

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA NORMA MAGALHÃES STELLI

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC:
Implementação e Contexto Inclusivo nas Escolas Ribeirinhas do Município de
Manaus

Manaus
2019

MARIA NORMA MAGALHÃES STELLI

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC:
Implementação e Contexto Inclusivo nas Escolas Ribeirinhas do Município de
Manaus

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – linha de pesquisa: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

Orientadora: Profa. Dra. Wania Ribeiro Fernandes

Manaus
2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S824p Stelli, Maria Norma Magalhães
O pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC:
Implementação e Contexto Inclusivo nas Escolas Ribeirinhas do
Município de Manaus / Maria Norma Magalhães Stelli. 2019
111 f.: 31 cm.

Orientadora: Wania Ribeiro Fernandes
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Pnaic. 2. Políticas Educacionais . 3. Escola Ribeirinha . 4.
Educação Inclusiva. I. Fernandes, Wania Ribeiro II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

MARIA NORMA MAGALHÃES STELLI

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC:
Implementação e Contexto Inclusivo nas Escolas Ribeirinhas do Município de
Manaus

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – linha de pesquisa: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

Aprovada em 26 de abril de 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Wania Ribeiro Fernandes – Presidente
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos – Membro
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro – Membro Externo
Instituto Federal do Amazonas - IFAM

Manaus
2019

AGRADECIMENTOS

O caminho de construção do conhecimento é fascinante, embora carregado de renúncia e exija disciplina e força de vontade. Contudo, é um caminho onde as boas companhias são imprescindíveis. Na construção desta Dissertação, tive o privilégio de contar com a colaboração e o carinho de pessoas especiais, a quem expresso minha eterna gratidão, com especial atenção:

A Deus

*Que sempre foi o **autor** da minha vida e do meu destino. O amparo e socorro nos momentos mais difíceis*

Aos meus pais

In memoriam

Aos meus irmãos

Pelo afeto e incentivo

A Fúlvio Oreste Stelli

Por ter estado ao meu lado durante tantas lutas

Aos meus filhos: Ellem, Juliana e Felipe

Por terem sido meus maiores incentivadores. A eles o meu amor incondicional e minha gratidão pelo incentivo e amor durante toda a caminhada.

A minha Orientadora, Professora Dra. Wania Ribeiro Fernandes

Pelo amor, compreensão, paciência e respeito durante a construção deste trabalho.

Aos Professores Doutores

Maria Almerinda de Souza Matos, Michel Justamand, Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro, João Otacílio Libardoni dos Santos, Osmarina Guimarães de Lima pelas contribuições como membros da Banca, mas, sobretudo, pelo olhar paciente e encorajador.

Aos professores da Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Que acompanharam minha trajetória acadêmica desde a graduação em Pedagogia, bem como aos doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/FACED/UFAM, pelas inúmeras oportunidades de estudos e debates.

Aos Colegas do Curso de Mestrado em Educação - Turma 2017/1

Pelos momentos de aprendizado compartilhados e pela convivência respeitosa.

A Professora Maria Almerinda de Souza Matos, Coordenadora do NEPPD
Minha eterna gratidão por seus ensinamentos, carinho, amizade e paciência. Sem o seu incentivo, apoio e ajuda eu não teria conseguido.

Aos meus queridos colegas do NEPPD/FACED/UFAM
Pela convivência diária e apoio ao longo do processo e mais efetivamente durante o último semestre, minha gratidão a todos.

A Claudenilson Pereira Batista
Pelo precioso apoio no processo de seleção

**Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação pela atenção e apoio,
em especial a Gerência da DDZ Rural**
Meu reconhecimento pelas contribuições à educação ribeirinha

Capes e FAPEAM pelo financiamento ao Programa de Pós Graduação em
Educação - PPGE/UFAM

A todos, o meu muito obrigado!

“De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece”?

(Michel Foucault)

RESUMO

A inclusão escolar é pautada em discursos de direitos, definidos em âmbito internacional, sendo produzido como um processo natural, uma vez que todos os sujeitos devem ter garantidos o acesso à educação. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, configura-se como uma política educacional decorrente do compromisso formal, assumido pelos governos federal, distrital, estadual e municipal, a fim de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental. Esta pesquisa, no contexto da linha de pesquisa 4: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/FACED/UFAM), analisou o processo de implementação do PNAIC em escolas ribeirinhas do Município de Manaus e sua correlação com as políticas públicas de inclusão. Para o alcance do objetivo geral da pesquisa, estabelecemos como objetivos específicos: Descrever o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Mapear as escolas ribeirinhas que implementaram o PNAIC; Identificar o que caracteriza a Educação Inclusiva na proposta do PNAIC e sua correlação com as Políticas Públicas de Inclusão. Para a fundamentação teórica nos ancoramos em Almeida (2016, 2018); Altman (2002); Aranda, Viédis e Lins (2018); Araújo (2010); Arroyo (2000); Arroyo, Caldar e Molina (2011); Azevedo (2010); Barros (2007); Bastos (2016); Carvalho (2005); Cavalcante & Weigel (2002); Chaves (1990); Esteban (2002); Fernandes (2010); Ferraz (2010); Ferreiro (2011); Foucault (1976, 1985, 1996, 2002, 2007); Freitas (2006); Gontijo (2014); Glat, Blanco (2009); Hechert (2001); Luckesi (2002); Matos (2013); Mikuzami (2002); Moram (1990); Mortati (1999); Moura (2006); Oliveira (2010); Perez (2010); Pimenta (2015), Prieto (2006); Rodrigues (2006); Soares (1998, 2000, 2012); Simões, Torres (2011); Vasconcelos (1998); Veiga-Neto (2013); Witkoski (2007), como também pautamos o estudo nas pesquisas de mestrado e doutorado dos programas de pós-graduação brasileiros sobre o tema. Como suporte metodológico utilizou a pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa defendida por Minayo (2004 2015); Gil (1996, 2008), utilizando como fonte de informação a pesquisa bibliográfica e documental ancorada por Ludke e André (2001), priorizando-se a legislação e os documentos orientadores no âmbito federal, estadual e municipal que tratam sobre a Educação Especial. Para a análise dos dados nos valem da técnica de análise do discurso, Fischer (2001), apoiada nas noções foucaultianas de biopolítica e governamentalidade, Foucault (2007). Os dados obtidos apontam 61 escolas localizadas na área ribeirinha do município de Manaus. A análise dos dispositivos legais nos permitiu concluir que o PNAIC vincula-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), explicitando o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos. Contudo, as ações do PNAIC, no que tange à educação inclusiva, ainda não alteraram efetivamente, a realidade desses sujeitos, considerando que há muita barreira para garantir não apenas o acesso, mas a permanência desse público nas escolas ribeirinhas do Município de Manaus, indicando que há avanços, mas também retrocesso, no que se refere à implementação do PNAIC.

Palavras chave: PNAIC – Políticas Educacionais - Escola Ribeirinha - Educação Inclusiva.

ABSTRACT

School inclusion is based on rights discourses defined internationally, being produced as a natural process, since all subjects must have guaranteed access to education. The National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) is an educational policy resulting from the formal commitment assumed by the federal, district, state and municipal governments to ensure that all children are literate by the end of the 3rd year of elementary school. This research, in the context of research line 4: Special Education and Inclusion in the Amazon Context, of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Amazonas (PPGE / FACED / UFAM), analyzed the PNAIC implementation process in riverside schools of the Municipality of Manaus and its correlation with the public policies of inclusion. In order to reach the general objective of the research, we established specific objectives: Describe the National Pact for Literacy in the Right Age; Map the riverside schools that implemented the PNAIC; Identify what characterizes Inclusive Education in the PNAIC proposal and its correlation with Public Inclusion Policies. For the theoretical foundation we anchored in Almeida (2016, 2018); Altman (2002); Aranda, Viédis e Lins (2018); Araújo (2010); Arroyo (2000); Arroyo, Caldar e Molina (2011); Azevedo (2010); Barros (2007); Bastos (2016); Carvalho (2005); Cavalcante & Weigel (2002); Chaves (1990); Esteban (2002); Fernandes (2010); Ferraz (2010); Ferreiro (2011); Foucault (1976, 1985, 1996, 2002, 2007); Freitas (2006); Gontijo (2014); Glat, Blanco (2009); Hechert (2001); Luckesi (2002); Matos (2013); Mikuzami (2002); Moram (1990); Mortati (1999); Moura (2006); Oliveira (2010); Perez (2010); Pimenta (2015), Prieto, (2006); Rodrigues (2006); Soares (1998, 2000, 2012); Simões, Torres (2011); Vasconcelos (1998); Veiga-Neto (2013); Witkoski (2007), as well as the study in the masters and doctoral studies of the Brazilian postgraduate programs on the subject. As a methodological support we used the descriptive research, with a qualitative approach defended by Minayo (2004, 2015); (Gil, 1996, 2008), using as a source of information the bibliographical and documentary research anchored by Ludke and André (2001), prioritizing the legislation and the guidance documents at the federal, state and municipal levels dealing with Special Education. For the analysis of the data we use the technique of discourse analysis, Fischer (2001), based on the Foucaultian notions of biopolitics and governmentality, Foucault (2007). The data obtained indicate 61 schools located in the riverside area of the municipality of Manaus. The analysis of legal provisions has allowed us to conclude that the PNAIC is linked to the National Policy on Special Education in the perspective of Inclusive Education, explaining the recognition of people with disabilities as subjects of rights. However, the actions of the PNAIC, regarding inclusive education, have not yet effectively changed the reality of these subjects, considering that there is a lot of barrier to guarantee not only access, but the permanence of this public in the riverside schools of the Municipality of Manaus, indicating that there is progress, but also backtracking, with regard to the implementation of the PNAIC.

Key words: PNAIC – Educational Policies - Riverside School - Inclusive Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEL- Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE
CEFORT - Centro de Formação Continuada e Desenvolvimento de Tecnologia
CF- Constituição Federal
CNE/MEC- Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação
CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DDZ - Divisão Distrital por Zona
EDUCERE - Congresso Nacional de Educação
EMEF - Escola de Ensino Fundamental
FACED - Faculdade de Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF- Índice de Analfabetismo Funcional
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NEPPD - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU - Organização para as Nações Unidas
PCN - Parâmetro Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SEB – Secretaria da Educação Básica
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SISPACTO – Sistema de Monitoramento e controle do Pacto

TCA – Toda Criança Alfabetizada

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

LISTAS DE FIGURAS

| | | |
|----------|--|----|
| Figura 1 | Cadernos de Formação do PNAIC..... | 43 |
| Figura 2 | Material para os Cantinhos de Leitura..... | 45 |
| Figura 3 | Jogos para a Alfabetização..... | 45 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-----------|---|----|
| Gráfico 1 | Índices do analfabetismo por região de 2000 a 2010..... | 34 |
| Gráfico 2 | Estrutura Hierárquica do PNAIC..... | 37 |

LISTAS DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Escolas Localizadas no Rio Negro..... | 61 |
| Quadro 2 – Escolas localizadas no Rio Amazonas..... | 62 |
| Quadro 3 – A Educação Inclusiva no contexto do PNAIC..... | 70 |
| Quadro 4 – Dimensão Político-pedagógica da proposta PNAIC..... | 72 |
| Quadro 5 – PNAIC e Avaliação | 73 |
| Quadro 6 – Alfabetização como foco do PNAIC..... | 75 |
| Quadro 7 – Sobre Heterogeneidade e Diversidade no âmbito do PNAIC | 77 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC: DA AGENDA POLÍTICA AO INÍCIO DA SUA IMPLEMENTAÇÃO..... | 24 |
| 1.1 PNAIC: política ou programa?..... | 24 |
| 1.2 O desenho da política..... | 28 |
| 1.2.1 Os caminhos do PNAIC..... | 33 |
| 1.2.2 Gestão e Estrutura Hierárquica do PNAIC..... | 36 |
| 1.3 Alfabetização e Letramento no Contexto do PANIC..... | 39 |
| 1.4 Lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa..... | 43 |
| 1.5 O PNAIC no Estado do Amazonas..... | 46 |
| 2 MAPEAMENTO DS ESCOLAS RIBEIRINHAS..... | 50 |
| 2.1 As Escolas Ribeirinhas e seu Contexto..... | 50 |
| 2.1.1 Os Povos Ribeirinhos | 53 |
| 2.1.2 Diferenciando escola Ribeirinha de escola Rural..... | 56 |
| 2.1.3 As Potencialidades das Escolas Ribeirinhas..... | 60 |
| 2.2 O Mapeamento das Escolas..... | 61 |
| 3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO DO PNAIC..... | 67 |
| 3.1 Correlacionando PNAIC e Educação Inclusiva..... | 71 |
| 3.1.1 Dimensão político-pedagógica da Alfabetização no PNAIC..... | 72 |
| 3.1.2. PNAIC e Avaliação..... | 73 |
| 3.1.3 Alfabetização no contexto da Inclusão..... | 75 |
| 3.1.4 Heterogeneidade e Diversidade no âmbito do PNAIC..... | 77 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 80 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 86 |

INTRODUÇÃO

O espaço escolar é o lugar onde se concentra uma diversidade ampla de sujeitos. De diferentes gêneros, etnias, religiões e culturas, esses indivíduos interagem e trocam experiências, aprendem e também ensinam, e assim vão construindo suas histórias e suas identidades. Este é um processo que carrega em si uma ampla produção de significados e sistemas simbólicos, sobretudo, quando nos referimos a crianças e adolescentes, que se encontram em pleno desenvolvimento cognitivo e emocional.

No Amazonas, Estado da região Norte com a maior extensão territorial, formado por uma diversidade de composições não somente étnicas, mas de saberes, ritos e crenças, o processo educativo configura-se em um desafio de proporções consideráveis, pois requer um olhar diferenciado, se forem consideradas as peculiaridades do contexto amazônico.

É por conhecer os desafios inerentes à educação na Amazônia, uma vez que atuei como consultora pedagógica em diversos municípios, conhecendo de perto tais desafios, pode afirmar que essa experiência foi determinante para suscitar em mim inúmeras inquietações sobre a realidade da educação apresentada naqueles municípios visitados.

No decorrer de minha caminhada como professora sempre atuei como alfabetizadora, embora no seguimento da Educação de Jovens e Adultos. Ao ingressar na rede municipal de ensino, como professora de nível superior foi designada para atuar em sala de aula com educandos dos anos iniciais do ensino fundamental em processo de alfabetização. Diante dessa nova experiência que se apresentava, me deparei com os desafios que são inerentes à essa fase de escolarização.

Ademais, ao trabalhar com o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD/FACED/UFAM, núcleo do qual faço parte desde o ano de 2010, atendendo alunos em processo de alfabetização que apresentam dificuldades de aprendizagem, encaminhados pelas redes de ensino e/ou pela comunidade da cidade de Manaus, surgiu a necessidade de adquirir e aprofundar conhecimentos sobre as políticas que fundamentam esta fase da escolarização.

No contexto das políticas públicas voltadas para a alfabetização, entrou em vigência no ano de 2012, através da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), é uma ação promovida pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Distrito Federal, os estados e os municípios brasileiros, que tem como objetivo principal assegurar que todas as crianças do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental com até os oito anos de idade estejam alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática.

Ao assumir uma cadeira como professora da rede municipal de ensino, na Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Escritor Erasmo do Amaral Linhares me deparei com questões que se constituem em desafios para a alfabetização, como a evasão escolar, a falta de estrutura da própria escola, e do apoio familiar, sobretudo daqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Nesse contexto, tive a oportunidade de trabalhar com a proposta do PNAIC no período de julho de 2014 a julho de 2015, quando participei das formações como professora alfabetizadora.

As vivências adquiridas com as formações do PNAIC, as práticas como professora alfabetizadora e as experiências tidas nas inúmeras viagens para o interior ribeirinho de nosso município, bem como a vivência com os professores que atuavam nessas escolas, despertaram em mim um desejo de ampliar meu olhar sobre a realidade apresentada, sobretudo em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante do exposto, nos lançamos ao desejo de analisar o processo de implementação de uma política específica para a alfabetização, na área ribeirinha do Município de Manaus, região com especificidades como o ciclo de subida e descida dos rios, a distância entre as comunidades ribeirinhas e as escolas, entre outros, considerando o contexto inclusivo, se tratando, portanto, de um alunado que requer um olhar diferenciado, o que originou a temática da presente pesquisa, intitulada: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC: Implementação e Contexto Inclusivo nas Escolas Ribeirinhas do Município de Manaus.

Desde início de nosso envolvimento com a proposta educacional do PNAIC, estivemos atentas às questões relativas ao processo de implementação em escolas

localizadas em regiões com especificidades diferenciadas, como é o caso da área ribeirinha, considerando o contexto da inclusão.

Como professora alfabetizadora, me inquietava sobremaneira, como ficariam os alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, considerando que o objetivo do PNAIC é alfabetizar todas as crianças, naquilo que se configura em outra inquietação: alfabetizar na idade certa.

Após o ingresso no curso de Mestrado em Educação do PPGE/UFAM, consolidamos o interesse em conhecer melhor a proposta do PNAIC. Para isso, definimos como foco da pesquisa analisar o processo de implementação do PNAIC e sua relação às políticas públicas de inclusão.

Estruturada na questão norteadora: O PNAIC como política pública de alfabetização, dentro do processo de implementação em escolas ribeirinhas do município de Manaus, configura-se em uma política de inclusão?

Para identificar e encontrar respostas à questão, traçamos como objetivo geral: Analisar o processo de implementação do PNAIC na perspectiva da inclusão nas escolas ribeirinhas do município de Manaus. Elegemos os seguintes objetivos específicos: Descrever o processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Mapear as escolas ribeirinhas do município de Manaus que implementaram o PNAIC; Identificar o que caracteriza a Educação Inclusiva na proposta do PNAIC e sua correlação com as políticas públicas de inclusão.

Considerando que o desenvolvimento de uma pesquisa se dá, segundo Gil (1996) mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos, ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Assim, traçamos o caminho metodológico explicitado a seguir.

Com base na pesquisa descritiva, nos amparamos na abordagem qualitativa, pertencente ao campo das ciências sociais e humanas. Bogdan e Biklen (1994), consideram que “[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecida do nosso objeto de estudo” (p. 49).

Minayo (2004) postula que na investigação qualitativa, o pesquisador se envolve com os fenômenos sociais, “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p. 21).

Para a autora, a importância da pesquisa qualitativa, é que a mesma garante uma sistematização metodológica, organizada em três etapas principais:

1. Fase exploratória da pesquisa;
2. Fase de Trabalho de campo; e
3. Fase de Análise e tratamento do material empírico e documental.

Na etapa exploratória da pesquisa, procedemos a reformulação do projeto, bem como definimos os procedimentos metodológicos e as técnicas de pesquisa que nos permitiram conhecer o objeto a ser investigado.

