

A articulação entre alfabetização e Educação Especial: um olhar à luz do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

El vínculo entre alfabetización y Educación Especial: una mirada a la luz del Plan Nacional de Educación (2014-2024)

Alice Pilon do Nascimento
Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo- UFES
Vitória-Brasil

Resumo

O presente artigo se configura como um recorte do trabalho de doutoramento da primeira autora. O objetivo central se deu na discussão da alfabetização e da Educação Especial como direito de todo escolar. Para isso, contou com a análise do Plano Nacional de Educação vigente, mais especificamente das Metas 4 e 5. As perspectivas abordadas foram a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, uma vez que pela via do materialismo histórico-dialético é possível compreender o fenômeno, a partir das unidades que o compõe. Na lógica apresentada, para que os processos de leitura e escrita se materializem na vida dos estudantes, é imprescindível a relação de responsabilidade do Estado. Os dados referentes à formação de professores e à carreira do magistério entraram em discussão, pois estão ligados às condições de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Especial; Alfabetização; Plano Nacional de Educação.

Resumen

El trabajo se configura como una parte de la investigación de doctorado de la primera autora. El objetivo central surgió en la discusión sobre alfabetización y Educación Especial como derecho de todo escolar. Para eso, contó con el análisis del Plano Nacional de Educación vigente, específicamente, de las Metas 4 y 5. Las perspectivas abordadas fueron la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica, una vez que por la vía del materialismo histórico-dialéctico es posible comprender el fenómeno, a partir de las unidades que lo componen. En la lógica presentada, para que los procesos de lectura y escritura se materialicen en la vida de los estudiantes, es imprescindible la relación de responsabilidad del Estado. Los datos referentes a la formación de profesores y a la carrera del magisterio entraron en discusión, pues están relacionados a las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Educación Especial; Alfabetización; Plano Nacional de Educación.

A articulação entre alfabetização e Educação Especial: um olhar à luz do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Introdução

[...] a caneta e as palavras podem ser muito mais poderosas do que metralhadoras, tanques ou helicópteros. Estávamos aprendendo a lutar. E perceber como somos poderosos quando nos manifestamos. (YOUSAFZAI, 2013, p. 167)

De antemão, anunciamos a importância que damos aos processos de escolarização e alfabetização para todos os educandos. Em nossa sociedade, buscamos por compreender as possíveis “metralhadoras” que, de alguma maneira, colocam a escola e sua função social como pano de fundo. Concebemos a relação do Estado com vistas a garantir esse direito constitucional a todas as pessoas como imprescindível.

Assumimos como premissa que, em nossa sociedade, a alfabetização se constitui um conhecimento fundamental para o processo de humanização de todos os sujeitos, pois, a partir dessa aquisição, o indivíduo apresenta condições de se apropriar dos conhecimentos constituídos e valorados pelo homem no curso da história. Nessa linha,

[...] alfabetizar, é tarefa essencial para a humanização do indivíduo e precisa realizar-se da maneira mais primorosa possível, levando em conta os indivíduos aos quais se destina, as condições de realização do ensino e a exímia formação de seus professores. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 48)

Ao pensar na alfabetização como “tarefa primorosa”, nas palavras das autoras, faz-se necessário situar a escola e as condições de existência dessa instituição na sociedade. A pedagogia histórico-crítica, apoiada pelo materialismo histórico-dialético, sistematizada por Engels e Marx, vem contribuindo sistematicamente na problematização da escola atual e dos desdobramentos na sociedade, bem como na influência do sistema capitalista.

Saviani e Duarte (2012) nos orientam que somos marcados pelo modo de produção capitalista que, por propósito, divide a sociedade em classes. Nessa lógica, intensificam-se os processos de desigualdade e de exclusão. No contexto apresentado, tem sido gestado o modelo de educação, imbuído das marcas produzidas por esse paradigma econômico. Fica evidente que, para os autores, precisamos pensar em um outro modelo de escola, visando à luta para a garantia dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Nessa conjuntura, necessitamos pensar que a

[...] seleção dos conteúdos escolares deve ter como critério os conhecimentos clássicos, como aqueles que são modelares, [...] que se firmam como os mais representativos para o desenvolvimento dos indivíduos. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 83, grifo nosso)

Entendemos que, por serem clássicos, são indispensáveis a todos os indivíduos. Nessa perspectiva

[...] a porta de entrada no universo da cultura letrada é a alfabetização mediante a qual se alcança o domínio da *linguagem escrita cujo desenvolvimento é a razão de ser da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades*. [...] Seu tratamento inadequado determinará negativamente toda a trajetória escolar. [...] Não pode, portanto, ser aprendida por um processo educativo *espontâneo e assistemático*. (SAVIANI, 2015, p. X, *grifos nossos*)

Se por um lado a alfabetização é considerada como fundante no processo de escolarização dos sujeitos, por que, por outro lado, há ainda tantos insucessos na apropriação desse saber? Gontijo e Leite nos ajudam a formular uma possível resposta.

Muitas crianças [...] continuam sem aprender a ler e a escrever, porque [...] demanda, sobretudo, empenho [...] dos *Poderes Públicos no sentido de garantirem as condições* para que o sistema educacional possibilite a efetiva aprendizagem. (GONTIJO; LEITE, 2002, p. 144, *grifo nosso*)

Frente a essa problematização, nos debruçamos sobre os dados oficiais em torno do Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024), buscando analisar as Metas 4 e 5 que tratam da Educação Especial e alfabetização, respectivamente. O intercruzamento de dados foi importante, pois nos permitiu conhecer e problematizar os dados das três esferas administrativas: Brasil, Espírito Santo e Vitória.

