação. Pode-se dizer, de acordo com Lopes (2007), que a Educação tem sido uma condição que permite que todos passem a operar sob a lógica da inclusão

* Doutora (2010), Mestre (2005) em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Pedagoga (2002) pela mesma Universidade. É bolsista PNPd no Programa de Pós-Graduação em Educação na ULBRA e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq) e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/Exclusão (GEIX/CNPq). E-mail: rrklein1@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7136-466X>

em suas ações. Se entendermos que a inclusão pode ser vista a partir de práticas que subjetivam os indivíduos, precisaremos examinar tais práticas, de modo que não sejam apenas demonizadas ou exaltadas. Esse movimento binário não dá conta de compreendermos a complexidade das questões educacionais atuais.

Nesse sentido, o PNAIC, enquanto uma das políticas inclusivas, envolve e mobiliza diferentes segmentos para qualificar e garantir uma alfabetização na “idade certa” para todos os alunos. O Programa foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, do Ministério da Educação, e desde então, vem mobilizando uma série de ações que objetivavam a qualificação e a garantia do direito de aprender de crianças em fase de alfabetização no, agora, denominado ciclo de alfabetização, abarcando do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, de Nove Anos. As autoras a seguir mostram que o Programa:

[...] se articula e se alia a grades discursivas específicas, como um programa que se encontra sob a ‘guarda’ de políticas consideradas inclusivas, onde se colocam em funcionamento engrenagens para a efetivação da inclusão especificamente escolar. (ENZWEILER; FRÖHLICH, 2017, p. 5).

Para evidenciar os efeitos dessas políticas nas práticas alfabetizadoras desenvolvidas nos anos iniciais, analisam-se os posicionamentos de um grupo constituído por cinco professoras¹, que atuam nos anos iniciais, em escolas de uma Rede Municipal de Ensino e que participaram em algum momento do PNAIC. Pretende-se mostrar, a partir dessas narrativas, que práticas têm sido desenvolvidas no contexto escolar, a fim de atender à lógica do imperativo da inclusão.

Segundo Lopes (2009), esse imperativo coloca a necessidade de todos estarem e permanecerem no jogo do neoliberalismo, como uma condição de participação. “A inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações”

¹ Essas professoras foram sujeitos da pesquisa *Alfabetização na “idade certa” numa perspectiva inclusiva: tensões e desafios às práticas docentes alfabetizadoras* (2016-2019/FAPERGS), a qual reuniu um conjunto de materiais, dentre eles, narrativas de cinco professoras de escolas e seis estagiários dos cursos de graduação em Licenciaturas e Psicologia. Neste texto, será analisado apenas o grupo de professoras, chamado de Oficina sobre Alfabetização, realizada no período de maio a julho de 2017, com o objetivo de proporcionar espaço de reflexão sobre as práticas alfabetizadoras. Para preservar as identidades das participantes, foram utilizados números de 1 a 5. Os excertos trazidos no texto aparecerão em itálico e entre bordas para destacá-los e diferenciá-los de citações de autores.

(LOPES, 2009, p. 156). Em decorrência dessa lógica, produzem-se cada vez mais orientações aos professores sobre como devem agir em sala de aula, com crianças que evidenciam algum tipo de dificuldade no processo de alfabetização. Tais orientações tendem a desmobilizar o coletivo de professores, fragmentando práticas que individualizam os sujeitos e flexibilizam o currículo, superficializando o ensino dos conhecimentos, em detrimento das necessidades individuais de aprendizagem.

Considerando esta introdução, o artigo começa por evidenciar as relações entre as políticas de inclusão e o PNAIC para discutir determinadas características desse contexto neoliberal, o qual produz efeitos no processo de ensino e de aprendizagem escolar. O neoliberalismo, tomado como conjunto de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, mantém relação com os processos de ensino e de aprendizagem. Trata-se de analisar os mecanismos educadores, na medida em que eles pretendem educar, a partir daquilo que mobilizam nos indivíduos. (LOPES, 2009).

Na segunda seção, desenvolve-se a ideia de que tais políticas produzem efeitos nas práticas docentes alfabetizadoras, constituindo sujeitos como alunos incluídos que demandam ações individualizadas, em sala de aula, a partir de planejamento flexibilizado, que possa produzir aprendizagem para todos. No entanto, evidenciam-se, por meio das narrativas docentes, práticas de in/exclusão, que têm sido necessárias para atender à lógica neoliberal em uma escola inclusiva.

Por fim, fazem-se algumas considerações sobre a formação de professores. Pretende-se contribuir, assim, com a criação de outras práticas alfabetizadoras, que possam contemplar as diferenças no processo de ensino e de aprendizagem.