Para Minayo (2015),

A fase exploratória é tão importante que ela em si pode ser considerada uma pesquisa exploratória. Compreende a etapa de escolha do tópico de investigação, de delimitação de problema, de definição do objeto e dos objetivos, de construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos de coleta de dados e da exploração do campo (p.89).

No levantamento documental nos reportamos à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), mediante autorização da mesma, objetivando identificar os documentos referentes ao processo de implementação do PNAIC nas escolas ribeirinhas do município de Manaus. Para tanto, fomos encaminhadas à Divisão Distrital por Zona (DDZ Rural), divisão onde a educação ribeirinha está inserida, no intuito de nos inteirarmos desse processo através dos documentos legais.

Para Ludke e André (2001), é importante que a análise documental “não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” (p.48).

A fase da análise ou tratamento do material foi o momento no qual os dados obtidos a partir das técnicas de pesquisa documental e bibliográfica, foram analisados e interpretados.

Sobre a análise e tratamento do material, Minayo (2015), define como um “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto” (p.27).

De posse dos dados de campo, realizamos minuciosa discussão e análise sobre os dados coletados através dos documentos, com base na análise do discurso apoiada nas noções foucaultianas de biopolítica e governamentalidade. De acordo com Fischer (2001), “Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas”. (p.2).

E a primeira tarefa para chegar a isso, de acordo com Fischer (2001), é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos que se referem a determinados conteúdos carregados de significados, quase sempre ocultos, dissimulados, distorcidos, intencionalmente deturpados, cheios de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis.

Assim, listamos a seguir os documentos analisados que fizeram parte da pesquisa: a) documental – os documentos que tratam do processo de implementação do PNAIC, tais como: portaria, decretos, leis, resoluções, cadernos do PNAIC e outros que se fizeram necessários; b) bibliográfica – obras de autores, com conceitos, ideias, argumentações e debates que embasam a criação do PNAIC como política pública, bem como os autores que fundamentam a proposta pedagógica do PNAIC e o conceito de alfabetização que o pacto aborda, como também, aqueles que fazem a correlação do pacto com as políticas públicas de inclusão, como também autores que tratam da educação rural onde a escola ribeirinha está inserida.

Gil, (2008) considera que o caminho metodológico juntamente com o aporte teórico, se constituem na espinha dorsal de toda pesquisa garantindo a sistematização dos dados, bem como trazendo à tona os resultados. Nesse sentido afirma que os documentos são importantes, pois “[...] as fontes de “papel”, muitas vezes, são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos [...], sem contar que em muitos casos só se torna possível à investigação social a partir de documentos” (p. 158).

Ressalta-se a carência de bases ou subsídios teóricos que tragam detalhes específicos relativos a política pública do PNAIC. Considerando a sua relevância como política educacional nacional voltada exclusivamente para a alfabetização, realizamos levantamento nas principais bases de dados, objetivando identificar as

produções acadêmicas relacionadas com o tema PNAIC no período de 2013 a 2017. As bases de dados consultadas foram: ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização; ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; EDUCERE - Congresso Brasileiro de Educação; SciELO - Scientific Electronic Library Online.

Os descritores utilizados foram “PNAIC” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. O critério de inclusão foi sua configuração como política pública educacional e sua implementação em área ribeirinha. A leitura dos títulos e dos resumos permitiu aplicar os critérios de inclusão/exclusão. Assim, dos 75 trabalhos encontrados, seis foram selecionados por terem alguma relação com a temática no que tange à sua configuração como política pública. Contudo, quando a busca foi direcionada para o processo de implementação do PNAIC, objetivo desta pesquisa, somente um trabalho foi encontrado.

Ao se pensar na especificidade do contexto amazônico, e considerando o PNAIC como uma política pensada para garantir a alfabetização de todas as crianças de até oito anos de idade, assim estruturamos a presente dissertação:

O primeiro capítulo, intitulado: O PACTO NACIONAL PELA IDADE CERTA: DA AGENDA POLÍTICA A IMPLEMENTAÇÃO, por entendermos a necessidade de se conhecer, não apenas o que o PNAIC traz em sua proposta, mas também, o caminho que esta percorreu e que precisa ser conhecido. Metodologicamente estruturado a partir das pesquisas bibliográfica e documental, no primeiro caso, buscou-se dialogar com pesquisas já existentes sobre o assunto e/ou que pudessem subsidiar a análise pretendida. Sendo um tema relativamente recente, considerando o ano de seu lançamento em 2013, poucos estudos referentes ao PNAIC foram encontrados. No segundo caso, a consulta aos documentos oficiais, como leis, decretos, portarias e resoluções, bem como os manuais e cadernos do citado programa, foi imprescindível para a coleta de dados, de modo que fosse possível entender, no contexto das políticas voltadas para a alfabetização, o que o PNAIC vislumbra para os estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto da inclusão. Nos baseamos em documentos como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – (Lei nº 9394/96); Plano Nacional de Educação – PNE, bem como nas contribuições de Almeida (2016, 2018); Altman (2002); Araújo (2010), Arandas, Viédis e Lins (2018);

Arroyo (2000), Azevedo (2010); Ferreiro (2011); Fernandes (2010); Foucault (1981; 1985); Heckert (2001); Bastos (2016); Gontijo (2014); Matos (2013); Mortati (1999); Oliveira (2010); Tfouni (2010); Veiga-Neto (2013).

Para o capítulo 2, o qual recebeu como título: AS ESCOLAS RIBEIRINHAS E SEU CONTEXTO, apresentamos o mapeamento das escolas localizadas na área ribeirinha do Município de Manaus destacando aquelas que seguem os princípios e as diretrizes do processo de implementação do PNAIC. Contextualizamos as características próprias das escolas da área ribeirinha, seus habitantes e sua cultura. Tratamos do que diferencia escola ribeirinha de escola rural, seus desafios e potencialidades. Para tanto, tivemos como base teórica as informações pertinentes ao processo de implementação do PNAIC com suas configurações específicas para a região norte, conforme discurso proferido no lançamento do PNAIC no Amazonas, bem como em documentos da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, (mediante autorização da referida Secretaria), como também, as contribuições de Almeida (2018); Arroyo, Caldar e Molina (2011); Barros (2007); Cavalcante & Weigel (2002); Chaves (2016); Ferraz (2010); Foucault (2010; 2013); Moram (1990); Perez (2010); 2018); Pimenta (2015); Pinto (2008); Pinto e Victória (2015); Prieto (2006); Simões e Torres (2011); Souza (2005; 2010; 2013); Victória (2008); Witkoski (2007).

O capítulo 3, identificado com o título: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO DO PNAIC, procuramos identificar o que caracteriza a educação inclusiva dentro da proposta do PNAIC, fazendo uma correlação com as políticas públicas de inclusão, considerando que o conceito de inclusão é amplo, e no caso das escolas da área ribeirinha, pensa-se nas crianças com necessidades educacionais especiais e suas necessidades diárias de locomoção, alimentação e suporte adequado para percorrerem o longo caminho às margens dos rios, haja vista a distância entre escola e comunidades. Para a realização das análises, utilizamos os 10 cadernos de formação do ano de 2013. A partir de um mapeamento inicial, identificamos 4 cadernos que tratavam de forma mais específica as questões relacionadas à inclusão e à sua efetivação no ciclo de alfabetização. Para validarmos a fundamentação teórica do terceiro capítulo, nos valem da legislação que trata das políticas públicas de inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), relacionando-as com o material disponibilizado pelo PNAIC; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Trazemos discussões sobre os conceitos de biopoder e

governamentabilidade, de Michel Foucault, considerando que este trabalha a questão das contingências que formam o presente, num questionar constante sobre a proveniência e emergência dos acontecimentos históricos. O capítulo, assim, está fundamentado nas obras de Carvalho (2005); Esteban (2002); Foucault (1996; 2002, 2007); Freitas (2006); Glat, Blanco (2009); Leite, 2012; Leite, Oliveira e Aranha (2006); Luckesi (2002); Mikuzami (2002); Perrenoud, (2002); Rodrigues (2006); Vasconcelos (1998); bem como em documentos legais que fundamentam a Educação Especial, entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9394/96); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); UNESCO (2009).

Partindo-se do princípio que educar é desenvolver e possibilitar aos homens tornarem-se sujeitos ativos no processo de conhecimento, questionando e refletindo criticamente sobre estes, a partir da realidade em que estão inseridos, passando então, de expectadores e receptores das ações do Estado a atores ativos e participativos e, em consequência, agentes de transformação social, entendemos que a educação deve assumir a função reflexiva e questionadora, pois só assim proporcionará a conscientização humana acerca dos direitos que lhes são inerentes, possibilitando aos sujeitos, fazerem desta educação seu instrumento de luta e superação das injustiças, opressões e exclusão social, econômica e educacional.

No intuito de contribuir com um processo educacional mais justo e igualitário, que se concretize, através de políticas públicas que garantam uma educação para todos, mas também para cada um, de fato e de direito, é que desenvolvemos a pesquisa, intitulada: *O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC: Implementação e Contexto Inclusivo nas Escolas Ribeirinhas do Município de Manaus.*

1. O PACTO NACIONAL PELA ALFANBETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC: DA AGENDA POLÍTICA À IMPLEMENTAÇÃO

As ações do Estado, no que diz respeito às formulações de políticas educacionais, atualmente vêm demandando estratégias na elaboração de políticas públicas centradas em oferecer uma educação de qualidade, que privilegie a todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais e culturais.

Ao mesmo tempo, que permita o acesso dos sujeitos que se constituíram historicamente desprivilegiados e à margem do processo educacional durante um longo período de tempo, como é o caso dos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, identificados na atualidade, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), como público alvo da educação especial.

No sentido de alcançar os objetivos pretendidos, temos, a nível de pactuação nacional, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, estabelecido no ano de 2012 através da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 (BRASIL, 2012). Tendo como objetivo principal alfabetizar todas as crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental, até os oito anos de idade, o PNAIC insere-se no contexto das políticas educacionais, tendo como marco regulatório sua ação voltada à alfabetização.

No sentido de se compreender a configuração do PNAIC como política educacional, fez-se necessário identificar a concepção de política educacional traçada para alicerçar o programa, com a especificidade ao atendimento do ciclo de alfabetização, que abrange do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, compreendidos como processo alfabetizador da criança (BRASIL, 2012).

1.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: política ou programa?

Entendemos política pública como uma expressão que visa definir determinada situação específica da política. Nesse sentido, há um conjunto de conceitos de políticas públicas, contudo, Azevedo (2010), construiu um conceito didático para a compreensão sobre o termo, como sendo “tudo aquilo que um

governo faz ou deixa de fazer, bem como os impactos de sua ação ou omissão” (p. 2).

Ressaltamos que, no entendimento do autor, se um governo não faz nada em relação a algum episódio emergente isso também é uma política pública, pois envolveu uma decisão, evidenciando de forma clara que, nesse processo, um agente sempre foi e continua sendo fundamental no acontecimento de qualquer política pública, qual seja, o Estado.

Para Azevedo (2010), o que distingue política pública da política, de um modo geral, é que esta também é praticada pela sociedade civil, e não apenas pelo governo. Significa dizer que política pública é condição exclusiva do governo, no que se refere a toda a sua extensão, no processo de formulação, deliberação, implementação e monitoramento.

Definindo seu entendimento daquilo que se configura como políticas públicas educacionais, Azevedo (2010) afirma serem

[...] aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Essa educação orientada (escolar) moderna, massificada, remonta à segunda metade do século XIX. Ela se desenvolveu acompanhando o desenvolvimento do próprio capitalismo, e chegou na era da globalização resguardando um caráter mais reprodutivo, haja vista a redução de recursos investidos nesse sistema que tendencialmente acontece nos países que implantam os ajustes neoliberais (p.8).

Entende-se, portanto, que política educacional é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, podemos dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. A relevância desta observação dá-se por ser a educação, algo que vai além do ambiente escolar.

Para Azevedo (2010), tudo o que se aprende socialmente, na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc...., resulta do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, ou seja, da educação. Porém, “a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas” (p.14).

Assim sendo, consideramos para este estudo o PNAIC como sendo uma política educacional, pois, corroborando com Azevedo (2010), Arandas, Viédis e Lins (2018) reafirmam que:

O PNAIC reafirma a política educacional como recorte das Políticas Públicas uma vez que política educacional é identificada como “[...] tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (p. 98).

Para Arandas, Viédis e Lins (2018), o ineditismo dessa pactuação a nível nacional, elevou o PNAIC a se configurar como uma política educacional voltada à alfabetização da criança. Para além disso, contribui também para o debate acerca dos direitos de aprendizagem, como garantia à materialização desse direito: “constitui-se do fortalecimento e empenho dos entes federados para que os índices insatisfatórios avançassem no sentido de fortalecer o processo alfabetizador e velar pela sua qualidade” (p.2).

Ainda no sentido de melhor definir o PNAIC no contexto das políticas públicas, Souza (2010), nos diz que há modelos explicativos de políticas públicas que nos permitem uma melhor compreensão sobre como e por que o governo faz, ou deixa de fazer determinada ação que possa repercutir na vida dos cidadãos, elencando alguns desses modelos, que considera serem os principais.

No presente trabalho, nos deteremos na apreciação dos principais elementos, que incidem sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Para tanto, Souza (2010) considera ser necessário, identificar inicialmente, dentro de uma política, o que o governo realiza e o que pretendia realizar, ou seja, as ações concretas que de fato se realizam. No caso do PNAIC, seu principal objetivo é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, considerando que as ações empreendidas no sentido de combater o analfabetismo no país, tem se mostrado ineficazes, haja vista os resultados apontados por avaliações como Prova Brasil: avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino; Censo Escolar do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: coleta informações sobre alunos, docentes, estabelecimentos e rendimento de todas as etapas da educação básica; e PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (BRASIL, 2018; IBGE, 2018; INEP, 2018).

O segundo aspecto a ser considerado são os vários agentes sociais envolvidos, entendidos aqui como aqueles sujeitos eleitos pela sociedade para exercem funções públicas, e mobilizarem os recursos, ações estas associadas às funções que os mesmos exercem, como os políticos, eleitos pela população para um

determinado período, bem como os servidores públicos, que atuam no segmento burocrático; membros da sociedade civil organizada; sindicatos dos trabalhadores; empresários; centros de pesquisa; imprensa e associações, Azevedo (2010). No caso do PNAIC, constituído como um pacto que envolve Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios, Instituições de ensino Superior há de se verificar a condução desse processo envolvendo essa multiplicidade de atores sociais envolvidos.

Em terceiro, Souza (2010), discorre sobre a amplitude de uma política pública para além de leis e regras – em um Estado federalista sob o regime de colaboração, onde os entes federados articulam-se de forma autônoma, conjuntamente com os demais sujeitos envolvidos, considerando que lhes é de direito por Lei Federal (Constituição de 1988) a partir de uma política de Estado.

No trabalho em questão, analisamos o processo de implementação do PNAIC, no contexto das políticas públicas inclusivas nas escolas ribeirinhas do Município de Manaus, considerando suas especificidades e a realidade em que estão inseridos.

Como quarto elemento, Souza (2010), trata sobre a intencionalidade de uma política pública, com objetivos e metas a serem alcançados. Nesse caso, o PNAIC possui relação direta com o Plano Nacional de Educação - 2001-2020 (Lei nº 10172/2001) e a meta 5 do Plano: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2001).

Como elemento de número cinco, Souza (2010) destaca que toda política pública possui impactos de curto e longo prazo, muito embora, costumeiramente, só se verifique destaques para os impactos de curto prazo. Novamente nos reportamos ao PNAIC, como uma política desenhada com esse formato, ou seja, que a curto prazo tem como objetivo cumprir a meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE, contudo, a longo prazo, o PNAIC traz em sua proposta, ser também uma política para a valorização do magistério, uma vez que atua com a formação de professores alfabetizadores para alunos público alvo da política do PNAIC.

Por fim, como sexto e último elemento, Souza (2010) destaca que uma política pública envolve processos subsequentes após sua proposição que são: a implementação, a execução e a avaliação. No caso deste estudo, tratamos do processo subsequente, qual seja, a sua implementação.

Definido, portanto, o PNAIC como política pública educacional, agora trataremos de traçar a sua trajetória no sentido de conhecer o processo de sua implementação no contexto das escolas ribeirinhas do município de Manaus.

1. 2 O Desenho da Política do PNAIC

As políticas públicas voltadas para superação do fracasso escolar dos alunos na alfabetização, de acordo com Soares (2010), têm ampliado o seu foco no sentido de mudança a partir do entendimento de que finalmente, se começa a compreender o papel econômico da educação no desenvolvimento do país e, com isso, ela começou a ser levada mais a sério.

Para Soares (2010), a crescente preocupação com as questões da cidadania, da participação social e a compreensão, pelas classes mais elevadas da sociedade, de que a exclusão de grandes contingentes da população volta-se contra essas próprias elites de duas formas: “em primeiro lugar, porque só um grande mercado consumidor permite a economia de escala sem a qual as empresas não são competitivas e, em segundo lugar, o medo” (p.76).

Instituído na gestão do Governo Dilma Rousseff (2011-2016) e assinada pelo então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante (2012-2014), o PNAIC foi formulado como um compromisso assumido pelos entes federados (Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios), objetivando assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro Ano do Ensino Fundamental.

Configurando-se como política pública de educação, o PNAIC, segundo Almeida (2016), deriva de outros programas de governo, como o Programa Ler e Escrever, iniciado em 2007, no Estado de São Paulo; Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) de Minas Gerais; e Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), do Estado do Ceará, todos eles criados com o intuito de reverter os índices negativos relativos à alfabetização (p.69).

Não obstante os programas implementados, afirma Almeida (2016), os mesmos não foram suficientes para operar as mudanças esperadas, haja vista os resultados apresentados pelas avaliações internacionais ou nacionais, como o PISA, Prova Brasil e o Censo Escolar do IBGE, já citados.

No âmbito das avaliações educacionais, temos aqui um novo elemento que se incorpora aos processos avaliativos da educação brasileira. Trata-se das

chamadas avaliações externas, assim denominadas, como afirma Araújo (2010), por serem definidas, organizadas e conduzidas por quem não se encontra no interior das escolas. “Considerando sua abrangência, são denominadas de avaliações em larga escala, ressaltando sua visibilidade e, em decorrência, sua face de política pública em educação” (p.11).

Trataremos aqui do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), exame internacional que tem como proposta avaliar o desempenho dos estudantes com idade de 15 anos, em três áreas consideradas fundamentais: Leitura, Matemática e Ciências; tendo como objetivo obter indicadores dos sistemas educacionais dos países participantes, o PISA busca averiguar se o aluno domina os processos de aprendizagem, entende os conceitos e aplica conhecimentos e habilidades adquiridos na escola em situações do seu cotidiano (INEP, 2010).