É digno de registro que para tal movimento fizemos algumas generalizações, uma vez que o fenômeno engloba muitas facetas, que para este texto, não conseguiríamos evidenciá-los (VIGOTSKI, 2018). Fiquemos, então, com a provocação dos autores supracitados, quando indagam sobre a forma que o poder público adota com vistas a “garantir” (ou não) a alfabetização para as crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Plano nacional de educação: um olhar para a alfabetização e a Educação Especial

Este artigo advoga para a necessidade de os poderes públicos assumirem, de fato, o compromisso com a alfabetização, uma vez que ao levantarmos a bandeira circunscrita na Constituição de 1988 do direito de todos os estudantes a uma educação pública, laica e de qualidade, fica embutida a questão do financiamento público. Ao analisarmos os principais impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), observamos um certo desajuste. A principal refere-se que as crianças, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, devem estar alfabetizadas. A realidade nos mostra situação um pouco

A articulação entre alfabetização e Educação Especial: um olhar à luz do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

diferente, pois muitos estudantes, ainda, não se alfabetizaram ao final da etapa referida. Na esteira desse pensamento, não podemos deixar de sinalizar que

[...] a educação, como produção humana, não pode ser dissociada das contradições do sistema capitalista, pois a estruturação das práticas educacionais está numa profunda relação com a organização social do trabalho no capitalismo atual, em que as contradições do sistema se apresentam de modo mais acirrado [...]. (CHIOTE, 2017, p. 33-34)

Nessa ótica, buscamos evidenciar algumas possíveis contradições do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (2014-2024). Interessante pontuar que esse documento se configurou como Lei de nº 13.005/2014. Dessa maneira, é reconhecida uma série de Metas a serem cumpridas em até dez anos. A Educação Especial, contida na Meta 4, foi alvo de muitas polêmicas, pois ficou evidente que o atendimento educacional especializado e a própria escolarização dos alunos em questão poderiam ser efetivados em instituições não públicas. O referido documento pontua a Meta 4 da seguinte maneira:

[...] universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 55, grifo nosso)

Mediante ao exposto, o que de fato nos chama a atenção, e se constituiu centro de muitos debates/embates no Brasil, é o termo *preferencialmente*. Remontando a história da Educação/Educação Especial no Brasil, foi somente em 2008 com a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que o termo foi problematizado (BRASIL, 2008). A partir do marco, torna-se evidente a necessidade de pensar cada vez mais em estratégias pedagógicas para esse alunado dentro da própria escola comum. A ideia era que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tivessem garantido, na própria escola comum, o acesso ao currículo. O atendimento educacional especializado seria, por consequência, um serviço de apoio pedagógico com vistas a complementar e/ou suplementar o currículo comum. Nessa linha, tal serviço só faz sentido se articulado às demandas educativas dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nessa proposta, professores regentes e professores de Educação Especial poderiam trocar informações e planejar estratégias didático/pedagógicas para a efetivação do acesso ao currículo escolar, não desconsiderando as especificidades dos discentes em questão.

Com a política de 2008, as instituições especializadas, que antes atendiam a esse alunado, se depararam com uma retirada considerável de verba pública, uma vez que não fazia mais sentido investir nesses espaços, já que as escolas comuns assumiram a responsabilidade da escolarização. Importante frisar que as instituições especializadas recebem verba da saúde e da Educação. Contudo, a verba da Educação é muito maior e por esse motivo se sustentou a grande pressão para a manutenção do atendimento educacional especializado nesses espaços, em sua maioria privado-filantrópicas.

Assim, por muita pressão das referidas instituições, principalmente das Apaes, na escritura do PNE fica evidente que essas podem oferecer o atendimento educacional especializado. Com isso, ao nosso olhar, o direito de estudar em uma escola pública, previsto na Constituição, fica fragilizado, pois mais uma vez o Estado transfere sua responsabilidade à iniciativa privado-filantrópica. Com essa problematização, é importante frisar que compreendemos a palavra *preferencialmente* associada à oferta do atendimento educacional especializado, como uma concepção que fere a lógica do direito à educação, bem como o princípio ético da inclusão.

Apresentadas algumas das contradições da Meta 4, passamos para a Meta 5 – **“alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do terceiro ano do ensino fundamental”** (BRASIL, 2014, p. 58, grifo nosso). Para essa Meta, temos três indicadores que avaliam a proficiência em: leitura, escrita e matemática. Cabe uma análise bem detalhada dessa Meta, visto que, há uma composição de várias estratégias para que se dê o seu cumprimento.

Na estratégia 7, fica estabelecido o dever de “[...] apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal” (BRASIL, 2014, p. 59, grifos nossos).

Ao lermos o objetivo geral da Meta 5 e, na sequência, a estratégia 7, notamos um certo descompasso. O verbo “alfabetizar”, no primeiro caso, traz uma ideia de compromisso, de garantia. Já no segundo, a intenção de “apoiar a alfabetização” não deixa nítido que haja uma intencionalidade de cumprimento da estratégia. Entendemos que as estratégias são pontos centrais para o planejamento, com vistas a atender o que está na

A articulação entre alfabetização e Educação Especial: um olhar à luz do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Meta. Nessa linha, as estratégias, em sua grande maioria, não se configuram como indicadores. Todavia, não podemos deixar de destacar que, para nós, não fica claro de que modo as esferas administrativas atuarão para a alfabetização do referido público.

A partir da análise, nos indagamos: De que forma, então, o PNE tem garantido a Meta 5? Como tem assumido o apoio aos alunos com deficiência no que se refere à alfabetização?

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), iniciado em 2013, ofertou formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, que inclui um conjunto de textos sobre a temática para os professores, com uma série de trabalhos/reflexões. Importante destacar que, nesse conjunto, há um caderno específico para a modalidade de Educação Especial, intitulado “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” (BRASIL, 2012). Todavia, apesar de o caderno ter sido confeccionado para a modalidade em questão, Pereira (2018), ao analisar tal material, aponta que “[...] se limita [...] à alfabetização de crianças com deficiência de ordem motora, cognitiva e sensorial [...] não se abeirando de casos de altas habilidades, nem de transtornos globais do desenvolvimento” (p. 61).

Segundo Pereira (2018), não há uma linha teórica que conduza as discussões dentro do Caderno da Educação Especial. A autora sintetiza que

[...] há uma configuração tecnicista, que acarreta um empobrecimento teórico do material produzido. Essa configuração acarreta a fragilização da formação continuada proposta pelo Pacto, o que é lamentável, pela proporção do programa e também pelas possibilidades que ele teve/tem dado ao quantitativo de profissionais e às dimensões alcançadas. (PEREIRA, 2018, p. 65)

Concordamos com a autora, uma vez que foi possível a participação como cursista, da primeira autora deste artigo, já que atuava na docência na referida etapa de ensino. Analisamos, além dos pontos evidenciados por Pereira (2018), que nas aulas presenciais, a questão da diversidade – indígena, afrodescendente, educação especial – foi trabalhada em um único módulo, de maneira muito superficial, visto que problematizava somente a questão da inserção de metodologias diferenciadas, proposição que a LDBEM já orientava.