Relações entre as políticas de inclusão e o PNAIC

Para localizarmos as relações entre as políticas de inclusão e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, torna-se necessário situar algumas políticas inclusivas para evidenciar o contexto neoliberal que as produz. Estas não só descrevem, orientam e regulam a população, a fim de incluí-las, como também produzem posições, outras práticas e até mesmo os sujeitos que vivem sob essas políticas. Isso significa que

elas não são aleatórias ou neutras, e sim coerentes com o cenário neoliberal. Para Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 955), as políticas de inclusão escolar tornam-se manifestações da governamentalização do Estado moderno, tornando-se fácil compreendê-las “como políticas envolvidas com (e destinadas a) uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas”.

Nesse sentido, se o neoliberalismo se tornou uma forma de vida do presente, é preciso pensar sobre as normas instituídas, as quais posicionam os sujeitos dentro de uma rede de saberes. Além disso, criam e conservam o interesse em cada um em particular para que possa manter-se presente em redes sociais e de mercado. (LOPES, 2009). Interessa-nos, aqui, discutir sobre a forma como estamos sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas, que nos orientam a permanecer no jogo econômico do neoliberalismo. De acordo com Lopes (2009), será a articulação entre o Estado e o mercado que deverá nos preocupar, pois aí se encontra a tarefa de educar a população para que viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole, etc. Estes mecanismos tornam o Estado cada vez mais onipresente, articulando-se às dimensões do mercado, passando a ser um “[...] investidor em políticas que frisam a importância do empresariamento de si, incentivador de políticas sociais de assistência, educacionais e inclusivas. (LOPES, 2009, p. 155).

As políticas de inclusão escolar vão produzir um alargamento da escola e de suas funções. Tal como mostraram Lockmann e Traversini (2017), a escola está se tornando mais flexível e abarcando uma variedade de funções. Ela produz e tem sido produzida por práticas, que preconizam o cumprimento de um currículo escolar pautado em programas de apoio de caráter inclusivo. Segundo as autoras, alarga-se a escola para incluir

[...] sujeitos, projetos, tempos, espaços, dentre outros aspectos. Entretanto, esse processo não ocorre sem disputas, tensões e negociações. Se, por um lado, as políticas inclusivas propiciaram o ingresso de sujeitos que antes estavam fora da escola, por outro, sua entrada nela também promoveu a necessidade de a escola assumir funções para a permanência deles na instituição e a construção de mecanismos para que esses sujeitos pudessem fluir no percurso escolar. (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017, p. 821)

Como evidência desse cenário de inclusão no Brasil, pode-se ver a ênfase na

universalização do acesso à educação, a partir do século XX, quando se buscava atender às premissas do projeto neoliberal, com a promessa de ingresso do país na era da modernidade, mediante a reforma do Estado. Então, o que se evidenciou foi uma proposta de reformas no sistema educacional. Diante dos problemas de desempenho da educação nacional, o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”. No entanto, será a partir da década de 90, no Brasil, que a ênfase nas políticas educacionais e nas de inclusão exigirão a oferta de educação para todos. Conforme Sardanha (2006, p. 1), foi possível visualizar várias ações de promoção da universalização do ensino, mas também de melhoria da qualidade e de acesso a todos os níveis de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, durante o período de 2014 a 2024, está relacionado a esse imperativo da inclusão, na medida em que almeja melhorias para a escolarização. O Plano visa resolver uma série de problemas relacionados à exclusão tendo os seguintes objetivos: a) diminuir as taxas de analfabetismos; b) reduzir o número de crianças fora da escola; c) elevar o nível de escolaridade da população; d) melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis; e) reduzir as desigualdades sociais e regionais; e f) democratizar a gestão da educação pública. (BRASIL, 2015). Importante destacar que essa lógica pretendeu atingir todos os níveis de ensino, buscando constituir sujeitos cidadãos de um mundo global, uma vez que estamos vivendo em um mundo que é assim considerado. Essas diretrizes do PNE almejavam a redução das desigualdades sociais e a ampliação das oportunidades de aprendizagem, pois se tratava de resultado de movimentos realizados em nível global que tinham como objetivo central “a formação de [...] sujeitos com mobilidade para viver num mundo em constantes mudanças, que se possam adequar facilmente aos preceitos globais” (SARDANHA, 2006, p. 7).