As avaliações aplicadas pelo PISA ocorrem a cada três anos, e os principais domínios avaliados em cada ciclo, no Brasil, são: Leitura em 2000; Matemática em 2003; Ciências em 2006. De acordo com o relatório nacional do PISA, o compromisso de cobrir essas áreas de avaliação com atualizações a cada três anos “tornará possível aos países monitorar de maneira regular o progresso no cumprimento dos objetivos-chave relativos à aprendizagem” (INEP, 2010, p. 8).

Para o INEP, os indicadores visam ainda, contribuir para a discussão da qualidade da educação dos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico, como também verificar até que ponto as escolas de cada país avaliado estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

De acordo com informações daquele Instituto, a avaliação segue critérios definidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sendo aplicada de forma amostral, significando dizer que nem todos os alunos da rede pública ou privada realizam o teste.

O Brasil passou a fazer parte dos países avaliados pelo PISA no final da década de 2010, sendo o único país da América Latina a participar em todas as edições, de forma voluntária, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP (INEP, 2010).

A OCDE é formada por 34 países membros de diferentes continentes, tendo como missão promover políticas para melhorar o bem-estar econômico e social a nível mundial. Segundo Araújo (2010),

[...] é um fórum único para a discussão, desenvolvimento e aperfeiçoamento da política econômica e social, dentre um total de 100 países que participam como engajados ou convidados, comprometidos com a democracia e a economia de mercado, atuando como foro de consulta, coordenação e consolidação do modelo neoliberal em complementação ao Fundo Monetário Internacional - FMI e Banco Mundial (p.12).

A característica principal da Organização, de acordo com Araújo, (2010) é a formulação de estratégias e coordenação de posições dentro do seu raio de ação e atuar como “tribunal” das políticas dos países-membros, intercâmbio e manancial de informações. “Não tem poder de sanção, e atua através de convencimento e persuasão dos líderes, ao apresentar recomendações a partir de estudos realizados, nos países membros e convidados” (p. 14).

O PNAIC consubstanciou-se como uma ação de atendimento a diferentes perspectivas, pois, ao mesmo tempo em que tem como meta alfabetizar a todas as crianças brasileiras, visa atender também as metas que conforme afirma Almeida (2016), foram os resultados desta avaliação realizada no ano de 2010, que desencadearam uma série de tomadas de decisões, culminando com a criação do PNAIC no ano de 2012.

Tal colocação indica a influência exercida pelo Banco Mundial na política macroeconômica brasileira, bem como o alcance dessa influência nos diversos setores, dentre os quais, a educação, como postula Altmann (2002), seja para indicar os índices que merecem ser alcançados, seja para delimitar controle de qualidade de acordo com seus pressupostos.

Sob a égide do neoliberalismo, entendido aqui, pela ótica de Oliveira (2010), como uma expressão derivada de liberalismo, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos, pudessem investir a seu modo, os seus bens.

Com o processo de globalização instalado, sob a vigência do modelo neoliberal, e das mudanças ocorridas na educação brasileira após, principalmente, 1990, o contexto educacional brasileiro passou a conceber a escola como uma instituição que preza pela equidade, e com isso, impondo novas exigências que acabam recaindo sobre todos os profissionais da educação.

Para Heckert (2001),

O processo de globalização estaria demarcado: pela concentração de capital, constituição de um sistema financeiro internacional que transita livremente pelo mundo inteiro, internacionalização da produção, diminuição do poder dos estados de controlar as economias nacionais, aumento do desemprego e exclusão de inúmeros grupos sociais do mercado de consumo, revolução tecnológica pautada na informação e automação da produção (p.4).

Percebemos que a globalização ora é utilizada para justificar as implacáveis medidas dos governos neoliberais, que privilegiam a flexibilização dos mercados e desregulamentação da economia, cortando gastos sociais, ora é acionada para produzir uma realidade de aceitação das políticas adotadas em nome de uma certa modernização na qual estaríamos sendo inseridos, com uma correspondente promessa de felicidade e de bons tempos futuros.

Heckert (2001), considera que apelando ao processo de globalização como vilão, ou, ainda, como promessa de bons tempos, pouco se esclarece que esse processo não está sendo experimentado da mesma forma por todos os países.

Esses movimentos de globalização não têm significado, como às vezes parece, somente homogeneização. Eles combinam diferenciação e homogeneização, desmonte de alguns processos identitários e produção de identidades denominadas mais “flexíveis”; globaliza alguns processos e localiza outros, combina uma inusitada liberdade de movimento com sedentarizações (2001, p.6).

No que se refere à educação, a autora postula que a globalização, ao mudar o desenho político e econômico do mundo, exigiu também a incorporação de novas preocupações e tecnologias educacionais.

Nesse mesmo sentido, Heckert (2001) afirma que a nova mobilidade com a qual convivemos, possibilitada, entre outros aspectos, pela revolução tecnológica utilizada pelo capital financeiro sem amarras, “no lugar de se traduzir em índice de liberdade para todos, vem-se constituindo como elemento de produção de novas hierarquias” (p. 36).

Chamando a atenção para os dispositivos de poder e os seus efeitos Foucault (1976), analisando os modos de exercício desse poder, apontou que, por volta dos séculos XVII e XVIII, assistimos à emergência de novos modos de funcionamento do poder, uma nova mecânica que incidia, primeiro sobre os corpos, fabricando-os úteis e dóceis. Denominou essa nova modalidade de exercício do poder de “poder disciplinar” Heckert (2001).

As análises de Foucault não consideraram o poder como uma realidade, coisa ou objeto natural com características a serem definidas. O poder é analisado como prática social, como uma relação constituída historicamente e exercido em variados níveis e pontos da rede social. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce e que funciona de forma disseminada, sem lugar privilegiado, por toda estrutura social.

Sob a ótica de Foucault, Fernandes (2010), nos diz que:

A função do poder não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações. Adestrando seus gestos, regulando seus comportamentos, normalizando o prazer, interpretando o discurso, separando, comparando, distribuindo, avaliando, hierarquizando, e desse modo, fazendo aparecer pela primeira vez na história, esta figura singular, individualizada – o homem – como produção do poder; mas também, e ao mesmo tempo, como objeto de saber (p. 40).

No sentido em que Fernandes coloca a questão do poder, Heckert (2001) esclarece ainda que, para Foucault, é necessário ir além do conhecimento superficial ou senso comum, e estudar as relações com maior aprofundamento. Nesse sentido, ao analisarmos a documentação que perpassa a política pública educacional, precisamos ir além dos escritos; é importante analisar as relações políticas, históricas e práticas, pois são estes enfoques que estão por trás dos textos.

Veiga-Neto (2013), ao problematizar as possíveis articulações entre a governamentalidade neoliberal e a educação, apresenta outros elementos que julgamos interessante para pensar as ações propostas pelo PNAIC. Nesse sentido, esse autor postula que, no neoliberalismo a liberdade precisa ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição e esse princípio vai fazer com que a escola seja uma instituição de maior interesse para o sistema neoliberal, uma vez que a governamentalidade intervirá para que todos possam estar no jogo econômico, de acordo com Foucault (1985), “através de processos que permitam ordenar os indivíduos, treinando-os e mantendo-os sob permanente vigilância” (p. 119).

Consideramos importante abordar os dilemas e impasses da contemporaneidade, no sentido de olhar para os processos em cena no campo da educação apreendendo suas transformações. Analisar esses dilemas e impasses

que vivemos na contemporaneidade, focalizando as transformações no âmbito macro dessas políticas é fundamental.

Como também é importante comparar o campo micro, onde esses processos também se fabricam, percebendo como essas práticas se sedimentam, captando suas sutilezas, através de uma análise rigorosa dos mecanismos de dominação imbricados nos processos que hoje se gestam no campo da educação, captando-os em suas sutilezas.

Foucault (1985) chama a atenção, na análise dos modos de funcionamento das relações de poder, para a questão das resistências. Estas, as resistências, segundo ele, não se posicionam na exterioridade, no que diz respeito às relações de poder. Ao contrário, estão presentes nas redes de poder e se fabricam no seu próprio exercício. E, da mesma forma que ele pluraliza o poder, abordando-o como relações de força, também o faz com as resistências. Elas não estariam localizadas, tampouco formuladas a priori. O que Foucault afirma é que “as resistências se fabricam no plural” (p.91).

1. 2. 1 Os Caminhos do PNAIC

Tomando como referência o relatório apresentado pelo PISA (2000) sobre as avaliações aplicadas, quando o país participou da avaliação pela primeira vez, os resultados indicam que o PISA avaliou 4.893 alunos no Brasil, temos que dentre os alunos avaliados, cerca de 50% foram enquadrados como “analfabetos funcionais, ou seja, brasileiros que leem, mas estão limitados a localizar e recuperar informações explícitas”. (p.74).

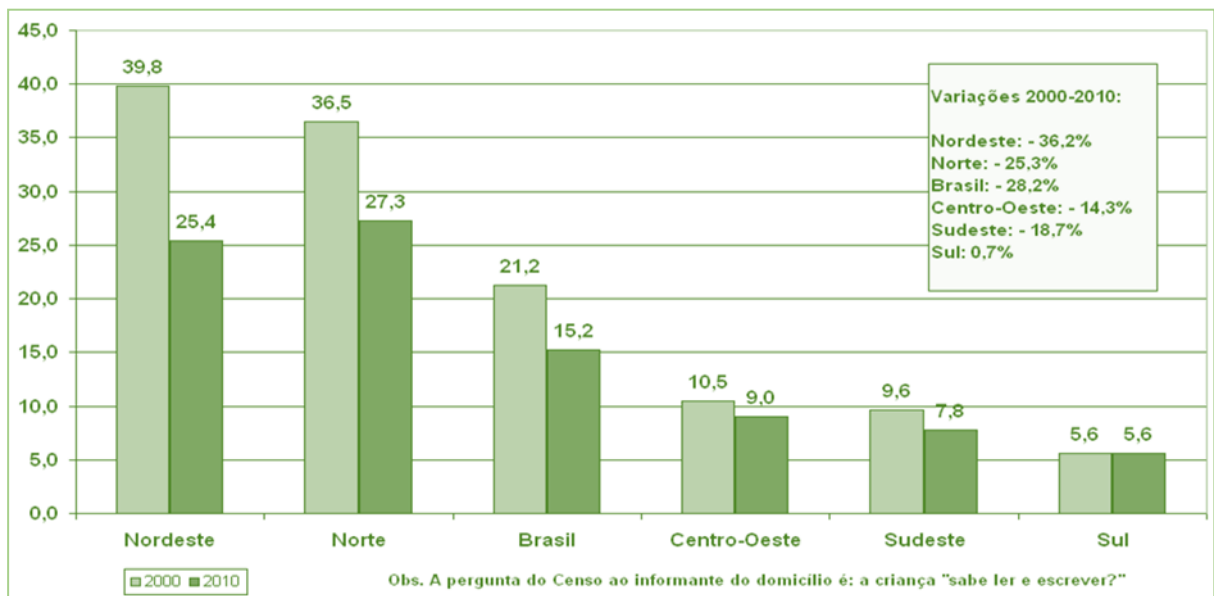
Esses dados correspondem ao desempenho em leitura apontados pelo PISA e pelo Índice de Analfabetismo Funcional (INAF), conforme estabelecido pelo Instituto Paulo Montenegro (2000). Ainda no ano de 2000, ao publicar os resultados do Censo do IBGE (2000), constatou-se que a taxa de crianças não alfabetizadas aos oito anos, no Brasil era de 21,2%.

Em 2000, apesar da quase universalização do acesso à escola das crianças de 10 a 14 anos, quase 1 milhão delas (5,9%) ainda eram analfabetas e, destas, 77,8% residiam em municípios com até 100 mil habitantes. Os dados de educação revelam que, embora a média de anos de estudo tenha aumentado em geral, a população branca tinha 6,6 anos de estudo, enquanto a preta e a parda, 4,6 anos em média (IBGE, 2000, p. 45).

Segundo Almeida (2016), diante da necessidade premente de reverter o quadro apresentado, as políticas de alfabetização implementadas, incluíram iniciativas como a formação continuada de professores, entre elas: Toda Criança Alfabetizada (2003), Brasil Alfabetizado (2003), Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004) e o Pró-Letramento (2005).

Ainda assim, no ano de 2010, um novo censo do IBGE foi realizado, objetivando apontar a situação dos índices de alfabetização no país no decorrer de uma década. Os resultados evidenciam os avanços e retrocessos relativos à questão, além de evidenciar as disparidades regionais que ainda persistem. Nesse sentido, elaboramos o gráfico que aponta os índices do analfabetismo por região no decorrer da década de 2000 a 2010.

Gráfico 1: Resultados do Censo IBGE de 2000 a 2010: índices de analfabetismo de crianças.



Fonte: Censo IBGE, 2000 e 2010

Os dados apontados no gráfico sintetizam as variações nas taxas de analfabetismo existentes entre as cinco regiões do país. Importante ressaltar que a faixa etária da população apontada no gráfico é de oito anos de idade, ou seja, as crianças público alvo do PNAIC. Embora o gráfico aponte decréscimo nos índices de analfabetismos em todas as cinco regiões, é fato que, em uma década, em que pese as ações implementadas, não se percebe mudanças significativas nos índices apresentados.

Entre as regiões que apresentaram os níveis mais altos de analfabetos, destacam-se as regiões Nordeste e Norte, contudo, foram as regiões que apresentaram também, o maior decréscimo.

As informações contidas no gráfico, evidenciam que no Brasil, o índice de analfabetismo no ano 2000, era de 21,2%. Uma década depois, em 2010, a taxa caiu para 15,2%. Segundo Almeida (2016), ao observarmos os índices de variação por região temos com maior indicador, a região Nordeste, que apresentava em 2000, um índice de 39,8%, e dez anos depois, temos o indicativo 25,4%. A segunda região que apresentou os índices mais altos é a região Norte, com números que apontam em 2000 uma taxa de 36,5%, caindo, em 2010 para 27,3%, apresentando uma variação de 25,3% em seus índices, segundo dados do IBGE (2010). A região Sul, praticamente manteve os mesmos índices apresentados em 2000, apresentando a menor variação, pois praticamente manteve os mesmos níveis do início da década, com uma variação de 0,7% apenas.

Em que pese os avanços apontados na década citada, em nível nacional, uma vez que é possível perceber pelos dados contidos no gráfico, que houve uma redução nos níveis de analfabetismo em cerca de 6%, percebe-se também que o problema do analfabetismo persiste. Nesse contexto, Almeida (2016) postula que a continuidade do problema deveria ocupar lugar de destaque entre as prioridades nacionais na formulação da agenda política para a educação brasileira. Nas circunstâncias daquele momento, deveriam ser pensados mecanismos que funcionassem como indutores de políticas nacionais voltadas à solução do problema, uma vez que as dificuldades em relação ao problema do analfabetismo persistiam.

As mudanças nesse sentido surgem com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96, e suas alterações ocorridas pelas Leis de nº 11.114/05 e nº 11.274/06, com o Ensino Fundamental sendo ampliado de oito para nove anos de escolaridade, e a determinação de que as crianças com seis anos de idade deveriam cursar o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Assim, Almeida (2016), aponta que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, em conjunto com as novas mudanças, culminou com a implementação do Plano Nacional da Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001). O PNE se sustentou em três eixos: a educação como direito inalienável do cidadão, a educação como

alavanca de desenvolvimento socioeconômico e cultural; e a educação como instrumento imprescindível de enfraquecimento da pobreza.

Tendo como foco principal os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, o processo de alfabetização, bem como o PNE (2011-2020), que estabelece, entre suas vinte metas para a educação, na meta de número 5, a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, o Senado Federal aprovou a Medida Provisória nº 867/2012, que oficializou a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Ressalta-se que, esse objetivo já havia sido deliberado no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar/Senegal em 2000 e, posteriormente, incluído como um dos objetivos de Desenvolvimento do Milênio, do Programa das Nações Unidas, estabelecendo o ano de 2015 como prazo para atingir 100% de educação primária para todas as crianças do mundo.

O objetivo principal do PNAIC é, segundo o caderno de apresentação, garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

Para tanto, o processo de alfabetização do PNAIC divide-se em um ciclo, distribuídos nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, ficando assim: o professor alfabetizador deve iniciar o processo de alfabetização no 1º ano, aprofundar as aprendizagens no 2º ano e consolidá-las no 3º e último ano do ciclo.

Diante dessas ações, o MEC estruturou o tempo, os materiais, os direitos de aprendizagens e a formação dos alfabetizadores, tudo em prol da apresentação de resultados positivos nas avaliações.

Matos (2013), defende que a organização do ensino em ciclos é medida de intervenção pedagógica que aposta na inclusão dos alunos. Todavia, considera que,

Para que sua implementação saia das intenções e se traduza em ações que realmente garantam a melhoria da qualidade do ensino e o enfrentamento do fracasso escolar, e não simplesmente melhore os índices oficiais de repetência e evasão, é preciso uma mudança qualitativa do trabalho escolar no interior das escolas (p. 199).