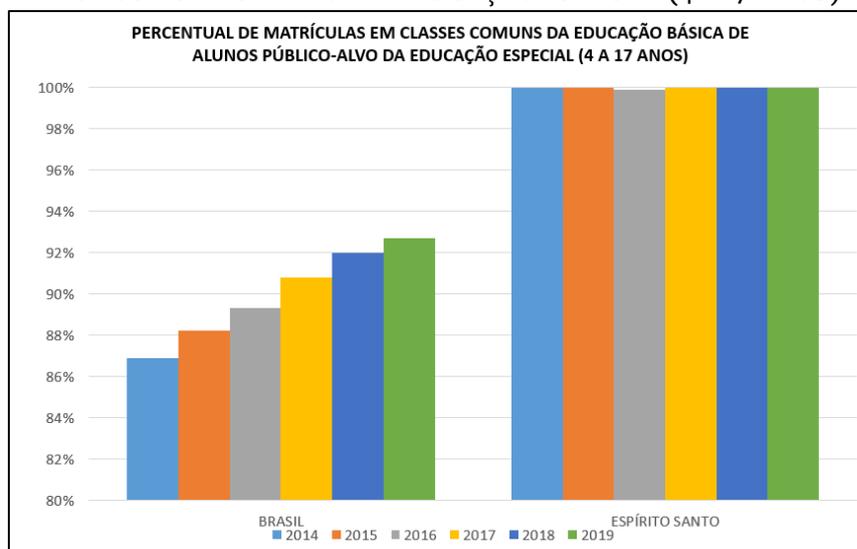
Voltando a análise dos dados produzidos pelo PNE, é importante mencionar que nossa busca se deu por duas vias: os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e os do Observatório Nacional do PNE. Vale salientar que utilizamos a segunda fonte, quando não encontramos os dados oficiais do INEP. Assim, nos

deparamos com outra grande contradição, agora, no Observatório, pois se por um lado ele foi proposto pelo Ministério da Educação (MEC), por outro, a grande maioria de seus realizadores é oriunda de organizações mantidas pela lógica do capital, tais como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Todos Pela Educação, para ilustrar. Para nós, a lógica fere, mais uma vez, o direito da Educação pública, pois coloca a iniciativa privada (e seus interesses) como coprodutores.

Primeiramente, surpreendemo-nos com o painel que trata a Meta 4 (Educação Especial), possuindo três indicadores. O primeiro compreende ao “percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola”. Já o Segundo, tem por meta o “percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação”. O último indicador, busca pelo “percentual de matrículas na Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2014). Vale destacar que analisamos os dois últimos indicadores.

Ao levantar a porcentagem de matrículas dos alunos público-alvo na rede “regular de ensino” nos deparamos com uma diferença entre os dados nacionais e estaduais (Gráfico 1). A esfera municipal não foi contabilizada, entretanto, se o Espírito Santo atingiu os cem por cento, Vitória, por tabela, compreende ao mesmo percentual.

GRÁFICO 1 - PERCENTUAL DE MATRÍCULAS EM CLASSES COMUNS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (4 A 17 ANOS)



Fonte: Gráfico organizado pelas autoras com os dados do INEP (2021)

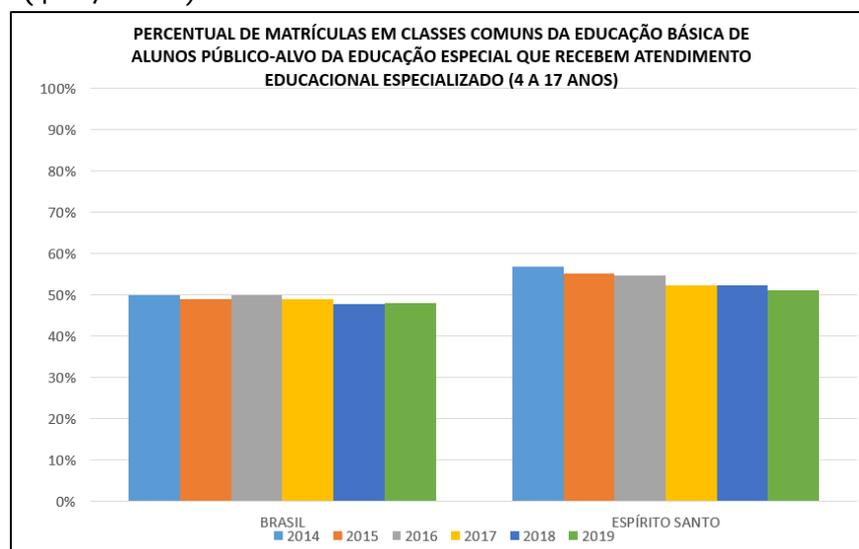
A articulação entre alfabetização e Educação Especial: um olhar à luz do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Notamos duas questões relevantes neste gráfico. O primeiro refere-se ao último ano de análise dos dados realizado pelo INEP, sendo que os anos de 2020 e 2021 ainda não foram publicados. A quebra da análise anual, ao nosso olhar, evidencia um certo descompasso com o compromisso assumido. O outro ponto que muito nos chama a atenção está relacionado à discrepância entre as esferas administrativas para o cumprimento da Meta 4. No âmbito federal precisaria subir treze pontos percentuais (se olharmos a partir do ano inicial do PNE). Ao dividirmos essa porcentagem ao longo dos 10 anos de vigência do PNE, temos um quantitativo de 1,3% por ano. Quando analisamos os dados dos seis anos disponíveis (2014-2019), a estimativa era de que o aumento fosse de, no mínimo, 7,8% (1,3% vezes seis anos). No entanto, a realidade nos mostra um total mais tímido, cerca de 6%.