Diante desse cenário, desde a Declaração de Salamanca (Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha em 1994), observa-se uma preocupação mais incisiva com a Educação Especial, com aqueles alunos vistos como os que impedem o fluxo escolar normal. A partir desta Conferência, observa-se que houve maior comprometimento das nações para que a educação das pessoas com deficiência

ocorresse e se desenvolvesse nos sistemas de ensino regular. Pode-se visualizar, de modo mais explícito, no documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que a educação, voltada aos processos inclusivos, passa a ganhar ainda mais centralidade, reiterando a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis e etapas. Como modalidade, deverá voltar-se ao atendimento educacional especializado, à disponibilização de recursos e serviços e, ainda, à orientação quanto ao processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008).

Considerando esse contexto político, Garrido (2015) refere que a mudança nas terminologias referenciadas nos documentos legais, quanto à população da Educação Especial, produziu a ampliação do quantitativo de estudantes especiais. A autora vem ao encontro das críticas que têm sido realizadas a esse aumento dos números, pois o Estado tem se colocado como provedor do chamado AEE, que tem transferido o “[...] apoio financeiro às instituições privadas, em detrimento da escola pública, conforme indicado pelo Decreto nº 7611 de 2011 (BRASIL, 2011)”. (GARRIDO, 2015, p. 13). Nesse sentido, fica explícito que, desde 2001, já vinha ocorrendo esse movimento de tratar a Educação Especial como uma mera prestação de serviços, com objetivo de racionalização de custos.

Importa mostrar que, a partir dessa lógica inclusiva, números, medidas, índices e taxas passam a ganhar importância para a criação das ações governamentais, tanto na esfera política e econômica, quanto no âmbito educacional da população. Conforme afirmam Traversini e Bello (2009, p. 137), essa lógica da exposição em números gera “[...] normas, estratégias e ações (programas e campanhas) para dirigir, administrar e otimizar suas condutas individuais e coletivas”. Para a condução, regulação e normalização da população, faz-se necessária a extração de saberes sobre ela, mas também é preciso que se produzam registros sobre essa população, a fim de propor, acompanhar e avaliar intervenções, buscando sua quantificação e disponibilização aos governos e à sociedade. (TRAVERSINI; BELLO, 2009).

Os números positivos da inclusão nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc. mostram que essas pessoas se tornam alvos fáceis das ações do Estado. Elas passam a legitimar ações que visam conduzir a

população, dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos diferentes grupos sociais. (LOPES, 2009). Assim, a inclusão de todos no espaço escolar não exigirá esforços da população, pois as políticas, os programas e as legislações precisarão garantir o direito de todos à educação regular. Por meio de parcerias e convênios, as políticas reforçam práticas assistencialistas e privatizantes para prover a educação dessas pessoas, transferindo a responsabilidade e recursos financeiros do Estado para as organizações não governamentais.

Considera-se, assim, a escola e seu currículo como uma das possibilidades de materializar esse imperativo da inclusão por meio da adaptação curricular. No contexto escolar, o AEE torna-se um apoio organizado a partir de um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade. Se, inicialmente, tínhamos a ênfase no aluno adaptado à escola, passamos a visualizar uma mudança para a adaptação curricular. Scherer e Graff (2017) mostram que “as adaptações curriculares no Brasil passam a ser compreendidas como solução para que o professor garanta a aprendizagem de todos e de cada um”. (SCHERER; GRAFF, 2017, p. 390).

A ênfase nas adaptações curriculares inicia nos anos 2000, voltando-se para os alunos com deficiência, porém o deslocamento para a ideia de flexibilidade nas práticas pedagógicas ocorrerá a partir de 2010. Evidencia-se, dessa forma, um movimento paradoxo: por um lado, encaminha-se o aluno que não aprende, representado por uma série de justificativas, tais como impedimentos, restrição, transtornos, alterações, repetições, elevação, entre outras; por outro lado, a adaptação curricular indica que é preciso trabalhar com as diferenças, considerando-as no fazer pedagógico, ajustando os planejamentos e o currículo de acordo com as necessidades do aluno.

Na mesma direção paradoxal, nesse contexto de imperativo – com a invenção do AEE e com as adaptações e flexibilizações curriculares –, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é criado a fim de institucionalizar o Ciclo de Alfabetização. O objetivo do Programa, ancorado na meta cinco, do PNE, é que todas as crianças do Brasil estejam plenamente alfabetizadas, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2015a). Segundo Mortatti (2010, p. 330), a partir de 1930, as políticas de alfabetização no Brasil vão se deslocando, da ideia reducionista de alfabetização, como algo ligado a aspectos meramente técnicos para uma visão mais

integrada a políticas e ações dos governos como estratégias para a “[...] promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional”. Nesse sentido, o PNAIC traduz essa visão mais integrada, ainda que a centralização no saber ler e escrever permaneça como o principal índice de medida e testagem da escola pública. A autora descreve um contexto de disputas políticas que tensionam, de forma constante, permanências e rupturas pela hegemonia de projetos políticos educacionais, ora ressaltando o antigo e tradicional, ora o sentido moderno de alfabetização.