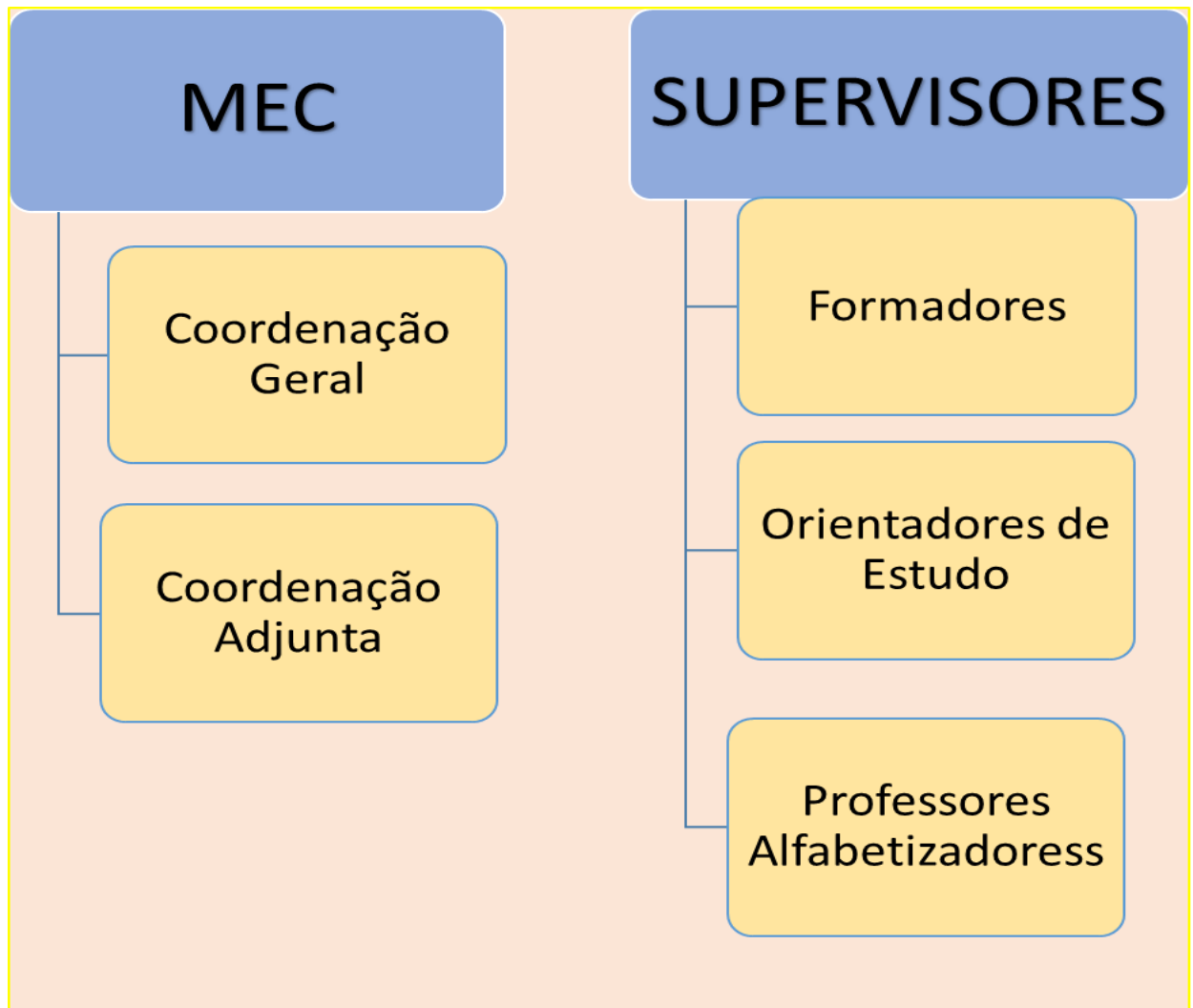
O PNAIC, segundo os termos de sua proposta, direciona suas ações no sentido defendido por Matos (2013). Nesses termos, como política pública, o PNAIC, foi instituído tendo passado pelas etapas de diagnóstico da situação, formulação de

suas linhas de ação e implementação, esta última por meio da citada portaria (BRASIL, 2012).

1. 2. 2 Gestão e Estrutura Hierárquica do PNAIC

Estruturalmente O PNAIC está organizado em uma espécie de pirâmide hierárquica, com base nos seguintes grupos: coordenador geral, coordenador adjunto, supervisores, formadores, orientadores de estudos e professores alfabetizadores, como mostraremos no gráfico 2.

Gráfico 2: Estrutura Hierárquica do PNAIC



Elaborado pela autora. Fonte: Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012).

Determinadas pelo Ministério da Educação (MEC), as ações do Pacto são fundamentadas em quatro eixos de atuação, quais sejam: Formação Continuada de

Professores Alfabetizadores; Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações; Gestão, Controle e Mobilidade Social (BRASIL, 2012).

No primeiro eixo: Formação Continuada, é previsto um curso presencial de dois anos, com carga horária de 120 horas por ano, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas.

O segundo eixo refere-se ao material didático/pedagógico constituído pelos cadernos do pacto, distribuídos aos professores alfabetizadores, obras complementares e jogos destinados à alfabetização, com sugestão aos professores para organização de Cantinhos da leitura.

O terceiro eixo, que tem como foco a avaliação da aprendizagem, se configura por meio de uma avaliação externa, aplicada anualmente, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, foi instituído no mesmo ano de criação do PNAIC, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (BRASIL, 2013).

O quarto e último eixo, Gestão, Controle Social e Mobilização propõe a gestão do Pacto em quatro instâncias: Um Comitê Gestor Nacional; Uma Coordenação Institucional em cada Estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; Uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e Uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Almeida (2016) afirma que de início, o objetivo do PNAIC era de alfabetizar até o segundo ano todas as crianças das escolas municipais e estaduais. Contudo, com o ensino fundamental passando para 9 anos de duração, conforme o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, contemplando o primeiro ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração, também denominado como ciclo da infância, apontando para a “necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino, entendendo-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do ensino fundamental” (p. 57).

É, portanto, segundo Almeida (2016),

A partir desse cenário sociopolítico que nasce o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, com foco no atendimento de todas as crianças do ciclo de alfabetização: cerca de oito milhões de alunos

matriculados nos três primeiros anos do ensino fundamental, das escolas públicas, conforme o censo MEC/INEP de 2010 (p. 59).

Conforme nos esclarece Almeida (2016), a base de sustentação legal do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) estão listados a seguir:

- Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012: institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como as ações e diretrizes gerais do programa, outros instrumentos legais foram publicados na sequência no intuito de dar legitimidade às ações de formação;
- Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012: definiu categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2, inciso I, da Portaria MEC Nº 867, de 4 de julho de 2012;
- Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013: definiu o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do programa.
- Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, convertida na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013: dispôs sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e alterou as Leis nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº 10.260, de 12 de julho de 2001.
- Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013: estabeleceu orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013: alterou dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013.

1.3 Alfabetização e letramento no contexto do PNAIC

A alfabetização, considerada segundo Ferreiro (2011), como um processo permanente e contínuo, pois não finda na aprendizagem da leitura e da escrita, permeando todo o decorrer da vida do sujeito, considerando que este, desde seu nascimento já está inserido em um contexto de leitura e escrita e, nesse processo de desenvolvimento, elabora hipóteses para compreender, não só o sistema de leitura e

escrita, mas também para fazer a leitura do mundo que o cerca. Para essa autora “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (p.48).

Nesse contexto, a alfabetização deixou de ser apenas a primeira etapa de escolarização dos sujeitos, para constituir-se na mais importante delas, sendo considerada um instrumento da política educacional que ultrapassa o âmbito da escola, por suas implicações políticas, econômicas e culturais, requerendo práticas, métodos e processos avaliativos que possibilitem o sucesso dos alunos nessa fase da escolarização.

Nesse contexto, surgiram preocupações também com a qualidade dessa educação, como apontam os estudos de Arroyo (2000), Mortatti (2010), Tfouni (2010) e Soares (2012).

O fracasso escolar brasileiro em alfabetizar, embora seja um fenômeno reconhecido e denunciado já há várias décadas, somente a partir de 1990 se transformou em preocupação prioritária na área educacional do país, segundo Soares (2012). É que esse reiterado fracasso em alfabetização, fundamentalmente novo dentro do processo de conquista vivenciado pelas camadas mais populares, do direito à escolarização, vem se evidenciando de maneira imperativa nas últimas décadas, justamente porque nelas é que se tem acelerado a democratização do acesso à escola.

Entretanto, essa democratização do acesso à escola não vem passando por uma ideal, necessária e urgente transformação, que a capacite para atender àqueles que vêm conquistando seu direito a ela. Nesse sentido, Soares (2012) aponta que:

O fracasso escolar, particularmente na alfabetização, tornou-se tão evidente e ameaçador para as legítimas aspirações de uma democratização do saber e da cultura, que acompanhe a democratização do acesso à escola, que não há como não reconhecer, hoje, na alfabetização, o problema básico do sistema educacional brasileiro (p. 63).

Consideramos pertinente identificar o conceito de alfabetização que norteia as ações do PNAIC, na medida em que se trata de uma política educacional que tem por objetivo maior, alfabetizar todas as crianças com até oito anos de idade e cursando do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental.

De tal modo, verificamos na proposta do PNAIC, que o conceito de alfabetização norteador das ações do pacto considera a perspectiva do letramento como indissociável do processo de alfabetização.

Assim, temos os conceitos de alfabetização (BRASIL, 2012), como sendo “o domínio do sistema alfabético-ortográfico; relação entre pauta sonora e as letras”. Já o conceito de letramento, considera que este é um “Conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar a escrita em práticas sociais” (p.17).

Na perspectiva do letramento, a proposta do PNAIC considera que,

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações; significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares a ela; como é capaz de compreender igualmente princípios básicos de outras linguagens como a matemática, as artes e outras ciências (p. 17)

Para Soares (1998), os conceitos de alfabetização e letramento são duas ações distintas, mas não inseparáveis, opostamente, o ideal seria “alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (p.47).

Nessa perspectiva, o compromisso de alfabetizar as crianças está expresso no caderno de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012a), com a seguinte argumentação:

É com a intenção de assegurar uma reflexão minuciosa sobre os processos de alfabetização e sobre a prática docente, garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade, no final do 3º ano do ensino fundamental, foi para fazer isso valer que surgiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (p. 27).

Na concepção adotada pelo PNAIC, da alfabetização na perspectiva do letramento, entende-se que é preciso que a criança não apenas domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades para fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia.

O aporte teórico que dá sustentação aos materiais de formação destinados aos professores alfabetizadores, os quais são definidos pelos documentos

norteadores do PNAIC como **cadernos**, fundamentam-se nos estudos de Emília Ferreira, Ana Teberosky e Arthur Morais sobre o processo de alfabetização e os níveis de escrita alfabética; Magda Soares sobre as práticas sociais da leitura e da escrita (letramento); traz as contribuições de Bakhtin sobre o uso da linguagem e seus contextos e de Schneuwly e Dolz sobre os gêneros orais e escritos no processo de alfabetização [grifo nosso].

No que se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais, a proposta do PNAIC referenda-se em documentos norteadores da Educação Especial, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. Assim, seus cadernos denominados: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva, de 2012; Alfabetização Para Todos: Diferentes Percursos, Direitos Iguais; Educação Inclusiva: alfabetização matemática; caderno de Educação Inclusiva, de 2014, trazem orientações destinadas à formação dos professores alfabetizadores sobre como desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas que viabilizem uma aprendizagem significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando alfabetizar esse público-alvo da Educação Especial juntamente com demais alunos da classe regular de ensino. Nessa direção, o PNAIC visa a articulação entre formação de professor, material de apoio na sala de aula e avaliação da aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2012; BRASIL 2012d; BRASIL, 2014; BRASIL, 2014a).

Figura 1: Cadernos de Formação



Foto: acervo da autora. Fonte: (BRASIL, 2012).

O PNAIC não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas. Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam, sobretudo às especificidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada no decorrer do ano letivo.

Assim, as sugestões de atividades didáticas são diversas (sequências didáticas, projetos didáticos, etc.) e apresentadas ao longo de todo o material de formação. Algumas delas pautadas em pesquisas acadêmicas desenvolvidas por professores pesquisadores na área de alfabetização; outras, baseadas em relatos de experiências dos próprios professores alfabetizadoras. Assim, de acordo com as orientações contidas nos cadernos, ao invés de repetir tarefas prontas ou predeterminadas, cada professor (a) poderá criar e adequar as atividades à realidade de sua turma (BRASIL, 2012).

Contudo, entendemos que é necessário, antes de tudo, reconhecer não só as características individuais de cada aluno, mas reconhecer, sobretudo as diferenças

nas condições de vida e nas necessidades desses alunos, considerando que o direito à educação passa pelas diferenciações sociais e deve atender a diversidade.

1.4 Lançamento do PNAIC

Oficialmente lançado em oito de novembro de 2012, pela Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), a proposta do PNAIC traz, como pressupostos, a viabilização de um percurso de construção de uma política pública coerente com o compromisso da busca da garantia do direito de aprender. (ALMEIDA, 2016).

Assim, a organização proposta pelo PNAIC para o Ciclo de Alfabetização visa assegurar a inclusão e o respeito à heterogeneidade do grupo de crianças a serem alfabetizadas. Nesse sentido, tem como um dos seus fundamentos para o Ciclo de Alfabetização os Direitos de Aprendizagem das crianças na faixa etária de seis aos oito anos.

O lançamento do PNAIC, como uma política pública de caráter universal, exigiu das universidades participantes, um planejamento no sentido de atender as especificidades dos três primeiros anos do ensino fundamental. (ALMEIDA, 2016).

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades participantes do pacto, selecionou, avaliou e distribuiu às salas de aulas de todos os Estados, obras complementares pertinentes ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD/3013), constituídos de cinco acervos com mais de trinta títulos.

Almeida (2016), afirma que todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar esses acervos. Também houve a expansão da aquisição das obras selecionadas com intuito de garantir a instalação de cantinhos de leitura em cada sala de aula de alfabetização.

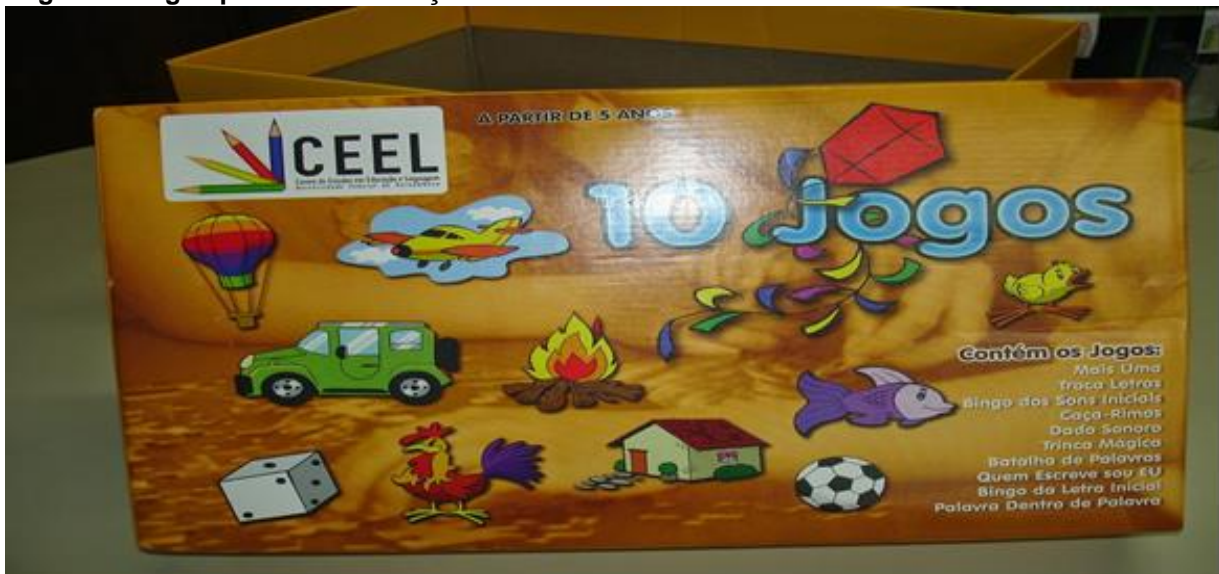
Figura 2: Cantinho da Leitura



Fonte: <https://www2.xambioa.to.gov.br/porta1/2018/08/professores-debatem-alfabetizacao-na-idade-certa-em-xambioa/>

No sentido de ampliar os recursos disponibilizados aos professores alfabetizadores, instrumentalizando-os com recursos os mais variados que possam facilitar as práticas pedagógicas, também foram distribuídas caixas com jogos de alfabetização, produzidas pelo Centro CEEL/UFPE, em parceria com a SEB/MEC para todas as escolas brasileiras, seguindo a mesma ideia da distribuição dos livros. (ALMEIDA, 2016).

Figura 3: Jogos para a alfabetização.



Fonte: <http://supervisoraelaine.blogspot.com/2014/06/jogos-de-alfabetizacao-caixa-do-ceel.html>

Entendemos ser oportuno enfatizar a necessidade de discussões mais amplas e aprofundadas de estudos acerca da política do PNAIC, a fim de se conhecer as estratégias pensadas para que a meta cinco do Plano Nacional de Educação seja alcançada, no sentido concreto de todas as crianças estarem alfabetizadas até os oito anos de idade, bem como os resultados alcançados.

Gontijo (2014) analisa movimentos sociais iniciados em 2003 para nortear os rumos da alfabetização infantil na atualidade. A partir do Fórum Mundial da Educação, ocorrido em 2000, foram estabelecidas seis metas nas quais ficou explicitada a centralidade para a alfabetização, por meio da expansão da educação para a criança, garantia do acesso, melhoria na alfabetização dos adultos, melhora em todos os aspectos da qualidade da educação (p. 10).

A partir disso, coube aos países mobilizarem-se em ações para o cumprimento das metas. Entretanto, a preocupação com a alfabetização tem mais interesses do que simplesmente a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Gontijo (2014), postula que a alfabetização “é vista como um importante anunciador dos níveis de desenvolvimento, de diminuição das desigualdades e de pobreza” (p. 11).

No contexto colocado por Gontijo (2014), o analfabetismo é considerado expressão da pobreza. Contudo, a pobreza é resultado da marginalização e da exclusão que ocorrem na sociedade mantida na exploração do trabalho, ou seja, da exploração do homem pelo homem.

Países como o Brasil, buscam soluções para a alfabetização tendo como interesse diminuir seus índices de pobreza, já que, segundo parâmetros internacionais, eles estão relacionados. Com isso, Gontijo (2014), traz a constatação de que “os fundamentos para implementação de políticas educacionais no campo da alfabetização infantil, estejam ainda pautados na correlação entre os níveis satisfatórios de aprendizagem e classe social” (p.93).

Considerando que o PNAIC é uma política ainda jovem, requer, portanto, estudos que possam evidenciar os resultados alcançados até aqui, uma vez que a mesma já passou por reformulações. No governo Temer (2016-2018), uma das reformulações para o ano de 2018 foi sua ampliação no sentido de contemplar a educação infantil.

Para que os objetivos propostos pelo PNAIC fossem alcançados, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu para 2013 um orçamento de R\$ 3,3 bilhões para custear as atividades iniciais. Informações contidas no portal do MEC, dão conta de

que aproximadamente 5.500 municípios e todos os estados brasileiros aderiram ao Pacto, atendendo a um universo de 7 milhões de alunos matriculados nos três anos do ciclo de alfabetização da educação básica; 304.736 professores foram cadastrados para os cursos de formação que foram realizados pelo PNAIC, atendendo inicialmente um total de 108 mil escolas por todo o Brasil (BRASIL, 2013).

Segundo Bastos (2016), para que os profissionais da educação pudessem participar do Pacto como professor alfabetizador, naquele primeiro momento, alguns critérios deveriam ser cumpridos, tais como: ter lecionado em qualquer turma do Ensino Fundamental em 2012; ser professor de alguma turma do ciclo de alfabetização em 2013, ter lecionado em turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e constar no Censo de 2012.