Os dados Espírito Santo, por outro lado, nos mostram uma outra realidade que se configura como histórica e proveniente de muitas lutas sociais. Há anos o estado assumiu que os alunos público da Educação Especial seriam matriculados nas escolas comuns. Sendo assim, não há, no estado, classes e/ou escolas especiais (regulares), de modo que o cômputo das matrículas se dá nas escolas comuns.

Vale destacar que os índices no que tange ao cerne da Meta 4, mesmo que insuficientes, apresentam-se de forma crescente. Todavia, ao nos debruçarmos sobre os dados referentes à matrícula desses estudantes no atendimento educacional especializado (Gráfico 2), observamos uma inversão, houve um declínio nas duas esferas administrativas.

GRÁFICO 2 - PERCENTUAL DE MATRÍCULAS EM CLASSES COMUNS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE RECEBEM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (4 A 17 ANOS)



Fonte: Gráfico organizado pelas autoras com os dados do INEP (2021)

Quais os impactos desse declínio na educação escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial? Para essa pergunta não temos uma resposta direta, não há dados que mensurem tal impacto, uma vez que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são singulares. Mas de fato, o que nos intriga é que o serviço de apoio às demandas educativas dos alunos está em queda. Sem dúvidas, essa é uma política que deveria estar em ascensão.

Ao nos direcionarmos para os dados da Meta 5, percebemos que todos os índices dispostos estavam vinculados aos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que se constitui dentro do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ressaltamos que a ANA é colocada como o único meio para avaliar a proficiência em leitura, escrita e matemática. Esse instrumento de avaliação em larga escala era realizado por discentes do terceiro ano do Ensino Fundamental e aconteceu somente em 2014 e 2016.

Há uma série de questões que precisam ser abordadas sobre esse tipo de avaliação. O primeiro, e que para nós, é o mais importante, está relacionado ao fato de que uma única avaliação, com o mesmo tipo de linguagem, textos e questões é aplicada do Oiapoque ao Chuí, ou seja, de norte a sul do Brasil e essa se configura como única forma de avaliar o nível de leitura e escrita. O Brasil possui muitos regionalismos, tradições e essa diversidade é descartada no tipo de avaliação como a ANA. Sendo assim, o Governo Federal deveria elaborar uma ferramenta que contasse com as singularidades de cada contexto, talvez assim, estaria mais próximo de captar a realidade.

Ao considerarmos os dados referentes aos alunos público-alvo da Educação Especial, dentro dessa mesma Meta, não encontramos informações no INEP. Entretanto, o Observatório do PNE lançou uma nota afirmando a participação desse público em todas as provas do SAEB. Essa questão reafirma, mais uma vez, o descaso do poder público com o referido público.

Paixão (2018, p. 22), frente essa ausência de informações, problematiza que: “[...] há quase um consenso velado: de que estes estudantes não possuem condições de se alfabetizar e que existem dificuldades mais urgentes a serem tratadas pelas políticas educacionais”.

Talvez o leitor possa se indagar sobre a real participação desse alunado nas avaliações do SAEB. Questionamo-nos, também, a respeito dessa problemática.

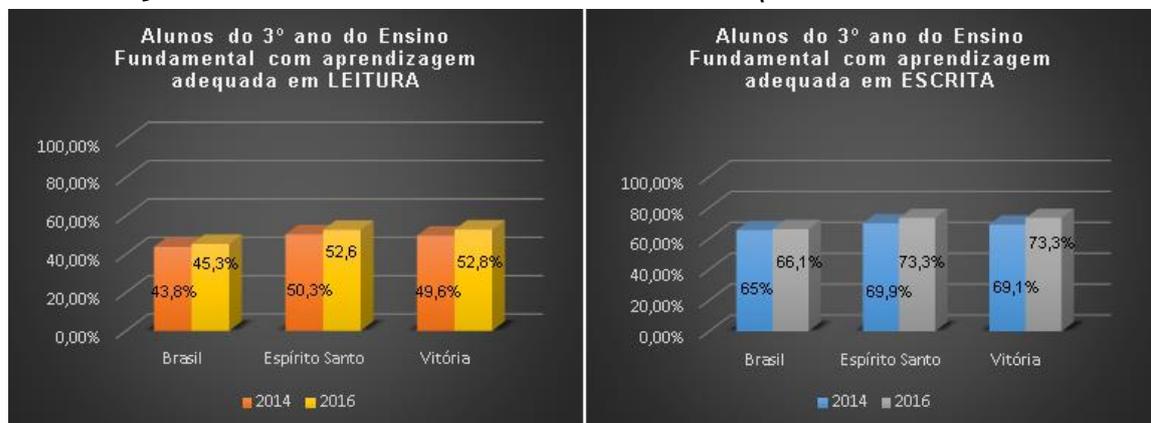
A articulação entre alfabetização e Educação Especial: um olhar à luz do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Acreditamos que não haja a participação de cem por cento desse alunado; contudo, deveria haver uma análise a partir dos estudantes PAEE que realizaram a avaliação, tendo em vista que, dentro da própria Meta 5, há a estratégia de alfabetização para o referido público.

Restava-nos, então, analisar os dados da alfabetização geral e buscar ler o que, talvez, não estivesse visível. Concordamos com Martins e Marsiglia, baseadas no materialismo histórico-dialético, quando discorrem que “[...] cada fenômeno deve ser captado em seu trânsito, naquilo que congrega não apenas em seu estado atual, mas, especialmente, como chegou a ser o que é e como poderá ser diferente” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 11).

Observando-se o Gráfico 3, temos o percentual de alunos com “aprendizagem adequada” – termo usado pelo observatório do PNE – em leitura e escrita em nível nacional, estadual e municipal. A ideia de trazer para as análises as três esferas administrativas, evidencia, em nosso olhar, um panorama mais sistematizado do fenômeno em destaque. Vale destacar que nos concentramos nos indicadores de leitura e escrita, não entrando em análise o de matemática.

GRÁFICO 3 – PORCENTAGEM DE ALUNOS COM NÍVEL ADEQUADO EM LEITURA E ESCRITA.