O PNAIC almejava, por meio de suas ações, a qualificação e a garantia da alfabetização na “idade certa a todos os alunos inseridos no ciclo de alfabetização”. As ações do Pacto abarcam diferentes segmentos² para ampliar o debate sobre o analfabetismo, voltando-se “[...] para as crianças que se mantêm no sistema público de educação e não atingem um determinado padrão [...]”. Dessa forma, aquelas crianças que “[...] não conseguem ler, escrever e realizar interpretações, a partir de diferentes gêneros textuais, seja pelo domínio da língua ou do conhecimento matemático” (BRASIL, 2015a, p. 13). O caderno de formação do PNAIC (BRASIL, 2015a) cita o Art. 210, da Constituição Federal de 1988, para legitimar o Programa, mostrando que é dever do Estado, com a educação, fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Pode-se observar que o PNAIC se constitui como efeito de um contexto brasileiro, que preconizava a descentralização na gestão da educação com tendência a configurar sistemas educacionais autônomos, fomentados por discursos participacionistas. Desse modo, elevou a presença de organizações não governamentais e empresariais no setor da educação mais fortemente a partir dos anos 1990 (MORTATTI, 2010). O PNAIC consolida-se, portanto, como uma política de formação continuada que necessariamente requeria:

[...] a articulação entre as diferentes Secretarias do Ministério da Educação responsáveis pelos diferentes programas de formação em desenvolvimento, assim como com os estados e municípios, [...] a

² As ações do Pacto sustentam-se 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; e 4) gestão, controle social e mobilização.

criação de instrumentos eficazes para o monitoramento, acompanhamento e avaliação dos processos formativos que se desenvolvem nas unidades escolares, visando à construção de um sistema nacional público de formação de profissionais do magistério da Educação Básica. (BRASIL, 2015a, p. 18)

O foco central dessa política pública de formação continuada de professores alfabetizadores estava “[...] em produzir transformações das práticas pedagógicas e mobilizar conhecimentos presentes nas teorias da educação” (BRASIL, 2015a, p. 13). O PNAIC parte da ideia de que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Além de enfatizar o período de três anos para conclusão do primeiro ciclo de alfabetização, as ações do Pacto buscavam estimular a ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolares, mediante cinco princípios centrais que orientam o trabalho do professor. Os cadernos de formação descrevem essa perspectiva:

[...] de um currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais; Integração entre os componentes curriculares; Foco central na organização do trabalho pedagógico; Seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento; Ênfase na alfabetização e letramento das crianças (BRASIL, 2015a, p. 32).

Esses princípios são traduzidos pelo estímulo à organização do trabalho pedagógico do professor por meio de projetos didáticos e sequências didáticas que precisam dar conta da aprendizagem de todos. Considerando-se esse contexto da inclusão como imperativo, traduzido pelas políticas de inclusão escolar e, mais especificamente, pelo PNAIC, analisam-se a seguir alguns efeitos de tais políticas por meio das narrativas das professoras sobre suas práticas.

Fica evidente, nas narrativas, um processo que tende a individualizar os alunos que apresentam dificuldades para acompanhar a turma, mediante atividades específicas, de modo a garantir a aprendizagem e a alfabetização de todos até o terceiro ano do primeiro ciclo escolar. A inclusão, como imperativo, vai produzindo a necessidade de considerar essa diversidade em sala de aula, muitas vezes, impedindo o professor de perceber a turma como coletivo de sujeitos e reforçando a preocupação com a aprendizagem individualizada, em detrimento do ensino.

Individualização e flexibilização: a produção de efeitos nas práticas alfabetizadoras

Na pesquisa realizada, evidenciam-se, nas narrativas das professoras, preocupações com a diferenciação dos alunos, com seus níveis de aprendizagem e com o desenvolvimento de atividades que possam atender às necessidades específicas de cada um. O grupo de professoras apresentou questionamentos sobre qual seria a idade certa para as crianças consolidarem o processo de alfabetização, bem como sobre a necessidade da interdição da reprovação escolar.