Conforme estabelece a Resolução/CD/FNDE nº 12, que altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, e estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do PNAIC, cada professor cursista que obedeceu aos critérios preestabelecidos pelo programa receberia uma bolsa de ajuda de custo, pagas mensalmente, no valor de R\$ 200,00 e, ao final do curso, receberia um certificado pela universidade responsável pela formação (BASTOS, 2016).

Ainda de acordo com esse autor, o curso de formação para os Professores Alfabetizadores ministrado pelos Orientadores de Estudos, obedece à seguinte ordem: encontros mensais, estando o número de encontros a critério da universidade parceira. No caso do Estado do Amazonas, a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, bem como seminários e atividades extraclases.

1.5 O PNAIC no Estado do Amazonas

O Estado do Amazonas assinou o termo de compromisso com o Ministério da Educação, para o desenvolvimento do PNAIC, tendo implantando-o no ano de 2013. Na ocasião, a execução do programa ficou a cargo da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/AM. (BASTOS, 2016).

A execução das formações continuadas, a organização dos materiais e o acompanhamento das ações do programa PNAIC, no Estado do Amazonas, ficaram sob a responsabilidade do Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (CEFORT), que

gerenciou a parte logística, financeira, de pessoal e de criação do ambiente virtual durante o período de 2013, 2014 e 2015.

O MEC disponibiliza para Estados e Municípios um Documento Norteador das ações do PNAIC, que é renovado ao final de cada ano com ajustes e recomendações percebidas pelos profissionais envolvidos, como formadores e professores alfabetizadores, e colocadas no documento norteador para o biênio seguinte. Como também existe um Termo de Compromisso de adesão ao pacto, que deve ser preenchido ou não, por cada município.

Esse é o procedimento a ser seguido pelos municípios para a adesão, requerido pelo MEC. Se o Termo de Compromisso não é preenchido, significa que, naquele ano, não houve adesão por parte daquele município. Tal procedimento é realizado através da plataforma do PNAIC, denominada SISPACTO. “A adesão às ações do PNAIC e às ações de formação do PNME será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC, conforme estabelece o Art. 4 da Portaria nº 826/2017”. Ressalta-se que só tem acesso a esses documentos, quem tem cadastro na plataforma, desse modo, não tivemos acesso aos documentos citados (BRASIL, 2017).

Dados do IBGE (2010) apontam que a taxa de alfabetização no Município de Manaus da população de cinco a nove anos é de 66,32%; para a população entre dez e quatorze anos, 96,29%; e para a população de quinze anos ou mais é de 69,04%. O censo aponta ainda que os bairros do Puraquequara e do Tarumã-Açu apresentam, ambos, uma taxa de 50,6% de analfabetismo, dividindo a pior taxa de alfabetização para faixa etária dos cinco aos nove anos. As comunidades rurais correspondem a 0,51% da população geral do território do Município de Manaus, das quais 72,63% são alfabetizadas (IBGE, 2010).

De acordo com o INEP (2013), na avaliação do PISA em 2012, no Amazonas de um universo de 726 escolas e de um total de 53.841 alunos, apenas 3,58% das escolas (26), e 1,21% dos alunos (652) tiveram participação na amostra.

2. O MAPEAMENTO DAS ESCOLAS RIBEIRINHAS

A discussão sobre o tema da diversidade, tratado no contexto educacional, tem possibilitado a ampliação das discussões para áreas que costumeiramente vinham sendo ignoradas, quando se trata de políticas públicas voltadas para a educação, conforme postulam Pinto e Victória (2015). Assim também é o caso da educação da área ribeirinha, historicamente inviabilizada, mas que vem ganhando visibilidade, embora muitos avanços teóricos e práticos ainda necessitem ser obtidos, haja vista que, em se tratando de grupos considerados minoritários, muitas resistências ainda dificultam o progresso nesses campos educacionais, além dos inúmeros desafios que se apresentam no cotidiano da vida dos povos ribeirinhos (p.11).

Pinto e Victória (2015) apontam que,

No conjunto desses desafios podemos incluir os que são trazidos pelos movimentos de cheia e vazante dos rios, situações geográficas que revelam dilemas para a educação dos povos ribeirinhos. Ao encher, os rios alagam as escolas e todo o esforço para elaboração do calendário escolar fica comprometido, os professores retardam a execução de suas aulas, os conteúdos não encontram espaços para serem trabalhados na sua integralidade, por exemplo. Ao secar, os rios revelam extensas distâncias até a escola, os professores e os alunos percorrem longos trechos de terra com dificuldades (p. 11).

2. 1 Escola Ribeirinha e seu Contexto

No contexto da realidade escolar da área rural/ribeirinha, há de se considerar os avanços das discussões sobre a concepção de educação que se expressou de forma clara através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Através da LDB se define as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira, tendo como um dos seus princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, princípio esse decorrente da Constituição Federal (CF) de 1988, qual seja, toda e qualquer pessoa tem o direito à educação, independentemente de cor, sexo, raça, idade, condição física ou qualquer outra especificidade.

Em seu artigo 1º a CF, considera que o processo educativo acontece em vários espaços num processo contínuo de formação, isto é, avançou na discussão a respeito da formação cidadã para além da educação formal.

O referido artigo estabelece ainda que:

Art. 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A LDB trouxe, para a educação da área rural/ribeirinha, o delineamento das principais ideias que norteiam esse tipo de educação, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, onde a escola rural/ribeirinha encontra-se inserida, bem como questões envolvendo o calendário escolar que diverge do calendário das escolas do meio urbano, por conta de situações climáticas e fases do ciclo agrícola. O artigo 28 da LDB/96 determina que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Assim, a LDB, ao reconhecer também a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitou a definição de diretrizes operacionais para a educação do campo (rural/ribeirinha), sem, contudo, romper com o projeto global de educação do país.

Com isso, segundo Silva (2015), a ideia de mera adaptação é substituída pela ideia de adequação, o que significa levar em conta nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do aluno das escolas ribeirinhas. Para além disso, permite, também a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar concernente às fases do ciclo das águas e das condições climáticas próprias da região amazônica.

Nesse sentido, Silva (2015) postula que, na construção de currículos escolares deve-se reconhecer que há conhecimentos que não estão centrados

limitadamente em uma matriz curricular determinada pelo sistema, portanto, existem possibilidades de práticas argumentativas e interpretativas abertas à sociedade formadas por professores, funcionários e alunos que questionem os modos de vida, a disciplinaridade e as demais questões pertinentes.

Entendemos assim, que o currículo pode e deve ser uma possibilidade de produção de conhecimento, pode ressignificar o presente e o futuro dos processos educativos e de vida material e cultural da realidade das escolas ribeirinhas, especificamente, pensando um processo educativo que possa contemplar a todos e a cada um que dele faça parte, independentemente de suas limitações e comprometimentos físicos, cognitivos e sociais.

No tocante aos alunos com necessidades educacionais especiais, a defesa da igualdade de direitos, com destaque para o direito à educação, parece constituir-se num consenso, fazendo parte dos debates e das publicações acadêmicas, como também constando na pauta da legislação brasileira desde a década de 1990. Todavia, as discordâncias são percebidas no plano da definição das propostas para sua concretização (PRIETO, 2006).

Partindo do pressuposto de que a universalização de um ensino de qualidade é direito de todos os alunos, em que pese as mudanças advindas desses debates no sentido de efetivar essa universalização, Prieto (2006), postula que as instituições escolares não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças, nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI, frente aos inúmeros desafios que se apresentam para concretizar de fato, a educação como direito de todos:

Temos muitos desafios a enfrentar para atingir a educação como direito de todos. Um deles é não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Se assim for, ou seja, se o investimento na qualidade de ensino não se tornar uma ação constante, a evolução das matrículas desse alunado na classe comum pode resultar em recrudescimento da rejeição – já existente nas escolas – e em maior dificuldade de estudarem junto com os outros alunos (p.3).

Entendemos que o processo de inclusão é complexo e desafiador, contudo, sabemos também que não é mais tempo de debates sobre se essas pessoas devem

ou não estarem em sala de aula, ou se os professores estão preparados ou não para recebê-los em suas salas de aula. São barreiras discriminatórias a serem derrubados, desafios a serem vencidos, os quais implicam em ampliação dos avanços que envolvem a continuidade de investimentos tanto na formação de professores, quanto no estabelecimento de uma escola inclusiva.

Para Almeida (2018), este é um processo que envolve as dimensões sócio-político-cultural relacionadas, de respeito nas relações onde as diferenças são sempre presentes, principalmente, com a causa daqueles e daquelas que compõem os grupos minoritários da sociedade brasileira. Portanto, o respeito às peculiaridades e limitações, mas, sobretudo, às deficiências na sala de aula, onde esses aspectos estão presentes e não dissociados do aluno, mesmo aquele com o mais severo comprometimento, seja na comunicação ou na interação com o mundo.

2. 1. 1 Os Povos Ribeirinhos

Para os habitantes das margens dos rios da região amazônica, ou, como mais comumente são chamados os ribeirinhos, de acordo com Chaves (2016), a realidade é fortemente marcada pela dinamização da vida através do elemento da água, ou seja, na interação com o rio, pois é por eles, os rios, que trafegam para chegar à quase todos os lugares. Também é dos rios que seus habitantes retiram grande parte de seus alimentos. Dados do IBGE apontam que é na região Amazônica que está a maior parte dos ribeirinhos brasileiros: são 350 comunidades compostas por 37 mil pessoas (BRASIL, 2018).

Chaves (2016), afirma que o termo ribeirinho é geralmente utilizado para caracterizar os “pequenos produtores que têm nas terras de várzea o seu espaço social organizado” Diferencia-se do pequeno produtor da terra firme, não só por ocupar um espaço físico diferente, mas também por sua relação com a terra e com a água (p. 12).

Considerando as especificidades que caracterizam a população ribeirinha, há de se pensar que a educação, ainda que traga todo um arcabouço legal, torne-se algo bem mais desafiador do que na área urbana. Extensão territorial transporte predominantemente fluvial, além dos fenômenos naturais como subida e descida dos rios, fazem do ensino ribeirinho, especificamente no município de Manaus algo com maior complexidade do que nas demais regiões do país, como postula Barros (2007).

A educação ribeirinha está colocada em questão porque a realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes nos espaços ribeirinhos denuncia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos operacionais anunciados nas Diretrizes Operacionais (p. 8).

Barros (2007) aponta que a educação escolar ribeirinha acontece diante de um modelo educacional precário marcado pela presença de uma escola multisseriada, sem infraestrutura e espaços adequados, currículos deslocados da realidade, materiais educacionais escassos, merenda escolar diminuta e professores sobrecarregados ao assumirem outras funções.

Diante dessa realidade, a escola não escapa de viver as particularidades desse cotidiano, na medida em que constrói um jeito diferente de se fazer educação, materializando-se naquilo que, para Souza (2013), constitui-se no “Currículo das águas”. Um currículo que envolve “cultura, dinamismo, relações sociais, descobertas, desafios, interação com meio ambiente (água, terra, floresta, saberes) e relações de produção” (p.173).

Para entender a organização social das populações ribeirinhas, recorreremos aos estudos de Morán (2013) que considera o modo de vida e a organização política das comunidades tradicionais ribeirinhas como marcadas e orientadas por uma identidade pautada nos valores socioculturais e na dinâmica sócio histórica da região amazônica.

Na base dos conhecimentos dessas comunidades tradicionais, segundo Morán (2013), a predominância dos saberes herdados, se origina, na sua maioria, das populações indígenas do que dos outros povos, principalmente os portugueses. Considera que a herança desses saberes, fez surgir a cultura dos caboclos que habitam a região, desde momentos que antecedem ao processo de colonização.

Nesse mesmo sentido, Souza (2013), destaca que a Amazônia, vista como uma região de biodiversidade, multiculturalidade e sempre ostentando sua magnitude, é um grande laboratório de experimentação de aprendizagem e das possibilidades de ensinar e aprender através dos conhecimentos construídos no percurso da história de seus habitantes. “Nesse laboratório surgiram sujeitos aprendentes que ainda hoje mantêm vivos os conhecimentos das gerações passadas e que estão prontos para serem ensinados para as gerações futuras” (p. 51).

Souza (2013) reforça ainda que “as questões de educar para conhecer o lugar, nele viver e morar, sempre se fizeram presente nos ensinamentos dos mais velhos”, todavia, [...] “apesar da escola se fazer presente, não foi percebida a importância dos saberes construídos pelas gerações passadas e existentes até os dias atuais” (p. 52).

Temos então que esta aprendizagem, para Souza (2013), está diretamente relacionada a todas as possibilidades de sobrevivência e vivência dentro de tudo que a dinâmica do rio representa. Da floresta, para quem dela retira não só seu alimento, mas também, tudo aquilo que pode ser comercializado. Assim, Souza (2013), afirma que “nesses dois movimentos sempre é possível aprender algo novo, e assim as lições de vida são construídas” (p.52).

Entende-se que, desta forma, a vida dos ribeirinhos é embalada pelas ações dos sujeitos que aprendem no cotidiano de suas atividades desenvolvidas no roçado, na pescaria, na criação. Com isso, torna-os observadores do tempo, gerando saberes que os capacita a entender os fenômenos naturais próprios da região e assim, ensinar para as gerações atuais e futuras os saberes oriundos de seus ancestrais.

Esta aprendizagem, de acordo com Souza (2013),

[...] diz respeito ao modo de saber se orientar, tanto durante o dia como à noite nas andanças pelos rios e florestas, para deles coletar frutos, fibras, folhas, cascas, ou ainda caçando. Esses ensinamentos são fundamentais para os ribeirinhos, no sentido de saber pegar o rumo, para saber ir e saber voltar (p.52).

Para Ferraz (2010), nesse universo identificado como comunidade ribeirinha, algumas características são bem marcantes e mesmo diante das variadas formas de ser comunidade, possuem um modo peculiar de organização espacial.

Tradicionalmente, a paisagem comunitária é formada por um conjunto de aproximadamente trinta e quarenta unidades residenciais, distribuídas ao longo das margens das águas, algumas agrupadas, outras mais dispersas, isoladas entre si. As residências são feitas de madeira e cobertas por telhas de alumínio ou amianto; poucas são as que ainda são cobertas por palha. Há uma área de uso comum, onde se localizam uma igreja, uma escola de Ensino Fundamental, um campo de futebol e um chapéu de palha ou sede comunitária para reuniões e festividades (p. 30).

Witkoski (2007) refere-se ao habitante da área ribeirinha como o povo da terra, da água e da floresta, do trabalho, um povo que sobrevive com suas particularidades frente ao capitalismo. É ribeirinho, pois vive não só na terra, mas também vive nas águas, vive na floresta e em constante relação com a natureza (p. 93).

Todavia, diante dos avanços mencionados na LDB, precisamos pensar esta educação ribeirinha no contexto das políticas públicas de inclusão, considerando que o público alvo da educação especial não tem lugar específico para viver, como postula Almeida (2018):

São pessoas que vivem na floresta e nas margens dos rios, com poucas relações com o centro urbano do município; pessoa com deficiência, é deficiente em qualquer lugar. Elas levam suas dificuldades e deficiências de maneira mais desafiadora no ambiente de floresta e nos rios onde vivem (p.21).

Diante do que postula Almeida (2018), torna-se fundamental um olhar criterioso para a criação e implementação de políticas públicas que venham impactar na superação das dificuldades pelas quais os alunos que fazem parte do processo educacional das populações ribeirinhas passam.

Assim sendo, entendemos que se torna injustificável manter uma escola pública na área ribeirinha, sem um aparato político que garanta o direito público de condições adequadas de aprendizagem desses alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas e sociais.

2.1.2 Diferenciando Escola Ribeirinha de Escola Rural

Simões e Torres (2011), indicam em seus estudos que a escola ribeirinha, embora faça parte da educação rural, diferencia-se desta pelo fato de ser uma mobilização em favor de levar o ensino às populações localizadas às margens dos rios da Amazônia, seja ele em salas multisseriadas, com professores para atender alunos de séries e idades diferentes, ou pela dificuldade de deslocamento de muitos professores (p. 2-3).

Dados constantes no Plano Municipal de Educação da Secretaria Municipal de Educação SEMED/Manaus, indicam que as escolas da área ribeirinha, tem como características o seu eixo situacional, ou seja, são denominadas de escolas ribeirinhas por localizarem-se às margens dos rios (SEMED, 2015).

Entende-se, portanto, escola ribeirinha, como aquela que se localiza às margens dos rios, e no caso deste estudo, nos rios que compõem o município de Manaus, quais sejam, os rios: Amazonas, Negro e Solimões.

Embora as comunidades ribeirinhas estejam localizadas às margens dos rios da Amazônia, contraditoriamente, não há água encanada na maioria delas. Para o consumo, as comunidades ribeirinhas coletam a água diretamente dos rios e igarapés, ou ainda a retiram de poços cavados pelos próprios moradores. (Souza, 2005).

Ainda assim, a escola ribeirinha é o lugar que promove muito mais do que saberes curriculares e conteúdos organizados. É o lugar de encontro e socialização de crianças, jovens e adultos que compartilham suas vivências e expectativas de futuro. É na escola que se concentram desde as reuniões para a deliberação dos problemas da comunidade, como para se festejar as datas comemorativas, como a festa do padroeiro (a) do (a) comunidade.

Para os autores Arroyo, Caldart e Molina (2011),

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (p. 14).

Ainda que o currículo o escolar possa ser complementado por uma parte diversificada, considerando as características regionais, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, em seu Art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

As diretrizes curriculares articuladas para a área ribeirinha, segundo Ferreira, obedecem aos critérios daquelas direcionadas para as escolas da área urbana. Apenas o calendário letivo obedece a critérios diferenciados, sendo adaptado para desenvolver-se respeitando o ciclo de subida e descida das águas.

Na escola rural/ribeirinha os conteúdos, os interesses, as problemáticas vivenciadas pelos próprios ribeirinhos aparecem pouco na escola, requerendo um trabalho com problemáticas, interesses, cultura, crenças locais. Victória (2008) afirma que as escolas rurais/ribeirinhas possuem elementos importantes de cultura cabocla, que tanto têm a nos ensinar, no entanto, as práticas pedagógicas costumam desconsiderar essas singularidades, evidenciando a escola rural/ribeirinha como:

Uma cultura que, frequentemente, não é valorizada e é até mesmo pouco estudada. O currículo das escolas ribeirinhas necessita contemplar elementos de compreensão dessa realidade por elas vividas. Trata-se de uma escola que tem suas diferenças, suas características, suas marcas, e que precisa ser respeitada enquanto escola que abriga um outro modo de viver as relações pedagógicas e cujo currículo precisa voltar-se para suas necessidades cotidianas (p. 77).