Fonte: Gráfico organizado pelas autoras a partir dos dados do Observatório Nacional do Plano Nacional de Educação (2020)

Embora os dados apresentem uma pequena crescente entre 2014 e 2016, necessitamos problematizar que, ainda, exibe uma porcentagem significativa de alunos que não se apropriaram da leitura e escrita. Ao analisarmos esses dados, diferença de dois anos, perguntamo-nos o porquê de não serem publicizados os resultados do ano de 2018 e 2020. Como mencionado, a ANA contou somente com duas edições (2014 e 2016). Contudo, o Ministério da Educação não dispôs de outra ferramenta para dar continuidade na avaliação

da Meta.

Vale destacar que a rede estadual dispõe do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES). Os discentes das escolas municipais e estadual (pública e particular) realizam as avaliações. Os três primeiros anos do Ensino Fundamental realizam o PAEBES ALFA que tem por objetivo analisar os níveis de leitura, escrita e matemática, tal como a ANA. Não compreendemos o porquê deste instrumento não ser considerado na análise dos dados.

Uma questão nos emerge e tangencia para dois lados. No primeiro lado temos a ANA que, por se configurar como uma ferramenta de escala nacional, não consegue valorizar as singularidades. Por outro lado, os alunos, ao final do terceiro ano, são aprovados. Ou pelo menos uma boa parte, quantitativo muito superior se comparado aos casos de “insucesso”. Para serem aprovados, os alunos não teriam que se apropriar de uma série de elementos dentro dos processos de leitura e escrita? Evidente que em muitos casos há aprovação automática, problema que envolve fluxo de aluno e financiamento público. Os dois lados apontam análises diversas. Talvez uma alternativa fosse, justamente, criar um balanço entre os dois pêndulos.

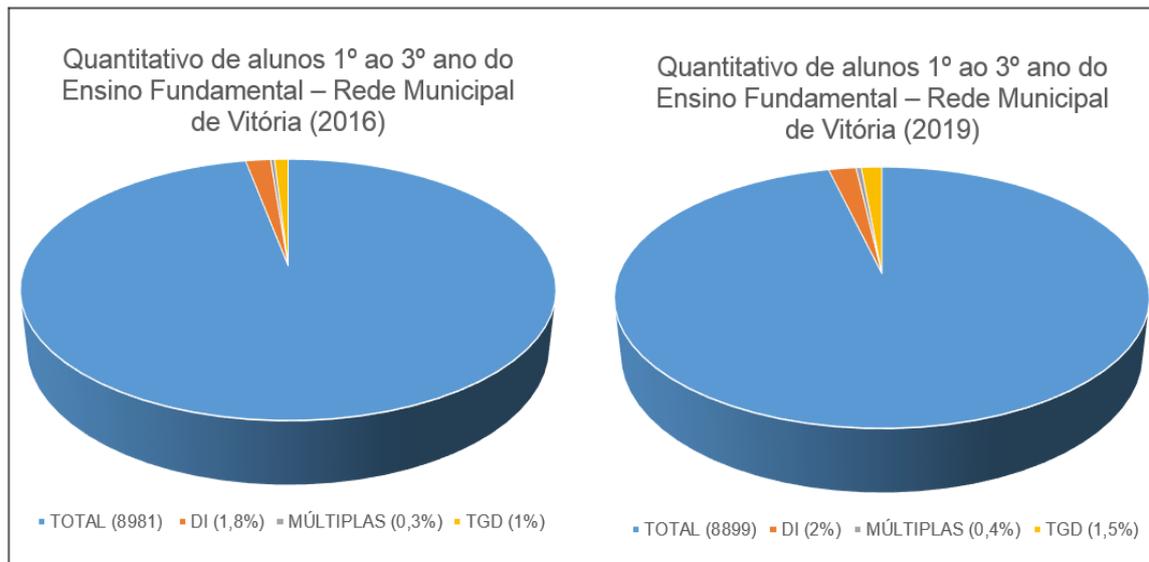
Voltando para os nossos dados, temos que o Plano Nacional de Educação está em vigência há sete anos e, com isso, notamos que pouco tem sido feito para que o público de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental tenha garantido o direito de se alfabetizar na “idade certa”.

A partir da porcentagem apresentada – e com todas as ressalvas metodológicas – resta-nos problematizar que, no Brasil, cerca de 55% dos alunos não se apropriaram da leitura e 34% ainda não adquiriram a escrita. Quais condições concretas de escolarização apresenta esse alunado? A partir dessa indagação, e com a ausência de informações sobre a alfabetização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma hipótese que surge refere-se ao atrelamento do percentual de insucessos com o público em questão. Todavia, não pode ser a totalidade, pois, além de considerarmos o fato de que alunos público da Educação Especial podem se alfabetizar nesse período, o quantitativo desse alunado é ínfimo se comparado ao total dos “insucessos”.

A articulação entre alfabetização e Educação Especial: um olhar à luz do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Para maior compreensão e aprofundamento da análise, abaixo, no Gráfico 4, selecionamos o quantitativo de alunos matriculados do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Vitória/ES. É notório que, nessa etapa de ensino, no município estudado, os alunos com deficiência intelectual, deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento ocupam menos de 4% do total de matrículas.

GRÁFICO 4 - QUANTITATIVO DE ALUNOS DO 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES



Fonte: Dados computados pelo microdados (INEP, 2020) e organizados pelas autoras

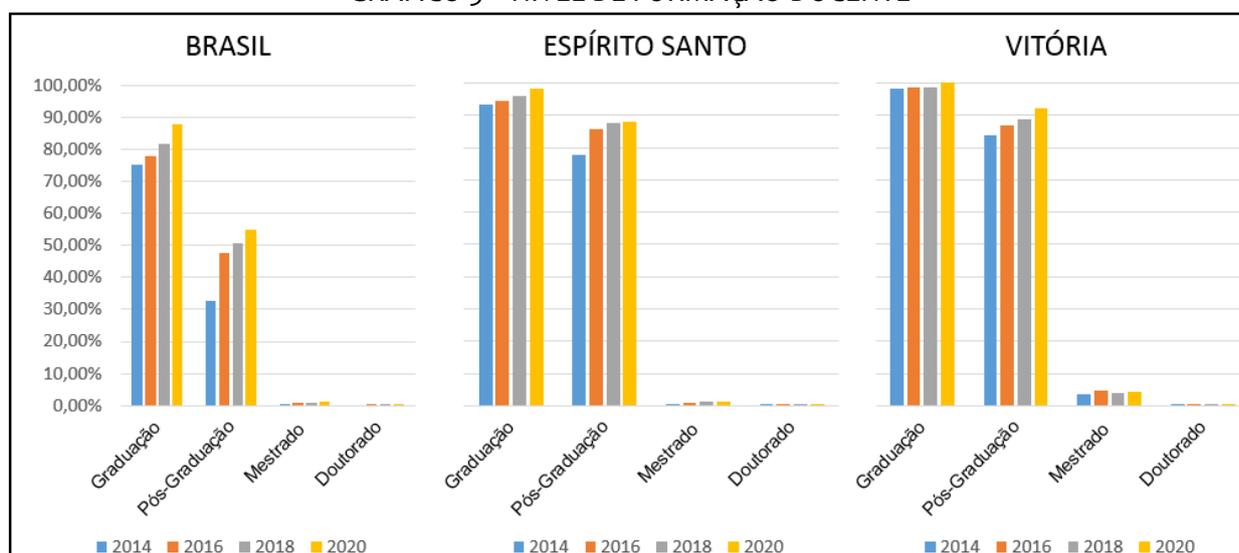
Ao atrelar tal público com o percentual de insucesso, não estamos fazendo uma transposição direta. Assim, os alunos público da Educação Especial podem ocupar, dentro da referida porcentagem, uma parcela que não é a total. O que nos causa estranhamento é que uma porcentagem considerável de discentes, público ou não da Educação Especial, ainda não está alfabetizada.

Outro fator que consideramos e não podemos negar, é a história individual de cada estudante. Vale ressaltar que não relacionamos linearmente a condição de pobreza aos casos de não apropriação de leitura e escrita. Entretanto, tais condições podem, sim, influenciar nos modos como cada um se relaciona com os processos de escolarização e como a escola se materializa na vida dos estudantes. Não podemos negar que somos marcados por ser um país que, além de ter dimensões continentais, mostra uma forte desigualdade entre a população. Tal fator pode ser captado em regiões com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), uma vez que nesses espaços o insucesso na alfabetização é elevado, de acordo com os dados do observatório do PNE e do INEP.

Ao nosso olhar, esse fenômeno está intimamente relacionado à falta de políticas públicas, bem como a precarização na formação inicial e continuada dos docentes, condições complexas de trabalho e falta de garantia de permanência do aluno na escola (transporte, merenda e serviços intersetoriais como assistência social e saúde), que impactam direta e indiretamente a relação ensino-aprendizagem.

A partir dessa problemática buscamos, primeiramente, analisar a questão da formação docente, fator que está ligado ao processo de qualidade do ensino. Fomos aos dados referentes à estratégia 6 da Meta 5 – formação dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental (Gráfico 5). Selecionamos os casos da rede pública de ensino.

GRÁFICO 5 – NÍVEL DE FORMAÇÃO DOCENTE



Fonte: Gráfico organizado pelas autoras a partir dos dados do Observatório Nacional do Plano Nacional de Educação (2021)

Embora os níveis de professores com pós-graduação *stricto sensu* tenham percentuais muito próximos entre as três esferas, há uma considerável discrepância entre os percentuais de professores com graduação e pós-graduação *lato sensu* entre elas. O município de Vitória atingiu em 2020, a marca dos cem por cento de professores com graduação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A qualidade desses cursos não entra em nossa análise. Contudo, essa questão merece ser debatida nas análises do PNE. Ao observarmos o caso de discentes que não se apropriaram da leitura e escrita ao final do terceiro ano, nos remete a ideia de que os mesmos, no caso de aprovação, deveriam ter condições para cumprirem os objetivos nas séries seguintes. Com essa questão polêmica, uma vez que a Meta era a alfabetização ao

A articulação entre alfabetização e Educação Especial: um olhar à luz do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

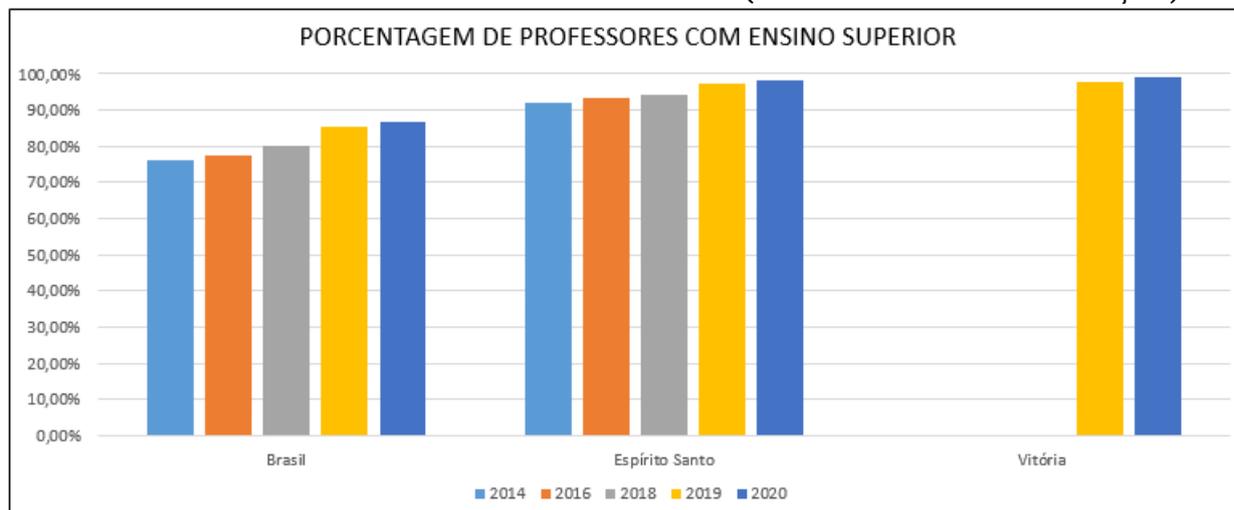
final do terceiro ano, quais seriam as condições de formação inicial e continuada dos professores das séries seguintes?