Uma das professoras participantes da pesquisa, quando se discutia sobre os tipos de práticas que elas consideravam potentes na produção de aprendizagens dos alunos em processo de alfabetização, mencionou:

A gente trabalha ou trata a questão da inclusão na sala de aula e acaba atendendo, numa questão muito individualizada, cada aluno, esquecendo de atender o coletivo [...] Dentro do meu armário, eu tenho atividades para o cicrano, para o beltrano, para crianças lá, 5, 6... E aí eles esperam um pouquinho enquanto eu encaminho para os outros. Essa individualização, assim, mostra que eles não estavam mais inseridos no coletivo. Isso, a partir daquele momento, foi uma das coisas em que eu passei a prestar mais atenção [...] (Professora 4, II Encontro de Grupo Focal em 17/05/2017).

Esse tensionamento da professora mostra que as orientações recebidas nos cursos oferecidos pelo PNAIC contribuíam para considerar as diferenças de cada aluno na turma. De acordo com as orientações apresentadas no caderno 1, fica explícita essa orientação:

Assim, no lugar da ideia de dificuldade ou problema de aprendizagem, que, como já dito, só se sustenta numa perspectiva da individualidade singular, propomos e defendemos a ideia de que cada um de nós possui diferentes possibilidades de tessitura de conhecimentos e, nesse sentido, temos garantido, como condição humana, o direito de aprender. (BRASIL, 2015b, p. 16)

A fim de garantir esse direito de aprendizagem, a professora não identifica no aluno a responsabilização por seu fracasso, mas se dá conta de que sua prática estava excluindo-o do coletivo da turma. Assim, a professora percebe que centrar a responsabilidade pela (não) aprendizagem no próprio aluno, individualizando as práticas que lhe permitem aprender, dificulta aos professores o exercício de olhar com

suspeita para suas ações, que podem estar produzindo esse lugar de não aprendente para o sujeito.

Os projetos didáticos e sequências didáticas orientados pelo PNAI passam a ser considerados não para todos os alunos, pois, para os alunos incluídos, a ação deve dar-se de forma individualizada. A mesma professora afirma que “[...] as políticas públicas realmente de inclusão, elas vêm para garantir esse atendimento individualizado do aluno” (Professora 4), mas ela problematiza até que ponto essa orientação de alfabetizar atendendo às diferenças de cada um, de forma individual, pode estar também produzindo exclusão.

Para Enzweiler e Fröhlich (2017, p.8), a inclusão é narrada no PNAIC “como uma condição positiva, como uma possibilidade irrevogável e que deve ser festejada, como uma característica que marca a diversidade de todos na busca pela igualdade”. Essa igualdade aparece traduzida somente no acesso de todos os alunos ao ensino regular, mas ainda não é pensada por meio das práticas pedagógicas que não sejam nessa perspectiva individualizada.

O PNAIC orienta que os alunos, em uma turma, apesar de terem idades próximas, não aprendem as mesmas coisas, da mesma maneira e no mesmo momento. Explica-se, por meio dos cadernos, que “[...] cada aluno é um indivíduo diferente do outro, um ser único, que vivencia experiências extraescolares distintas [...]” (BRASIL, 2012, p. 6). Salienta-se, ainda, que a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos é algo natural e inevitável. Desse modo, a inclusão aparece no Programa entendida como “[...] comprometida no exercício de perceber a diversidade para então operacionalizar movimentos que levem esta multiplicidade a atingir certo nível de igualdade” [...]. (Ibidem). A inclusão, portanto, seria uma condição para que essa diversidade seja ajustada a partir de outros mecanismos que a política apresenta para que todos os alunos possam estar alfabetizados na “idade certa”.

Scherer e Graff (2017) apontam a importância de considerarmos as condições que possibilitaram o deslocamento da centralidade de um padrão linear de aprendizagem para uma multiplicidade de formas de aprender. As autoras identificam modificações nas concepções de currículo, que precisa ser pensado a partir da necessidade de se acomodarem os diferentes estilos de aprendizagem, ou seja, “será a

partir do reconhecimento de que as crianças aprendem de forma e com ritmos diferentes que a necessidade de se (re)pensar o currículo começa a ganhar força” (SCHERER; GRAFF, 2017, p. 382).

Considerar essas diferenças de aprendizagem é algo percebido pelas professoras, que parecem estar em constante busca por suprir as necessidades de cada aluno. No entanto, a problematização que merece ser feita é a de que somente esse movimento não basta. A professora a seguir aponta essa preocupação:

Trabalhar essa individualidade dentro do grande grupo, dentro de uma escola e, ao mesmo tempo, olhando isso tudo, eu fico me perguntando: tá, isso tudo é possível, com grande parte dos alunos, mas tem alunos que a gente não consegue atingir. Por exemplo, hoje eu tenho, na minha turma da tarde, da Educação Infantil, de cinco anos, um aluno autista com nível bem severo. Ele não interage, não fala, ele usa fraldas, ele não consegue brincar com o colega, ele não consegue nada. Aí tu pensa: que inclusão é essa? Ele não aceita estar com os colegas, e nada do que a gente propõe é de interesse dele. E ele está ali, precisamos pensar nele também. Então, de que maneira fazer inclusão nesses casos mais severos? (Professora 3, II Encontro de Grupo Focal em 17/05/2017).