Em que pesem todas as dificuldades apontadas, é fato que, a infância da criança ribeirinha é diferente, uma vez que esta convive em uma realidade específica, onde o ambiente é um espaço propício a exploração do conhecimento.

Nesse sentido, poderia se pensar em uma educação que estivesse atenta à formação desses sujeitos, tendo como base o contexto cultural, proporcionando assim novas descobertas, explorando situações em que os alunos conhecem, como defende Pinheiro (2010): “Escutar o que as crianças conhecem de sua cultura é uma forma de compreender seu universo linguístico, sua visão de mundo, mesmo que esteja limitada ao espaço onde ela convive” (p. 12).

Compartilhando do mesmo pensamento, Cavalcante e Weigel (2002) enfatizam que “são culturas caboclas que, construídas por esses povos ribeirinhos que habitam o interior, às margens dos rios, lagos e igarapés, representam experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local” (p. 01).

Entretanto, embora o discurso oficial reconheça a diversidade cultural, a valorização dos conhecimentos tradicionais e assegure os direitos desses povos à organização escolar própria, com currículos próprios e calendários específicos, o que se constata segundo Almeida (2018):

A execução de ações desalinhadas com a realidade local, criadas e pensadas com base em outro contexto, com pessoas que não possuem

experiências nessas escolas, sejam do campo ou da área rural, tampouco com a cultura do caboclo ribeirinho (p. 117).

Contudo, morar às margens dos rios, permite aos ribeirinhos uma vida mais próxima da natureza e sem os grandes problemas urbanos, vivendo dinâmicas próprias de vida condicionadas no tempo e no espaço em que estão situados, ainda que lhes falte melhores condições de vida, pois a eles é negado o acesso aos direitos básicos garantidos legalmente, como serviço de saúde, energia elétrica e educação de qualidade.

No caso de alunos com necessidades educacionais especiais, o direito ao atendimento educacional especializado da forma lhes é garantido, e em local adequado, como postula a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), quando determina que este atendimento deve acontecer de forma [...]“complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2008, p.6).

Sobre esses direitos, nos reportamos à Constituição Federativa do Brasil de 1988 que traz, em seu Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Temos ainda o Artigo 206, da Constituição Federal que preconiza como condições para a educação no Brasil: “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Inciso I) e a “garantia de padrão de qualidade” (Inciso VII).

Considerando que são direitos assegurados a todos, faz-se necessário identificar dentro da proposta do PNAIC como política pública educacional, se suas ações privilegiam o que está assegurado constitucionalmente, sobretudo em relação ao público alvo da educação especial, definido pela PNEEPEI como: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Souza (2013) postula que que as políticas públicas educacionais no Brasil não são pensadas para comunidades em que as escolas ficam isoladas, e que vivenciam processos de precariedade da educação básica.

Questiona ainda as condições físicas e pedagógicas que as escolas ribeirinhas, de maneira geral, apresentam para que os alunos possam ter condições plenas para estudar: falta de materiais didáticos adequados, merenda escolar, transporte escolar, infraestrutura e professores qualificados são recorrentes nas escolas brasileiras, sejam elas urbanas ou rurais Souza (2013).

A vontade dos estudantes ribeirinhos em aprender e compreender sua realidade, incentiva a intensificar a pesquisa, porque eles são agentes construtores de si mesmos e, diante de suas dificuldades, podem exaltar seus nomes, suas identidades e suas revoluções socioculturais e socioambientais no exercício pleno da liberdade proporcionado pelo ensino [...] na leitura e releitura crítica da realidade vivida (p. 17).

É nesse sentido que a igualdade posta no Inciso I da Constituição Federal necessita ser assunto a ser colocado em pauta quando da elaboração das políticas públicas educacionais, sobretudo quando estamos falando de alfabetização, que consideramos dos maiores desafios, haja vista os altos índices de analfabetismo evidenciados em estudos e programas de avaliação da aprendizagem, bem como as inúmeras tentativas de combatê-los, como é o objetivo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

2.1.3 As Potencialidades da Escola Ribeirinha

Ainda que a realidade das escolas ribeirinhas seja carregada de desafios, engana-se quem pensa que a região se configure apenas em precariedade e desafios. Cercados pela maior diversidade de fauna e flora do planeta, em um ambiente de água abundante e ricos saberes culturais, medicinais e de possibilidades de troca com outras comunidades, como as indígenas, essas escolas têm a oportunidade de oferecer uma educação integral, como postula Pimenta (2015):

Tratar sobre estas especificidades próprias do homem do campo, do homem da floresta, do homem das águas – considerando que a maior Floresta e a maior Bacia Hidrográfica do Mundo estão localizadas na Região Amazônica – é estar contribuindo para que políticas públicas educacionais sejam pensadas a partir da realidade deste sujeito, pois, na medida em que o homem se silencia como cidadão, as possibilidades de invisibilidade são mais presentes, e os sonhos de tornar real uma educação própria a partir do respeito a sua cultura fica mais distante (p.18).

Considerando o favorecimento dessa pluralidade Amazônica, no que tange as Políticas públicas, compreendemos que o seu processo de implementação requer

uma atenção diferenciada, pois é nessa fase que os programas e projetos passam de propostas políticas às ações efetivas. Segundo Perez (2010),

É importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona. Também é importante investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são implementadas e como elas funcionam e se são exitosas (p.98).

Para tanto, ressaltamos a necessidade do envolvimento, bem como mudanças de atitude por parte de todos os profissionais envolvidos com o processo educacional e está relacionado à lealdade e ao respeito para com essas pessoas, como postula Almeida (2018):

Esse processo de consolidação envolve as dimensões sócio-político-cultural relacionadas, de respeito nas relações onde as diferenças são sempre presentes, principalmente, com a causa daqueles e daquelas que compõem os grupos minoritários da sociedade brasileira. Por conseguinte, o respeito às suas peculiaridades, às suas limitações, às diversidades e às suas deficiências na sala de aula, onde esses aspectos estão presentes e não dissociados da pessoa, do estudante, mesmo aquele com mais profundo comprometimento de certa comunicação ou interação com o mundo (p.56).

Nesse sentido, enfatiza-se a continuidade de estudos que possam verificar em que medida o PNAIC está dando conta do que se propõe como política pública educacional. Sobretudo, na perspectiva da inclusão, para que os estudantes público alvo da Educação Especial das escolas ribeirinhas do município de Manaus tenham suas especificidades atendidas.

2. 2 O Mapeamento das Escolas Ribeirinhas

Quadro 1: Escolas localizadas no Rio Negro

| ESCOLAS RIBEIRINHAS LOCALIZADS NO RIO NEGRO | |
|--|-------------------------------|
| 01 | Francisco Diogo de Melo |
| 02 | Raimunda Brasil |
| 03 | Estrela da Manhã |
| 04 | Bom Jesus |
| 05 | Figueiredo Pimentel |
| 06 | Santo Antônio |
| 07 | São Thomé |
| 08 | Três Unidos |
| 09 | São Sebastião |
| 10 | Rui Barbosa |
| 11 | Boas Novas |
| 12 | Manuel da Silva Bahia |
| 13 | Mário Palmério |
| 14 | Aleixo Bruno |
| 15 | Luiz Jorge da Silva |
| 16 | Divino Espírito Santo |
| 17 | São Francisco das Chagas |
| 18 | Sílvio Romero |
| 19 | São João |
| 20 | São José I |
| 21 | José Sobreira do Nascimento |
| 22 | Dian Keily do Nascimento Mota |
| 23 | Ebenezer |
| 24 | Canaã II |
| 25 | São Sebastião II |
| 26 | Paulo Freire |
| 27 | Raul Pompéia |
| 28 | Paulo César da Silva Nonato |
| 29 | Santo André |
| Total de Escolas localizadas no Rio Negro | 29 |

Elaboração: a autora

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SEMED MANAUS

Quadro 2: Escolas Ribeirinhas localizadas no Rio Amazonas

| ESCOLSAS RIBEIRINHAS LOCALIZADS NO RIO AMAZONAS | | |
|--|----------------------------------|-----------|
| 01 | Luiz Alberto Castelo | |
| 02 | Monte Sinai | |
| 03 | São Salvador | |
| 04 | Francisco Orellana | |
| 05 | Nossa Senhora da Paz | |
| 06 | São Jorge | |
| 07 | São José II | |
| 08 | Vista Alegre | |
| 09 | Canaã I | |
| 10 | Nossa Senhora do Carmo | |
| 11 | Santa Rosa I | |
| 12 | Manoel Chagas | |
| 13 | São Pedro | |
| 14 | Nossa Senhora de Nazaré | |
| 15 | São Raimundo | |
| 16 | São Francisco | |
| 17 | São Lázaro | |
| 18 | Nossa Senhora das Graças | |
| 19 | Francisco coelho | |
| 20 | Santa Luzia | |
| 21 | São Luiz Gonzaga | |
| 22 | São José | |
| 23 | Santo Antônio | |
| 24 | Manoel Adriano | |
| 25 | Ouvidor Sampaio | |
| 26 | Prof ^a . Joana Vieira | |
| 27 | Lago e Silva | |
| 28 | Carlos Santos | |
| 29 | Ambientalista Chico Mendes | |
| 30 | José Marques de Almeida | |
| 31 | Monte Horebe | |
| 32 | João Paulo II | |
| Total de Escolas localizadas no Amazonas | | 32 |

Elaboração: a autora

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SEMED MANAUS

No que tange a adesão ao PNAIC por parte das escolas localizadas na área ribeirinha de Manaus, os procedimentos seguem as mesmas diretrizes das escolas localizadas na área urbana. Ressalta-se que toda a parte de cadastramento das escolas é feito diretamente pela Gerência de Educação da SEMED, através do sistema de gerenciamento das ações do pacto, o SISPACTO.

Parte integrante do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), o SISPACTO serve também para o cadastramento dos professores e suas turmas; avaliações dos professores alfabetizadores pelos seus orientadores e avaliações dos orientadores de estudos pelos professores.

Ainda concernente à formação continuada dos professores alfabetizadores, não existe formação específica para aqueles que atuam na área ribeirinha. O que há nesse sentido, são os locais de formação, que acontecem nos chamados “pólos”, que são escolas selecionadas para concentrarem os formadores e para onde os professores alfabetizadores se deslocam (BASTOS, 2016).

Há, nesse sentido, uma preocupação com o tempo de deslocamento e locomoção desses professores, com as formações acontecendo sempre aos sábados, para que não haja comprometimento do calendário escolar, uma vez que este já é desenvolvido de forma diferenciada. Ressaltamos que no período analisado por este estudo, os professores alfabetizadores recebiam uma bolsa no valor de R\$200,00 (Duzentos reais) como forma de custear esses deslocamentos para as formações. Os recursos, são provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De acordo com Bastos (2016), o material didático desenvolvido especificamente para o PNAIC, no início da implementação, chegou aos poucos, sem nenhuma identificação ou recomendação específica que desse um direcionamento correto para a sua distribuição, fato que contribuiu para que o material se perdesse ou fosse levado a uma distribuição aleatória, muitas vezes não contemplando as salas de aula que faziam parte da implementação do PNAIC.

Sabemos que o processo de inclusão é complexo e perpassa por todos os segmentos da vida em sociedade. No caso dos alunos público alvo da Educação Especial, de acordo com Almeida (2018), no contexto da escola ribeirinha a complexidade torna-se maior, principalmente quando este contexto historicamente ainda carrega o peso das desigualdades, da baixa qualidade de vida, de situações

de pobreza, pois esses são espaços considerados como atrasados, inferiores e até em extinção.

Para Pinheiro (2010), a inserção do real contexto sociocultural do mundo rural/ribeirinho é a possibilidade de entender e intervir política e criticamente nas situações que se apresentam cotidianamente na vida dessas populações.

3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO DO PNAIC

Foucault (2002), em *As Palavras e as Coisas*, considera que o fato de os seres humanos se tornarem objeto da ciência se constitui em um acontecimento na ordem do saber, isto é, no campo epistemológico.

Nos capítulos primeiro e segundo, tratamos que as relações de poder atravessam toda sorte de relação das escolas ribeirinhas, isto é, as relações sociais têm dimensão política. Neste capítulo, temos como objetivo específico, identificar o que caracteriza a Educação Inclusiva na proposta do PNAIC e sua correlação com as políticas públicas de inclusão.

Em sentido positivo, o poder expressa a capacidade que o indivíduo tem de realizar projeto próprio e coletivo de desenvolvimento, e o faz em toda espécie de relações criadoras de novas possibilidades de vida em sociedade mais justas, solidárias e emancipatórias. Tais relações políticas e de poder contrapõe-se a todas as formas de dominação e autoritarismo.

Também o clima cultural padece de conflitos existentes entre o poder como força inovadora e emancipatória e o poder como processo político de dominação, de autoritarismo.

A escola, parte integrante da sociedade e do mundo da vida sofre das tensões da sociedade mais ampla, bem como nela se vivem as relações políticas inovadoras. Cabe ao governo e poder local, relevante papel na coordenação de processos mediadores de construção/reconstrução de políticas públicas que capacitem todos os cidadãos ao exercício pleno e consciente da cidadania, engajados assim, no processo histórico mais amplo de construção/reconstrução de uma sociedade menos desigual, mais justa e solidária.

A proposta democrática contrapõe-se à neoliberal. Coloca como questão reavaliar, questionar o papel do Estado nas diferentes esferas. Aliás, à cidadania organizada cabe dizer e decidir acerca do Estado efetivamente público que lhe convém. O Estado não pode continuar sendo um vasto latifúndio que alberga interesses particulares de toda espécie, cevado e cultivado pelo clientelismo político, consumindo a maioria dos recursos na manutenção de uma máquina pesada e ineficiente, sendo a prestação dos serviços básicos aos cidadãos, de uma precariedade assustadora.

Assim, entendemos que a descentralização educativa é uma dimensão da construção/reconstrução do Estado efetivamente democrático, público. Essa lógica se orienta pela participação da cidadania organizada com vistas à criação da autonomia de decisão para definir as políticas de educação pública e gerir e administrar a educação, mas com recursos financeiros e pedagógicos indispensáveis ao seu desenvolvimento qualitativo, a todos os cidadãos. Num Estado democrático e de direito proposto na Constituição Brasileira, não se faz democracia sem as normas e leis indispensáveis à sustentação democrática.

Sabemos todas que a educação ocorre, fundamentalmente, nas interações do cotidiano da existência, nos diferentes espaços de atuação e nos movimentos sociais mais diversos. Mas, de face aos desafios do mundo contemporâneo, cujos espaços são atravessados pela dimensão dos avanços científicos e tecnológicos num mundo em processo continuado de globalização não só econômica, mas cultural profunda, a educação resultante das interações e das práticas do cotidiano, neste estudo das escolas ribeirinhas não é suficiente a ação política eficaz no exercício da cidadania.

Daí porque importa que se organize a educação em sistemas propositais e intencionais com vistas ao desenvolvimento da escola de qualidade, demandada pela sociedade, em constante e dinâmica transformação.

Em razão disto, a Constituição Federal (1988), em seu artigo 211, estabelece que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. E mais, a Lei Federal nº 9394 de 2 de dezembro de 1996, em seus artigos 8, 11 e 18, firmam que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, organizarão em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Entendido como direito humano fundamental, na Constituição Federal a educação é vista sob a chancela do direito público subjetivo “o acesso ao ensino obrigatório é gratuito e direito público subjetivo” (Art. 208 1). Isto significa que o termo obrigatório [...] refere-se tanto a obrigação do Estado em garantir o ensino gratuitamente, quanto ao pai ou responsável de matricular seu filho na escola.

O Estado, sob a égide do direito público subjetivo, deve garantir os meios necessários para a garantia desse direito. Entretanto, apesar de tal garantia constitucional, não podemos ser ingênuos a ponto de desconsiderar que no contexto

das escolas ribeirinhas ainda existe uma significativa diferença entre direitos proclamados e direitos efetivamente desfrutados.

Com isso, as políticas públicas de inclusão escolar vão inscrevendo estratégias de normalização através de discursos que funcionam como um duplo entre inclusão/exclusão, fronteira que norma e localiza o lugar dos sujeitos com deficiência, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como gerencia o risco social com mecanismos de controle e normalização desses sujeitos.

Buscando Foucault (2007), compreende-se que a produção dos discursos “[...] é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos; dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade” (p. 8-9).

Toda preocupação com o público da modalidade Educação Especial e com o desenvolvimento de estratégias de inclusão apresenta uma série de interesses sociais que se dirigem tanto à melhoria de vida, quanto a segurança do restante da população. Além disso, há um reconhecimento de que a igualdade de acesso à escola não é, por si só, garantia de inclusão, sendo que, muitas vezes podem ocorrer situações excludentes.

Podemos dizer então, que, sob o imperativo da inclusão, são criadas estratégias de acesso e permanência dos alunos na escola, delimitando determinados espaços nomeados como inclusos. Entretanto, a naturalização de tais estratégias é o encobrimento das relações de poder que as constituem, muitas vezes, impedem o olhar sobre o que estamos produzindo a respeito de nós mesmos e dos outros.

Entender o processo de implementação do PNAIC na perspectiva inclusiva é procurar entendê-los como um tecido onde se articulam aspectos homogêneos, heterogêneos, explícitos, não explícitos. Assim, com a intenção de apontar a multidimensionalidade envolvida neste processo, é que se pensa em enriquecer a discussão entre PNAIC e Educação Inclusiva, com contribuições dos estudos de Foucault sobre a correlação de forças entre saber e poder.

Dessa forma, neste estudo, a minha entrada na escola ribeirinha vai estar, por um lado, marcada por esse lugar de saber-poder, que mantém uma relação hierarquizada na escola, e por outro, pelo próprio sistema escolar, que institui

mecanismos de controle, e transformam dados em produtos do conhecimento sobre pedagogia, sobre o aluno, sobre o professor, sobre PNAIC, sobre educação inclusiva (FOUCAULT, 2007).

Sabemos que o nível do discurso oficial que se pretende transformar o professor, encontra espaço dentro do próprio sistemático da atividade, para, de alguma forma, expressar o que pensa e sente, e assim, tornar-se produto do conhecimento.

Desse modo, ao criarem estratégias dirigidas à autoridade constituída, e através delas, as estratégias, manifestarem toda a sua insatisfação, a despeito da vigilância a da falta de espaço para tal, parecem confirmar o que Foucault (1996) assimila quando diz que ao lado de toda estratégia de poder, entendida por ele como um conjunto de meios operados para fazer funcionar e manter um dispositivo de poder “vão existir estratégias de confronto com relações de insubmissão e resistência que fazem parte da condição de existência das próprias relações de poder” (p. 248).