Com essa questão, vimos a necessidade em adentrarmos a Meta 15, que trata especificamente da formação de professores em todo o sistema de ensino, encontramos um desdobramento de três indicadores: porcentagem de professores com ensino superior; professores que lecionam em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental com formação compatível a área que lecionam; professores que lecionam em turmas do Ensino Médio com formação compatível a área que lecionam.

Os dois últimos indicadores não entram em nossa análise aprofundada, embora precisemos considerar que os dados evidenciam uma realidade complexa. De acordo com o observatório do PNE (2021), os últimos indicadores nos revelam que em 2020, em nível de Brasil, o indicador dois contempla 60% do total e o último indicador, apenas 18%.

O Gráfico 6 está voltado para os dados referentes ao primeiro indicador da Meta 15. Mais uma vez observamos uma realidade distinta entre as esferas administrativas, principalmente os dados em nível de Brasil. Vale destacar que só encontramos os dados de Vitória a partir do ano de 2019.

GRÁFICO 6 – PROFESSORES COM ENSINO SUPERIOR (TODOS OS NÍVEIS DA EDUCAÇÃO)



Fonte: Gráfico organizado pelas autoras a partir dos dados do Observatório Nacional do Plano Nacional de Educação (2021)

É importante registrar que para o cumprimento da Meta 15, há várias estratégias. O destaque se dá nas de número 10 e 11, haja vista o compromisso com a implementação de políticas públicas para a oferta de formação inicial e continuada, respectivamente.

Na estratégia 10, sobre a formação inicial, encontramos a informação de que a “[...] estratégia [está] em andamento. Há oferta do Programa Profucionário” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017, s.p.). Observamos um certo aumento nos dados. Entretanto, não sabemos quais os investimentos reais da União para essa ascensão.

Vale o destaque que o Programa Profucionário tem intuito de formar professores por meio da educação a distância (EaD). Isso, para nós, se configura como um problema, uma vez que defendemos a formação inicial e continuada no modelo presencial, pois, a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, a mediação do professor é condição imprescindível para a aprendizagem e desenvolvimento em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Ao considerarmos os dados da União, precisaria aumentar cerca de 25% ao longo de dez anos. Dividindo essa porcentagem, temos em torno de 2,5% / ano. O último dado foi de 2020, exatos seis anos de implementação do PNE. Em nossos cálculos, deveríamos ter um montante de 15% (2,5% x 6 anos). Contudo, infelizmente, tivemos um aumento de 10%.

Apesar de não encontrarmos os dados referentes aos ingressos no programa oferecido pelo governo federal para que professores tenham curso superior na área que atuam, no Gráfico 6 fica evidente a necessidade de investimento, tendo em vista o quantitativo de professores que ainda não tiveram acesso ao curso Superior. Outro fator que merece destaque e vem sendo percebido na maioria das nossas análises, é justamente a diferença entre os dados da união e do estado/município, nesse caso específico, cerca de dez pontos percentuais.

Agora vamos abordar a estratégia 11 dessa mesma meta, que tem como foco iniciar a implementação de políticas para a formação continuada, “no prazo de um ano de vigência desta Lei” (BRASIL, 2014, s.p.), notamos um descumprimento do PNE. Todavia, a informação dada é que “a estratégia não [foi] realizada. Política não definida” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017, s.p.). Assim, nos questionamos se há uma “penalidade” para a esfera federal pelo desacordo com o Plano. Não há qualquer justificativa para tal situação.

Pontuamos, dessa maneira, que a formação inicial e continuada é apresentada como um indicador para os melhores índices da educação nacional. Contudo, nota-se um certo atraso do poder público com vistas a garantir a formação de professores. Essas, sem

A articulação entre alfabetização e Educação Especial: um olhar à luz do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

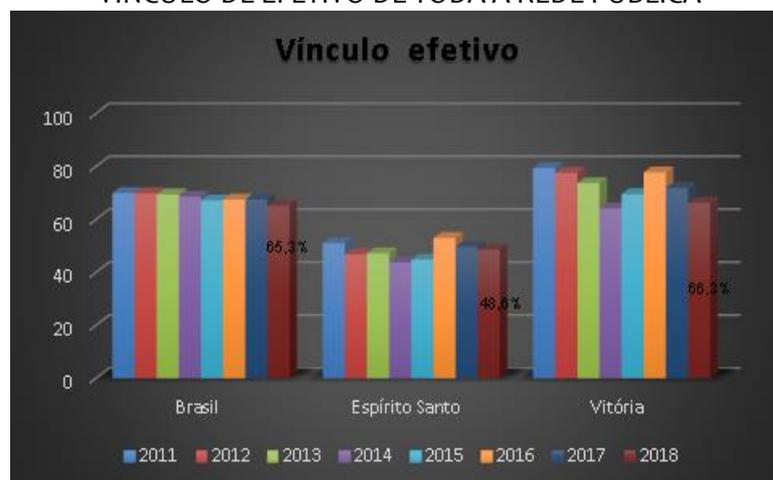
dúvidas, são estratégias que merecem um olhar atento em nível federativo, tendo em vista que a própria LDBEN (nº 9.394/96) preconiza que a Educação Superior é um nível de ensino e de responsabilidade da União.

Para além da questão formativa do professor, não podemos deixar de problematizar as condições de trabalho docente. Dessa forma, analisamos um elemento fundamental para pensar as condições de trabalho do magistério, o plano de carreira docente que está descrito como objetivo da Meta 18 do PNE, no prazo de dois anos do início do PNE. A estratégia 1 desta Meta busca

[...] estruturar as redes públicas de Educação Básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da Educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados. (BRASIL, 2014)

Acreditamos que pensar a efetivação da categoria é uma projeção muito acertada, pois, além das condições de trabalho, o professor criará laços com o sistema de ensino e com a escola. A seguir, o Gráfico 7 apresenta dados do quadro efetivo do magistério de 2011 a 2018, no que diz respeito à rede pública. Mesmo que o PNE discutido tenha entrado em vigor no ano de 2014, ponderamos ser importante evidenciar o movimento histórico.