O questionamento trazido pela professora tensiona esse ideal da inclusão de todos na escola: aprendendo e alfabetizados. Evidencia necessidades, além do âmbito curricular e pedagógico. Por mais que esse discurso da professora se modifique no sentido de olhar de modo mais positivo para o aluno, visualizando potencialidade para aprender, ainda assim, ela precisará de outros elementos para realizar seu trabalho em sala de aula com a turma, buscando a inclusão dele em algumas atividades mais coletivas.

Delci Arnold (2007) contribui para esse tipo de análise, quando, em seus estudos, identifica três grupos de sujeitos, os quais analisou a partir de dados coletados de um Serviço de Apoio à escola. A autora argumenta que, no primeiro grupo, foi possível perceber a necessidade de apoio pedagógico devido a algum problema relativo à aprendizagem do aluno, referindo-se àqueles que deveriam ser reprovados no ano escolar em que se encontravam. A autora caracteriza-os como grupo dos alunos “ainda não”: “ainda não conseguem ler”, “ainda não sabem falar adequadamente”, e outros tantos exemplos de “ainda não”. O segundo grupo evidenciado por Arnold (2007) consiste em alunos que apresentam histórias de repetência escolar. Refere-se àqueles

que não podem ser liberados do acompanhamento pedagógico, pois correm risco de novas reprovações. Esse grupo seria o dos alunos “em estado de corrigibilidade”, por serem assíduos frequentadores dos Serviços de Apoio. O terceiro grupo de alunos é caracterizado como os “sem condições”. Trata-se daqueles que apresentam muitas repetências em sua história, que não conseguem acompanhar a escola e que acabam por ser liberados dos serviços de apoio, por serem incorrigíveis.

Nas análises dessa autora, algumas permanências e rupturas, no contexto político educacional, foram provocadas no modo de olhar para esses alunos. Desde 2010, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/Resolução nº- 7, de 14 de dezembro de 2010), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, recomenda que não deve haver reprovação nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo o documento, as três séries iniciais constituem o ciclo da alfabetização e letramento. Ao final, quando a criança tiver oito anos, deve estar alfabetizada. Entretanto, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, antecipa o fim da alfabetização para o final do 2º ano do Ensino Fundamental, quando os alunos têm sete anos. Com esta alteração, a alfabetização das crianças deveria ser consolidada no 1º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, pode-se perceber uma ruptura, em termos da reprovação escolar no Ensino Fundamental. Em um momento inicial, todos os alunos no primeiro ciclo deveriam aprovar, o que gerou muitas discussões entre os professores e pesquisadores da área da Educação. Essa preocupação pode ser expressa no posicionamento de uma professora participante do grupo, quando ela diz:

E nós, como alfabetizadoras, em alguns momentos, acabamos deixando passar algumas coisas, porque, se não conseguir esse ano, ele vai conseguir no ano que vem. Então, eu vejo que a questão da não retenção acabou prejudicando por este lado, porque as famílias viam a escola com mais “seriedade”: “meu filho precisa aprender”. Agora não é assim; eles dizem: “meu filho vai progredir, ele vai passar, ele vai passar de qualquer jeito”. Então, não pega mais junto, aquilo de acompanhar [...] (Professora 3, II Encontro de Grupo Focal em 17/05/2017).

Essas alterações produziram muitos efeitos na forma de olhar para os alunos, principalmente em se tratando daqueles vistos como “os incorrigíveis”, “os sem condições”, conforme Arnold (2007). Eles, agora, mesmo sem aprender, aprovam.

Percebe-se, assim, que há um paradoxo da aprendizagem: por um lado, o alargamento temporal em vista de um acompanhamento e intervenções específicas no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno; por outro, um processo de estreitamento das práticas de in/exclusão, pois aqueles que não acompanham os demais no mesmo ritmo são deixados ao acaso de seu próprio processo e investimento.

Outra professora, que já atuou fora do ciclo de alfabetização, apresentou esta situação:

[...] nessa prática que se criou de ir trabalhando com a diversidade, de a gente ir aprovando, na verdade, no 3º ano, hoje a gente tem crianças que seriam, no nível de 2º ano, de 1º ano. No 3º, então, a gente vai flexibilizando, daí pensa: dá para passar para o 4º e acaba passando, e isso vai indo... E realmente a gente percebe que isso vai indo, vai indo, e a gente se pergunta: até que ponto isso realmente vale a pena? É saudável até que ponto, não é? (Professora 3, II Encontro de Grupo Focal em 17/05/2017).