Neste contexto, Leite (2012), à luz dos direitos humanos e das liberdades inerentes a todos os seres humanos, reflete que a perspectiva inclusiva veio alterar a organização dos sistemas de ensino, e demanda uma mudança substancial, englobando gestão escolar, formação profissional, prática pedagógica, recursos pedagógicos e demais tecnologias educativas (p. 13).

A Convenção sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, Decreto Nº 6.949/2009, em seu artigo 24:

Preâmbulo, item e). Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

Art. 24) 1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº13.146/2015, em seu Art. 4º estabelece: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

Art. 27: A educação constitui direito da pessoa com deficiência assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesse e necessidade de aprendizagem.

Art. 28: Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: 1- Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

De acordo com a UNESCO (2009), a Educação Inclusiva é um processo que impõe:

[...] mudar e se adaptar conteúdo, abordagem, estruturas e estratégias com base em uma visão comum que abrange todas as crianças na idade do grupo alvejado e com a convicção de que o sistema de ensino comum tem o dever de educar todas as crianças (p. 9).

A política educacional no Brasil, em consonância com as proposições internacionais para os países em desenvolvimento, assumiu uma perspectiva inclusiva nas duas últimas décadas. Observamos que um dos objetivos anunciados no âmbito das políticas de educação inclusiva é transformar o sistema educacional em sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2005).

A perspectiva da educação inclusiva na educação, postulada pela UNESCO (2009),

[...] envolve mudanças e modificações no conteúdo, abordagens, estrutura e estratégias visando abranger todas as crianças na faixa etária adequada e com a convicção que é responsabilidade do sistema regular de ensino, educar todas as crianças (p. 7).

O conceito de Educação Inclusiva tem conduzido os Estados Membros das Organizações das nações Unidas (ONU) ao levar adiante uma dupla política em matéria de educação: de um lado, desconstruir as discriminações e de outro, construir uma pauta de ações pelas quais todas as pessoas estejam nas escolas comuns, e nelas, dentro das salas de aula comuns.

3. 1 Correlacionando PNAIC e Educação Inclusiva

As formas pela qual a inclusão é narrada no PNAIC, como uma possibilidade irrevogável, como uma característica que marca a diversidade de todos na busca pela igualdade. Assim, a inclusão, além de estar de certa forma comprometida no exercício de perceber a diversidade, ao lançar mão de diferentes práticas pedagógicas que possibilitem a esta multiplicidade, atingir certo nível de igualdade. Além disso, aparece também como uma condição para que essa diversidade seja ajustada a partir de todos os mecanismos que a política apresenta para que, enfim, todos os alunos estejam alfabetizados na “idade certa”.

Quadro 3: Educação Inclusiva segundo o PNAIC

[...] a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. Acessar aqui tem um papel crucial na legitimação da diferença em sala de aula, pois é preciso permitir ao aluno que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras (BRASIL, 2012, p. 7).

Fonte: Caderno de Educação Inclusiva (BRASIL, 2012).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2009), considera que existem três justificativas para adotar uma abordagem inclusiva: a primeira tem caráter educacional, a segunda diz respeito ao caráter social, e a terceira reflete um motivo econômico.

Primeiro, há uma justificativa educacional: a exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas, significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais, e que, portanto, beneficiem a todas as crianças. Segundo, há uma justificativa social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. Em terceiro lugar, há uma justificativa econômica: é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas, que criar um sistema de diferentes tipos de escola especializada em diferentes grupos de criança (p.10).

Já no discurso nacional é possível perceber o atrelamento da Política Nacional à ideia de “inclusão” como inserção das pessoas na corrente econômica,

Brasil (2005): as políticas inclusivas são “essenciais para a expansão do mercado interno” (p.19).

A luz dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais inerentes a todos os seres humanos a perspectiva inclusiva veio alterar a organização dos sistemas de ensino e demandar uma mudança substancial englobando gestão escolar, formação profissional, práticas pedagógicas recursos didáticos e demais tecnologias educativas.

A atenção à diversidade, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), deve se concretizar em medidas que levem em conta não só o que o aluno dispõe, mas seus interesses e motivações. Nessa perspectiva, atende as necessidades singulares dos alunos com necessidades educacionais especiais, significa considerar os fatores socioculturais e a história de cada um, como suas características pessoais.

Trata-se, portanto, de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, tanto por meio de incrementos na intervenção pedagógica, quanto de medidas extras que atendam às necessidades individuais.

A Resolução 02/01 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, fundamentada no Parecer 07/01 afirma que a Educação Especial se amplia, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas à condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares(pg. 23).

Nesse contexto, assume-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente.

3. 2 A Dimensão político-pedagógica da alfabetização no PNAIC

Cada campanha de alfabetização carrega objetivos, duração e uma metodologia que atenda às necessidades específicas de cada situação. A alfabetização é, em si mesma, uma mudança, a passagem de uma cultura oral para uma cultura fundada na escrita. Mas tal mudança só se produz em determinada sociedade após outras mudanças derivadas de forças internas ou externas, ou seja, a reconstrução de uma sociedade nova que implique dinâmica de mudança. O

PNAIC se propõe a promover mudanças, quando defende uma prática alfabetizadora que promova a igualdade de oportunidades considerando a diversidade.

Quadro 4: A Dimensão Político-pedagógica do PNAIC

[...] uma escola justa que possibilite à criança a aprendizagem não só da leitura e da escrita de palavras isoladas, mas da leitura e produção de textos, cumprindo a alfabetização a sua dimensão política e pedagógica, por meio da igualdade de oportunidades, considerando a diversidade de processos de aprendizagem e respeitando a heterogeneidade das turmas. (BRASIL, 2012, p. 6).

Fonte: Caderno de Educação Inclusiva (BRASIL, 2012).

A presença de alunos com necessidades particulares nas salas de aula das escolas comuns, põe em questão o caráter conservador da instituição e revela, ao mesmo tempo, os limites de uma formação docente pouco atenta a tais demandas para as quais o professor é um sujeito essencial.

Para além dos apoios concernentes a acessibilidade e de outros meios indispensáveis, é o docente quem acolhe os alunos, é ele quem está em cotidiano com eles, é quem descobre progressivamente suas singularidades e acompanha os avanços.

Neste contexto, todas as declarações e os tratados insistem sobre o fato de que a Educação Inclusiva requer uma nova cultura, na medida em que ela atinge os estudantes que tenham necessidades educativas particulares. Nesse sentido, cada vez que a legislação e as normas tratam da formação docente, a Educação Inclusiva deve ser considerada como uma obrigação da parte da instituição formadora.

A concentração de matrículas no Ensino Fundamental, especialmente, segundo a literatura pertinente da área, nos anos iniciais, indica que os alunos com deficiência têm acesso às redes de ensino. O acesso, no entanto, não garante a progressão no sistema, nem o sucesso acadêmico.

Os dados indicam que a grande maioria das matrículas desses alunos, se concentra no Ensino Fundamental, principalmente nas séries iniciais, evidenciando as dificuldades da escola para lidar com as diferenças, entre os modos de aprender, o tempo e as necessidades dos alunos que recebe.

3.3 PNAIC e avaliação

Podemos dizer que a partir da década de 1990, o panorama da Educação passou por mudanças significativas, sobretudo o da Educação Especial. A partir da Declaração de Salamanca que “define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação” (UNESCO, 1994), ampliou-se os debates acerca da educação inclusiva, evidenciando-se a necessidade de uma educação para todos. A partir dessa década, há um consenso acerca da universalização da educação como bandeira política da educação básica e, no conjunto desses debates, a educação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais tornou-se questão das mais prementes, alimentada por uma legislação que veio garantir-lhes o acesso e a permanência no ambiente escolar.

A entrada do aluno com deficiência nas classes comuns causa um movimento e a necessidade de busca de estratégias e formas que possibilitem uma aprendizagem eficaz, impedindo qualquer forma de exclusão.

Significa dizer que, para que a escola se torne inclusiva efetivamente, se deve pensar em formas de organização de trabalho pedagógico em que todos os alunos possam ter garantidos seus direitos, sem mecanismos de discriminação. E para que essas barreiras sejam superadas, segundo Glat & Blanco (2009), surge a necessidade de se realizarem adequações no processo ensino e aprendizagem, de forma a satisfazer as especificidades desse aluno. Consta na proposta do PNAIC:

Quadro 5: PNAIC e avaliação

É necessário criar instrumentos de avaliação variados para níveis de conhecimento diversos e saber lidar com a heterogeneidade das aprendizagens, respeitando os percursos distintos e diferenciando o atendimento, instrumentos e encaminhamentos (BRASIL, 2012a, p. 21).

Fonte: Caderno de Educação Especial (BRASIL, 2012a).

A avaliação escolar no processo de inclusão de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no cotidiano das escolas ribeirinhas.

Na lógica da Inclusão escolar as políticas educacionais devem criar condições necessárias para que as pessoas tenham acesso ao conhecimento,

independentemente de seus modos de ser/estar no mundo, adensando discussões sobre o processo de formação de professores, os currículos, as práticas docentes, os projetos políticos pedagógicos, o uso de recursos didáticos, não ficando isento dessa dinâmica, os processos de avaliação da aprendizagem.

Estudos sobre avaliação realizados por Vasconcelos, (1998); Estebam (2002); Lukesi (2002) entre outros, passaram a problematizar os efeitos perversos do fracasso avaliativo, criticando, principalmente, sua falsa neutralidade, apontando sua excessiva dimensão técnica e o caráter de reprodução das desigualdades sociais que ajudava a consubstanciar.

Buscaram também avaliar seu caráter segregacionista, como vinha promovendo o fracasso/abandono escolar - principalmente por valorizar uma única forma de se expressar o conhecimento – sem contar sua ação centralizadora no erro e no acerto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), em seu artigo 5º assegura o dever da escola de planejar os currículos – acesso ao conhecimento – para o público alvo da Educação Especial, além de organizar estratégias necessária para que essa apropriação ocorra. Esse pressuposto é reforçado em novos outros documentos normativos, como a Resolução Nº 2/2001, quando sinaliza essa mesma necessidade de forma a considerar

[...] significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos básicos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, art. 8º)

Para a PNEEPEI no caso de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação é defendida uma perspectiva de avaliação que se coloca processual, formativa e dinâmica. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma possibilidade de acesso ao currículo comum, assumindo função complementar ou suplementar.

O impacto dessa proposição é que o atendimento assume a função de complementar ou suplementar a escolarização e não mais substituí-la. Sendo assim, o alunado da Educação Especial terá garantido seu direito à escolarização e à convivência e aprendizagem em ambiente heterogêneo e em contraturno.

Enfrentar esse desafio é condição essencial para atender a expectativa de democratização da educação em nossas escolas ribeirinhas e às suas aspirações, de modo que almejam seu desenvolvimento e progresso.

3. 4 Alfabetização no Contexto da Inclusão

As práticas de alfabetização desenvolvidas nos sistemas que implantaram o Ciclo Básico de Alfabetização, passaram a ser norteadas metodologicamente pelas orientações denominadas de construtivistas.

Os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita passaram a ser amplamente disseminados e usados como perspectiva teórica de alfabetização.

Nesse contexto, passou-se a pregar a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil. Nesse sentido, o PNAIC estrutura sua proposta para a alfabetização, com base nessa concepção.

Quadro 6: A proposta de alfabetização do PNAIC

A proposta de ciclo de alfabetização baseia-se na: (I) ampliação do direito à educação, democratização e ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola; (II) na aprendizagem como processo contínuo em maior tempo por meio do atendimento às diferenças individuais; (III) no desenvolvimento pleno de todas as crianças; (IV) no reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural como integrante do currículo escolar; por fim, (V) na ideia de uma escola menos seletiva, integradora dos diferentes grupos sociais, por meio da permanência e continuidade (BRASIL, 2012b, p. 12).

Fonte: Cadernos do PNAIC (BRASIL, 2012b).

Para Freitas (2006), o nascimento da inclusão escolar revelou que a educação em todo o mundo, com seus métodos tradicionais, exclui cada vez mais alunos ao invés de incluir. Dessa forma, tornou-se evidenciado que se deve considerar as especificidades de ensino para todos os alunos, e não apenas para aqueles que apresentam dificuldades mais evidentes.

Todos os alunos apresentam características físicas, comportamentais e emocionais próprias, sendo que, devido a existência de tais características, uma

prática de ensino voltada para um conjunto homogêneo de alunos, não alcança êxito. Segundo Perrenoud (2001), grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelo professor deve ser adaptada às características dos alunos, à composição da classe, e a história das relações entre os educandos, e entre eles e o professor.

Em vista disso, acredita-se que para garantir o acesso, a permanência e o sucesso do aluno com necessidades especiais na sala de aula do ensino regular, é preciso que a prática do professor seja baseada nas necessidades, potencialidades e interesse dos alunos.

Segundo Freitas (2006), o professor deve deixar de ser o dono do saber para ser o “intermediário entre o conhecimento acumulado e o interesse e a necessidade do aluno” (p.166).

As estratégias de adaptações curriculares podem ser implementadas por meio de ações que oportunizem o acesso do aluno ao currículo: na promoção do acesso ao currículo; nos objetivos de ensino; nos conteúdos a serem abordados; no método de ensino; no processo de avaliação; na temporalidade. Tais adaptações proporcionam a flexibilização do ensino, e com isso, permite que as necessidades de cada aluno sejam atendidas (BRASIL, MEC, 2000b).

A qualidade de ensino e a igualdade de oportunidade só serão alcançadas quando a escola como um todo, fizer uma reflexão e planejamento sobre a temática da inclusão, reformulando a ação educacional de acordo com o contexto no qual a escola está inserida.

Mizukami (2002), defende a escola como uma organização que aprende, onde a gestão escolar é vista como um sistema que precisa ser entendido por todos, dirigentes, professores, educandos, família e comunidade.

Situações concretas de ensino e aprendizagem podem requerer [...] que os professores desenvolvam novas compreensões, tanto relacionadas aos alunos quanto ao papel que desempenham em suas salas de aula, escola e comunidades de aprendizagem mais ampla [...] (p. 74).

Carvalho (2005), lembra que a inclusão escolar exige reflexão sobre a individualidade, a identidade, a equidade e a remoção de barreiras, para “não perder no todo a satisfação das necessidades e interesses de cada um”, não negar ou mascarar as características das pessoas com deficiência, oferecendo de “direito e de fato, o que todas e cada um necessita para o exercício da cidadania” (p.155).

A necessidade de maiores estudos e divulgação das ações na perspectiva inclusiva nas escolas ribeirinhas municipais de Manaus, para desmistificar a impossibilidade do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos público alvo da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

3. 5 Heterogeneidade e Diversidade no âmbito do PNAIC

No sentido de atender à diversidade de conhecimentos dos aprendizes em sala de aula, requer ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma. A complexa tarefa docente na perspectiva de atender a essa diversidade que compõe o ambiente das salas de aula, exige a proposição não apenas de atividades únicas e padronizadas, que são realizadas simultaneamente por todos os alunos, mas, também, de atividades diferenciadas ou que podem ser respondidas de modos distintos por alunos com diferentes níveis de conhecimento, como propõe o PNAIC:

Quadro 7: Heterogeneidade e Diversidade no PNAIC

Os alunos agrupados em uma mesma sala de aula, apesar de terem, geralmente, a mesma idade ou idades próximas, não aprendem as mesmas coisas, da mesma maneira e no mesmo momento. Como cada aluno é um indivíduo diferente do outro, um ser único, que vivencia experiências extraescolares distintas, é impossível existir uma sala de aula homogênea. A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma turma ou de turmas diferentes é, portanto, natural e inevitável, não devendo ser vista de maneira negativa. (BRASIL, 2012a, p. 6).

Fonte: Cadernos do PNAIC (BRASIL, 2012a).

A proposta de um sistema educacional inclusivo, embora a repercussão de seus princípios tenha se concentrado mais como mera inserção dos alunos com deficiência em ambientes comuns, traz em seu bojo o questionamento à escola e seus processos de exclusão educacional e de homogeneização, ou seja, o falso entendimento de que todos os alunos aprendem as mesmas coisas, de um mesmo modo, num mesmo ritmo de aprendizagem. Falar de uma educação inclusiva é falar de transformação, é buscar as possibilidades transformadoras latentes na rotina escolar.

A educação é uma só, mas para educar alguns alunos, é necessário utilizar recursos extras na mesma modalidade administrativa pedagógica da escola comum.

Percebemos, assim, o valor que o professor tem na inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, pois é possível relacionarmos sua formação e as práticas pedagógicas existentes. Contudo, a inclusão está acontecendo, em muitos casos, totalmente à revelia dos professores, os quais, na maioria das vezes, se consideram despreparados para receber tal modelo de aluno, Moura (2006).

Sobre isso, Rodrigues (2006), afirma que o desenvolvimento de competências para a educação inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumida ao longo de uma prática em serviço, continuada, reflexiva e coletiva.

De acordo com Freitas (2006), algumas dimensões essenciais a serem garantidas na formação do professor seriam as que rompesse com as representações de um ideal pedagógico, discutisse questões relativas a função social da escola e a importância de seu trabalho, considerasse a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica.

Por isso, o papel dos formadores de professores seria de construção progressiva de procedimentos que contribuíssem para o desenvolvimento pessoal do professor, potencializasse sua atuação pedagógica e favorecesse um exercício profissional mais autônomo. Tais procedimentos seriam como diz Freitas (2006):

Possibilitar que todo professor aprenda a investigar, sistematizar e produzir conhecimentos por meio de leituras diversificadas, trabalhos escritos, emprego de recursos tecnológicos, análise de materiais didáticos, especialmente livros, vídeos, jogos e brinquedos a serem utilizados com os alunos (p. 170).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), art. 4, 58, 59 e 60, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), discute a formação do professor para entender seu papel como coparticipante na educação inclusiva.

Com isso, também devemos entender que muitos professores, embora a legislação garanta a adequação do currículo às necessidades especiais, ainda existem dúvidas por parte dos educadores, sobre como fazer o que rege a lei.

Entendemos que a educação é a arma mais poderosa contra o desprezo e a segregação, tendo como pano de fundo uma boa formação e capacitação constante dos professores.

Neste contexto, o movimento no PNAIC, na inclusão, possibilita criar dialógicas entre professores, gestores, famílias e discentes em prol de uma sociedade mais justa, respeitando a diversidade humana.

Considerações Finais

Os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, negados por décadas, vem sendo conquistados através de lutas e reivindicações da sociedade civil, órgãos governamentais e não governamentais. Em defesa desses direitos, as Declarações internacionais regulamentam leis, decretos, resoluções, estatutos entre outros dispositivos legais.

A educação inclusiva, como um desses direitos assegurados legalmente, é o tema tratado nesta Dissertação, através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seu processo de implementação no contexto das políticas públicas de inclusão em escolas ribeirinhas do Município de Manaus.