GRÁFICO 7 – PORCENTAGEM DO QUADRO DO MAGISTÉRIO COM VÍNCULO DE EFETIVO DE TODA A REDE PÚBLICA



Fonte: Gráfico organizado pelas autoras a partir dos dados do Observatório Nacional do Plano Nacional de Educação (2020)

Os dados das diferentes localidades mostram pequenas quedas e/ou aumentos entre os anos de 2011 a 2018. Muitos esforços se fazem necessários para que a Meta seja cumprida. O município e a União precisam subir cerca de 25%, já o estado, 42%. No segundo caso, é necessário dobrar o quantitativo para atingir os 90% definidos pela Meta. Pontuamos

que os dados evidenciam um panorama mais amplo do quadro de professores concursados/efetivos/estáveis nos três territórios sem discriminação de etapas de ensino.

Vale ressaltar que falar sobre políticas de formação inicial e continuada, bem como de estabilidade do magistério é, para nós, essencial. A qualidade do ensino e, conseqüentemente, a da aprendizagem e desenvolvimento requer esse alicerce de responsabilidade do Estado. Além disso, a valorização docente impõe ainda melhores condições no ambiente de trabalho e maior remuneração. Sendo assim, abrir o parêntese na análise dos índices de leitura e escrita, mais especificamente para os casos de “insucessos”, foi necessário, pois julgamos fundamental a análise das possíveis intercorrências que representam o fenômeno dos alunos não alfabetizados.

Voltando nossas lentes para os níveis de leitura e escrita (GRÁFICO 3), outro questionamento que nos é latente perpassa a discrepância, em todas as distintas esferas; entre os níveis de leitura e escrita, identificamos o favorecimento da escrita em, aproximadamente, 21% em todos os contextos. Com essa diferença, nos questionamos: será que as escolas brasileiras e, mais especificamente, as capixabas, privilegiam as práticas pedagógicas referentes à escrita ou essa situação é valorada no próprio sistema de avaliação, no caso a ANA?

Para discussão de tal discrepância, recorremos a Dangió e Martins (2018) que nos ensinam sobre a necessidade de compreender os “ [...] conteúdos linguísticos essenciais à apropriação do segredo da alfabetização, que é a leitura, pois todos aqueles que sabem ler, sabem escrever, mas nem todos aqueles que sabem escrever, sabem ler (os [...] copistas [...] são a prova disso) ” (p. 89).

Na lógica apresentada pelas autoras supracitadas, é possível inferir que o quantitativo de alunos que sabe escrever é maior por conta dos alunos copistas. Vale destacar que não defendemos aqui o processo de alfabetização por etapas, mas, ancorados em Gontijo e Leite (2002, p. 145), “assumimos [...] a alfabetização [como] um processo histórico e social de formação, das crianças [...]”. Apostamos que, dentro do próprio processo de desenvolvimento, a leitura e a escrita carecem de tratamentos diferenciados inicialmente, embora devam acontecer de maneira concomitante, buscando sempre um significado. Para que isso aconteça, as escolas comuns carecem de investimentos públicos

para que haja reais condições de trabalho.

Conclusão

O artigo buscou ler, a partir dos dados disponíveis pelo Plano Nacional de Educação vigente, uma compreensão acerca dos processos de apropriação de leitura e escrita dos alunos, mais especificamente daqueles que são público da Educação Especial. Como não há uma análise oficial do intercruzamento de dados, ou seja, o quantitativo de estudantes da referida modalidade que estejam alfabetizados, a alternativa foi levantar algumas hipóteses em relação aos dados gerais. Elementos que são fundantes no que dizem respeito à alfabetização, tais como formação inicial/continuada e carreira docente, foram abordados no texto.

Notamos que, em alguns momentos, o PNE descumpe o prometido, em outros, os dados apresentados, estão em ritmo lento de ascensão. A principal questão é que ainda não sabemos, de fato, quais níveis de desenvolvimento da escrita e da leitura dos alunos público-alvo da Educação Especial. Esperamos que as esferas municipal, estadual e federal, anuncie tal quantitativo. Para nós, a análise é crucial, uma vez que permite elaboração de um plano de ação que busque atender às reais necessidades dos estudantes em questão.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

– (Série legislação; n. 125).

_____. **Observatório do Plano Nacional de Educação.** 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. **Observatório do Plano Nacional de Educação.** 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Painel de monitoramento PNE.** Brasília, 2021. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Último acesso em: 05 de maio de 2021.

CHIOTE, F. A. B. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no Estado do Espírito Santo.** 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

DANGIÓ, M. S. A.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico- crítico:** contribuições didáticas. Campinas/SP: Autores Associados, 2018. (Coleção educação contemporânea)

GONTIJO, C. M. M.; LEITE, S. A. S. **A Escrita como Recurso Mnemônico na Fase Inicial de Alfabetização Escolar: uma análise histórico-cultural.** In.: Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, abril/2002.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas: Autores Associados, 2015.

PAIXÃO, K. M. G. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual:** em cena a linguagem. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP. 2018. 198f

PEREIRA, R. M. F. **Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, ES. 2018. 254 f.

SAVIANI, D. Prefácio. In.: MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. 184 p.

VIGOTSKII, L. S. **Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** PRESTES, Z.; TUNES, E. (orgs.). SANTANA, C. C. G. (tradução). 1 ed. Rio de Janeiro, RJ: E-Papers, 2018.

YOUSAFZAI, M. **Eu sou Malala:** a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

Sobre as autoras

Alice Pilon do Nascimento

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009), Mestra em Educação (2013) pela mesma instituição de ensino. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFES) na linha de pesquisa educação Especial e processos inclusivos, bem como professora da Educação Básica na rede pública de ensino de Vitória (Ensino Fundamental) e de Vila Velha (Educação Especial). E-mail: alicepilonn@gmail.com - ORCID: 0000-0003-2014-5365

A articulação entre alfabetização e Educação Especial: um olhar à luz do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Denise Meyrelles de Jesus

Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da mesma instituição. Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1974), Mestrado em Educação - University of Iowa (1977), Doutorado em Psicologia da Educação - University of California - Los Angeles (1983) e Pós-Doutorado em Educação Especial, USP (2002), UFRGS (2018). E-mail: jesusdenise@hotmail.com - ORCID: 0000-0001-7966-5424

Recebido em: 13/07/2021

Aceito para publicação em: 26/11/2021