Esse grupo de alunos, agora com a Política da Educação Inclusiva (2008), não poderá mais ser desligado dos Serviços de Apoio; eles permanecerão na escola e serão aprovados para o ano seguinte. Essa questão será uma constante a partir dessas rupturas trazidas pela legislação será a busca por um diagnóstico que justifique essa permanência do aluno nos Serviços de Apoio, mais especificamente, nas salas de recursos multifuncionais. Desse contexto, decorre a expressão “laudados”, usada para nomear os alunos que apresentam um laudo que justificaria a sua negatividade e improdutividade. Esse laudo seria, também, a garantia de direito desses alunos de estarem e permanecerem na escola com aprendizagem, pois, como aponta a Resolução Nº 7 de dezembro de 2010, em seu Art. 42: “o atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes”. Ele não substitui a escolarização, mas pretende contribuir para a ampliação do acesso ao currículo, ao defender a independência dos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia.

A flexibilização curricular passou a ser pensada para esse grupo de alunos, mas, ao mesmo tempo, essa flexibilização gera preocupações em relação ao que eles estão aprendendo. Essas preocupações são analisadas por Scherer e Graff (2017, p. 394) como “um esmaecimento das adaptações curriculares e uma proliferação das flexibilizações curriculares [...]”. As autoras compreendem que essas modificações, de

uma passagem de ênfase das adaptações para as flexibilizações curriculares, devem ser compreendidas com cautela, “pois um cenário que parece precisar flexibilizar o currículo e as práticas pedagógicas para todos os alunos acende um sinal de alerta para o tipo norma/padrão de aluno que sustenta as práticas pedagógicas”. (SCHERER; GRAFF, 2017, p. 394).

A passagem da adaptação curricular para a flexibilidade no currículo deixa explícita uma necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas. Por um lado, o encaminhamento do aluno à sala de recursos e a adaptação pontual do currículo, não é suficiente. Por outro, a ideia de flexibilização no currículo permite que o aluno possa permanecer no jogo e siga sua trajetória dentro da escola, porém ocupando a condição de “aluno de inclusão” como posição fixa nos diferentes anos escolares.

Essa possibilidade, portanto, demandará que se considere o fazer pedagógico, ajustando-se o currículo de acordo com uma variedade de questões envolvendo a aprendizagem do aluno. Trata-se de um processo de ressignificação da prática pedagógica para as demandas e condições individuais de aprendizagem, conforme preconizado pelo Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). Com isso, considerando a lógica em que a educação se encontra inscrita em nosso presente – de flexibilização –, a individualização da aprendizagem constitui múltiplas possibilidades de compreender o desenvolvimento dos sujeitos. Como diz a professora a seguir:

Tanto é que a gente, nos conselhos de classe [...] daí, tu olhas, meu Deus! Mas ele tem flexibilização! Ah! Ufa! [...] Então isso justifica a nossa prática. Flexibilização é a palavra mágica, porque ele te alivia ou, ao contrário, te condena [...] (Professora 4, II Encontro de Grupo Focal em 17/05/2017).

A professora aponta para a flexibilização curricular no sentido de exaltá-la como justificativa da não aprendizagem do aluno. No entanto, ela demonstra que dependerá também de como se entende a inclusão deste aluno na escola. Subjetivada por esses discursos da flexibilização como solução, a professora percebe que considerar a fragilização das práticas pedagógicas desenvolvidas se faz necessário. Para Scherer e Graff (2017), os significados atribuídos aos termos adaptação e flexibilidade, no bojo das transformações da escola flexível, ocorrem em um contexto em que o deslocamento da adaptação para a flexibilização e o seu fortalecimento no contexto escolar têm sido

possíveis devido ao imperativo da flexibilidade que hoje vivemos. A flexibilidade, portanto, transforma-se em palavra de ordem para a escola, professores, gestores, alunos e famílias.

Assim, pode-se observar, em um contexto mais amplo, que as políticas de inclusão e o PNAIC, de modo mais específico, produzem efeitos nas práticas docentes alfabetizadoras. Efeitos que apontam para um contexto neoliberal que opera mudanças nos processos de escolarização dos sujeitos. Evidenciam, portanto, a necessidade de individualizar as práticas pedagógicas, objetivando adaptar e flexibilizar o currículo, contando com o AEE e os serviços de apoio, assim instituindo o lugar permanente de aluno de inclusão no contexto da escola.