Buscou-se dialogar com pesquisas já existentes sobre o assunto que pudessem subsidiar a análise pretendida, contudo, sendo um tema recente, que agora começa a ser investigado e avaliado, poucos estudos referentes ao PNAIC foram encontrados. A consulta aos documentos oficiais nos permitiu delinear o momento histórico de criação do PNAIC, bem como definir se este se configura como programa ou política pública, haja vista os vários termos usados nas referências a ele.

Após o mapeamento das escolas localizadas na área ribeirinha do Município de Manaus, destacando aquelas 61 que se orientam pelas diretrizes oriundas do processo de implementação do PNAIC, foi possível contextualizar as características próprias das escolas da área ribeirinha, seus habitantes e sua cultura como também destacar o que a diferencia da escola rural. Para tanto, tivemos como base as informações pertinentes contidas nos documentos da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

As questões relacionadas à inclusão e à sua efetivação no ciclo de alfabetização, dentro da proposta do PNAIC, ocorreu a partir da análise dos 10 cadernos de formação de professores alfabetizadores disponibilizados no ano de 2012, direcionados especificamente para a alfabetização no contexto do letramento, como propõe o PNAIC.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi o documento norteador, como também leis, decretos, portarias e resoluções, de modo que fosse possível entender, no contexto das políticas voltadas para a Educação Especial, o que o PNAIC vislumbra, na classe comum, para os

estudantes público-alvo da Educação Especial. As discussões fundamentam-se nos conceitos de poder e governamentalidade, de Michel Foucault.

O estudo desenvolvido contribuiu para a reflexão sobre o contexto em que os alunos estão inseridos, assim como a necessidade de políticas públicas que realmente garantam o acesso e a permanência de alunos com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação no âmbito das escolas ribeirinhas do município de Manaus.

No que tange à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no programa denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi contemplada nos documentos que estabelecem as Diretrizes os princípios de organização didática do programa, na tentativa de garantir os direitos e condições necessárias para o processo de escolarização do público alvo da educação especial.

Neste sentido, concluímos que o PNAIC, no que tange a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), apresenta avanços diante da realidade social no contexto das escolas ribeirinhas do Município de Manaus.

No que se refere às ações desenvolvidas no âmbito do PNAIC, evidenciamos através da análise da pesquisa documental com reflexão-ação-reflexão também da nossa práxis, como filha da terra e ciente da realidade das escolas localizadas em áreas de florestas e rios, que tais ações estão em processo de consolidação nas diferentes escolas ribeirinhas do município de Manaus, na busca por efetivar aquilo que está prescrito nos documentos do PNAIC.

Porém, muitos são os desafios que perpassam esse processo, desde questão que envolvem profissionais com formação específica de Educação Especial, barreiras atitudinais, políticas e financiamento para o desenvolvimento das atividades do PNAIC.

Com efeito, a análise do processo de implementação do PNAIC na perspectiva inclusiva nos permite concluir que as ações e propostas elaboradas ainda não são suficientes para garantir o processo sistemático de formação profissional, numa perspectiva de educação que articule Cultura Amazônica, conhecimento e Educação Inclusiva como garantia de cidadania e vida autônoma produtiva.

Por outro lado, no cumprimento dos propósitos inclusivos, vale considerar que a escola é um projeto mais amplo de vida em sociedade. Qualidade social em educação diz respeito então, à satisfação de necessidades que são fundamentais para que todos os estudantes tenham condições de participar da dinâmica de ensinar e de aprender na escola.

Supõe também a garantia de outros direitos sociais, entre os quais, a moradia, a alimentação adequada, os serviços de saúde, os serviços de transporte e a lazer, entre outros.

No que se refere ao propósito deste estudo, observamos que, em termos documentais, o PNAIC explicita o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direito e vincula-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Com Foucault entendemos que cada sociedade organiza e constitui o seu próprio regime de verdade. Os enunciados de cada época são “atos discursivos” que se empenham para se converterem em verdades válidas e aceitas.

Assim, sendo constituídos por regime de verdade que organizaram e continuam organizados e conduzindo a vida, bem como produzindo modos de se compreender e colocar em prática a educação das pessoas com deficiência a partir de contextos e condições de possibilidades específicas.

Através deste Estudo percebemos que muito se avançou na oferta e efetivação de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, todavia, apesar deste crescimento, sabemos que o déficit ainda persiste e, no contexto desta pesquisa, pode-se dizer que a legislação ainda não produziu a transformação necessária à realidade escolar, de forma a possibilitar a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Para Leite, Oliveira e Aranha (2006) é importante, nessa perspectiva, que se busque a construção de ambientes inclusivos, em toda a sociedade e não somente a inclusão escolar.

Nesse sentido, os dados obtidos na pesquisa apresentam um panorama do processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) nas escolas ribeirinhas do município de Manaus numa busca da perspectiva inclusiva, com informações que poderá contribuir para mudanças necessárias no sentido de garantir o direito à Educação Inclusiva.

Na literatura, pôde-se observar a necessidade de divulgação de experiências inclusivas, a fim de se estabelecer parâmetros para futuras práticas.

A educação inclusiva representa uma ruptura com o modelo, com os valores humanos e educacionais que caracterizam a escola tradicional. Em busca de atingir o ideal de uma escola para todos, vários eventos, documentos e leis, em nível internacional e nacional foram realizados e produzidos, mas muitas dúvidas e resistências persistem no meio educacional e na sociedade como um todo.

Analisando a implementação do PNAIC no contexto inclusivo, através deste estudo entendemos que o maior problema que se enfrenta hoje, não diz respeito a perspectiva de inclusão em si no contexto do PNAIC, na realidade, está naqueles que constitui o sistema escolar - planejadores, dirigentes, supervisores, coordenadores, docentes – que em decorrência do desconhecimento a respeito das reais condições das pessoas com deficiência e com outras necessidades especiais, assim como de sua falta de preparação, apresentam barreiras atitudinais, conseqüentemente, incapacidade de planejar um mundo diferente, um sistema escolar não homogêneo, no qual cada pessoa possa progredir em seu ritmo próprio e de maneira conjunta com a turma onde está inserida.

Reforçamos nosso entendimento que o PNAIC traz na sua superfície, indicadores de condutas a serem assumidas por todos nas práticas de inclusão escolar em uma racionalidade neoliberal.

O PNAIC pode ser analisado como uma estratégia de gerenciar o risco da exclusão dos sujeitos público alvo da Educação Especial.

A inclusão não pode ser entendida apenas como uma questão ética e moral, de reparo para com aqueles que ficaram fora da participação social e escolar por tanto tempo, mas como uma questão política.

A materialidade discursiva que se organizou em torno dos processos educacionais inclusivos está inscrita na possibilidade de governar a conduta dos sujeitos para que a sociedade dê seguridade, tome forma e possa estabelecer a Inclusão Escolar de maneira a garantir que todos aqueles que ainda se encontram fora da racionalidade sejam nela dispostos.

Nesse sentido, os discursos que constituem o material do PNAIC almejam escolas mais acessíveis, acolhedoras, responsáveis, comprometidas, onde circulem alunos solidários, participativos, empreendedores, autônomos, responsáveis, discursos esses que reafirmam o que Foucault chama de Biopolítica de

governo, na medida em que buscam o controle e gestão da vida dos sujeitos, que se constitui no centro do Biopoder.

Outro aspecto a ser considerado nessa reflexão conclusiva sobre o PNAIC e o contexto educacional inclusivo é a situação política e econômica, atribuída à doutrina neoliberal sob a qual vivemos, uma vez que, sob esse enfoque, o comprometimento com a educação no país não se mostra compatível com a política neoliberal, ou seja, as diretrizes do projeto neoliberal que hoje domina o Brasil, fundada na tese do “Estado Mínimo”, na concepção reprodutivista da educação e da subordinação às vezes globalizante do mercado, que comprometem conquistas sociais e a qualidade da educação,

Entendemos que a educação deveria estar calcada em um plano que atendesse de fato as diferenças no contexto brasileiro, sobretudo na Amazônia, onde as diferenças sociais, políticas, linguísticas e culturais são aspectos a serem respeitados e preservados, sob pena de se perder um legado inestimável e tão importante para os povos que nela habitam.

Nesse sentido, é necessário que se assuma o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, o que exige dos professores uma postura aberta diante dos desafios. Para tanto, desejamos que esta dissertação possa ser útil e que provoque novos questionamentos e outras produções.

Entende-se que, ao serem ampliados os horizontes da luta pela escola ribeirinha, para os alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, a educação escolar desses sujeitos, passará a ter visibilidade. Contudo, há muita barreira para garantir não apenas o acesso desses estudantes, mas a sua permanência nas escolas ribeirinhas do Município de Manaus.

Frente ao exposto, consideramos que a pesquisa responde a problemática inicial suscitada, qual seja: O PNAIC como política pública de alfabetização, dentro do processo de implementação em escolas ribeirinhas do município de Manaus, configura-se em uma política de inclusão?

Conclui-se que os objetivos específicos desta pesquisa foram alcançados onde, cada um representa um capítulo desta dissertação. Desta forma, a análise feita nos dispositivos legais referentes à Educação, ao longo desta dissertação, nos permitiu concluir que o PNAIC vincula-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

explicitando o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos.

Com isso, como perspectiva a curto, médio e longo prazo, almejo compartilhar os conhecimentos adquiridos, junto aos professores da Rede de Ensino Municipal que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais em processo de alfabetização. Como Professora de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Pesquisadora na área da Educação Inclusiva, almejo também, continuar pesquisando sobre a temática para a disseminação de informações no meio acadêmico e científico, contribuindo com subsídio científico no sentido de auxiliar o trabalho docente.

Finalizando, há, portanto, realidades escolares distintas nas escolas ribeirinhas do Município de Manaus, o que nos leva a problematizar: O PNAIC e a política de Educação Inclusiva homogeneizadora e universal do Governo Federal atende a qual realidade das escolas ribeirinhas do município de Manaus?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **As vozes que emergem do pacto federativo: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Rio de Janeiro, R.J., 2016.

ALMEIDA, L. S. C. de. **Educação inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, 2002, v. 28, n. 1, p.77-89.

ARANDA, M. A. de; VIÉDES, S. C. A.; LINS, C. P. D. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como política educacional. **Revista Sorocaba (SP)**, vol.4, n. 2, mai. - ago. 2018. ISSN: 2446-6220, 203p. Disponível em: <https://DOI: https://doi.org/10.24115/S2446-6220201842471p.40-53> > Acesso em 13 de Abril de 2019.

ARAÚJO, M.de L. H. S. **Avaliação internacional: concepções inerentes ao PISA e seus resultados no Brasil.** Salvador/BA -2010.

ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2100/2069>. Acesso em 19 de maio de 2018.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais.** Rio de Janeiro: FASE, 2010.

BARROS, O. F. **Políticas públicas em educação ribeirinha na Amazônia: a contribuição das Diretrizes Operacionais para a educação rural do campo.** XVIII EPENN- Natal/RN, 2007.

BASTOS, P. I. T. **As ações gestoras para a efetivação das metodologias do PNAIC na prática docente** / Paulo Itaciomar Teles Bastos. - 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora-M.G. 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos.** Portugal: Porto Editora: 1994.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 23 fevereiro de 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Brasília: MEC/SEF, 1999.126 p.

_____. **Diretrizes para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP., 2000.

_____. **Lei nº 10172** de 09 de Janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. > Acesso em 5 de outubro de 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001.

_____. **Lei Nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

_____. **Programa educação inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2005. (Documento orientador). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 11 de abril de 2018.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República: Leis Ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República do Brasil, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. **Parecer Nº 4** de 2 de outubro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 21 de set de 2017.

_____. **Decreto 6.949** de 25 de agosto de 2009. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

_____. **Portaria nº 867** de 4 de julho de 2012. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em 06 de junho de 2018.

_____. **Manual do PNAIC 2012**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Ano 01: Unidade 07. **Alfabetização para todos**: diferentes percursos, direitos iguais. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Ano 01: Unidade 01. **Currículo na alfabetização**: concepções e princípios. Brasília: 2012b.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Ano 01: Unidade 02. **Planejamento escolar**: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. Caderno de Educação Especial. **A alfabetização de crianças com deficiência**: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 12**, de 8 de maio de 2013. Disponível em: https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sql_tipo=RES&num_ato=00000012&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sql_orgao=CD/
Acesso em 21 de setembro de 2018.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. **Manual do pacto 2013**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. **Educação inclusiva/alfabetização matemática**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. **Educação inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2014a.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. **Caderno de apresentação 2014**. Brasília: MEC, SEB, 2014b.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Prova Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 20 de junho de 2018.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAVALCANTE, L. I. P.; WEIGEL, V. A. C. M. Educação na Amazônia: oportunidades e desafios. In: Alex Fiúza de Mello. (Org.). **O futuro da Amazônia: dilemas, oportunidades e desafios no limiar do século XXI**. 1ª ed. Belém/PA: EDUFPA, 2002, p. 71-86.

CHAVES, M. do P. S. R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Revista Interações**. Campo Grande, MS, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan. / mar. 2016.

ESTEBAN, M. T. (Org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, memória e currículo, v. 5).

FERNANDES, W. R. **Educação em saúde na terceira idade: discursos e ações no município de Lages, SC, a partir da noção de vulnerabilidade**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2010.

FERRAZ, L. R. **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas em saberes na relação escola-comunidade**. 2010. 210 f. Tese. Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf> > Acessado em 14/04/2019.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber (Vol. 1)**. São Paulo: Edições Graal, 1976.

_____, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

_____, M. **História da sexualidade: o cuidado de si**. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1996.

_____, M. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 26 ed. São Paulo: Graal, 2007.

FREITAS, S.N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva** (pp. 161-181). São Paulo: Summus, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1996.

_____, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2009.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

HECKERT, A. L. C. A globalização e os Novos Mecanismos de Controle. **Contexto e Educação** - Editora UNIJUÍ - Ano 16 - nº 62 - Abr. / Jun. 2001 - p. 31- 50.

IBGE. **Documentação do censo 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

_____. **Censo escolar 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. **Censo escolar 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

_____. **Censo demográfico 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

_____. **Municípios de Manaus 2010**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=130290>. Acesso em: 23/06/2018.

INAF – **Indicador de Analfabetismo Funcional**: estudo especial sobre alfabetismo. Instituto Paulo Montenegro. São Paulo, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Documento básico da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Brasília, 2013, 20p.

_____. **Sinopse estatística da educação básica 2013**.

http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2012_11032013.zip[23.08.2013]INEP: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/2013>. Acesso em 28 de novembro de 2018.

LEITE, L. P., OLIVEIRA, S. & ARANHA, M. S. F. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. **Revista de Educação Especial**, 24, 23-32. (2006).

LEITE, F. P. A. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: amplitude conceitual. **Revista de Direito Brasileira**. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 31-53, jul/dez 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2001.

MATOS, M. A. de S. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública. Manaus: EDUA, 2013.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 9-29.

_____, M. C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2015.

MIZUKAMI, M. DAS G. NICOLLETTI, et. al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos, EDUUFSCAR, 2002.

MORAN, E. F. **Meio ambiente e ciências sociais**: interações homem-ambiente e sustentabilidade. São Paulo: Senac, 2013.

MORTATTI, M do R. L. 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- 410.

MOURA, T. M. de. M. **Formação de educadores**: realidade, desafios e perspectivas atuais. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>. Acesso em 19 de março de 2019

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **BRASIL no PISA 2013**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

_____. Organization for Economic Co-Operation and Development (2002), **Knowledge and Skills for Life**: First Results from PISA 2000. Paris.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Adão F. de O., Alex P. e George F. (Orgs.). Editora da PUC Goiás, 2010.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação & Sociedade**, vol. 31, n. 113, outubro/dezembro, 2010, p. 1179-1193.

PERRENOUD, P. **A pedagogia das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, A. C. T. **Educação do campo**: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

PINHEIRO, M. S. D. Políticas e práticas curriculares na educação ribeirinha e o processo de alfabetização da infância, nas águas do Tocantins. **Espaço do Currículo**, v.3, n.2, pp.563-577, set/2010 a março/2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em 19 de agosto de 2018.

PINTO, F. de F.; VICTÓRIA, C. G. da. **Educação indígena e educação ribeirinha: singularidades e diferenças, desafios e aprendizagens no contexto amazônico**. EDUCERE, 2015.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Os objetivos de desenvolvimento do milênio**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/odm.aspx> >. Acesso em: 13 de março de 2018.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: Rodrigues. D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. (p.299-319). São Paulo: Summus, 2006.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação. **Documento base para o plano municipal de educação – 2015/2025**. Disponível em: <http://www2.manaus.am.gov.br/docs/portal/secretarias/fme/Documento%20Base%20PME%20junho%202015.pdf> – Acesso em 28 de março de 2018.

SILVA, D. C. **Contextualização: políticas públicas no Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/19158/contextualizacao-politicas-publicas-no-brasil>>. Acesso em 22 de set de 2018.

SIMÕES, W.; TORRES, M. R. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em 12 de abr. de 2017.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. In _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUZA, M. F. de. **Currículo das águas: vida, escola e formação ribeirinha no município de Nova Olinda do Norte/AM**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2005.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologia**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2010, p. 20-45.

SOUZA, J. C. R. de. **A geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais**. São Paulo - USP, 2013.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: 1994.

_____. **Fórum mundial de educação para todos: O compromisso de Dakar**. Brasília: Ação Educativa, 2000.

_____. **Fórum mundial de educação para todos: alcançaremos a meta?** Panorama Regional de América Latina e Caribe. 2009.

VASCONCELOS, C.S. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo, Libertad: 1998.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte, Autentica: 2013.

VICTÓRIA, C. G. de. **Desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores de uma escola ribeirinha no município do Careiro – AM**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

WITKOSKI, A. C. **Terras, florestas e águas de trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais**. Manaus: EDUA, 2007.

Sites

ABALF - **Associação Brasileira de Alfabetização**. Disponível em: <http://abalf.org.br/>. Acesso em 12 de novembro de 2018.

ANPEd - **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/anais-das-reunioes-nacionais-da-anped-issn-2447-2808>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BDTD - **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/biblioteca-digital-de-teses-e-dissertacoes-bdtd-ibict>. Acesso em 20 de abril de 2018.

CAPES - **Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#>. Acesso em 12 de março de 2018.

EDUCERE - **Congresso Brasileiro de Educação**. <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>. Acesso em 19 de março de 2018.

SciELO - **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: <http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edart.org&nextAction=Ink&lang=p&indexSearch=&exprSearch=BIBLIOTECA%20ELETRONICA>. Acesso em 13 de abril de 2018.