A partir daí, pode-se afirmar que esse movimento parece que se tornou apenas um ponto de partida, pois ele não dá conta de suprir as necessidades educacionais dos alunos e muito menos das orientações políticas para a inclusão de todos e para a alfabetização na idade certa. O que merece ser alvo de reflexões é se o movimento da flexibilização curricular não virá a exigir, cada vez mais, uma prática pedagógica que atenda às demandas e condições individuais de aprendizagem.

Considerações sobre a continuidade dos efeitos

Considerando esse contexto de inclusão na contemporaneidade, precisamos refletir sobre as formas como os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para garantir, minimamente, para cada indivíduo, uma condição econômica, escolar e de saúde. O Estado e sua parceria com o mercado mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo. (LOPES, 2009). Enquanto um sistema de governo, o neoliberalismo tornou-se uma forma de governar a todos e a cada um, mantendo-se como uma condição de vida inquestionável. Não se trata de não sermos governados, mas, quem sabe, de sermos governados por outras formas de governo, que impliquem considerar outros modos de vida.

A professora questiona-se: “Por que existe uma idade certa? Como considerar a diferença dos tempos de aprendizagem, dos processos, das formas de cada um?” (Professora 4). É possível afirmar, com ela, que a idade certa é uma verdade sobre a

escola e sobre todos nós, construída pelas políticas ditas inclusivas, a fim de garantir o direito de aprendizagem a todos.

No entanto, poderíamos apostar em uma formação de professores que não apenas se coloca “a serviço da política curricular, não como espaço de reflexão e recriação, tradução da proposta, mas de forma a garantir a instituição dessa política na prática cotidiana” (FRANGELLA, 2016, p. 110). Trata-se de uma formação que não tenha um modelo curricular (adaptação ou flexibilização), de antemão a ser seguido, mas a possibilidade de pensar sobre as práticas e sobre os sujeitos de outros modos. Além disso, esse processo permite a construção de modos mais inventivos e menos prescritivos, podendo ser mais criativos e menos padronizados, mais significativos e menos cumpridores das normas instituídas por um tipo de sociedade que preconiza determinados mecanismos educadores.

Continuemos a refletir sobre esses efeitos, os quais continuarão sendo produzidos por novas políticas. Desejemos que tais políticas possam provocar continuidades e rupturas, que se consolidem em mais resistência a essas verdades, tornando-nos governáveis de modos distintos.

Referências

ARNOLD, Delci Knebelkamp. Dificuldade de aprendizagem em tempo de escola para todos. In.: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M.C. (Orgs). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed ULBRA, 2007.p. 89-114.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**:Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional De Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010.

_____. **Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 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,

2012.

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

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015b. 104 p.

ENZWEILER, Deise Andreia; FRÖLICH, Raquel. **Discursos sobre inclusão escolar no ciclo de alfabetização**: uma análise sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC). Anais de eventos 38º Reunião Anual da Anped. Maranhão, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_977.pdf>. Acesso em 19 abr. 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares**: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107-128, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 12 de jul. de 2019.

GARRIDO, Solenilda Guimarães. **Um panorama sobre a educação inclusiva no Brasil**: uma política de atendimento educacional ou uma mera prestação de serviços? 37ª Reunião Nacional da ANPED, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC/Florianópolis. p.1-17.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. **Revista Educação Pública** - Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 817-835, set./dez. 2017.

LOPES, Maura Corcini. **(IM)possibilidades de pensar a inclusão**. Anais de eventos 30º Reunião Anual da Anped. Minas Gerais, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-3203-int.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2018.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Realidade**. V. 34(2): p.153-169. mai/ago 2009.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil**: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação. V. 15 n. 44, maio/ago, 2010. p. 329-34.

SARDANHA, H. V. **Educação para todos**: uma política do mundo global. Revista Liberato, Novo Hamburgo, 2006. Disponível em: <http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%207%2C%2>

On.%208%20%282006%29/1.%20EDUCA%C7%C3O%20PARA%20TODOS%20UM
A%20POL%CDTICA%20DO%20MUNDO%20GLOBAL.pdf> Acesso em: 12 de mar
de 2019.

SCHERER, Renata Porcher; GRÄFF, Patrícia. **Das adaptações às flexibilizações curriculares:** uma análise de documentos legais e revistas pedagógicas. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Revista e-curriculum. PUC- SP: v. 15, n. 2, 2017. p. 376-400.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Revista Educação e Realidade.** 34(2): p. 135-152 mai/ago 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Corcini Lopes. Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Submissão – 29/07/2019

Aceite – 02/09/2019

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br